

**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA**



**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM VIII: 2017 NR 3(20)**

**PATRONAT NAUKOWY:  
SEKCJA TEORII WYCHOWANIA  
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,  
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,  
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,  
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,  
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),  
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),  
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),  
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),  
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe  
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie  
ul. Miodowa 21 c  
00-246 Warszawa  
[www.wydawnictwo.chat.edu.pl](http://www.wydawnictwo.chat.edu.pl)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Joanna Koleff-Pracka

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

---

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego  
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie  
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, [www.chat.edu.pl](http://www.chat.edu.pl)

Druk i oprawa: FABRYKA DRUKU Sp. z o. o.,  
ul. Zgrupowania AK „Kampinos” 6, 01-943 Warszawa

Nakład: 200 egz.

---

# Spis treści

## ROZPRAWY

- Piotr Łukowski, *Kłamstwo. Analiza terminologiczna*..... 9  
Agata Marciniak, *Manipulacja a ideologia* ..... 49

## STUDIA Z BADAŃ

- Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop, *Miłość pedagogiczna w świetle zaawansowanych wersji Integralnego Pluralizmu Metodologicznego* ..... 71  
Joanna Lewczuk, *Specyfika rozpoznawania zdegradowanych ekspresji mimicznych przy wykorzystaniu techniki morfingu – implikacje pedagogiczne* ..... 85  
Marek Piotrowski, Magdalena Trysińska, *Monitoring umiejętności językowych, kryteria oceny poziomu kompetencji. Pierwsze rezultaty* ..... 109

## Z ARCHIWUM TEORII WYCHOWANIA

- Oskar Żawrocki, *Szkic wspomnień o Olku (Aleksandrze Kamińskim)* ..... 135

## RECENZJE

- Danuta Wosik-Kawala, *Meandry aksjologiczne – recenzja monografii autorstwa Grzegorza Żuka Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*... 149

## SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

- Jolanta Sajdera, Anna Babicka-Wirkus, *The European Conference on Educational Research. Kopenhaga, 21-25 września 2017. Reformowanie edukacji czy imperatyw stałej zmiany?* ..... 157

## BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

- Pedagogika harcerska* (opr.) Bogusław Śliwerski ..... 165

- AUTORZY ..... 175



# Contents

## DISSERTATIONS

- Piotr Łukowski, *A lie. An analysis of its meaning* ..... 9  
Agata Marciniak, *Manipulation and ideology* ..... 49

## RESEARCH REPORTS

- Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop, *Love phenomenon in advanced  
Integral Methodological Pluralism* ..... 71  
Joanna Lewczuk, *The specificity of recognition of degraded facial expression  
using morphing techniques - pedagogical implications* ..... 85  
Marek Piotrowski, Magdalena Trysińska, *Monitoring of language compe-  
tences, criteria of competences' level assessment. First results* ..... 109

## THEORY OF EDUCATION ARCHIVES

- Oskar Żawrocki, *Memories about Olek (Aleksander Kamiński)* ..... 135

## REVIEWS

- Danuta Wosik-Kowala, *Axiological meanders – a review of a monograph  
by Grzegorz Żuk Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* ..... 149

## CONFERENCE REPORTS

- Jolanta Sajdera, Anna Babicka-Wirkus, *The European Conference on Edu-  
cational Research. Copenhagen, 21-25 September 2017, Reforming  
education or imperative of constant change?* ..... 157

## THEMATIC BIBLIOGRAPHY

- Scouting pedagogy* (by) Bogusław Śliwowski ..... 165

- AUTHORS ..... 175





**Piotr Łukowski**

Uniwersytet Łódzki

## **Kłamstwo. Analiza terminologiczna**

Analizowany na gruncie psychologii, teorii komunikacji i językoznawstwa fenomen kłamstwa i kłamania wydaje się nie mniej ważny dla pedagogów. Trudno sobie wyobrazić pedagoga praktyka, który nie doświadczyłby wpływu kłamstwa na proces wychowania, a także destrukcyjnego wpływu tego zjawiska na proces komunikacyjny uczeń-nauczyciel czy uczeń-uczeń. Dlatego, wydaje się dobrze uzasadnionym, aby nauczyciel, pedagog i wychowawca posiadali uporządkowaną wiedzę teoretyczną na ten wszechobecny w naszym codziennym życiu temat.

Chociaż w codziennym życiu raczej nie doświadczamy trudności w rozpoznaniu kłamstwa a więc i w rozumieniu czym ono jest, to jak się okazuje, na gruncie zarówno teorii komunikacji, jak i psychologii, a także językoznawstwa wciąż nie ma jednoznacznej definicji kłamstwa, która zadowoliliby w pełni badaczy reprezentujących, którąś z tych dyscyplin. W obrębie każdej z nich brak jednomyślności w rozumieniu, czym jest kłamstwo. Sytuacja ta jest o tyle niezręczna, że kłamstwo jest zjawiskiem na temat którego ustalono dość dużo faktów, jak również jest to pojęcie kluczowe dla rozważań innych zjawisk, ważnych dla teoretyków komunikacji, psychologii i językoznawstwa. Co więcej, trafność poczynionych w tych naukach ustaleń w dużej mierze zależy od tego, jak się rozumie kłamstwo i kłamanie.

Już sama forma definiowania tego fenomenu może prowokować dyskusję. Aby uniknąć możliwych tu nieporozumień, przypomnijmy podstawowe, zupełnie elementarne fakty o charakterze logicznym dotyczące definiowania. W badaniach nad językiem naturalnym jak i w dyscyplinach, w których język naturalny jest jedynym lub głównym środkiem wyrazu termin „definicja” jest rozumiany rozmaicie. Najczęściej interpretuje się go maksymalnie szeroko, co w konsekwencji prowadzi do uznania za definiowanie także te procedury, które trudno byłoby uznać za ścisłe a które sprowadzają

się do niekiedy przybliżonego jedynie wyjaśnienia znaczenia definiowanego terminu lub jego poprawnego użycia. Tym samym, tzw. *definiowanie klasyczne*, czyli przez podanie dla definiowanego *gatunku* jego *rodzaju* oraz *różnicy gatunkowej*, która wyróżnia z całego rodzaju ten właśnie gatunek, nie musi być standardem postępowania, chociaż jest metodą najbardziej pożądaną.

Rezygnacja z dążenia „za wszelką cenę” do ścisłości w definiowaniu ma mocne teoretyczne, a dokładniej, logiczne uzasadnienie w charakterze wyrażen języka naturalnego. Chodzi tu głównie o własności nieostrości i ogólności wyrażen. Pierwsza z nich sprawia, że ewentualne zalety definicji klasycznej w wielu przypadkach są pozorne – przypomnijmy, że wyrażenie jest nieostre, jeśli istnieją takie przypadki, w których nie wiemy, czy użycie tego wyrażenia jest poprawne, czy nie. Celem definicji jest przecież dookreślenie znaczenia definiowanego pojęcia. Tymczasem, definicja występującego w *definiendum* terminu definiowanego, jeśli tylko jest on nieostry sprawia, że w *definiensie* musi wystąpić także nieostre a więc nieprecyzyjne wyrażenie. W przeciwnym razie nastąpiłaby istotna zmiana (przekłamanie) znaczenia definiowanego terminu. Wyrażenie nieostre musi więc być definiowane przez takie wyrażenia, z których przynajmniej jedno jest nieostre, bo tylko wtedy definicja odda faktyczny sens wyrażenia. Tak jest w przypadku powszechnie akceptowanej definicji: *Człowiek to zwierzę rozumne*. Nieostra, jak niezależnie wykazali to Leon Chwistek oraz Bertrand Russell, nazwa „człowiek” jest definiowana przez dwa nieostre terminy „zwierzę” oraz „rozumność” składające się tym samym na nieostrą nazwę „zwierzę rozumne”. Nic więc dziwnego, że chociaż definicja ta nas zadowala i to głównie z przyczyn psychologicznych, to jednak w trudnych sytuacjach granicznych nie daje się zastosować właśnie z powodu swojej nieostrości, co prowadzi do tego, iż jej przydatność w rozstrzygnięciu częstokroć upublicznionych w mediach sporów jest żadna.

Mimo, iż definiowanie terminu nieostrego przy użyciu wyłącznie ostrych wyrażen prowadzi do nieuchronnej, częściowej zmiany znaczenia, jest ono dość powszechnie stosowane zwłaszcza na gruncie prawa. Są to tzw. definicje *regulujące*, które nie są już *sprawozdawczymi*, a więc zdającymi sprawę z obowiązującego w społeczeństwie sposobu rozumienia wyrażenia definiowanego, lecz należą do klasy definicji *konstrukcyjnych*, które nadają definiowanemu wyrażeniu zupełnie nowe lub częściowo zmienione znaczenie. Takie doprecyzowanie znaczenia nawet kosztem jego częściowej zmiany jest konieczne jeśli mamy moc skutecznie stosować normy prawa. Stąd regulujące definicje „niepełnoletniego”, „przestępstwa”, „wykroczenia”, „znikomej szkodliwości czynu”, etc. Jasnym jest, że nowe ostre znaczenia

nie odpowiadają naszym intuicjom a nawet prowadzą do paradoksalnych konkluzji. Trudno bowiem uznać, iż ktoś z definicji niepełnoletni po paru minutach według tej samej definicji staje się w pełni odpowiedzialnym za swoje czyny dorosłym. Podobnie odmiennie kwalifikowane zostają dwie kradzieże tylko dlatego, że różnica ukradzionych pieniędzy wynosi kilka złotych – kradzież jednej pary spodni nie jest przestępstwem, zaś dwóch już jest. Jeden z tych czynów jako zaledwie wykroczenie będzie się charakteryzował tzw. *znikomą szkodliwością*, podczas gdy drugi zostanie uznany za zwykłe przestępstwo. Nic więc dziwnego, że regulowanie znaczeń jest nie tylko arbitralne, ale zazwyczaj także niezgodne z intuicyjnym ich pojmowaniem. Podejście specjalistów do ewentualnej nieostrości nazwy „kłamstwo” jest różne. Jedni twierdzą, iż nie ma tu mowy o nieostrości, inni próbują ją udowodnić. Pierwsze stanowisko wynika z tego, iż chcielibyśmy aby nie rozmywać rozumienia kłamstwa, co mogłoby prowadzić do niepożądanego psychologicznie a także moralnie wniosku, iż między mówieniem prawdy a kłamanem nie ma wyraźnej granicy, a więc i różnicy. W dalszej części pracy jedynie uzasadnimy, iż słowo „kłamstwo” powinno być uznane za nieostre, jednak problem ten jest na tyle istotny, że pełnej precyzyjnej argumentacji wykazującej nieostrość „kłamstwa” zostanie poświęcony odrębny artykuł.

Nieostrość definiowanego wyrażenia jest do tego stopnia trudną do usunięcia logiczną wadliwością, iż poza definiowaniem klasycznym dość atrakcyjnymi stają się *nierównościowe* formy definiowania, jak chociażby *kontekstowe*, w szczególności *przez postulaty*, czy *przez abstrakcję*. Ponieważ większość definicji nierównościowych można przeformułować na definicję w postaci klasycznej ten właśnie rodzaj definiowania pozostanie dla nas podstawowym. Okazuje się jednak, że klasyczna forma definicji nie oznacza, iż podaje ona „arystotelesową” istotę rzeczy daną zespołem cech jakie musi posiadać każdy obiekt nazwany definiowanym wyrażeniem. Klasyczność definicji oznacza jedynie jej kształt, nie zaś zawartość treściową, czy też treściową precyzję. Wiele w tej kwestii zależy od sensu różnicy gatunkowej podanej w definicji klasycznej. Wyróżnia się 1. definicje, które faktycznie przedstawiają zespoły cech posiadanych przez każdy desygnat definiowanej nazwy, 2. definicje, które charakterystykę definiowanej nazwy sprowadzają do opisu pożądanых lub typowych zastosowań jej desygnatów, 3. wreszcie definicje opisujące genezę lub sposób powstania desygnatów. Pierwsze nazywamy *klasycznymi naturalnymi*, drugie, *klasycznymi finalnymi*, trzecie zaś *klasycznymi genetycznymi*. Zupełnie zrozumiałym jest to, iż na gruncie psychologii najbardziej atrakcyjnym wydaje się być definiowanie finalne i genetyczne. W końcu psychologiczna analiza kłamania winna koncentrować

się na motywach i skutkach takiego postępowania. Dodać tu należy, że w dalszej części tekstu wyrażenia „definiowanie terminu” oraz „definiowanie zjawiska” (ew. obiektu) będą stosowane zamiennie, mając na uwadze fakt, iż jedno definiowanie jest tzw. *nominalnym*, w którym definiujemy słowo, zaś drugie *realnym*, czyli definiującym reprezentowany przez to słowo fragment rzeczywistości. Zamiennność ta jest uzasadniona, gdyż w każdym z tych dwóch wypadków i tak chodzi o uchwycenie cech określających tzw. różnicę gatunkową *A*, wyróżniającą czynność kłamania spośród wszystkich innych aktów komunikacyjnych. Zatem, kłamstwo, jako definiowany gatunek (*species*) jest to akt komunikacyjny, będący tu rodzajem (*genus*) tego gatunku, spełniający własność *A*, będącą różnicą gatunkową (*differentia specifica*) wyróżniającą spośród wszystkich obiektów/przypadków rodzaju jedynie te, które należą do definiowanego gatunku.<sup>1</sup> Różnica gatunkowa *A* kłamstwa może być cechą specyficzną dla tego aktu komunikacyjnego lub zbiorem takich cech, mamy wówczas definiowanie klasyczne naturalne; może też wyrażać motywy stojące za kłamanem, wtedy definicja jest genetyczna; wreszcie *A* może pokazywać skutki do jakich prowadzi kłamstwo i wtedy mamy przypadek definiowania klasycznego finalnego.<sup>2</sup>

### Standardowe klasyfikacje kłamstwa

Jak już wspomnieliśmy, wydaje się, iż z pedagogicznej i psychologicznej perspektywy najbardziej zajmujące jest rozpoznanie motywacji skłaniających ludzi do kłamania, jak i skutków, do których kłamstwo prowadzi lub powinno doprowadzić. Ponadto, dla specjalistów z obu tych dziedzin istotne jest skuteczne wykrywanie kłamstwa przez trafne rozpoznawanie jego symptomów. Dlatego też, w publikacjach związanych z psychologią dominuje genetyczne i finalne klasyfikowanie tego zjawiska.

Często, rozpoznaniu przyczyn dla których ludzie decydują się na kłamanie towarzyszy ustalenie jak często taki przypadek występuje. Rankingi motywacji bywają bardziej lub mniej szczegółowe, ale w zasadniczych kwestiach nie różnią zbyt wiele między sobą. I tak, cytowany przez Tomasza Witkowskiego, Lippard podaje, że przyczynami kłamstw są w kolejności od

---

<sup>1</sup> Naturalnie, własność *A* może być koniunkcją kilku lub większej liczby własności i jako taka też będzie własnością.

<sup>2</sup> Dokładniejsze omówienie problemów związanych z definiowaniem można znaleźć np. w P. Łukowski *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.

najczęstszych do najrzadszych:<sup>3</sup> 1. pragnienie uniknięcia konfliktu 29,2%; 2. przestrzeganie zasad grzeczności (w tym obrona twarzy innej osoby) 18,0%; 3. obrona własnej twarzy 16,5%; 4. pragnienie zdobycia określonych dóbr (np. pieniędzy, posady, informacji) 13,0%; 5. kłamliwe wymówki 9,7%; 6. pragnienie podtrzymania pożądanej lub przerwania niepożądanego interakcji 8,9%; 7. wzbudzanie pożądanych uczuć u innych aby w ten sposób wpływać na ich postępowanie 3,5%; 8. żarty i kpiny 1,8%. Paul Ekman przytacza nieco odmienną listę, również od najczęściej do najrzadziej występujących motywacji jaką sformułował badając zarówno dorosłych jak i dzieci:<sup>4</sup> 1. chęć uniknięcia kary; 2. chęć zdobycia nagrody trudnej do osiągnięcia w inny sposób; 3. chęć ochrony innej osoby przed karą; 4. chęć ochrony kogoś przed niebezpieczeństwem poniesienia fizycznej szkody; 5. chęć zdobycia podziwu ze strony innych; 6. chęć uniknięcia niezręcznej sytuacji społecznej; 7. chęć uniknięcia zakłopotania; 8. chęć zachowania prywatności; 9. chęć okazania władzy nad innymi. Przytaczane przez Witkowskiego badania prowadzone na uniwersytecie Harvarda pokazują, iż zdecydowanie najczęściej kłamiemy na swój temat, kierując się własnym interesem. Zazwyczaj chodzi o obronę lub podniesienie samooceny – kłamstwa częściej przynoszą korzyści psychologiczne niż materialne. Chcemy robić na innych jak najlepsze wrażenie. Przeciętnie każdy z badanych kłamał dwa razy dziennie. Różna jest też waga moralna kłamstwa:<sup>5</sup> od kłamstw mimowolnych, poprzez altruistyczne i egotystyczne oraz żartobliwe do manipulacyjnych i destrukcyjnych. *Kłamstwa mimowolne* mają charakter odruchowy – są spontaniczne. Często są żartobliwe i nie na serio. W ich przypadku, potrafimy nawet nie zdawać sobie sprawy, że kłamiemy. Szczególnie dobrze to widać w przypadku *kłamstw grzecznościowych*, do których czujemy się wręcz zobowiązani zasadami kultury i dobrego obyczaju. Do mimowolnych zalicza się także *kłamstwa operacyjne*, wypowiedane w panice, bez przygotowania scenariusza kłamstwa, gdy jesteśmy zaskoczeni i czujemy że coś co cenimy staje się zagrożone. Grupę *kłamstw altruistycznych* tworzą te, mające na celu przyniesienie komuś ulgi, wśród których najbardziej znane są kłamstwa lekarzy podających nieuleczalnie choremu fałszywą diagnozę. *Kłamstwa żartobliwe* często mają

<sup>3</sup> T. Witkowski *Psychologia kłamstwa*, Biblioteka Moderatora, Taszów 2006, s. 88; także P. V. Lippard *Ask me no questions. I'll tell you no lies. Situational exigencies for interpersonal deception*, "Western Journal of Speech Communication" 52, 1988, s. 91-103.

<sup>4</sup> P. Ekman *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie (Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage)*, tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 294-295.

<sup>5</sup> T. Witkowski *Psychologia kłamstwa*, Biblioteka Moderatora, Taszów, 2006, s. 89-129.

podtekst ludyczny i są dozwolone kulturowo (np. *Prima Aprilis*). Zupełnie inną wagę mają *kłamstwa egotystyczne*. Służą one obronie *samooceny* zarówno tej *publicznej*, jak i *prywatnej*. Pierwsza zależy od ocen innych ludzi, druga zaś jest wytworzonym przez nas samym naszym wizerunkiem. Obie samooceny wiążą się ze sobą i trudno byłoby rozważać jedną w oderwaniu od drugiej. *Kłamstwa manipulacyjne* zwane też *egoistycznymi*, którymi posługują się osoby kierujące się własnym interesem, chcące zdobyć, w nieuczciwy sposób, dobra materialne. Są oszustwem lub wyłudzeniem lub je ułatwiają. Wreszcie *kłamstwa destrukcyjne* obliczone nie tyle na uzyskanie korzyści, co na wyrządzenie komuś krzywdy. Dominującym motywem dla tego typu działań jest pragnienie zemsty, czy też bezinteresowna zawiść.

Ze względu na rozpoznanie czym jest kłamstwo, szczególnie ciekawy jest podany przez Witkowskiego także frekwencyjny ranking rodzajów kłamania. I tak, tzw. *kłamstwa czyste*, a więc świadome i celowe rozmijanie się z prawdą stanowią 81,2% ogólnej liczby kłamstw, reszta zaś to różne formy deformowania prawdy. Te 18,8% rozkładają się następująco: przemilczenia 6,4%; kłamstwa których istotą jest przesada 5,2%; półprawdy 4,0%; zachowania maskujące 2,1%; reszta, czyli oszustwa i podstępny 05%. Wydaje się, iż typologia ta, choć ważna z punktu widzenia moralnego, czy psychologicznego nie powinna stać się podstawą definicji kłamstwa. Wręcz przeciwnie, wszystkie wymienione w niej typy winny podpadać pod jedno wspólne jego rozumienie. Szczególnie, ważnym jest aby jedną definicją objąć, to co psychologowie nazywają fałszowaniem i ukrywaniem.

W kwestii tej, w literaturze przedmiotu, dominują dwa stanowiska. Zgodnie z jednym kłamstwo może być aktem niewerbalnym. Stanowisko przeciwne wiąże pojęcie kłamstwa wyłącznie z aktem wypowiedzi, a właściwie z *aktem propozycjonalnym*, a więc posiadającym treść wyrażoną w konkretnych słowach. Jasnym jest, że z punktu widzenia *teorii aktów mowy*, pierwsze stanowisko wydaje się być naturalnym, a przez to i oczywistym.<sup>6</sup> Skoro, nie każdy akt mowy jest werbalny, to i kłamstwo, jako szczególny przypadek aktu mowy, również może nie mieć postaci wypowiedzi słownej. Takie stanowisko przyjmuje także Paul Ekman. Twierdzi on, iż kłamstwo może mieć postać ukrywania lub fałszowania, przy czym, jak sam podkreśla, ukrywanie nie wyklucza fałszowania, a fałszowanie, ukrywania – niektóre działania łączą w sobie oba akty: „*Ukrywanie* polega na tym, że kłamca wstrzymuje się od przekazania jakiejś informacji i faktycznie nie mówi ni-

---

<sup>6</sup> Patrz rozdział poświęcony rozumieniu, czym jest kłamstwo na gruncie *teorii aktów mowy* Searle'a-Vandervekena.



czego nieprawdziwego. *Falszowanie* wymaga czegoś więcej. Kłamca nie tylko ukrywa prawdziwą informację, ale przekazuje także informację fałszywą, tak jak gdyby była prawdziwą.”<sup>7</sup>

### **Rozumienie kłamstwa na gruncie teorii logicznych**

Przypomniane wyżej sposoby charakteryzowania kłamstwa i kłamania przez swój finalny lub genetyczny charakter, z natury rzeczy, nie proponują takiego ich rozumienia, które byłoby wolne od odniesień do motywacji lub skutków. Definicja naturalna powinna więc podawać cechy charakterystyczne dla tego zjawiska, bez wspomnianych odniesień tak, aby spośród wszystkich aktów komunikacyjnych wymienione cechy wyróżniały jedynie te spośród nich, które są kłamstwami. Taka definicja byłaby zatem swoistym „teoretycznym” odpowiednikiem wariografu, który nie służy przecież ustaleniu przyczyn dla których ktoś decyduje się skłamać, czy też ujawnieniu społecznych skutków takiego postępowania. Pomijając dobrze znane ograniczenia wariografu, dla nas ważne jest, iż urządzenie to po prostu stwierdza, czy dana wypowiedź jest czy nie jest kłamstwem. Dokładnie taką samą własność winna posiadać definicja naturalna kłamstwa/kłamania. Przy pomocy odpowiedniej siatki pojęć powinna umożliwiać zaklasyfikowanie jednych wypowiedzi do interesującej nas kategorii, inne zaś uznać za przypadki niekłamania. Cały problem tkwi w znalezieniu tej właśnie „odpowiedniej” siatki pojęć. W zależności bowiem od bazy teoretycznej, definiowanie danego terminu może okazać się łatwym do przeprowadzenia albo wręcz niemożliwym. Co więcej, o trafności wyboru takiej a nie innej siatki pojęć powinien świadczyć fakt łatwo zauważalnej głębszej i wnikliwszej analizy badanego fenomenu. Istotnie, dominujące w literaturze psychologicznej genetyczno-finalne podejścia koncentrujące się na rozróżnianiu rodzajów kłamania w zależności od przyczyny prowokującej do skłamania i od celu jaki ma tym sposobem zostać osiągnięty prezentuje szeroki wachlarz różnorodnych przypadków tego zjawiska. Tymczasem, naturalna w sensie definiowania klasycznego charakterystyka kłamstwa tradycyjnie jest w praktyce utożsamiana z jednym sposobem działania polegającym na świadomym i celowym wypowiedzeniu sądu, w którego prawdziwość się nie wierzy. Można więc odnieść wrażenie, iż myśląc kryteriami definiowania klasycznego niemal zawsze mamy do czynienia z tą jedną konkretną postacią kłamania. Okazuje się jednak, iż

---

<sup>7</sup> P. Ekman *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* (*Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage*), tł Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 29.

wykorzystanie *teorii maksym konwersacyjnych* Grice'a jak również *teorii aktów mowy* Searle'a-Vandervekena jako bazy dla analizy interesującego nas zjawiska rzeczywiście prowadzi do bardziej pogłębionej i wnikliwszej jego charakterystyki, mającej postać definiowania klasycznego. Wnikliwość wyrażania kłamstwa w każdej z tych dwóch teorii jest zaskakująco duża, dzięki czemu wpływa ona na takie poszerzenie rozumienia interesującego nas zjawiska, które wydaje się być pożądanym nie tylko dla rozważań pedagogicznych, ale także w psychologii.

### **Teoria maksym konwersacyjnych Grice'a**

Zdaniem Paula Grice'a *działaniem komunikacyjnym* jest akt mowy obciążony intencją komunikacyjną. Ani śpiewanie „pod nosem”, ani odruchowe, nie do końca uświadomiane mówienie do siebie nie zostaną uznane za akty komunikacyjne, chociaż mogą uchodzić za akty mowy, jako działania przenoszące znaczenie. Co więcej, w koncepcji Grice'a intencja jest o tyle kluczowym elementem procesu komunikacyjnego, iż sukces komunikacyjny zależy od tego, czy słuchający trafnie odczyta główne intencje mówiącego, przy czym mówiący zakłada u odbiorcy tę właśnie trafność w ich odczytaniu. Innymi słowy, słuchający wie, jakie intencje przyświecają mówiącemu, zaś mówiący z góry zakłada, iż słuchający tę wiedzę posiada. Jak widać, ta złożona w swej postaci intencja jest u Grice'a elementem bardzo istotnym w zdefiniowaniu aktu komunikacyjnego. Działaniu komunikacyjnemu towarzyszy ona w ten sposób, że nie tylko musi być trafnie odczytana przez odbiorcę, ale również odbiorca musi przyjąć, iż nadawca wygłosił swój komunikat z tą właśnie intencją i właściwa reakcja na ten akt mowy polega na uwzględnieniu tejże intencji – obie strony zachowują się w sposób dla siebie wzajemnie przewidywalny.<sup>8</sup> W tym też sensie, intencja jest u Grice'a elementem jawnym aktu komunikacyjnego. Zdaniem Grice'a, trafność wzajemnego odczytywania intencji wypowiedzi zależy od przestrzegania przez każdą ze stron konwersacji tzw. *Zasady Kooperacji* (ZK). Naturalnie, to jak rozumiany jest sukces konwersacji zależy od jej typu. Jednak bez względu na rodzaj konwersacji, pełny sukces zostanie osiągnięty przez jej wszystkie strony wówczas, gdy zechcą one przestrzegać tej zasady. Chcąc osiągnąć określony cel konwersacji nie mamy innego wyjścia jak współpracować z naszymi rozmówcami. Podmaksymami realizującymi maksymę ZK są – zazwyczaj pisane z wielkich

---

<sup>8</sup> R. E. Grandy i R. Warner, „Paul Grice”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.) 2014. URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/grice/>>



liter – maksyma Iłości, Jakości, Stosunku i Sposobu. W słabszym znaczeniu, warunek *Iłości* spełniają te wypowiedzi, w których przekazane są wszystkie informacje niezbędne dla trafnego zrozumienia wypowiedzi, w silnym zaś sensie, jeśli ponadto, wypowiedź nie zawiera więcej informacji, niż trzeba. Zatem, kierujący się tą maksymą w sensie mocniejszym nie mówi, ani za dużo, ani za mało, ale dokładnie tyle, ile należy. Maksyma *Jakości* wymaga, aby w wypowiedziach były przekazywane wyłącznie informacje prawdziwe – rzecz jasna, prawdziwe w przekonaniu mówiącego. Kolejna, kategoria *Stosunku* wymaga aby wygłaszać treści odnoszące się do tematu rozmowy, czyli aby mówić „na temat”, trafiać w sedno sprawy. Jest ona także nazywana maksymą *Relewancji* lub *Odniesienia*. Wreszcie ostatnia maksyma *Sposobu* przypomina o obowiązku mówienia precyzyjnego, zrozumiałego, zwięzłego, uporządkowanego, unikającego wieloznaczności i niejasności – w skrócie powiedzielibyśmy – logicznego. Jednak tylko jedną z wymienionych wyżej zasad, Grice nazywa *super-maksymą*. Oczywiście, jest nią zasada *Jakości*.<sup>9</sup> Wyróżnienie to jest dla nas szczególnie ważne, gdyż najczęściej to właśnie świadome i celowe nieprzestrzeganie tej maksymy jest dość powszechnie utożsamiane z kłamaniem. Takie utożsamienie jest jednak błędem, gdyż jak się okazuje, kłamać można na różne sposoby, niekoniecznie ograniczając się do wygłaszania sądów, w których prawdziwość się nie wierzy.

Ponieważ, jak to zostało wcześniej przypomniane, akt komunikacyjny Grice’a jest aktem jawnym, czyli wypowiedzią o jawnej intencji, zaś kłamanie jest działaniem bazującym na niejawności aktu komunikacyjnego, może się wydawać, iż propozycja Grice’a nie może dotyczyć kłamania. Tak jednak nie jest. Teoria aktów komunikacyjnych jest wręcz doskonale przystosowana do analizy tego zjawiska. Nawet kłamstwo, jako akt komunikacyjny szczególnego rodzaju, również podlega tej samej ogólnej zasadzie jawności intencji, z tą jednak różnicą, że ta oficjalna a więc właśnie jawna intencja nie jest prawdziwą intencją mówiącego. Istotą kłamstwa jest wprowadzenie słuchacza w błąd, polegające w pierwszej kolejności na sugerowaniu nieprawdziwej intencji. Tak więc, kłamstwo jest aktem komunikacyjnym, spełniającym wszelkie warunki nałożone na taki akt przez Grice’a z tą różnicą, że jawna intencja nie jest prawdziwą, a cały akt mowy jest podporządkowany intencji ukrytej. Jeśli więc, ktoś prosi o pożyczkę obiecując iż spełni warunki postawione przez pożyczającego, to w przypadku gdy obietnica ta nie jest kłamstwem, każda ze stron wie czego powinna się w przyszłości spodziewać od drugiej

---

<sup>9</sup> P. Grice, *Logika i konwersacja (Logic and Conversation)* tł. B. Stanosz, w: *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 97.

strony. W szczególności osoba pożyczająca pieniądze jest przekonana, że w ustalonym terminie dostanie ich zwrot – intencja jawna pożyczającego jest bowiem jedyną jego intencją. Jeśli jednak obietnica zadłużającej się osoby jest kłamstwem, wówczas pożyczający jej pieniądze odczytuje intencję nieprawdziwą jako prawdziwą nie wiedząc, że zgodnie z prawdziwą intencją dłużnika, pieniądze zostaną oddane grubo po ustalonym czasie lub nie będą oddane nigdy. Można więc zatem stwierdzić, iż w terminologii Grice’a kłamstwo jest niejawnym aktem komunikacyjnym lub precyzyjniej, aktem komunikacyjnym z niejawną, bo ukrytą intencją. Odnosząc się do uzasadnionych wątpliwości jakie budzi rozumienie manipulacji, jako *niejawnej perswazji*, tutaj, tzn. w przypadku kłamstwa pragnienie ukrycia intencji przez sugerowanie intencji przeciwnej jest w przypadku kłamcy rzeczywiste, co oznacza, że niejawność intencji należy rozumieć jak najbardziej dosłownie. Rozumienie kłamstwa jako niejawnej perswazji jest też zgodne z podejściem Haralda Weinricha, dla którego kłamstwo to *oratio duplex* (podwójna mowa).<sup>10</sup>

Warto też dodać, iż akt komunikacyjny Grice’a nie musi być wypowiedzeniem określonego sądu *p*. Widać to wyraźnie przy okazji wyjaśniania przez Grice’a czym jest implikowanie konwersacyjne. Okazuje się, iż akt komunikacyjny może polegać na wypowiedzeniu *p*, ale może też być innym (niewerbalnym) działaniem, które polega na tym, że człowiek *zachowuje się tak, jakby wypowiedział p*.<sup>11</sup> Jeśli więc poproszona o potwierdzenie prawdziwości wypowiedzianego przez *B* sądu *p* osoba *A* znacząco skinie głową lub wykona odpowiedni ruch rękami, to takie zachowanie powinno zostać uznane za wygłoszenie sądu: *wypowiedziany przez B sąd p jest prawdziwy* (ew. *falszywy*).

Jednak dla pełnego zrozumienia czym na gruncie teorii Grice’a jest akt komunikacyjny, a więc w szczególności kłamstwo należy jeszcze uwzględnić wspomniane wyżej implikowanie konwersacyjne. W rozważanej tu teorii wypowiedź nie ogranicza się bowiem, ani do wygłoszenia *explicite* danego sądu *p*, ani do podjęcia równoznacznych z *p* działań niewerbalnych. Wypowiedzenie dowolnego sądu wyraża bowiem coś więcej aniżeli sam sąd *p*. W swej fundamentalnej publikacji „Logika i konwersacja” Grice stwierdza wprost: „o kimś, kto mówiąc (lub zachowując się tak, jakby mówił), że *p*, implikuje, że *q*, można twierdzić, że *implikuje q konwersacyjnie*, o ile:

---

<sup>10</sup> J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008, s. 166-167.

<sup>11</sup> P. Grice, *Logika i konwersacja (Logic and Conversation)* tł. B. Stanosz, w: *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 102.

(1) wolno o nim założyć, że przestrzega maksym konwersacyjnych, a co najmniej zasady kooperacji;

(2) przypuszczenie, iż jest świadomy (czy też myśli), że  $q$ , jest niezbędne po to, by jego powiedzenie (lub zachowanie się tak, jakby powiedział), że  $p$ , było niesprzeczne z poprzednim założeniem;

(3) mówiący wie (i oczekuje, że słuchacz wie, iż mówiący wie), że słuchacz jest w stanie uświadomić sobie, choćby intuicyjnie, że przypuszczenie, o którym mowa w punkcie (2) jest niezbędne.”<sup>12</sup>

Tę złożoną definicję Grice ilustruje wypowiedzią  $p$  = „ $X$  nie trafił dotąd do więzienia” implikującą konwersacyjnie, iż  $q$  = „jest możliwe, że  $X$  nie jest osobą uczciwą”. Otóż, należy przypuszczać, że ktoś wypowiadający  $p$  tylko pozornie zlekceważył postulat przejrzystości wypowiedzi, a w rzeczywistości przestrzega zasady kooperacji. Zatem, nierелеwantność wypowiedzenia  $p$  jest jedynie pozorna, co oznacza, iż mówiący sądzi, iż  $X$  jest nieuczciwy. Co więcej, mówiący zakłada, że słuchający potrafi to sobie uświadomić. W tym właśnie sensie,  $p$  implikuje konwersacyjnie  $q$ .<sup>13</sup> Implikowanie konwersacyjne jest rozpoznawalne przez odbiorcę komunikatu dzięki przeprowadzeniu przez siebie następującego rozumowania:

„1. Mówiący powiedział, że  $p$ ;

2. nie mam powodu przypuszczać, że nie przestrzega on maksym, a co najmniej samej ZK;

3. nie uczyniłby tego, gdyby nie sądził, że  $q$ ;

4. wie (i wie, że ja wiem, że on wie), że potrafię uświadomić sobie, iż założenie, że on sądzi, że  $q$ , jest potrzebne;

5. nie zrobił niczego, by zapobiec mojemu pomyśleniu, że  $q$ ;

zatem

6. Mówiący chce, abym sądził, że  $q$ , a co najmniej nie ma nic przeciwno temu, bym tak sądził;

Przeto mówiący implikował, że  $q$ .”<sup>14</sup>

Naturalnie, powyższe rozumowanie słuchacza, umożliwiające stwierdzenie, iż miało miejsce implikowanie konwersacyjne, zależy od szeroko pojętego kontekstu, który tworzą: podobne rozumienie słów użytych w konwersacji przez obie jej strony; przynajmniej intuicyjna znajomość oraz stosowanie maksym konwersacyjnych przez każdą ze stron; oraz dostępność

<sup>12</sup> Tamże, s. 102-103.

<sup>13</sup> Tamże, s. 103.

<sup>14</sup> P. Grice, *Logika i konwersacja (Logic and Conversation)* tł. B. Stanosz, w: *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 104.

dla każdej strony wiedzy dotyczącej przedmiotu rozmowy, a niezbędnej dla wzajemnego rozumienia swoich wypowiedzi; itd. Niekiedy jednak mamy do czynienia z implikowaniem o słabszym charakterze. Jeśli bowiem implikowanie nie jest stwierdzalne w toku tak precyzyjnego rozumowania, jak to miało miejsce w podanym wyżej przykładzie, lecz ma charakter zaledwie intuicyjny, to mamy do czynienia z tzw. *implikowaniem konwencjonalnym*. Po tym przypomnieniu możemy przystąpić do analizy rozumienia kłamstwa jaką umożliwia teoria aktów konwersacyjnych Grice'a.

Jak już wcześniej zauważyliśmy, dość naturalnym wydaje się przyjąć, iż kłamstwo polegać powinno na świadomym i celowym niespełnieniu maksymy Jakości, która nakazuje wypowiadać wyłącznie te sądy, w których prawdziwość wierzy osoba je wypowiadająca. Jednak w kontekście szerszego rozumienia kłamstwa, proponowanego np. przez Ekmana,<sup>15</sup> kłamstwo może powstać na skutek świadomego niespełnienia także pozostałych zasad konwersacyjnych: Ilości, Sposobu, czy Stosunku.<sup>16</sup> Taka perspektywa postrzegania kłamstwa jest o tyle uzasadniona, że sam Grice uważał, iż przestrzeganie ZK, w dowolnym jej przejawie, jest swoistym obowiązkiem racjonalnie postępującego człowieka. Zasady konwersacyjne wyrażają bowiem pewien rodzaj zobowiązania, czyli umowy społecznej, jaką zawsze zawiązujemy z rozmówcami rozpoczynając z nimi konwersację. Jest to sytuacja analogiczna do tej, w której ktoś chcąc pomóc innemu w osiągnięciu określonego celu, podejmuje się przestrzegać całego zespołu zasad gwarantujących racjonalność i skuteczność współdziałania. Oczywistym jest więc, że jako szczególny rodzaj działania, konwersacja podlega wszystkim zasadom racjonalnego działania, które w przypadku rozmowy przyjmują postać wyżej wymienionych maksym, składających się na Zasadę Kooperacji.

Jak już wspomnieliśmy, najczęściej kłamstwo jest kojarzone z celowym i świadomym nieprzestrzeganiem maksymy Jakości, która nakazuje mówić tylko to, w co wierzymy. Co prawda, Grice postuluje mocniejsze rozumienie tej maksymy, a więc uważa iż zakłada ona po prostu mówienie prawdy. Problem jednak w tym, że jak doskonale wiemy człowiek jest istotą omylną. Zaistnienie kłamstwa zależy zaś od intencji. Dlatego też spełnienie postulatu Jakości należy rozumieć tak, jak jest to powszechnie przyjęte, czyli

---

<sup>15</sup> P. Ekman *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* (*Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage*), tł Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003.

<sup>16</sup> Stanowisko to zostanie uzasadnione i rozwinięte w dalszej części tekstu. Por. T. Witkowski *Psychologia kłamstwa*, Biblioteka Moderata, Taszów 2006, s. 95.

jako wygłaszanie sądów zgodnych z faktycznie żywionymi przekonaniem. Dosłowne rozumienie postulatów Grice'a oznaczałoby sprzeczne z powszechnym rozumieniem utożsamienie kłamstwa z komunikatem fałszywym a więc, w szczególności z takim, którego fałszywości nadawca nie jest świadomy. Tymczasem, tradycyjnie przyjmuje się, iż kłamanie jest niezależne od mówienia nieprawdy, w tym sensie, iż nazwy „kłamstwo” i „fałsz” pozostają w tzw. *stosunku niezależności zakresów*,<sup>17</sup> co w konsekwencji oznacza, iż w rzeczywistości możliwe są wszelkie konfiguracje kłamstwa i fałszu: istnieją kłamstwa będące głoszeniem fałszu (tj. nieprawdy), istnieją kłamstwa będące głoszeniem prawdy, istnieją nie-kłamstwa będące głoszeniem fałszu i wreszcie istnieją nie-kłamstwa będące głoszeniem prawdy. Jeśli więc wierząc, iż Ziemia jest płaska świadomie poinformuję kogoś, iż jest okrągła, skłamię. Jednocześnie, nie skłamię jeśli wierząc w płaskość Ziemi wypowiem świadomie, iż jest ona płaska. Przykład ten nawiązuje do problemu podniesionego przez Jerzego Pelca, który zauważył, że dwie osoby mogą stosować różne kryteria prawdy. Wówczas, to, co się jednemu wydaje prawdą, dla drugiego może być fałszem.<sup>18</sup> W konsekwencji może się zdarzyć, że dwie osoby mogą mówić dokładnie to samo, ale tylko jedna z nich będzie kłamała. Może też być i tak, że obie będą mówiły coś różnego a nawet przeciwnego i żadna nie będzie kłamała.

Niespełnienie maksymy Ilości także może być formą kłamania. Tzw. mówienie *niecałej prawdy* może – choć nie musi – być kłamstwem. Rozpoznanie, kiedy narracja przedstawiająca fragmentarycznie pewien aspekt rzeczywistości jest, a kiedy nie jest kłamstwem nie daje się rozstrzygnąć ilościowo lecz jakościowo. Innymi słowy, nie musi być tak, że zbyt skrótowa prezentacja jest kłamstwem, zaś dostatecznie obszerna kłamstwem nie będzie i to właśnie dzięki swojej obszerności. Problem nie jest prosty, gdyż w praktyce rzadko które zdarzenie daje się przedstawić w pełni, bez koniecznych skrótów narracyjnych. Jak więc odróżnić narrację, która przecież z konieczności jest skrótowa, a mimo to przedstawiająca dane zdarzenie prawdziwie, od narracji której skrótowość służy świadomemu i celowemu przemyceniu

<sup>17</sup> Zakresy nazw (tj. zbiory desygnatów tych nazw) *A* i *B* pozostają w *stosunku niezależności*, gdy zarazem krzyżują się i nie pozostają w *stosunku podprzeciwieństwa*. Zakresy nazw *A* i *B* pozostają w *stosunku podprzeciwieństwa*, gdy zarazem krzyżują się i ich suma jest równa dziedzinie rozważań, czyli ogółowi wszystkich obiektów rozważanego rodzaju. Np. P. Łukowski, *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, 110-112.

<sup>18</sup> J. Pelc, *O pojęciu kłamstwa – z punktu widzenia semiotyki*, „Studia Semiotyczne” XVI-XVII, 1990, s. 289-297, 1990, także, J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008, s. 89.

fałszu? Tę trudną do jednoznacznego rozstrzygnięcia kwestię rozważmy na przykładzie swego czasu głośnego chociaż niewiadomo czemu nie w Polsce, filmu „Baader-Meinhof”.<sup>19</sup> Według deklaracji twórców film miał być fabularyzowanym dokumentem zrealizowanym z niezwykłą pieczołowitością dla faktów. Aby lepiej uzmysłowić te jakże ambitne zamiary twórców przypomnijmy, iż szczylicili się oni np. tym, że nakręcenie sceny każdego terrorystycznego zamachu poprzedzały wnikliwe studia raportów policyjnych, mające umożliwić jak najwierniejsze odtworzenie tych zdarzeń. Zatem, musiały się zgadzać nie tylko ubiory, wygląd miejsca, użyta broń, ale nawet ilość wystrzelonych pocisków. Podobnie skrupulatnie były realizowane pozostałe sceny: rozpraw sądowych, rozmów w więzieniach, itd. Można byłoby zatem odnieść wrażenie, iż trudno sobie wyobrazić prawdziwszy, czyli jeszcze bliższy rzeczywistości film ukazujący historię grupy terrorystycznej założonej i kierowanej przez Andreasa Baadera. Tymczasem, w najgłębszym przekonaniu piszącego te słowa, film należy uznać za zrealizowane ze szczególną premedytacją grube kłamstwo. Przeciwnicy takiej oceny mogą twierdzić, iż żaden film nawet tak długi jak tu wspomniany – trwający dwie i pół godziny – nie może przecież przedstawić wszystkich faktów, że jakaś selekcja musiała zostać przeprowadzona. Jednak cały problem polega właśnie na wyborze tych a nie innych faktów włączonych do fabuły. Jaką zasadę selekcji stosowali twórcy filmu Baader-Meinhof, skoro ani razu nie padają w nim tak kluczowe dla uczciwej prezentowanej historii zachodnioeuropejskiego terroryzmu lat siedemdziesiątych słowa jak: Stasi, KGB, NRD, ZSRR. Według wiedzy piszącego te słowa, żadna z tych nazw nie pada w filmie, chociaż terroryzm tamtych lat był finansowany, sterowany i utrzymywany przez służby bezpieczeństwa Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Związku Radzieckiego. Na podstawie samego filmu widz nie jest nawet w stanie domyślić się istnienia obu tych państw. Naturalnie, szczególnie bystry odbiorca powinien postawić sobie liczne pytania, na które w filmie nie znalazłby odpowiedzi, a które powinny się nieuchronnie pojawić w świadomości odbiorcy. Np. skoro terroryści chcą zdobyć pieniądze napadając na banki, to w jaki sposób zdobywają skrzynie pełne broni, która przecież dla takich młodych ludzi bez pracy, bez stałego miejsca zamieszkania musi być po prostu finansowo niedostępna? W jaki sposób, ciągle uciekając przed policją, dostali się do palestyńskiego obozu szkoleniowego w Jordanii? Czy naprawdę tak łatwo tam trafić? Kto im tę „wycieczkę” opłacił i zorganizował? Widz

---

<sup>19</sup> „Der Baader-Meinhof-Komplex”, 2008, reżyseria Uli Edel, na podstawie książki Stefana Austa o tym samym tytule.



nie dowiaduje się z filmu, że niektórzy bohaterowie jak np. wielokrotnie pojawiający się na ekranie adwokat Mahler są agentami Stasi, dostarczającymi terrorystom pieniędzy, planów działania, dokumentów, że Andreas Baader lubił luksusowe hotele i wykwintne drogie potrawy, że w europejskich krajach komunistycznych (nie tylko NRD) istniały obiekty wypoczynkowe, w których goszczono i szkolono terrorystów z Frakcji Czerwonej Armii (RAF od niem. *Rote Armee Fraktion*), której pierwszym pokoleniem była właśnie grupa Baader-Meinhof. W konsekwencji, film ukazuje grupkę młodych straceńców prowadzących nierówną, samotną, romantyczną walkę o sprawiedliwość społeczną, którzy choć mają rację lub ją przynajmniej na początku mieli, to jednak wybrali niewłaściwą, bo przestępczą metodę działań.<sup>20</sup> I tu dochodzimy do właściwego rozpoznania kwestii kłamania przez niespełnienie zasady Ilości. Każdy przekaz powstały z wyselekcjonowanych informacji jest później przez odbiorców dookreślany w sposób właściwy każdemu odbiorcy a wynikający z posiadanej przez niego wiedzy, doświadczenia, wykształcenia, inteligencji, empatii poznawczej i emocjonalnej, itd. W ten sposób, w wyniku odbioru skróconego przekazu powstaje w świadomości odbiorcy indywidualnie dookreślony, pełniejszy obraz przedstawianej rzeczywistości.<sup>21</sup> Jeśli więc przekaz jest nieuczciwy, to narzucające się dookreślenie (dopowiedzenie) przeczy rzeczywistości. Tak jest w przypadku młodych odbiorców tego filmu,<sup>22</sup> którzy nie słyszeli o terroryzmie szalejącym w czasie, w którym się jeszcze nawet nie urodzili. Można założyć, że czerpiąc wiedzę o terroryzmie tamtych dni wyłącznie z tego filmu będą sobie wyobrażali ludzi osamotnionych, bez pieniędzy, często bez dachu nad głową, walczących bez wytchnienia z machiną państwową Republiki Federalnej Niemiec. Nie będą bowiem w stanie samodzielnie powiązać terrorystów z którymś z istniejących wówczas państw. Tymczasem, terroryści RAFu nigdy nie byli osamotnieni, zawsze hojnie finansowani – służby specjalne

---

<sup>20</sup> Stwierdzenie to jest podsumowaniem opinii studentów kilku grup, którym wyświetlałem ten film bez uprzedniego historycznego wprowadzenia.

<sup>21</sup> Dokładnie ten sam proces towarzyszy słuchaniu czyjejs wypowiedzi, która z natury swej musi być niedookreślona. Każda wypowiedź podlega zasadzie złotego środka, która każe unikać dwóch skrajności: przesadnej precyzji oraz przesadnej szybkości wypowiedzi. Staramy się więc, aby nasza wypowiedź była na tyle ścisła, aby została trafnie odczytana, ale też aby trwała sensowną długość czasu. Zatem, to jak słuchacz dookreśli naszą wypowiedź zależy od nas. Kontrolując niedookreślenie swojej wypowiedzi możemy wpływać na takie a nie inne jej błędne zrozumienie.

<sup>22</sup> Film ten parokrotnie prezentowałem studentom i ich reakcje były zawsze takie, jak tutaj opisane.

państw komunistycznych zapewniały im lokale mieszkalne, ochronę prawną, fałszywe dokumenty w tym paszporty a także wypoczynek w ośrodkach wczasowych państw bloku komunistycznego, jak i niezbędne szkolenia w posługiwaniu się bronią palną w tym automatyczną oraz konstruowaniu ładunków wybuchowych. Dzięki tym kosztownym i fachowym szkoleniom, nawet kobiety potrafiły posługiwać się karabinami maszynowymi. Szczególna wartość teorii Grice'a w analizowaniu kłamstwa polegającego na niespełnieniu maksymy Iłości jest widoczna, gdy przypomnimy sobie wspomniane wyżej implikowanie konwersacyjne a zwłaszcza jeszcze bardziej intuicyjne ze swej natury implikowanie konwencjonalne. Jak wiemy, każde wypowiedzenie sądu  $p$  implikuje konwersacyjnie lub konwencjonalnie jakiś inny sąd  $q$ . Wypowiedzenie sądu  $p$  będzie więc kłamstwem jeśli świadomie implikuje  $q$ , chociaż prawdą jest  $nie-q$ . Przykładem takich implikowanych przez film fałszów jest wspomniane już osamotnienie terrorystów, nieustanny brak pieniędzy i schronienia, a także nieistnienie NRD, ZSRR, agentów Stasi i KGB. Z kłamaniem nie mamy do czynienia wówczas, gdy żadne narzucające się, z punktu widzenia wiedzy, doświadczenia i inteligencji odbiorcy, dookreślenie zaprezentowanej narracji nie stoi w sprzeczności z rzeczywistością. Jako przykład rozważmy sytuację, w której z zachowaniem wszelkich szczegółów zeznaliśmy jak  $A$  zamordował  $B$ . Nie oznacza to jednak, że nie skłamaliśmy. Jeśli bowiem pominęliśmy dobrze nam znany fakt, iż  $A$  działał na zlecenie  $C$ , to skłamaliśmy, gdyż jedno z dopuszczalnych logicznie dookreśleń zakładało, iż  $A$  działał z wyłącznie własnych pobudek, inne zaś, że działał na polecenie osób niemających nic wspólnego z  $C$ . Co ważne, prawo przewiduje naszą odpowiedzialność z tego powodu, najwyraźniej przyjmując iż nasze zeznania były kłamstwem. Tym samym, dopuściliśmy się przestępstwa za które w przypadku ujawnienia zostaniemy pociągnięci do odpowiedzialności. I nie obroni nas tłumaczenie, że działanie osoby  $A$  opisaliśmy z wszelkimi szczegółami, bo skrupulatnie i rozmyślnie pominęliśmy wszelkie relacje  $A$  z  $C$ , sugerując w ten sposób że ich nie było, a to implikowało fałszywy obraz rzeczywistości i wprowadzenie prokuratorów i sędziów w błąd. Przy okazji analizy kłamania przez mówienie niecałej prawdy łatwo jest zauważyć, przypomnianą wyżej, niezależność pojęć „mówienie fałszu/prawdy” od „kłamania/niekłamania”. Skoro bowiem koniunkcja  $p$  i  $q$  jest prawdą, to  $p$  jest prawdą i  $q$  także jest prawdą. Tymczasem, może być tak, że wypowiedzenie  $p$  i  $q$  będzie aktem prawdomówności, podczas, gdy powiedzenie samego  $p$  będzie kłamstwem, np. wówczas, gdy w świadomości odbiorcy samo  $p$  w łatwiejszy sposób łączy się z  $nie-q$  niż z  $q$ . Za przykład może posłużyć koniunkcja zdań  $p =$  „sąsiadka  $A$ , seryjnego mordercy  $B$  została



zamordowana jeszcze przed aresztowaniem B” chociaż  $q = „B$  nie zamordował A”.<sup>23</sup>

Przykładem dualnym do wyżej zilustrowanego kłamstwa przez niespełnienie maksymy Ilości w wersji słabszej może się okazać wypowiedzenie zbyt wielu informacji. Wówczas mamy do czynienia z niespełnieniem tej maksymy w jej wersji silniejszej. Taka forma kłamania polega na przeniesieniu akcentu z motywu istotnego na wiele nieważnych wątków w celu zaciemnienia obrazu. Wówczas, odbiorca komunikatu traci rozeznanie i nie jest w stanie trafnie rozpoznać rzeczywistości. Takie przeładowanie nieistotnymi informacjami funkcjonuje jako albo odwrócenie uwagi, albo zagłuszanie narracji lub zaciemnienie obrazu. Prawda jest podana, jednak w tak obszernym i różnorodnym kontekście, że umyka uwadze odbiorcy. Na marginesie warto dodać, że istotną rolę w maskowaniu prawdy odgrywa również kolejność prezentacji tych wielu różnorodnych elementów przekazu. Ulokowanie danej informacji dotyczącej poważnej kwestii między innymi informacjami o nie-poważnym wydźwięku deprecjonuje, w sensie implikowania konwersacyjnego, prezentowaną kwestię mimo, iż obiektywnie wydawać by się mogło, że przekaz jest właściwy, zwłaszcza gdy oceniany jest w oderwaniu od sztywnego otoczk. Poza kolejnością, istotnym sposobem zaciemniania prawdy jest nadawanie szczególnie atrakcyjnej medialnie formy przekazom zbędnym, jak również dodawanie zbędnych przekazów o szczególnie atrakcyjnej treści. Na zakończenie, dla zilustrowania tego wątku, warto przypomnieć realizację prawomocnego wyroku Sądu Apelacyjnego w Krakowie w procesie byłego więźnia Konzentrationslager Auschwitz, Karola Tendera przeciwko niemieckiej stacji telewizyjnej Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF) za użycie zwrotu „polskie obozy koncentracyjne”.<sup>24</sup> Gdy krakowski sąd wyższej instancji prawomocnym już wyrokiem skazał ZDF na opublikowanie prawdy i przeproszenie byłego więźnia, ZDF zamieściła link do wymaganego tekstu na

---

<sup>23</sup> W tym przypadku, ze względów nie tylko stylistycznych, spójnikiem koniunkcji powinno być „choć”.

<sup>24</sup> Nie jest to przypadek odosobniony. Dla przykładu, w lipcu 2013 r. na portalu tej samej ZDF znalazł się artykuł poświęcony wyzwoleniu obozów koncentracyjnych, w którym użyto nazwy „polskie obozy zagłady w Majdanku i Auschwitz”. Słowo „Polnische” zostało zastąpione przez „Deutsche” dopiero po interwencji rzecznika prasowego Ambasady RP w Berlinie. Sprawa miała ciąg dalszy przed Sądem Rejonowym w Mainz (Moguncja). <http://wpolityce.pl/swiat/261928-polskie-obozy-koncentracyjne-przed-sadem-w-moguncji-przedstawiciele-zdf-tlumacza-sie-ze-skandalicznego-sformulowania> (ostatnia odsłona artykułu 23 lutego 2016 roku). Należy zauważyć, że kłamstwo to jest powtarzane od lat przez inne media niemieckie.

stronie zawierającej kilkadziesiąt podobnych linków.<sup>25</sup> Można się zastanawiać, czy jest to faktycznie kłamanie, czy jakiś inny, choć również naganny, zabieg komunikacyjny. Aby odpowiedzieć na to pytanie należy uświadomić sobie to, iż wcześniejszy, kłamliwy i nie podany w zakamuflowanej formie artykuł dotarł do pewnej liczby odbiorców dezinformując ich o „polskich obozach zagłady”. Tymczasem sprostowaniu tego kłamstwa nadano taką formę, która nie gwarantowała dotarcia do wszystkich, który przeczytali kłamliwy tekst. Ponieważ z pewnością było to działanie celowe, można przypuszczać, że osobom odpowiedzialnym za tę formę „sprostowania” zależało na tym, aby z odkłamaniem miała styczność jak najmniejsza liczba czytelników strony ZDF, a więc, w konsekwencji, w świadomości jak największej liczby osób pozostało przekonanie o polskości niemieckich obozów zagłady. Jak widać, jest to niewątpliwy przypadek kłamania, przez jego podtrzymanie osiągnięte dzięki utrudnieniu kontaktu z prawdą.

Działaniem podobnym do właśnie omówionego jest kłamanie przez niespełnienie maksymy Stosunku. W sytuacji, gdy przedstawienie prawdy wymaga takiej a nie innej narracji, przyjęcia takiego a nie innego punktu widzenia, a mimo to mówca decyduje się na wypowiedź nie na temat, może i powinno zostać uznane za kłamanie. Zwłaszcza wtedy, gdy odbiorca komunikatu, kierując się dobrą wolą przyjmuje, iż nadawca przestrzega Zasady Kooperacji. Wielokrotnie takie mówienie nie na temat jest rozpoznawalne, jednak nie zawsze odbiorca ma szansę to dostrzec. W takich sytuacjach słuchający może odnieść mylne wrażenie, co do faktów dotyczących referowanej kwestii – zobaczy sprawę taką, jaką ona nie jest. Za ilustrację może posłużyć sytuacja, w której pewna odpowiednio wykwalifikowana osoba została wynajęta przez właściciela sieci sklepów do rozpoznania przyczyn jej niskich dochodów. Po przeprowadzonym audycie okazało się, iż ludzie zatrudnieni w sklepach będąc w zмовie sprzedawali towar własny, nieewidencjonowany w księgach przedsiębiorstwa. Dochody sklepów były niemałe, ale w dużej części trafiały do kieszeni sprzedawców. Kontrola wykazała też inne mało istotne uchybienia, które z pewnością nie były celowymi działaniami na szkodę właściciela a które dałyby się łatwo wyeliminować. Załóżmy ponadto, że osoba prowadząca audyt została przekupiona przez nieuczciwych sprzedawców. Przygotowując swój raport kontroler skupił się więc na faktach, które, podkreślmy to wyraźnie, były absolutnie prawdziwe, jednak wiedza na ich

---

<sup>25</sup> <http://wpolityce.pl/historia/325200-byly-wiezien-auschwitz-chce-by-zdf-przeprosila-za-polskie-obozy-zaglady-jak-nalezy-ja-to-robic-dla-polski-zeby-przestali-nas-szkalowac>.

temat nie mogła odegrać żadnej roli w uzdrowieniu firmy, zwłaszcza wobec nieujawnienia spisku sprzedawców. Tak więc, mimo, iż raport prezentował wyłącznie prawdziwe problemy, to jednak nie dotykał tego najważniejszego – *de facto* jedyne go istotnego. Omijał więc istotę rzeczy i dlatego był kłamstwem jako akt komunikacyjny „nie na temat”. Uczciwy, bo prawdomówny raport powinien w pierwszym rzędzie ujawnić zmoję sprzedawców jako faktycznie jedyną przyczynę niskich dochodów przedsiębiorstwa. Dodajmy, że w szczególnych sytuacjach mówienie nie na temat może być uznane za zmianę tematu konwersacji, która sama w sobie może być formą kłamania przez ukrywanie – a nuż przeciwnik da się wciągnąć w nowy temat a o tym niewygodnym zapomni.<sup>26</sup>

Mamy wreszcie kłamanie przez niespełnienie maksymy Sposobu, która – przypomnijmy – nakazuje stosowanie środków narracji gwarantujących precyzję, zrozumiałość, właściwe uporządkowanie, brak wieloznaczności i niejasności wypowiedzi oraz aby nie implikowała konwersacyjnie czy choćby konwencjonalnie żadnych fałszywych sądów. Do jakich błędnych a nawet groźnych w skutkach wniosków można dojść słuchając wypowiedzi niejasnych, nieprecyzyjnych, wieloznacznych pouczają nas zachowane z czasów antycznych opowieści o przepowiedniach wyroczni delfickiej. Niejednokrotnie mętne wskazówki Pytii prowadziły ludzi zasięgających jej rady do zguby. Musiały więc być kłamstwami i to właśnie przez niespełnienie maksymy Sposobu. Wydaje się, iż ten rodzaj kłamania polega na sugerowaniu fałszywego obrazu rzeczywistości. Nic nie jest tu jasno przedstawione, co w konsekwencji generuje podatny na wprowadzające w błąd sugestie proces odgadywania ukrytego sensu. Co więcej, perfidia tego sposobu kłamania polega na tym, że często uruchamia ono naturalne dla człowieka myślenie życzeniowe, które w tym przypadku wprost prowadzi do fałszywych przekonań. Znane są w logice liczne przykłady sugerowania fałszu przez wypowiedzi zawierające któryś ze znanych błędów logicznych: nieostrości, wieloznaczności, ogólności, itd. Jako przykład przytoczmy żart średniowiecznych żaków dowodzący, iż człowiek nadużywający alkoholu jest święty: „kto pije, ten śpi; kto śpi, nie grzeszy; kto nie grzeszy jest świętym; zatem, kto pije jest świętym”. Celowe ukrycie wieloznaczności słowa „grzeszy” sprawia, iż w pierwszym momencie nie jesteśmy w stanie odróżnić grzeszenia w sensie

---

<sup>26</sup> P. Ekman, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* (*Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage*), tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 29.

potencjalnym od aktualnego<sup>27</sup> i całe rozumowanie wydaje nam się bezbłędne chociaż prowadzące do jawnie nieprawdziwego wniosku, a przecież mimo, iż nikt śpiąc nie może zgrzeszyć, to wcale nie znaczy, że nie będzie grzeszył po przebudzeniu. Inny rodzaj błędu silnie sugerujący nieprawdę może być zilustrowany toczącym się swego czasu sporem o dobre imię, dzisiaj już, generała Ryszarda Kuklińskiego. Cała argumentacja wrogów ówczesnego pułkownika sprowadzała się do uporczywie stosowanego triku erystycznego polegającego na sprytnym stosowaniu tzw. *błędu ogólności*. Jak wiemy *nazwa ogólna*, to nazwa mająca więcej niż jeden desygnat, co w praktyce oznacza, iż jej zakres czyli zbiór wszystkich jej desygnatów (*rodzaj*) można dzielić na podzbiory (*gatunki*), np. drzewo jako rodzaj posiada wiele gatunków: lipę, dąb, sosnę, itd. Lipa, jako rodzaj ma także wiele gatunków: lipa rosnąca w województwie łódzkim, rosnąca we Włoszech, itd. Błędem ogólności jest przypisywanie cech jednego gatunku przedmiotom innego gatunku tylko dlatego, że oba gatunki należą do tego samego rodzaju. Twierdząc więc, że pułkownik Kukliński nie zasługuje na szacunek – mimo, iż dzięki niemu uniknęliśmy Trzeciej Wojny Światowej i wliczonej w jej koszty zagłady praktycznie całej Polski – bazowało na stwierdzeniu, że jest zdrajcą. Tymczasem, zdrajca jest terminem ogólnym i w jego zakresie czyli rodzaju można a nawet należy wyróżnić takie gatunki, jak: zdrajca ojczyzny, zdrajca zdrajców ojczyzny, zdrajca tajemnicy państwowej, zdrajca organizacji przestępczej, itd. Jedne z tych przypadków zasługują na potępienie, inne na szacunek. Oczywiście jest to, że ktoś kto zdradził zdrajców ojczyzny planujących jej całkowitą zagładę, sam zasługuje na najwyższy szacunek, chociażby ze zwykłej przyzwoitości i wdzięczności. Stosowanie więc błędu ogólności jest tu wykorzystane do utrwalenia kłamstwa historycznego. Inny błąd, tym razem, *nieostrości* umożliwia „udowodnienie”, iż stary jest młody, łysy jest kudłatym, itd. Wystarczy przeprowadzić argumentację *sorites*, polegającą na przejściu bardzo małymi krokami od *A* do *nie-A*. Czy ktoś mający 1 włos na głowie jest łysy? Z pewnością, tak. Czy ktoś mający o 1 włos więcej niż osoba łysa jest łysy? Z pewnością, tak. Nietrudno zauważyć, że akceptacja tych dwóch oczywistych odpowiedzi twierdzących wystarcza do logicznego udowodnienia, iż każdy bez względu na ilość włosów jest łysy. O ile argument dowodzący, że wszyscy są łysi jak również wszyscy są kudłaci może bawić, to co zrobić z rozumowaniem dokładnie tego samego typu, a powstającym w wyniku konsekwentnego i twierdzącego, rzecz jasna, odpowiadania na

---

<sup>27</sup> Anna (potencjalnie) pięknie śpiewa, chociaż w tej chwili (czyli aktualnie) nie śpiewa. Pomijając wyrażenia w nawiasach otrzymujemy jawną sprzeczność.

pytanie „Czy matka człowieka jest człowiekiem?”, które swego czasu postawił Leon Chwistek?<sup>28</sup> Czy faktycznie wszystkie zwierzęta będące naszymi przodkami, to ludzie? Jak widać, te i inne, od wieków dobrze rozpoznane błędy logiczne mogą stać się narzędziem celowego i bardzo skutecznego okłamania. Dokładnie tę samą strukturę logiczną posiada trik erystyczny należący do technik wpływu społecznego, a znany jako metoda „małych kroków”. Perswazja miękka stosowana przez Chińczyków na jeńcach amerykańskich w obozach jenieckich podczas wojny koreańskiej pokazuje druzgocącą dla psychiki siłę tego podstępnego oddziaływania.<sup>29</sup>

Dobór takich a nie innych środków wyrazu dla prezentowanych sądów może ponadto skutecznie i w przewidywalny sposób wpływać na implikowanie konwersacyjne lub konwencjonalne tych sądów. Aby nie przeciągać analizy wątku kłamania bazującego na świadomym i celowym stosowaniu błędów i nieściśłości logicznych zilustrujmy ten przypadek następująco. Wyobraźmy sobie, że w toku rozprawy sądowej obrońca bandyty, który swoją ofiarę zamordował ze szczególnym okrucieństwem, a nawet bestialstwem wyraził w imieniu swojego klienta ubolewanie, iż „ten przykry incydent nigdy nie powinien się wydarzyć”. Jeśli stwierdzenie to nie zostanie skutecznie oprotestowane może mieć swoje konsekwencje w kształtowaniu opinii na temat zbrodni właśnie za pomocą implikowania konwersacyjnego, a nawet w tym przypadku mniej uświadamianego implikowania konwencjonalnego. W szczególności, zabieg tego typu może zostać wzmocniony przez wielokrotne powtórzenie tego zwrotu. Podobnie, gdy w mediach od lat nieustająco słyszymy iż wszystko co powie dany, konkretny człowiek „jest kontrowersyjne”, i to bez względu na to, czy stwierdza coś oczywistego, czy nie, zaczynamy bezwiednie myśleć o jego wypowiedziach jako o rzeczywiście kontrowersyjnych, chociaż tej, w końcu przyjętej przez nas opinii o kontrowersyjności nawet nie jesteśmy w stanie merytorycznie uzasadnić.

Jak widać, teoria aktów komunikacyjnych Paula Grice’a umożliwia zdefiniowanie kłamstwa jako aktu konwersacyjnego, którego nadawca celowo i świadomie nie zastosował się do przynajmniej jednej z czterech maksym konwersacyjnych: Jakości, Ilości, Stosunku i Sposobu. Przy czym, akt konwersacyjny głoszący sąd *p* jest rozumiany szeroko, czyli jako wszelkie działanie – niekoniecznie werbalne – które nie tylko daje się rozumieć ale

<sup>28</sup> L. Chwistek, *Granice zdrowego rozsądku* 1934, w: Pisma filozoficzne i logiczne, tom II, PWN, Warszawa 1963, s. 10-11.

<sup>29</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka (Influence. Science and Practice)* tł. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 1996, s. 76-77.

w danej sytuacji należy rozumieć jako wypowiedzenie sądu *p*. Dodajmy, że niespełnienie maksym konwersacyjnych może prowadzić do szczególnego przypadku kłamania, czyli do fałszywych, bo niezgodnych z rzeczywistością, implikowania konwersacyjnego lub konwencjonalnego. Wówczas, mamy przypadki, w których niby nikt nic nie powiedział, a jednak kłamstwo zaistniało. Są to kłamstwa komunikowane w formie fałszywych oszczerczych insynuacji, sugestii, czy różnego rodzaju dwuznaczności.

Przedstawiona w tym paragrafie propozycja odwołuje się do zasad pragmatycznych które należy przestrzegać, aby akt konwersacyjny mógł spełnić swoją komunikacyjną funkcję. W tym też sensie, wykorzystanie teorii Grice'a dla zdefiniowania kłamstwa prowadzi do *naturalnej* definicji tego zjawiska:

Kłamstwem jest taki akt komunikacyjny, którego nadawca:

1. świadomie i zamierzenie nie spełnia przynajmniej jednej z maksym Ilości, Jakości, Stosunku i Sposobu lub
2. mając tego świadomość, implikuje konwersacyjnie sąd fałszywy lub
3. mając tego świadomość, implikuje konwencjonalnie sąd fałszywy.

Należy tu dodać, iż w rzeczywistości, kłamca nie tylko łamie maksymy Zasady Kooperacji, ale wręcz wykorzystuje je w pewien charakterystyczny sposób, a mianowicie zakłada on, że słuchający będzie tych maksym przestrzegał. Założenie to jest *de facto* kluczową podstawą kłamania. To ona jest istotą świadomego i celowego nieprzestrzegania ZK. Rozumienie to jest zgodne z intencją Grice'a, który wprost uznał kłamstwo za swojego rodzaju „nieszczerość kooperowania”.<sup>30</sup> Kłamca nie tylko łamie maksymy Zasady Kooperacji, ale wręcz wykorzystuje je dla swoich niecnych celów.

### **Teoria aktów mowy Searle'a-Vandervekena**

*Teoria aktów mowy* Johna Searle'a będąca istotnym nie wyłącznie formalnym rozwinięciem teorii Austina umożliwia pełne spojrzenie na akt komunikowania się bez względu na to, czy jest on przypadkiem komunikacji werbalnej, czy nie.<sup>31</sup> Ważny wkład Daniela Vandervekena w rozwój

---

<sup>30</sup> J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008, s. 168.

<sup>31</sup> Publikacjami fundamentalnymi dla każdej z tych teorii są odpowiednio J. Searle, *Speech acts*, Cambridge University Press 1969. Przekład polski *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa, Pax, 1987 oraz wcześniejsza J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford: Clarendon Press 1962. Przekład polski *Jak działać słowami?* (tł. B. Chwedeńczuk), w: J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie*, PWN, Warszawa 1993, s. 543-713.



tej teorii polega głównie na nabudowaniu na niej tzw. *logiki illokucyjnej*, będącej logiką sądów rozumianych zgodnie z założeniami teorii Searle'a. Teoria Searle'a Vandervekena, w przeciwieństwie do teorii Grice'a, proponuje spojrzeć na akt komunikacyjny jako konstrukt, składający się z określonych elementów łącznie wpływających na jego znaczenie. Naturalnie, od spełnienia przez te elementy określonych warunków zależy to, czy akt ten może zostać uznany za *niewadliwy*, a nawet *skuteczny*. Dlatego, na gruncie tej teorii istnieje szansa na odpowiedź na pytanie czym jest kłamstwo bez względu na to, z jakiego powodu zostało ono wyartykułowane i którą zasadę komunikacji społecznej łamie.

Pojęciem kluczowym dla teorii Searle'a jest *akt mowy* rozumiany jako świadome i celowe działanie przenoszące znaczenie. Oczywiście jest więc, że nie tylko gest może mieć w danej konkretnej sytuacji określone i zamierzone znaczenie. Podobnie w danej chwili określonym znaczeniem może być obciążone także milczenie. Będzie ono wówczas, aktem mowy. Tak jak u Grice'a tak i tutaj czytelność aktu mowy zależy od szeroko pojmowanego kontekstu, na który składają się: umiejętność nadawcy i odbiorcy w posługiwaniu się językiem, ich wiedza, doświadczenie, uprzedzenia, pragnienia, obawy i lęki, rozpoznanie korzyści i strat, ogólnie pojęta mentalność, itd. Tak szeroko rozumiany kontekst nadaje działaniu ostateczne takie a nie inne znaczenie. Naturalnie, w przypadku aktu mowy istotna jest także intencja z jaką został on przedstawiony. Jest ona w teorii Searle'a analizowana bardzo drobiazgowo. Jej złożoność jest wyrażona w tzw. *sile illokucyjnej* aktu mowy. Zatem, akt mowy jako nakierowany na cel *akt illokucyjny* ma postać  $F(P)$ , gdzie  $P$  jest treścią propozycjonalną, zaś  $F$  wspomnianą już siłą illokucyjną. *Treść propozycjonalna* jest sekwencją znaczeń słownikowych słów wypowiedzianych w akcie mowy. Zatem, dwa różne akty mowy, z których jeden jest pytaniem, drugi zaś rozkazem „Czy zamkniesz drzwi?” oraz „Zamknij drzwi!” mają tę samą treść propozycjonalną. To, co je różni to *siła illokucyjna*, która może reprezentować typ: stwierdzenia, przeczenia, wyjaśnienia, oświadczenia, straszenia, grożenia, oskarżenia, kpienia, szydzenia, poniżania, schlebiana, pytania, wątpienia, sugerowania, przepraszenia, błagania, wyrażania współczucia i wiele innych. Jednak z punktu widzenia analizy

---

Jednak idee pierwotne dla obu podejść zostały przedstawione w A. Reinach, *Die apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechts*, Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1/2 1913, s. 685-847. Przekład angielski *The Apriori Foundations of the Civil Law* (przekł. John F. Crosby), *Aletheia* 3, 1983, s. 1-142.

kłamstwa najbardziej interesujące są składniki siły illokucyjnej:<sup>32</sup> (i) cel illokucyjny siły *F*, (ii) stopień natężenia celu illokucyjnego siły *F*, (iii) sposób osiągnięcia celu illokucyjnego siły *F*, (iv) warunki treści propozycjonalnej, (v) warunki wstępne, (vi) warunki szczerości, (vii) stopień natężenia warunków szczerości.<sup>33</sup>

*Cel illokucyjny* (i) jest faktycznym celem przedstawienia aktu illokucyjnego i ściśle odpowiada rodzajowi aktu. Zatem, może nim być: poinformowanie, zaprzeczenie, zastraszenie, ostrzeżenie, rozśmieszenie, itd. Ta ogromna ilość celów jest pogrupowana w pięć klas: *stwierdzeń, zobowiązań, dyrektyw, deklaracji i ekspresji*. Ponadto wyróżnia się dwa typy celu aktu: *bezpośredni* i *finalny*. Pierwszym jest skuteczne (udane) wypowiedzenie aktu, zaś finalnym spowodowanie określonego postępowania odbiorcy aktu lub wywołanie u odbiorcy pożądanej przez nadawcę postawy. Ciekawym przypadkiem jest akt mowy nie wprost. Wówczas, cel oficjalny nie jest celem faktycznym, gdyż akt realizuje inny cel – wszystko zaś jest łatwo rozpoznawalne przez odbiorcę. Np. wypowiedź „Czy wie pan która jest godzina?”, jako akt mowy nie wprost nie jest pytaniem, lecz prośbą. Przyjmuje się, iż ilość aktów mowy nie wprost jest znacznie większa niż nam się wydaje. Każdego dnia wielokrotnie chętnie posługujemy się nimi co, zdaniem Searle’a, wynika z tego, iż akt mowy nie wprost uchodzi za grzeczniejszy sposób komunikowania się. Każdy akt mowy ma określony *stopień natężenia celu illokucyjnego* (ii). Np. błaganie ma większe natężenie celu niż prośenie. Poza tym, samo prośenie też posiada różny stopień natężenia odpowiadający różnemu natężeniu pragnienia osiągnięcia celu przez nadawcę aktu mowy. *Sposób osiągnięcia celu illokucyjnego* (iii), zwany też *trybem* określa to, w jaki sposób dany akt należy przedstawić, aby osiągnąć cel bezpośredni: w formie pisemnej, ustnej, uroczystej, akcentując każde słowo, powołując się na swoją pozycję (nadawcy), z odpowiednim uzasadnieniem, bez dowodu, itd. Każdy akt mowy *F(P)* wymaga specjalnego trybu prezentacji nazywanego trybem *właściwym* (*charakterystycznym*) dla osiągnięcia celu illokucyjnego siły *F*. *Warunki treści propozycjonalnej* (iv) regulują relację między siłą *F* a treścią *P*. Dla przykładu, nie można na serio przeproszać za to, że  $6 > 5$ , ani obiecywać, że rok temu odwiedzi się ciocię w Radomiu. *Warunki wstępne* (v) określają

<sup>32</sup> Obecnie, uznaje się jedynie sześć składników, przyjmując, że drugi wyczerpuje się w trzecim i siódmym. W pracy tej przyjęliśmy jednak stary siedmioelementowy zestaw składników siły illokucyjnej, jako umożliwiający bardziej drobiazgową analizę zjawiska kłamania.

<sup>33</sup> J. Searle, D. Vanderveken, *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge University Press 1985, s. 12-20.



w jakich okolicznościach dany akt mowy może zostać przedstawiony. Jeśli więc obiecuję podjęcie jakiegoś działania, to znaczy, że faktycznie jestem w stanie to uczynić. Jeśli natomiast obiecując, iż podejmę się jakiegoś działania chociaż już postanowiłem, że tego nie uczynię mimo, iż jestem w stanie to zrobić, to chociaż spełniam warunki wstępne, nie spełniam *warunków szczerości (vi)*, które opisują stan psychologiczny jaki powinien towarzyszyć prezentacji danego aktu mowy. Dotyczy to także emocji typowych dla danego aktu. Searle odróżnia emocje od stanu psychologicznego, za który uważa przeżywanie przekonania, iż dany sąd jest prawdziwy, fałszywy, mało prawdopodobny, bardziej prawdopodobny niż prawdziwość innego sądu, itd. Przecież nie wszystkim tak rozumianym stanom psychologicznym muszą towarzyszyć emocje – zazwyczaj, przekonanie, że  $2 + 3 = 5$  nie wzbudza przeżyć emocjonalnych. Tak więc, akt mowy jest nieszczerzy, gdy prezentująca go osoba podczas tej właśnie prezentacji wyraża stan psychologiczny, którego wcale nie przeżywa. Nieszczerym stwierdzeniem jest takie, w trakcie którego wypowiadający nie wierzy w to, co mówi. Nieszczerość przeprosin oznacza, iż przepaszający nie przeżywa, ani smutku, ani żalu, wyrażanych szczerym przepaszaniem. Nieszczera obietnicę składa ten, kto nie zamierza się z niej wywiązać. Z punktu widzenia interesującego nas zjawiska jakim jest kłamstwo warto podkreślić, że nieszczerłość aktu mowy oznacza jego wadliwość, która przecież nie musi implikować nieskuteczności tego aktu. Dlatego skuteczna prezentacja aktu mowy powinna przynajmniej wywoływać wrażenie spełnienia warunków szczerłości charakterystycznych dla tego aktu. Nie tylko analizując kłamstwo ważne jest zauważyć, że nieszczerłość aktu mowy może być stopniowana – przecież ktoś manifestując wielki, mniejszy lub nieznaczny żal, może naprawdę odczuwać radość. Dlatego istotnym jest nie zapomnieć o ostatnim składniku siły illokucyjnej, czyli o *stopniu natężenia warunków szczerłości (vii)*. Jasnym jest, że towarzyszący prezentacji aktu mowy stan psychologiczny jak również przeżywane faktycznie czy rzekomo emocje mogą zostać wyrażone z różnym stopniem natężenia. Niemal każdy akt mowy posiada właściwy sobie stopień natężenia warunków szczerłości, zwany stopniem *właściwym* lub *charakterystycznym*.

Reasumując, siła illokucyjna każdego aktu mowy jest jednoznacznie określona przez takie a nie inne spełnienie warunków (i) – (vii). Zatem, trudno jest sobie wyobrazić zaprezentowane w różnych chwilach dwa identyczne akty mowy. Musiałyby one cechować dokładnie tą samą siłą illokucyjną, co wobec jej ogromnej złożoności wydaje się w rzeczywistości przypadkiem raczej nieosiągalnym.

Po tym z konieczności skrótowym przypomnieniu podstawowych faktów dotyczących natury aktu mowy możemy przystąpić do analizy kłamstwa jaką umożliwia teoria Searle'a. Najpierw zauważmy, iż teoria aktów mowy jednoznacznie rozstrzyga o słuszności postulatu Ekmana, aby w szczególnych przypadkach można byłoby uznać milczenie za kłamstwo. Skoro bowiem, każde milczenie dające się rozpoznać jako przenoszące znaczenie musi być uznane za akt mowy, to każde takie działanie, jeśli tylko świadomie i celowo przenosi fałszywe znaczenie winno zostać uznane za kłamstwo. Jeśli więc osoba *A* mówiąca prawdę prosi nas o potwierdzenie swoich słów, my zaś znacząco z uporem milczymy chociaż wiemy, że takie milczenie sugeruje, iż osoba prosząca nas o potwierdzenie swoich słów kłamie, to jesteśmy kłamcami. Można wręcz stwierdzić, że na gruncie teorii Searle'a nie ma innego wyjścia, jak uznać *ukrywanie* za niewątpliwe kłamstwo. Co więcej, za podobny przypadek kłamstwa należy uznać stwarzanie takiego obrazu rzeczywistości, który „sugerowałby” prawdziwość fałszywych sądów. Podany przez Ekmana przykład ukrywania opisuje założenie podsłuchu w miejscu gdzie prawo tego zabrania. Co czyni z policjantów kłamców, gdyż w tej nowej dla osoby zatrzymanej i obrońcy sytuacji nadal powinno im się wydawać, że ich rozmowa nie jest podsłuchiwana.

Niżej przedstawiona analiza pokazuje jakim owocnym narzędziem w badaniach nad kłamstwem jest teoria aktów mowy. Okazuje się, że użycie jej wskazuje również na takie przypadki kłamania, o których za zwyczaj w ogóle nie myślimy, a które po uświadomieniu ich wydają się być bez wątpienia kłamstwami.

Przyjmijmy, że kłamstwo to akt mowy obarczony taką wadliwością, która jest wywołana świadomym i celowym niespełnieniem przynajmniej jednego z siedmiu warunków *(i)-(vii)* charakteryzujących siłę illokucyjną. Okazuje się, iż taka perspektywa spojrzenia na kłamanie prowadzi do rozpoznania różnych jego odmian.<sup>34</sup>

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku *(i)***

Wydaje się, iż kłamanie polegające na ukryciu faktycznego celu wypowiedzi lub innego przenoszącego znaczenie zachowania jest jednym z najczęściej stosowanych. Fakt ukrycia celu aktu mowy sprawia, iż nie

---

<sup>34</sup> Obszerniejsza analiza kłamstwa na gruncie teorii aktów mowy jest przedstawiona w P. Łukowski, *Konceptualizacja kłamstwa i manipulacji w teorii aktów mowy Searle'a-Vandervekena*, w: *Od zdań do aktów mowy. Rozważania lingwistyczne i filozoficzne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2015, s. 157-187.

może być on uważany za akt mowy nie wprost. We wszelkich bowiem wypowiedziach nie wprost odbiorca doskonale wie, że odebrany komunikat nie ma realizować celu, który wynika z sensu wypowiedzianych słów, lecz z innego społecznie ukonstytuowanego sposobu reagowania na tego typu akt mowy. Zazwyczaj kłamstwa nie kojarzymy z wypowiedzią polegającą na zadaniu pytania. Tymczasem, dobrym przykładem kłamania przez ukrycie celu może być właśnie zadanie w szczególnej sytuacji tzw. *pytania sugestywnego złośliwego*, które z definicji ma sugerować odpowiedź fałszywą lub też *pytania podchwytliwego*, którego celem jest skłonienie pytającego do udzielenia odpowiedzi sprzecznej z innymi jego stwierdzeniami lub do wypowiedzenia czegoś, co chce on zataić. Wystarczy założyć, że udając chęć pomocy uczniowi nauczyciel zadaje mu takie pytanie podczas komisyjnego egzaminu. Uczeń przypisując nauczycielowi życzliwość, która jest jedynie udawaną, popełnia błąd i nie zdaje egzaminu – albo wypowiada tezę fałszywą, albo wikła się w sprzecznościach. Nauczyciel skutecznie okłamał ucznia, gdyż udało mu się ukryć prawdziwy cel wypowiedzenia takiego a nie innego pytania. To dzięki udanemu zamaskowaniu prawdziwego celu uczeń wpada w pułapkę zastawioną przez nauczyciela. Innym przykładem kłamania tego typu jest takie prowadzenie dyskusji przez *A*, aby *B* nie zorientował się do czego *A* zmierza. Ostateczna, niechciana przez *B* teza spada na niego nagle, chociaż przez cały czas *B* pochopnie zgadzał się z tezami pośrednimi – nie podejrzewał bowiem, że *A* jest człowiekiem wobec którego powinien zachować szczególną ostrożność.<sup>35</sup> W tym wypadku, *A* ukrywając swój cel dyskusji skutecznie wprowadził *B* w błąd. Wydaje się, że większość, o ile nie wszystkie przypadki prowokowania powinny być uznane za rodzaj kłamania przez ukrycie prawdziwego celu wypowiedzi/działania.

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku (ii)**

To, że cel komunikatu jest znany adresatowi nie musi przesądzać o tym, że komunikat ten nie jest kłamstwem. Ukryty może być przecież stopień natężenia celu. Dla przykładu, jeśli *A* prosi *B* o przysługę, od której spełnienia zależy najbliższa przyszłość *A*, natężenie celu powinno być bardzo duże. Jednak, znając uczynność *B*, *A* może zechcieć ukryć wagę swojej prośby, aby później nie być zmuszonym do odwzajemnienia się wobec *B*, proporcjonalnego do udzielonej przez *B* pomocy. *B* pomagając *A* nawet nie podejrzewa, jak wielką przysługę oddaje. Został bowiem okłamany przez *A*,

---

<sup>35</sup> Sposób ten opisał jako dziewiąty Artur Schopenhauer w swojej popularnej książeczce „Sztuka prowadzenia sporów, czyli dialektyka erystyczna”.

który skutecznie ukrył stopień natężenia celu przedstawionego przez siebie aktu mowy, w tym wypadku ukrył faktyczną siłę swojej prośby.

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku (iii)**

Ten rodzaj kłamania łatwo jest zilustrować na gruncie stosowania prawa. Skuteczność aktu oskarżenia wymaga właściwego, zgodnego z procedurami jego przedstawienia. Kilka lat temu miał miejsce bulwersujący opinię publiczną wypadek szokującego uniewinnienia wszystkich oskarżonych należących do powszechnie znanej grupy przestępczej. Sędzia wydający ten bezprecedensowy wyrok słusznie tłumaczył, że akt oskarżenia był tak wadliwie przygotowany, że skazanie przestępców nie mogło być skutkiem tego aktu, lecz prywatnej decyzji sędziego. Należy więc przyjąć, że albo prokuratorzy nie zdawali sobie sprawę z tego jak wadliwy jest przygotowany przez nich akt oskarżenia, co świadczy o ich głębokiej niekompetencji, albo doskonale zdawali sobie sprawę z tego co robią i celowo przygotowali taki akt, który nie mógł posłużyć sądowi do prawomocnego skazania przestępców. W tym drugim wypadku, akt oskarżenia był kłamstwem poprzez nadanie mu niewłaściwego dla niego trybu prezentacji, co spowodowało, iż akt oskarżenia nie miał trybu *charakterystycznego dla osiągnięcia celu* jakim było skuteczne oskarżenie przestępców. Zatem, świadome i celowe przedstawienie wadliwego formalnie aktu oskarżenia jest kłamstwem.

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku (iv)**

Przypomnijmy, że warunki treści propozycjonalnej wskazują na treść propozycjonalną odpowiednią dla osiągnięcia celu danego aktu mowy. Nadawca aktu mowy będącego obietnicą jest kłamcą jeśli świadomie i celowo dobierze dla tego aktu mowy taką treść propozycjonalną, aby później tej obietnicy nie dotrzymać. Może np. nie wypowiedzieć wyraźnie, którego dnia ma oddać pieniądze, aby móc je oddać z dużym opóźnieniem. Ciekawy przykład kłamstwa przez niespełnienie warunków treści propozycjonalnej przedstawia, przytoczona przez Ekmana historia ilustrująca *kłamstwa przez mówienie prawdy*. W trakcie kłótni z żoną mąż oświadcza jej, iż podejrzewa ją o regularne spotkania z kochankiem. Faktycznie, żona zdradza męża nie z jednym, lecz z dwoma mężczyznami. W akcie desperacji, chcąc ukryć swój strach żona wykrzykuje „Tak, mam dwóch kochanków!”. Mąż nie odbiera tej wypowiedzi jako stwierdzającej prawdę, lecz jako wyraz szyderstwa z jego

podejrzeń.<sup>36</sup> Mąż odebrał ten akt mowy jako ironię/szyderstwo co oznacza, że treść propozycjonalna tego aktu nie powinna być zgodna z rzeczywistością. Tymczasem była. Kłamanie przez mówienie prawdy jest więc ciekawym przypadkiem kłamania poprzez świadome i celowe obarczenie aktu mowy odpowiednią wadliwością w spełnieniu warunków treści propozycjonalnej. Podobnie, osoba bezskutecznie walcząca z nadwagą może kłamać udając ironię: „Oczywiście, że każdego dnia objadam się słodyczami!”; co akurat może być prawdą. Jednak biorąc pod uwagę całokształt tego aktu mowy nie można uznać go za prawdomówny, lecz właśnie za sprytne, a nawet bezczelne kłamstwo.

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku (v)**

Kłamanie przez niespełnienie warunków wstępnych jest obok następnego, bodaj najpowszechniejszym w naszym codziennym życiu rodzajem kłamstwa. Ilustracją kłamstwa tego typu może być złożenie obietnicy odwiedzenia kogoś w czasie, w którym z pewnością nie będę mógł tego uczynić. Niekiedy w melodramatach obserwujemy scenę, w której jedna z osób obiecuje drugiej ponowne spotkanie za rok mimo, iż wie, że ma przed sobą (np.) niecałe dwa miesiące życia. Innym kłamstwem tego typu jest zadawanie na serio pytań, na które doskonale zna się odpowiedź, czy też wydawanie polecenia z ukrytą nadzieją, że adresat nas nie posłucha. Co ważne, te dwa przypadki mogą iść w parze z ukryciem prawdziwego celu aktu mowy. Świadczy to o tym, że niektóre akty mowy reprezentują więcej niż jeden rodzaj kłamstwa, co dowodzi, iż zaproponowany podział nie jest podziałem logicznym ze względu na brak rozłączności przypadków.

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku (vi)**

Kłamstwo tego typu polega na świadomej i celowej niezgodności prezentowanego przez nadawcę aktu mowy z przeżywanymi przez niego stanem psychologicznym oraz emocjami. Naturalnie, chodzi tu o symulowanie stanu psychologicznego oraz emocji, które są typowe (charakterystyczne) dla właśnie prezentowanego aktu mowy, nie są jednak przez nadawcę przeżywane. Ponieważ, w rozumieniu Searle'a przekonanie o prawdziwości lub fałszywości danego sądu jest stanem psychologicznym, kłamstwem będzie, zarówno świadome i celowe stwierdzenie sądu, w którego prawdziwość nadawca nie

---

<sup>36</sup> P. Ekman, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* (*Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage*), tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 37.

wierzy, jak i przeczenie sądowi w którego prawdziwość nadawca wierzy. Ten dwa przypadki są najczęściej utożsamiane z kłamaniem, co w praktyce każe zapomnieć o tym, że kłamać możemy na wiele innych sposobów. Jest to o tyle zaskakujące, że nawet w literaturze psychologicznej, gdy pisze się o kłamstwie to najczęściej w kontekście głoszenia sądów, co do których fałszywości nadawca nie ma wątpliwości. Tymczasem, kłamanie w tym wąskim choć tradycyjnym sensie nie wyczerpuje nawet wszystkich przypadków kwalifikujących się do kłamstw z powodu wadliwości spełnienia warunku (vi). Istnieją bowiem akty mowy, które od nadawcy wymagają przeżywania typowych dla nich emocji. Kłamcą jest więc każdy, kto wyraża współczucie odczuwając jednocześnie radość i satysfakcję z całej zaistniałej a tragicznej dla odbiorcy komunikatu sytuacji. Podobnie, kłamie ten, kto swoim aktem mowy wyraża radość z czyjegóż sukcesu, choć w rzeczywistości sukces ten jest dla niego źródłem stresu i przykrości. Do tego rodzaju kłamstw należy także zaliczyć kolejny, podany przez Ekmana przykład, w którym w określonych okolicznościach ktoś przeżywa silne wywołane strachem emocje, ale nadawcy sygnalizuje inne od faktycznego ich źródło. W przywołanym przykładzie żona przestraszona możliwością wyjścia na jaw jej zdrady małżeńskiej z powodu emocji jakie ujawniła podczas kłótni z mężem, wyznaje mu, że owszem jest bardzo zdenerwowana, ale nie tym, że zdradza męża, bo przecież go nie zdradza, lecz tym, że on nie uwierzy w jej uczciwość.<sup>37</sup>

### **Świadoma i celowa wadliwość spełnienia warunku (vii)**

W świetle tego, co zostało odnotowane w punkcie poprzednim, kłamstwo tego typu nie jest trudno zilustrować. Wystarczy przyjąć, że nadawca prezentuje akt mowy przeżywając manifestowany tym aktem stan psychologiczny oraz emocje, jednak w stopniu innym niż charakterystyczny dla tego aktu, np. odczuwając smutek po czyjejś śmierci składamy bliskim zmarłego kondolencje prezentując przy tym znacznie silniejsze emocje niż faktycznie przeżywane, co naturalnie może być przejawem przypomnianego wcześniej kłamstwa grzecznościowego lub też czystego wyrachowania.

Powyższa prezentacja nie kończy jednak analizy zjawiska kłamania jaka jest możliwa i jaka powinna zostać przeprowadzona na gruncie teorii aktów mowy. Okazuje się bowiem, że w teorii Searle'a rozważane jest tzw. *zobowiązanie* do przedstawienia danego aktu mowy, które podejmuje się

---

<sup>37</sup> P. Ekman, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* (*Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage*), tł Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 36.

prezentując niemal każdy akt mowy – jest to tzw. *zobowiązanie do aktu mowy*. Standardowe rozumienie tego zobowiązania jest następujące: skoro powiedziałeś *a*, powinieneś powiedzieć *b*. Zależności tej nie należy sprowadzać do rozważanego przez Grice'a implikowania konwersacyjnego. Jest to pojęcie ogólniejsze. W przypadku implikowania chodzi bowiem o związek treściowy jaki w określonym kontekście zachodzi między sądami, co także pociąga za sobą zobowiązanie dotyczące akceptacji kolejnych treści. Jednak w teorii Searle'a chodzi raczej o konsekwencję wyrażającą się w postawie osoby, która się wypowiada. Dla przykładu rozważmy sytuację, w której w rozmowie z *A* potwierdzam, iż została ona skrzywdzona przez *B* który tym samym złamał prawo a ja posiadam na to dowody. Otóż, mówiąc to zaciągam wobec *A* zobowiązanie do prezentacji odpowiedniego aktu mowy także w trakcie rozprawy jaką *A* wytoczy przeciwko *B*. Jeśli jednak wygłaszając to moje stwierdzenie nie mam zamiaru wygłosić tego publicznego aktu mowy do którego mnie ono zobowiązuje, jestem kłamcą, o czym osoba *A* dowie się, gdy odmówię złożenia zeznań. Problem ten wydaje się być jeszcze bardziej złożony, gdy uświadomimy sobie, że zobowiązanie do wygłoszenia aktu mowy wymaga wygłoszenia takiego aktu mowy, dla którego wszystkie warunki (i)-(vii) są spełnione niewadliwie. Zatem, kłamstwem będzie wygłoszenie aktu mowy  $F_1(P_1)$  zobowiązującego mnie do skutecznej i poprawnej prezentacji aktu  $F_2(P_2)$ , zarówno wtedy, gdy w ogóle nie wygłoszę aktu  $F_2(P_2)$ , jak i wtedy, gdy akt  $F_2(P_2)$  wygłoszę świadomie i celowo nie spełniając chociażby jednego z siedmiu warunków siły illokucyjnej. Innymi słowy, kłamstwo tego typu polega na wygłoszeniu aktu mowy, który zobowiązuje do innego aktu, w sytuacji w której nadawca ma zamiar – a więc czyni to świadomie i celowo – nie spełnić swojego zobowiązania. Biorąc pod uwagę możliwość istnienia ciągu aktów mowy  $F_1(P_1), F_2(P_2), F_3(P_3), \dots, F_n(P_n)$ , z których każdy zobowiązuje do kolejnego aktu, należy rozumienie kłamstwa uogólnić. Otóż, kłamstwem będzie wygłoszenie  $F_1(P_1)$  w sytuacji, w której nadawca nie ma zamiaru skutecznie i poprawnie wygłosić któregoś z uświadamianych sobie aktów  $F_2(P_2), F_3(P_3), \dots, F_n(P_n)$  – od drugiego w ciągu, aż do ostatniego. Dla ścisłości należy jeszcze rozważyć pewną szczególną sytuację. Załóżmy, że ktoś wygłasza  $F_1(P_1)$  nie zdając sobie sprawy z tego, iż działaniem tym zobowiązuje się do wygłoszenia niewygodnego dla niego aktu  $F_2(P_2)$ . Gdy po pewnym czasie rozumie co się stało, odmawia wygłoszenia  $F_2(P_2)$ . W tego typu sytuacji można nierozważnego nadawcę  $F_1(P_1)$  nazwać niekonsekwentnym, ale nie kłamcą. Brak bowiem celowości niedotrzymania zobowiązania do aktu mowy.



Kłamanie przez celowe i świadome niespełnienie zobowiązania do aktu mowy może być reprezentowane przez mniej standardowy, chociaż kto wie, czy nie ciekawszy przypadek. Otóż, brzydkie wrażenie robi przysłowio- wy brudas wzywający do czystości. Skoro bowiem, ktoś, będąc brudasem, prezentuje akt mowy nawołujący wszystkich do dbania o higienę, to tym samym zobowiązuje się do tego, do czego sam się nie stosuje. Jest więc zakła- many, a ponadto bezczelny, gdyż liczy na to, że nikt spośród odbiorców jego wypowiedzi nie będzie miał na tyle śmiałości, aby mu wytknąć brak higieny. Wykorzystana tu ilustracja może wydawać się niedostatecznie wiarygodnym przykładem na faktyczne występowanie tego typu bezczelnych zachowań w rzeczywistości. Niestety, przypadki ilustrujące podobne zachowanie są dzisiaj szczególnie liczne. Aby nie być gołosłownym, przypomnijmy zu- pełnie bezczelny ale też absurdalny zarzut jaki partia opozycyjna postawiła partii rządzącej, iż jej polityka doprowadziła do kolizji kolumny rządowej z autem prywatnym. Pomijając już fakt jawnego kłamstwa polegającego na przrzuceniu niebudzącej wątpliwości winy sprawcy na kierowcę limuzyny rządowej, to mamy tu do czynienia z równie bezczelnym kłamstwem przez świadome i celowe niespełnienie zobowiązania do aktu mowy. Okazało się bowiem, że za rządów partii opozycyjnej, na przestrzeni ośmiu lat, doszło do 60 podobnych kolizji. Można więc przypuszczać, że awanturujący się politycy partii opozycyjnej liczyli na dalsze skuteczne ukrycie tego faktu, gdyż w przeciwnym razie, z pewnością nie mogliby uczciwie stwierdzić, iż tego typu zarzuty ich nie dotyczą. Faktycznie, w tym konkretnym przy- padku, zarzut odpowiedzialności za tego typu zdarzenia mogłaby postawić partia, której politycy mogliby uczciwie stwierdzić: „nam takich zarzutów postawić nie można i dlatego tak bardzo oburzają nas podobne zdarzenia”. Tak jednak nie jest. Politycy ci głosili swoje zarzuty mimo, iż powinny one dotyczyć właśnie ich partii.

Przedstawiona wyżej analiza kłamania przeprowadzona na gruncie teorii aktów mowy prowadzi do następującej definicji.

Kłamstwem jest taki akt mowy, którego nadawca:

1. świadomie i celowo nie spełnia przynajmniej jednego z warunków (i)-(vii) lub
2. w chwili prezentacji tego aktu ma świadomy zamiar niewyłoszenia jakiegoś poprawnego aktu, do którego wygłaszany akt go zobowiązuje.

## Konkluzja

Chcąc zdefiniować kłamstwo w sposób, który obejmowałby przy- padki objęte definicjami sformułowanymi na gruncie obu teorii aktów



komunikacyjnych, należy uwzględnić jeszcze jeden bardzo ważny czynnik rozstrzygający o zajściu kłamstwa, jakim jest niechęć odbiorcy do bycia okłamanym. Warunek ten uwzględnia definicja zaproponowana przez Ekmana. Jego zdaniem, „kłamstwem jest intencjonalne wprowadzenie w błąd drugiej osoby, bez uprzedzenia jej o zamiarze takiego zachowania”<sup>38</sup>, czyli rozmyślne działanie obliczone na wprowadzenie kogoś w błąd podjęte w sytuacji, w której ten ktoś chce być wprowadzony w błąd nie będzie kłamstwem. Pragnienie wprowadzenia kogoś w błąd oznacza prezentację takiego aktu mowy, który w przekonaniu nadawcy jest niezgodny z prawdą. Zatem, można przyjąć, iż komunikat jest kłamstwem, gdy zarazem, jest niezgodny z przekonaniem nadawcy komunikatu, zaś odbiorca oczekuje, żąda lub spodziewa się komunikatu zgodnego z przekonaniem nadawcy. Tym samym, dla przykładu, kłamstwem nie będzie wymuszona szantażem lub jakąś inną presją nieprawdziwa deklaracja. Odpowiedź „Tak, kocham cię” na wiadome pytanie zdane w atmosferze wykluczającej szczerość, np. z powodu groźby samobójstwa, nie jest kłamstwem, nawet jeśli osoba wypowiadająca te słowa nie kocha osoby zadającej pytanie. Uwzględnienie niezgody na bycie oszukany jest istotne, między innymi, z punktu widzenia dzieł sztuki takich jak chociażby powieści, wiersze, obrazy, filmy, przedstawienia teatralne. Pominięcie tego warunku definiowałoby wiele z nich jako przypadki kłamania. Tymczasem, oglądając inscenizację fikcji literackiej w teatrze lub czytając powieść o zmyślonej fabule dajemy twórcom pozwolenie na zmyślanie. Co naturalnie, nie rozgrzesza tych, którzy wykorzystują sztukę do faktycznego okłamywania odbiorców.

To dość powszechnie oczekiwane rozumienie kłamstwa jako świadomego i celowego wprowadzenia kogoś innego w błąd jest niestety problematyczne, gdyż uniemożliwia uznanie okłamywania siebie samego za kłamstwo. Przecież trudno jest na serio wprowadzić siebie samego w błąd – stąd w definicji Ekmana mamy wyraźne stwierdzenie o „wprowadzeniu w błąd drugiej osoby”<sup>39</sup>. Tymczasem, z punktu widzenia manipulacji,

<sup>38</sup> P. Ekman, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie (Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage)*, tł Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 40-41.

<sup>39</sup> Ekman również pisze o skutecznym samookłamywaniu się na przykładzie tak uporczywego powtarzania samemu sobie fałszywego obrazu zdarzeń (np. podczas przygotowywania się do złożenia fałszywych zeznań przed sądem), które po dłuższym czasie trwania skutkuje powstaniem tzw. *fałszywej pamięci*. Wówczas, człowiek okłamujący siebie zaczyna wierzyć w kłamstwo a w konsekwencji powtarzając je dalej przestaje *de facto* okłamywać siebie. Pogląd ten potwierdza fakt, iż w początkowym okresie, osoba okłamująca siebie nie oszukuje się, gdyż zna prawdę, a gdy ją przestaje znać, przestaje też być kłamcą, P. Ekman

a zwłaszcza automanipulacji, samookłamywanie jest kategorią kluczową, która nietrafnie rozumiana może uczynić zdefiniowanie manipulacji niemożliwym. Co ciekawe, polska etymologia słowa „kłamać” wskazuje, że kłamanie to odchylenie od prostej drogi, to zboczenie z prostej drogi, to wypaczenie,<sup>40</sup> co uwalnia to pojęcie od konieczności spełnienia warunku oszukiwania. Podobnie, Michel de Montaigne pisze, że „określenie słowa ‘kłamać’ po łacinie, z czego poszło nasze francuskie, znaczy tyle co ‘iść przeciwko swemu sumieniu’ i tym samym dotyczy tylko tych, co mówią, przeciw własnej świadomości”.<sup>41</sup> Można więc, wracając do tych pierwotnych znaczeń słowa „kłamać”, zaproponować następujące jego rozumienie:

DEF. Kłamstwem jest świadoma i celowa prezentacja fałszywego obrazu świata, który w świadomości odbiorcy ma pełnić rolę obrazu prawdziwego.<sup>42</sup>

Należy zauważyć, że zastąpienie w definicji kłamstwa chęci oszukania przez przedstawienie fałszywego obrazu rzeczywistości sprawia, że możliwe jest uznanie za kłamstwo nawet takie samookłamywanie, które jest połączone z najwyższą premedytacją i determinacją osoby, która w tym przypadku jest zarazem nadawcą jak i odbiorcą komunikatu – każdy może okłamywać siebie samego, wystarczy, aby tworzył fałszywy obraz świata po to, aby go uznać za prawdziwy, nawet wbrew oczywistym faktom.<sup>43</sup> W ten sposób przyjęta definicja uwzględnia podnoszony w psychologii a także w filozofii prymat woli nad rozumem – jeśli nie zechcę, to nie zaakceptuję prawdy, jeśli zechcę, to zaakceptuję fałsz.<sup>44</sup> Dobrze znane z życia, niestety liczne przypadki samookłamywania siebie, a więc działania tych ludzi, którzy postanawiają uznać fałsz za prawdę tylko dlatego, że tak chcą, bo ktoś ich do tego silnie

---

*Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie (Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage)*, tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 263-264.

<sup>40</sup> J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008, s. 133.

<sup>41</sup> Tamże, s. 167.

<sup>42</sup> Naturalnie, w praktyce zawsze chodzi o obraz fragmentu świata, a nie cały świat.

<sup>43</sup> W szczególności, kłamanie będzie przedstawianie fałszywego obrazu siebie samego – przybieranie maski nieodpowiadającej prawdzie, J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008, s. 215.

<sup>44</sup> Dla przykładu patrz wyniki badań Alberta Merabiana, np. P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej (The Secrets of Communication)* tł. T. Geller, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 104-105. W filozofii zaś poglądu tego bronił np. Św. Augustyn.

zmotywowwał, zgodnie z tą definicją, są szczególnymi przypadkami kłamania.<sup>45</sup> Pozostała część definicji, mówiąca o tym, że fałszywy obraz świata ma w świadomości odbiorcy pełnić rolę prawdziwego uniemożliwia uznanie za kłamstwo fikcji literackich, inscenizacji teatralnych, itp.

Warto odnotować jeszcze jedną cechę tej definicji. Otóż, obejmuje ona wszystkie sposoby kłamania, jakie dają się określić przez niespełnienie którejkolwiek maksymy Zasady Kooperacji, jak również przez niespełnienie któregośkolwiek warunku siły illokucyjnej oraz zobowiązania do prezentacji aktu mowy. Fatycznie, każde takie działanie, czy to będące nadaniem niewłaściwej formy aktowi mowy, czy manifestowania fałszywych emocji, czy też nadające narracji nieczytelną, wprowadzającą w błąd formę mieści się w zakresie wyznaczonym przez definiens w naszej definicji kłamania. Definicja ta obejmuje też kłamanie obrazem (np. fotomontażem) i to zarówno tym bez słów, jak i filmem. Dla przykładu przytoczmy zdarzenie z nieodległej przeszłości. Wiadomo było, że nie doszło do żadnego ataku policji na któregośkolwiek z manifestantów. Tymczasem, jeden z nich najspokojniej w świecie, nieśpiesznie położył się na ulicy, aby przez odpowiednio długi czas udawać rannego w starciu z policją. Oczywiście, zupełnie „przypadkowo” przy tej mistyfikacji była obecna ekipa jednej z niemieckich stacji telewizyjnych, która w wieczornych wiadomościach wyemitowała jedynie ten pożądaný przez nich fragment filmu pokazujący leżącego już na ziemi człowieka trzymającego rękę na głowie. Twórcy tego klipu okazali się kłamcami, zaś cały spreparowany przekaz kłamstwem, gdyż przedstawiono fałszywy obraz rzeczywistości, w którym skutkiem działań policji miał zostać ranny człowiek. Na szczęście inny uczestnik tych zdarzeń sfilmował nie tylko leżącego i „cierpiącego” oszusta, lecz także moment, gdy ten kładł się beczelnie na ziemi. Jak widać sam obraz, nawet bez słów, starannie przycięty może być kłamstwem, także objętym przez naszą definicję.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Ciekawą i raczej zrozumiałą dla nas opinię na temat pewnego typu ludzi wyraził Bertrand Russell w swoim tekście *O wychowaniu*: „Wolę kogoś, kto kłamie z całkowitą świadomością tego, co czyni, niż kogoś, kto najpierw podświadomie oszukuje samego siebie, a potem wyobraża sobie, że jest pełen cnoty i prawdomówności, J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008, s. 163.

<sup>46</sup> Dodajmy, że wspomniana niemiecka stacja telewizyjna nie ograniczyła się do kłamania niemym obrazem, lecz podała fałszywą wiadomość o ataku policji na demonstrantów i użyciu przez policję gazów łzawiących. Było to podwójne kłamstwo tej stacji – niestety, nie jedyne na temat sytuacji w Polsce. To jak i inne liczne kłamstwa mediów niemieckich przypominają o ważnej prawdzie. Każdy komunikat poza funkcją informującą (w tym przypadku dezinformującą) pełni *funkcję prezentacyjną* i to bez względu na to, czy nadawca

Wobec uznania fałszywości obrazu rzeczywistości za jeden z dwóch warunków definiujących kłamstwo należy jeszcze uściślić, kiedy obraz rzeczywistości jest fałszem. Ustalenie takie jest konieczne, gdyż często stawianym pytaniem jest: ile dany przekaz (obraz rzeczywistości) może zawierać fałszu, aby nadal mógł być uznany za prawdziwy. Odpowiedź jest banalnie prosta: obraz rzeczywistości, a ściślej obraz pewnego jej fragmentu jest prawdziwy, jeśli nie zawiera ani jednego fałszu. Podobnie, akt mowy jest działaniem prawdomównym, jeśli nie zawiera najdrobniejszego nawet kłamstwa. Co ważne, jest to konkluzja czysto logiczna. Zauważmy, że na przekaz składający się z prezentacji zdań  $p_1, p_2, \dots, p_n$ , należy spojrzeć jak na wygłoszenie koniunkcji tychże zdań, czyli zdanie postaci  $(p_1 \text{ i } p_2 \text{ i } \dots \text{ i } p_n)$ . Jak wiadomo, koniunkcja jest prawdziwa tylko w jednym wypadku, gdy wszystkie jej członki są zdaniami prawdziwymi. Gdyby więc choćby jedno zdanie spośród  $p_1, p_2, \dots, p_n$  okazało się fałszywym, cała koniunkcja również byłaby fałszywa. Innymi słowy, prawda składa się wyłącznie z prawd i nigdy fałsz nie może być jej składnikiem. Fakt ten wyjaśnia popularne a mimo to prawdziwe stwierdzenie, iż prawda jest jedna, zaś kłamstw ogromna ilość. Istotnie, jeśli wypowiedzenie prawdy polega na wygłoszeniu koniunkcji  $(p_1 \text{ i } p_2 \text{ i } p_3 \text{ i } p_4 \text{ i } p_5 \text{ i } p_6)$ , to kłamanie może polegać na prezentacji  $(\text{nie-}p_1 \text{ i } p_2 \text{ i } p_3 \text{ i } p_4 \text{ i } p_5 \text{ i } p_6)$  lub  $(p_1 \text{ i } \text{nie-}p_2 \text{ i } p_3 \text{ i } p_4 \text{ i } p_5 \text{ i } p_6)$  lub  $(\text{nie-}p_1 \text{ i } \text{nie-}p_2 \text{ i } p_3 \text{ i } p_4 \text{ i } p_5 \text{ i } \text{nie-}p_6)$  lub  $(p_1 \text{ i } \text{nie-}p_2 \text{ i } \text{nie-}p_3 \text{ i } p_4 \text{ i } \text{nie-}p_5 \text{ i } p_6)$ , itd. Podobna sytuacja dotyczy kłamania obrazem. Jeśli fotomontaż zdjęcia polegał na wstawieniu twarzy osoby, której na uwiecznionym spotkaniu nie było, to mimo, iż wszystkie pozostałe osoby faktycznie tam były, i to jest prawdą, całość jest oczywistym fałszem. Naturalnie, przeciwne działanie też jest kłamaniem. Dla przykładu, swego czasu Stalin rozkazał Eisensteinowi usunąć z filmów dokumentalnych Trockiego, co też ten sławny reżyser sprawnie wykonał. W ten sposób powstały filmy, pokazujące ważne dla państwa i partii zdarzenia, w których Trocki uczestniczył, ale widz już tego nie mógł zobaczyć.

---

chce, czy nie chce aby jego komunikat tę funkcję pełnił. Na to zjawisko uwagę zwrócił Kazimierz Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1965, s. 18. Jej istotą jest informowanie o tym, kim jest nadawca takiego właśnie komunikatu, skoro nadał taki komunikat. Dla przykładu, jeśli ktoś używa wulgarnych słów lub naśmiewa się z osoby chorej, niepełnosprawnej, cierpiącej np. z powodu straty kogoś bliskiego, funkcja ta informuje nas o tym, że mamy do czynienia z osobą szczególnie prymitywną i ordynarną. Podobnie, liczne kłamstwa niemieckich mediów na temat Polski informują nas o faktycznym i głęboko niepokojącym stanie wolności słowa i demokracji w Niemczech, zwłaszcza, że kraj ten przeżył już w swojej historii, tragicznie dla całego świata w skutkach, okres któremu towarzyszył upadek niemieckich mediów.

Zazwyczaj kłamstwo nie składa się z wypowiedzenia samych kłamstw, gdyż byłoby niestrawne. Skuteczne kłamanie polega właśnie na wygłoszeniu wielu zdań prawdziwych i zaledwie jednego, może dwóch zdań fałszywych. Można to obrazowo wyrazić jako opakowanie kłamstwa w prawdę – dużo prawdy i mało kłamstwa. Konstruuując swój przekaz, kłamca wybierze ten jeden fałsz, na którym mu najbardziej zależy a resztę stanowiąc będą niepodważalne prawdy. Pozostałe kłamstwa kłamca wygłosi w kolejnych przekazach skonstruowanych według tej samej zasady. W taki sposób pisane są kłamliwe książki, robione są kłamliwe filmy, czy teatralne przedstawienia. Możemy więc obejrzeć film, poświęcony znanemu i obecnie powszechnie szanowanemu oficerowi z czasów drugiej wojny światowej, jak o innym także wielkim bohaterze mówi, iż został przez komunistycznych oprawców złamany i podpisał dokument współpracy z tymi bandytami. Co jest bezczelnym kłamstwem, dodajmy, prawdopodobnie jedynym w tym filmie. Naturalnie, w tej samej sekwencji ten sam bohater usprawiedliwia rzekomo złamanego torturami oficera. Dzięki temu „łaskawemu” usprawiedliwieniu, młodzież chodząca na ten film całymi klasami wynosi z niego fałszywy obraz, skądinąd nieskazitelnego bohatera. Dzięki przełknięciu takiego kłamstwa młodzież będzie ze zrozumieniem traktować tych, którzy w późniejszych latach PRL, wielokrotnie z niskich pobudek współpracowali ze Służbą Bezpieczeństwa: „skoro tak wielkiego bohatera złamali...”

## Epilog

W niniejszej pracy zostały pominięte dwa rodzaje kłamstwa, z którymi niestety dość często mamy do czynienia. Są to kłamstwa bezczelne oraz coś, co piszący te słowa nazywa kłamstwami minutowymi. *Kłamstwa bezczelne* to te, o których wszyscy wiedzą, że są kłamstwami, a ponadto powszechnie znane są dowody na to, że kłamca wie, że kłamie i że robi to naumyślnie.<sup>47</sup> Najczęściej, są wypowiedzane z pozycji siły władzy, pieniądza, stosunków. Najdobitniejszymi przypadkami należącymi do tej kategorii są kłamstwa na temat polskości niemieckich obozów zagłady z czasów II Wojny Światowej. Ilość tych kłamstw jest ogromna. Popołniają je publicyści mediów nie tylko niemieckich, ale również włoskich, francuskich, brytyjskich, amerykańskich i innych. Nawet te, szcycące się rzekomo nieposzlakowaną reputacją media świata zachodniego popołniają je, konsekwentnie realizując projekt

---

<sup>47</sup> Twórcą terminu „kłamstwa bezczelne” jest Erving Goffman, E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, (*The Presentation of Self in Everyday Life*) tł. H. i P. Śpiewakowie, PWN, Warszawa 1981, s. 104, 107.

wybielania haniebnej, XX-wiecznej historii Niemiec poprzez obarczanie Polaków winą za Holokaust. Nie sposób przecież przypuszczać, że w doskonale prosperujących, finansowo potężnych domach medialnych na etatach publicystów i dziennikarzy są zatrudniani ludzie nieinteligentni i nieznający elementarnych faktów z tak nieodległej przecież historii Europy.

Do drugiego rodzaju należą te kłamstwa, które niemal natychmiast wychodzą na jaw.<sup>48</sup> Demaskacja takiego kłamstwa następuje, albo w chwilę po jego prezentacji, albo najpóźniej na drugi dzień, stąd nazwa *kłamstwa minutowe*. Mimo to, są to kłamstwa serwowane obecnie w Polsce przez niektóre media i niektóre osoby publiczne bardzo chętnie i praktycznie każdego dnia. Ten przypadek oddziaływania medialnego jest szczególnie ciekawy, gdyż tak chętnie posługiwanie się nimi przez przedstawicieli pewnych środowisk wynika z faktu, iż nie przynoszą one, ani tym środowiskom, ani samym kłamcom nawet najmniejszej szkody w oczach swoich wielbicieli. Jeszcze nie tak dawno, bo w czasach PRL-u i na przestrzeni kilku, może kilkunastu pierwszych lat III RP ujawnienie kłamstwa dyskredytowało kłamcę. Wystarczyło, aby wyszło na jaw, że dana osoba skłamała, aby w powszechnym odczuciu straciła dobrą opinię i wiarygodność. Obecnie, medialnie ukształtowano statystycznie znaczącą grupę społeczną, której członkom zupełnie nie przeszkadzają kłamstwa serwowane przez akceptowane przez nich media oraz „właściwe” osoby publiczne. Stan ten wynika z czegoś znacznie groźniejszego niż gotowość akceptacji kłamstwa. Jest on bowiem skutkiem wytworzenia w tych osobach niezwykle silnych emocji negatywnych do przeciwników politycznych, których to kategoria jest przez nich rozumiana bardzo szeroko. W konsekwencji, wszelki atak na szczerze znienawidzone osoby jest kwestią zaspokojenia absolutnie podstawowych potrzeb emocjonalnych. Ich postawa wobec kłamstw, godzących w te znienawidzone postaci jest szczególna – kłamstwa te są przez nich zwyczajnie pożądane, bo oczekiwane, jako wliczone w kosztą „moralnie” usprawiedliwionej walki. Stąd wynika ich gotowość do akceptacji kłamliwych przekazów, nawet po ujawnieniu ich fałszywości. Ten niemieszający się w kategoriach jakiegokolwiek racjonalności przypadek medialnie wykreowanego „nowego człowieka”, dla którego zarówno jego własny interes jak i godność osobista nie są już w stanie odegrać roli wystudzania, hamowania i neutralizowania złych emocji, bo ich natężenie jest tak potężne, będzie tematem pracy poświęconej manipulacji. Jedynie

---

<sup>48</sup> Wydaje się, że istotną kwestią jest ustalenie związku jaki może zachodzić między kłamstwem bezczelnym i minutowym. Prawdopodobnie, różnica między tymi dwoma rodzajami kłamania jest dość subtelna.



bowiem w kategoriach manipulacji można wytłumaczyć tak absurdalne i groźne w skutkach postawy.

### **Bibliografia**

- Ajdukiewicz K. (1965), *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa.
- Antas J., (2008), *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków.
- Austin J.L. (1962), *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.  
Przekład polski *Jak działać słowami?* (tł. B. Chwedeńczuk), w: J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie*, PWN, Warszawa, 543-713.
- Austin J.L., (1993), *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*,  
tł. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Chwistek L. (1934), *Granice zdrowego rozsądku*, w: *Pisma filozoficzne i logiczne*, tom II, PWN, Warszawa 1963.
- Cialdini R. (1996), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka (Influence. Science and Practice)* tł. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- Ekman P. (2003), *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie (Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage)*, tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa.
- Goffman E. (1981), *Człowiek w teatrze życia codziennego, (The Presentation of Self in Everyday Life)* tł. H. i P. Śpiewakowie, PWN, Warszawa.
- Grandy, R. E. and Warner, R., „Paul Grice”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/grice/>>
- Grice H. P. (1980) *Logika i konwersacja (Logic and Conversation)* tł. B. Stanosz, w: *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa, 91-114.
- Lippard P. V. (1988), *Ask me no questions. I'll tell you no lies. Situational exigencies for interpersonal deception*, “*Western Journal of Speech Communication*” 52, 91-103.
- Łukowski P. (2012), *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Łukowski P. (2015), *Konceptualizacja kłamstwa i manipulacji w teorii aktów mowy Searle'a-Vandervekena*, w: *Od zdań do aktów mowy. Rozważania lingwistyczne i filozoficzne*, red. Piotr Stalmaszczyk, Łódź, 157-187.
- Pelc J., (1990), *O pojęciu kłamstwa – z punktu widzenia semiotyki*, „*Studia Semiotyczne*” XVI-XVII, 289-297.
- Reinach A. (1913), *Die apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechts*, *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* 1/2, 685-847. Przekład angielski *The Apriori Foundations of the Civil Law* (przekł. John F. Crosby), *Aletheia* 3, 1983, 1-142.

- Searle J. R. (1969), *Speech acts*, Cambridge University Press. Przekład polski *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka* (przekł. B. Chwedeńczuk), Warszawa, Pax, 1987.
- Searle J. R., Vanderveken D. (1985), *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge University Press.
- Thomson P. (1998), *Sposoby komunikacji interpersonalnej (The Secrets of Communication)* tł. T. Geller, Zysk i S-ka, Poznań.
- Witkowski T. (2006), *Psychologia kłamstwa*, Biblioteka Moderatora, Taszów.
- 

### **A lie. An analysis of its meaning**

It seems that a lie is a well-understood term. However, on the scientific ground, there is no precise and commonly accepted definition of a lie. There are various proposals how to understand it in psychology, in the theory of communication, and linguistics. In the paper, there is proposed a definition which could be useful in the fields just mentioned, as well as in the educational sciences. Especially, from the practical point of view an accurate meaning of lying should be important for pedagogues, educators, and teachers. Moreover, a proposed definition of a lie can become the base to define, as precisely as possible, another apparently vague term: psycho-manipulation.



**Agata Marciniak**

Uniwersytet Łódzki

## Manipulacja a ideologia

### Wstęp

Pojęcie ideologii – mające swój etymologiczny rodowód w greckich słowach *idea* – wyobrażenie, kształt, postać oraz *logos* – słowo, nauka – zostało wypracowane pod wpływem kulturowo – społecznych przemian Rewolucji Francuskiej (1789 rok), a w XIX wieku – za sprawą poglądów myślicieli, takich jak Émile Durkheim – stało się ono jednym z podstawowych pojęć nauk społecznych i politycznych. Według Julii Didier ideologia jest to „ogół przekonań właściwy jakiemuś społeczeństwu albo klasie społecznej [oraz] [...] wyraża się [on] na ogół w doktrynie politycznej i społecznej, inspirującej działalność rządu, partii, klasy społecznej itd.”<sup>1</sup>. Podobnie pojęcie to jest definiowane przez „Encyklopedię PWN”, w której ideologię utożsamia się z systemem poglądów, idei i pojęć jednostki lub grupy ludzi.<sup>2</sup> Maciej Zięba, definiując ideologię, napisał, iż jest to „zbiór historycznie, kulturowo i społecznie uwarunkowanych przekonań podzielanych przez członków danej grupy społecznej, oferujący im całościowy i uproszczony obraz świata”<sup>3</sup>.

Powyższe objaśnienia wskazują, co prawda na to, iż ideologię – najogólniej rzecz ujmując – możemy postrzegać jako pewną formę świadomości społecznej, ale nie ukazują jej cech konstytutywnych. Mogą one bowiem, równie dobrze, dotyczyć takich pojęć, jak chociażby tradycja czy religia. Zasadne wydaje się zatem podanie jeszcze jednej definicji. Za ideologię będziemy uznawać taki zbiór idei, poglądów i przekonań, który:

---

<sup>1</sup> J. Didier, *Słownik filozofii. Słowniki Encyklopedyczne „Książnicy”*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 2006, s. 161.

<sup>2</sup> *Ideologia*, encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html, [źródło: 29. 08. 2016].

<sup>3</sup> M. Zięba, *Ideologia* [w:] Szlachta B. [red.], *Słownik społeczny*, Wydawnictwo PWN, Kraków 2004, s. 399.

- jest podzielany przez członków danej grupy społecznej;
- służy osiągnięciu przez tę grupę określonego interesu;
- tworzy obraz istniejącego świata, zawiera w sobie jego ocenę oraz prezentuje wizję przyszłości.<sup>4</sup>

Dopiero spełnienie powyższych trzech warunków pozwala nam uznać dane zjawisko za ideologię. Zatem, poza wspomnianymi wcześniej cechami, ideologię charakteryzuje: reprezentowanie i obrona interesów określonej grupy społecznej, przekonania o charakterze ocennym oraz prognozowanie przyszłości.

Ideologia może mieć zarówno wymiar pozytywny, jak i negatywny. Z jednej strony umożliwia jednostce identyfikację i manifestację swoich poglądów, i jest to jej wymiar pozytywny, z drugiej zaś może ona stanowić – szczególnie w mechanizmach czysto politycznych – narzędzie zafałszowania obrazu świata w oczach szeroko pojętych mas. W tym drugim przypadku mamy do czynienia ze szkodliwym oddziaływaniem ideologii, czego doskonałym przykładem może być system polityczny Korei Północnej. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż aparat państwowy Korei, za pomocą antyamerykańskiej propagandy, odizolowania Koreańczyków od reszty świata oraz stworzenia obozów koncentracyjnych, w których przeprowadza się eksperymenty na ludziach, w imię ideologii totalitarnej, dokonuje zbrodni na własnym narodzie.

Ideologizacja życia społecznego, polegająca na mniej lub bardziej świadomym fałszowaniu autentycznych wartości lub podporządkowywaniu jej doraźnym interesom grupy, nie jest zjawiskiem charakterystycznym wyłącznie dla systemów totalitarnych. Zjawisko to jest bowiem szeroko rozpowszechnione również w krajach demokratycznych, w których sprowadza się do takich działań, jak na przykład: manifestowanie poprawności politycznej, „z ważnych powodów” ograniczanie wolności słowa czy żądanie specjalnych praw dla wybranych mniejszości. Należy tutaj zaznaczyć, iż tak pojęty mechanizm ideologizacji życia społecznego może być wymierzony przeciw tradycyjnym strukturom społeczeństwa.

Warto tutaj wspomnieć o przypadku zarejestrowania w 2006 roku przez Marthijna Uittenbogaarda holenderskiej Partii na rzecz Miłości Bliźniego, Wolności i Różnorodności (hol. *Partijvoor Naastenliefde, Vrijheid & Diversiteit*). Partia ta – ze względu na niezwykle kontrowersyjny program – sprawiła, iż na jej temat rozgorzała ogólnoswiatowa dyskusja. Wśród

---

<sup>4</sup> A. Bodnar [red.], *Nauka o polityce. Podręcznik akademicki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 272-273.

założeń programu należałoby wymienić takie postulaty, jak: obniżenie granicy wiekowej legalnego współżycia seksualnego (z 16 do 12 lat) oraz granicy wiekowej, w której człowiek może legalnie występować w filmach pornograficznych i wykonywać zawód prostytutki (z 18 do 16 lat), umożliwienie legalnego pojawiania się nago w miejscach publicznych oraz legalizacja zoofilii, o ile jej konsekwencji nie stanowi nadmierne wyeksploatowanie(!) czy maltretowanie zwierzęcia. Przedstawiciele partii – pod przykrywką przełamywania różnorodnych społecznych tabu i walki z nietolerancją – dążyli do realizacji własnego interesu, jakim było zdobycie prawnego przyzwolenia na współżycie osoby dorosłej z dzieckiem, czy zwierzęciem. Chociaż aż 82% społeczeństwa holenderskiego jawnie skrytykowało Partię na rzecz Miłości Bliźniego, Wolności i Różnorodności, Trybunał Haski – w odpowiedzi na wniosek o delegalizację PNVD – stwierdził, że jednym z podstawowych praw tworzenia demokracji jest prawo do tworzenia partii i wysuwania postulatów (na szczęście w 2010 roku PNVD zakończyła swoją działalność). Tym samym, pozostawił on „otwartą furtkę” dla innych ugrupowań, które – w imię wolności – będą prowadziły walkę o społeczne przyzwolenie na różnego typu zachowania głęboko szkodliwe społecznie – tym samym, zaistniała możliwość pojawienia się w przyszłości organizacji zdolnych przeforsować podobnie groźne postulaty. Z jednej strony w interesie społeczeństwa jest niedopuszczenie do powstawania takich organizacji, jak wymieniona powyżej, z drugiej zaś fałszywie pojęte idea demokracji i prawa mniejszości oraz szacunek dla wybiórczo rozumianych zapisów konstytucji sprawiają, że międzynarodowy trybunał pozwala organizować się i istnieć ugrupowaniom, które jawnie godzą w dobro najbardziej bezbronnych członków społeczeństwa.

Ten smutny przykład wskazuje na to, iż lansowane wartości, które składają się na daną ideologię, mogą stać ponad podstawowymi zasadami moralnymi. W ten sposób, w obronie ideologii, ludzie ją wyznający są skłonni godzić się na powstawanie różnego rodzaju wynaturzeń, uderzających w dobro jednostki i w ten sposób jawnie ją dyskryminując.

W świetle wyżej przytoczonych informacji, możemy zatem powiedzieć, że chociaż ciężko jest jednoznacznie określić czy ideologia jest zjawiskiem pozytywnym czy też negatywnym, to jednak nie wzbudzi chyba żadnych wątpliwości stwierdzenie, że z łatwością może stać się narzędziem głoszenia i realizacji niezwykle groźnych dla społeczeństwa idei. Wszakże o tym, jak tragiczny wymiar może przybrać takie zideologizowane oderwanie myślenia od rzeczywistości pokazała nam już historia komunistycznego ZSRR czy nazistowskich Niemiec.

Jednak ideologia nie jest jedynym złem, które może dotknąć myślenie jednostek. Często bowiem towarzyszy jej inne groźne zjawisko, jakim jest manipulacja. Warto w tym miejscu dokonać rozróżnienia między tymi dwoma, często utożsamianymi ze sobą, fenomenami. Wedle Marka Tokarza manipulacja jest perswazją niejawną lub taką, która realizowana jest nieuczciwymi metodami.<sup>5</sup> Dariusz Doliński rozumie natomiast manipulację jako „celowe i planowe działanie, którego autor wywiera wpływ na osobę w taki sposób, aby nie zdawała sobie ona sprawy z tego, że podlega jakimkolwiek oddziaływaniom, bądź by nie była świadoma siły lub konsekwencji tych działań”<sup>6</sup>. Zwraca przy tym uwagę, że manipulator podporządkowuje swoje działania maksymalizacji własnego interesu (bądź interesu grupy, z którą się identyfikuje).<sup>7</sup>

Podczas gdy ideologia stanowi ogół przekonań (obecny jest tu zatem jakiś akt zamyślenia), u podstaw których leży jakoś rozumiany interes członków grupy wyznającej tę ideologię, to w przypadku manipulacji nie ma mowy o dbałości o wspólny interes grupy. Ważny jest jedynie interes manipulatora, który oddziałując na członków grupy przy pomocy np. pustych sloganów jest w stanie sprawić, iż ofiara manipulacji internalizuje cel manipulatora bez merytorycznego uzasadnienia. Ideologia, jak zgubna by nie była, jest przestrzenią dla zaangażowania intelektualnego zarówno osób pozostających pod jej wpływem, jak i wrogo do niej nastawionych – chcąc nie chcąc, poddaje się więc ich krytyce. Manipulacja natomiast deprawuje totalnie, powołując do istnienia człowieka, który praktycznie nie posiada poglądów, kreując wolne od merytorycznych przemyśleń silnie emocjonalne postawy. Uznając zatem manipulację za coś groźniejszego od ideologizacji, postanowiłam właśnie na niej skupić się w niniejszym artykule, a ściślej rzecz ujmując, pozwolę sobie omówić zjawisko granfalonu, które postrzegam jako czystą esencję manipulacji.

### **Czym jest granfalon?**

W polskiej literaturze naukowej nie poświęca się granfalonowi zbyt wiele uwagi, a szkoda, bo zjawisko to nie tylko jest bardzo ważne, ale nie jest też wcale takie rzadkie. Pojęcie granfalonu (ang. *granfaloon*) zostało

---

<sup>5</sup> M. Tokarz, *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii manipulacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 24.

<sup>6</sup> W. Łukaszewski, D. Doliński, T. Maruszewski, R. Ohme, *Manipulacja*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2009, s. 21.

<sup>7</sup> Tamże.

wprowadzone w roku 1963 przez Kurta Vonneguta, amerykańskiego pisarza i publicystę, który – na stronach słynnej „Kociej Kołyski” – użył go do określenia zachowania jednej z drugoplanowych bohaterek. Urodzona i mieszkająca w Indianie Hazel Crosby nieustająco tropi pochodzenie sławnych ludzi, dzieląc ich przy tym na dwie kategorie, to jest: tych, którzy pochodzą z Indiany i tych, którzy z Indiany nie pochodzą. Ma to na celu ciągle potwierdzanie jej głębokiego przekonania o wyjątkowości ludzi z Indiany. Zachowanie Hazel Crosby w sposób doskonały ilustruje granfalon, który definiowany jest przez Vonneguta jako dumne i bezsensowne stowarzyszenie ludzi.<sup>8</sup> Takie też rozumienie granfalonu przyjęli psychologowie społeczni na czele z Aronsonem i Pratkanisem.<sup>9</sup>

Definicja granfalonu – na pierwszy rzut oka – może wydawać się dosyć niejasna. Wszakże, co ma się na myśli, określając dane stowarzyszenie ludzi jako „dumne” i „bezsensowne”? Warto – być może – odwołać się w tym miejscu do słów samego Kurta Vonneguta:

„Jeśli chcesz wiedzieć, co to granfalon,  
Spróbuj obrać ze skórki bańkę mydlaną.”<sup>10</sup>

Bezsensowność sprowadza się zatem do zupełnego braku idei i treści, jakie – z reguły – są spoiwem, które łączy członków w grupach innego rodzaju. Jeżeli chodzi o granfalon to tym, co jednoczy ludzi, którzy do niego przynależą jest jedynie pusta, niczym wspomniana, bańka mydlana – czyli wyzbyta wszelkiego sensu – emocjonalność wynikająca jedynie z faktu przynależności do grupy. Tak też sprawa wygląda w przypadku Hazel Crosby. Jedynym elementem, który łączy ją z innymi przedstawicielami jej granfalonu jest emocjonalne przywiązanie do miejsca pochodzenia, czyli do grupy współplemieńców. Przywiązanie to zaś nie jest w żaden sposób treściowo uzasadnione.

Wątpliwość może wzbudzać zaliczanie przez Kurta Vonneguta do kategorii granfalonu religii i narodów, gdyż – jak wskazuje Piotr Łukowski – „ani naród, ani religia nie spełniają [...] definicji granfalonu, w przeciwieństwie do wspomnianego wyżej dzielenia ludzi na pochodzących z Indiany

<sup>8</sup> K. Vonnegut, *Kocia Kołyska*, Wydawnictwo Albatros, Łódź 2012, s. 91-94.

<sup>9</sup> E. Aronson, A. R. Pratkanis, *Wiek propagandy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2003, s. 190.

<sup>10</sup> K. Vonnegut, *j.w.*, s. 94.

i pozostałych”<sup>11</sup>. Wszakże ani naród, ani religia nie są odarte z sensu. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku mamy bowiem do czynienia nie tylko z więzią emocjonalną członków, ale również ze wspólnotą idei, poglądów i przekonań.

### **Etykietowanie: „My – Oni”**

Na przykładzie bohaterki „Kociej kołyski” możemy spostrzec jak nieskomplikowany a nawet trywialny w swej istocie jest sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości, charakteryzujący przedstawicieli granfalonu. Otóż, Hazel Crosby jako dobrych i wartościowych ludzi postrzega tych, którzy pochodzą z Indiany, zaś wszystkich pozostałych ocenia jako złych i pozbawionych wartości. Ocena, jaką wydaje członek granfalonu, zależy zatem od dwóch elementarnych etykietek: od nazwy granfalonu oraz od nazwy grupy zewnętrznej tegoż granfalonu. Staranne etykietowanie każdego, nawet najmniejszego fragmentu świata jest warunkiem bezwzględny, jaki musi być spełniony, aby członek granfalonu mógł orientować się w otaczającej go rzeczywistości.<sup>12</sup>

Można rzec, że sposób oceny, jakim charakteryzują się członkowie granfalonu, pozostaje beztreściowy. Osoby, które zostaną oznaczone etykietą „swój”, postrzegane są pozytywnie jako inteligentne, kulturalne, utalentowane, dobre, moralne i tak dalej, natomiast te jednostki, którym zostanie przypisana etykieta „obcy”, postrzegane są wyłącznie pejoratywnie jako głupie, niekulturalne, pozbawione talentu, złe, niemoralne i tym podobnie. Nie ma tu wcale znaczenia prawdziwy stan rzeczy. Człowiek, który – obiektywnie rzecz ujmując – mógłby być dla innych wzorem do naśladowania, z chwilą, gdy zostanie rozpoznany jako przedstawiciel grupy zewnętrznej wobec granfalonu, zostaje przez członków granfalonu zdyskredytowany.<sup>13</sup>

Przypomnijmy, że grupę zewnętrzną tworzą osoby spoza szeroko pojętego granfalonu, czyli granfalonu właściwego oraz ludzi z nim sympatyzujących. Grupa zewnętrzna pojawia się automatycznie w procesie kreowania granfalonu. Jest ona związana z jego istotą, jaką jest nieustająca walka z Innymi. Opozycyjność wobec osób z grupy zewnętrznej warunkuje emocjonalną więź, która łączy członków granfalonu, stanowi jego spoiwo i gwarancję trwałości. Bez grupy zewnętrznej granfalon nie miałby po prostu

---

<sup>11</sup> P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu, jako przykład skazanego na dyskryminację Innego*, s. 6-7 [przyjęty do druku w *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*].

<sup>12</sup> Tamże, s. 9-10.

<sup>13</sup> E. Aronson, A. R. Pratkanis, *Wiek propagandy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2003, s. 190.

racji istnienia, ponieważ jako coś, co dzieli świat, nie może jednocześnie zawierać w sobie wszystkich jego elementów. Granfalon bowiem zawsze pozostaje w opozycji do kogoś.<sup>14</sup> Jako pozbawiony sensu, jest na to skazany.

### **Odwrócenie wartości i podwójne standardy**

Jak już wspomniałam, ocenom wydawanym przez przedstawicieli granfalonu daleko jest do obiektywizmu. Zależą one przecież wyłącznie od rodzaju nadanej etykiety. W ten sposób, w świadomości przedstawiciela granfalonu, głupiec uchodzi za mędrca, nieuczciwy za uczciwego, niemoralny za moralnego i tak dalej, pod warunkiem, że przynależą oni do jego granfalonu. Analogicznie, ta sama osoba będzie w mądrym widziała głupca, w uczciwym nieuczciwego, w moralnym niemoralnego, jeżeli tylko rozpozna w nim członka grupy zewnętrznej. Zjawisko to określane jest mianem *odwrócenia wartości*. Sprawia ono, iż jesteśmy skłonni uznać za wartościowych nawet ludzi podłych i pozbawionych skrupułów, gdyż atrakcyjny jest dla nas każdy, kto należy do naszego granfalonu.<sup>15</sup> Związane jest to ściśle z potrzebą utrzymania przez członka granfalonu *wysokiej samooceny*<sup>16</sup>, dobrego zdania o sobie samym.

Z potrzeby utrzymania wysokiej samooceny wynika również bezpośrednio istnienie tak zwanych *podwójnych standardów*, jakie rządzą świadomością przedstawiciela granfalonu. W praktyce sprowadza się to do wybiórczości w stosowaniu norm głównie moralnych a nawet prawnych. Innymi słowy, to czy dana norma jest obowiązującą, czy też nie, zależne jest wyłącznie od tego, kogo ma ona dotyczyć. W ten sposób, normy nakładające obowiązki stosowane są wobec przedstawicieli grupy zewnętrznej i nie dotyczą członków granfalonu, zaś normy chroniące dobro stosowane są wobec członków granfalonu i nie dotyczą reprezentantów grupy zewnętrznej.<sup>17</sup>

Jeżeli więc – przykładowo – członek naszego granfalonu zostanie przyłapany na defraudacji znacznej sumy pieniędzy, to nie tylko nie ocenimy go negatywnie, ale nie pociągniemy go również za to przestępstwo do odpowiedzialności. Natomiast, gdy ktoś spoza naszego granfalonu dopuści się kradzieży przysłowiowej bułki, będziemy skłonni publicznie go poniżyć i zastosować wobec niego najsurowsze sankcje. Należy w tym miejscu

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 269.

<sup>16</sup> E. Aronson, C. Travis, *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, Wydawnictwo PWN, Sopot – Warszawa 2008, s. 210-212.

<sup>17</sup> P. Łukowski, *Wina bez kary – o bezkarności manipulatora*, dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/17035, s. 13, [źródło: 01. 09. 2016 r.], s. 11-12.



podkreślić, że mimo tak patologicznego stosunku do norm, przedstawiciel granfalonu postrzega samego siebie jako przestrzegającego wszelkich norm w sposób wzorcowy.

Przedstawiciele granfalonu nie ograniczają się wyłącznie do negatywnego oceniania osób spoza swojej grupy oraz niesprawiedliwego nakładania na nie obowiązków, ale w ogóle odmawiają takim osobom jakichkolwiek praw, zaś – w skrajnych przypadkach – przestają je postrzegać jako ludzi. *Dehumanizacja* członków grupy zewnętrznej sprawia, że przedstawiciele granfalonu mogą nie tylko bezkarnie ich krzywdzić, nie narażając się przy tym na wyrzuty sumienia, ale zaczynają nawet czerpać z tego tytułu satysfakcję. Najbardziej jaskrawy przykład daleko posuniętej dehumanizacji wroga stanowią działania podjęte przez Niemców w czasie II Wojny Światowej, dążące do całkowitej eksterminacji Żydów.<sup>18</sup>

### Reguły myślenia granfalonem

Z tradycyjnego dzielenia przez przedstawicieli granfalonu osób – na te, które do naszej grupy należą oraz wszystkie pozostałe – wynikają bezpośrednio reguły myślenia granfalonem. Można rzec, iż reprezentant granfalonu posługuje się rozumem jedynie w dwóch celach: aby uzasadnić słuszność każdego sądu wypowiedzianego przez przywódcę granfalonu (oraz podległych mu członków grupy), oraz aby wykazać fałszywość każdego sądu wypowiedzianego przez wroga granfalonu. Odwołując się do tych właśnie celów, Łukowski zaproponował następującą formalizację reguł myślenia granfalonem:

$$(R_{1.1.}) \quad \forall x \in G (\forall y \in M \cup U(y,p) \rightarrow A(x,p));$$

$$(R_{1.2.}) \quad \forall x \in G (\forall y \in 'W'M \cup U(y,p) \rightarrow O(x,p));$$

$$(R_{2.}) \quad \forall x \in G (\forall y \in G \cup U(y,p) \rightarrow A(x,p)),$$

gdzie:

G-granfalon, czyli zbiór ludzi go tworzących,

M-zbiór przywódców granfalonu (manipulator),

'W' M-zbiór wrogów granfalonu (zbiór ludzi grupy zewnętrznej),

U(y,p)-formuła, która głosi, że y stwierdza p,

A(x,p)-formuła, która głosi, że x akceptuje p,

O(x,p)-formuła, która głosi, że x odrzuca p.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> P. Łukowski, *Wina bez kary...*, s 11-12.

<sup>19</sup> P. Łukowski, (Nie)myślenie granfalonem, s. 3-5.



W ten sposób:

- Reguła pierwsza głosi, że członek granfalonu akceptuje każde stwierdzenie, które zostało wypowiedziane przez manipulatora;
- Reguła druga głosi, że członek granfalonu odrzuca każde stwierdzenie, które zostało wypowiedziane przez wroga granfalonu;
- Reguła trzecia głosi, że członek granfalonu akceptuje każde stwierdzenie, które zostało wypowiedziane przez inną osobę należącą do jego granfalonu.

Ujmując zbiór wrogów granfalonu w cudzysłów), Łukowski wskazuje, że grupa ta jest dla członków granfalonu antagonistą jedynie z racji tego, że w ten sposób została naznaczona przez manipulatora. Innymi słowy, wrogiem granfalonu jest nie tylko jednostka, która podejmuje działania skierowane przeciwko granfalonowi, ale również każdy, kto zostanie jako taki wskazany przez manipulatora.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż przywódca granfalonu nie musi wcale wierzyć w to, co głosi, a – w praktyce – często sprawa wygląda tak, że wygłasza on tezę, którą prywatnie odrzuca.<sup>20</sup>

### **Beztreściowość komunikacji**

Jedną z konstytutywnych cech granfalonu jest praktycznie beztreściowy charakter komunikacji, jaka w nim występuje. Tezy głoszone przez przywódcę granfalonu (a za nim również przez pozostałych przedstawicieli tej grupy) sprowadzają się do czystych sloganów (ang. *slaugh – ghairm* – okrzyk wojenny), a można nawet pokusić się o stwierdzenie, że częstokroć mamy tutaj do czynienia ze sloganami w najbardziej pierwotnym rozumieniu tego słowa. Otóż, podobnie jak wodzowie – za pomocą tych zwartych i celnych stwierdzeń<sup>21</sup> – pobudzali swoich wojów w momencie ataku, tak przywódca granfalonu poprzez ich użycie podsyca nienawiść przedstawicieli granfalonu wobec członków grupy zewnętrznej. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku slogany są także używane jako hasła (ang. *watchword*), przy pomocy których jednostki identyfikują się nawzajem jako należące do tej

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> M. Kochan, *Slogany w reklamie i polityce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007, s. 20.

samej grupy<sup>22</sup>. Niezwykle istotny jest tutaj zatem *aspekt działania*<sup>23</sup> sloganu, który polega na wywoływaniu – w sposób bezpośredni lub poprzez ewokowanie w umyśle danych skojarzeń (emocji, cech wrogów i tym podobnych) – określonych działań odbiorcy.

Sloganowość komunikowania się przywódcy z członkami granfalonu jest niezwykle istotna z jeszcze jednego powodu. Beztreściowość i lapidarność komunikatu, pobudzając członków granfalonu do działania i angażując ich emocjonalnie, jednocześnie nie wywołuje u nich zbędnej refleksji i nie grozi zaistnieniem dysonansu poznawczego. Wszakże, gdyby przywódca granfalonu pokusił się o rozwinięcie swoich tez, niechybnie sprawiłby, że w świadomości członków granfalonu, chcąc nie chcąc, zaczęłyby się pojawiać „zbędne pytania”. W ich konsekwencji mogłoby dojść do podważenia nie tylko samych sloganów, czy wiedzy przywódcy, ale i zasadności wszelkich działań członków granfalonu. Ponadto, ten sposób komunikowania wymaga od członka granfalonu samodzielnego wyjaśnienia ewentualnych wątpliwości. Z jednej strony, taki człowiek sam wie najlepiej jak sobie wyjaśnić powstały problem, z drugiej zaś własne wyjaśnienie będzie dla niego silniejszym a więc i trwalszym przekonaniem. Najważniejsze, że w członku granfalonu istnieje stała potrzeba tłumaczenia wszelkich niezgodności między tezami manipulatora a rzeczywistością. Jest to niezwykle ważne, gdyż dodatkowo między wypowiedziami przywódcy granfalonu a podejmowanymi przez niego działaniami (czyli, rzeczywistym stanem rzeczy) także występuje pewna niezgodność. Bezpośrednią konsekwencją tej niezgodności stanowi bezustanne doświadczenie przez członków granfalonu wspomnianego już *dysonansu poznawczego*. „Dysonans poznawczy [jak twierdzi Elliot Aronson] jest stanem napięcia, który [ma miejsce] wtedy, gdy u danej osoby występują dwa elementy poznawcze, które są psychologicznie niezgodne ze sobą”.<sup>24</sup> Doskonałym przykładem może być sytuacja, w której przedstawiciel granfalonu mocno wierzy w głoszone przez przywódcę hasło „Podatki należy obniżyć”, a jednocześnie dostrzega, iż wysokość tego pobieranego przez państwo obowiązkowego świadczenia pieniężnego zostaje przez przywódcę podniesiona. Aby zredukować powstałe w wyniku tego doświadczenia napięcie, jednostka posuwa się do *samookłamywania* (zaczyna – na przykład

---

<sup>22</sup> M. Aidlabie, *Slogans of the North England*, New Castle – upon – Tyne, New Castle 1850, s. 25 – 30.

<sup>23</sup> M. Kochan, *Opus citatum*, s. 26.

<sup>24</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 219.

pomniejszać ujemne aspekty działania przywódcy, a wyolbrzymiać dodatnie). Samo zaś usprawiedliwianie przywódcy przebiega pod hasłem „W obecnej sytuacji tak być musi”, przy czym, „obecna sytuacja jest oczywiście zawiniona przez naszych wrogów”, czyli ludzi z grupy zewnętrznej. Należy tutaj zaznaczyć, że przedstawiciele granfalonu skłonni są wierzyć we własne kłamstwa bez względu na to, czy mają one dostateczne zewnętrzne uzasadnienie, czy nie – mamy tutaj do czynienia z tak zwanym paradygmatem *powiedzieć, to uwierzyć*.<sup>25</sup>

### Paradygmat grupy minimalnej

Zazwyczaj, osoby mające pierwszy kontakt z wiedzą o granfalonie z trudem przyjmują do wiadomości możliwość zaistnienia i funkcjonowania tak patologicznej grupy społecznej. Tymczasem, zjawisko to wydaje się bliższe naturze ludzkiej niż moglibyśmy sądzić. Co oczywiście nie znaczy, że każda grupa ludzka jest zdolna do utworzenia podobnie zbrodniczego granfalonu jaki powstał w Niemczech w pierwszej połowie XX wieku. Nie zawsze w tak drastycznej postaci, ale jednak podobna choć na szczęście, łagodniejsza w swej postaci, godząca w rozumność człowieka, wolna od merytorycznych treści, napędzana czystą emocjonalnością manipulacja faktycznie jest możliwa. Dlatego, opisany niżej, incydent z Palo Alto nie jest zjawiskiem odosobnionym.<sup>26</sup> W latach 60. XX wieku brytyjskiemu psychologowi, Henriemu Tajfelowi udało się znaleźć dla zjawisk tego typu jedno wspólne wyjaśnienie.<sup>27</sup>

Badania Tajfela bazowały na – powszechnie stosowanej dziś na gruncie psychologii społecznej – procedurze, która jest podstawą doboru próby badawczej. Procedura ta – najprościej rzecz ujmując – polega na tym, iż podczas badania – na podstawie najbardziej błahego kryterium (najczęściej jest nim losowość) – przydziela się ludzi do jednej z dwóch grup: do takiej, która będzie poddana działaniu interesującego czynnika lub do takiej, na którą nie będzie się wspomnianym czynnikiem oddziaływać. Ta druga nosi nazwę *grupy kontrolnej*, także *punktu odniesienia*. Istotne jest tutaj to, iż między obiema grupami nie występują żadne znaczące różnice, to jest w żadnej z nich nie dominują przedstawiciele jednej płci, wyznawcy jakiegś religii, przedstawiciele jakiegś grupy etnicznej i tak dalej. Podział taki skutkuje tym, iż

<sup>25</sup> Tamże, s. 192-193.

<sup>26</sup> P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera*, Biblioteka psychologii współczesnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 292-300.

<sup>27</sup> P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 7.

na samym początku badania ciężko jest wskazać jakąkolwiek prawidłowość, która charakteryzowałaby ludzi z którejś z grup, a – w związku z tym – nie powinno być żadnej racji dla zaistnienia między członkami tak powstałej grupy jakiegokolwiek więzi emocjonalnej.<sup>28</sup>

Rezultaty otrzymane przez Tajfela wskazały jednak na coś odwrotnego, co określono mianem *paradygmatu grupy minimalnej* (ang. *minimum group paradigm*). Okazało się bowiem, że zupełnie obcy sobie przed eksperymentem badani, którzy zostali przydzieleni do tej samej grupy przy pomocy czynnika minimalnego (np. losowego), zaczęli zachowywać się tak, jakby łączyła ich przyjaźń bądź więzy pokrewieństwa. Wspólna, pozbawiona znaczenia etykieta grupy wpływa na ich stosunek wobec innych osób. W związku z tym, nie tylko zaczęli oni sympatyzować z pozostałymi przedstawicielami swojej grupy, ale wyrażali coraz silniejszą niechęć wobec członków drugiej grupy, z ich punktu widzenia, tak zwanej *grupy zewnętrznej*.<sup>29</sup>

Ten naturalnie pojawiający się *mechanizm faworyzowania członków grupy własnej*, czyli uznawania ich za lepszych pod wszelkimi względami od innych ludzi i do przyznawania im różnych dóbr, oraz minimalność kryterium, według którego można taką grupę wyodrębnić pokazują, jak niewiele potrzeba, aby powstało zjawisko granfalonu.<sup>30</sup> Bazując na naturalnym dążeniu człowieka do bycia częścią grupy, manipulator bez trudu może wykreować grupę ludzi (grupę wewnętrzną), z której uczyni bezrefleksyjne narzędzie, za pomocą którego może wyrządzić krzywdę swoim wrogom, zdefiniowanym jako członkowie grupy zewnętrznej.

Omówienie przeze mnie problemu manipulacji – na przykładzie granfalonu – miało na celu wskazanie zestawu cech, które są charakterystyczne dla ofiary manipulacji, na który składają się: samookłamywanie, kontrola (własnych) myśli, bezrefleksyjność wobec sądów i rozkazów wydawanych przez manipulatora, bezwzględne posłuszeństwo manipulatorowi, negatywne nastawienie wobec wszystkich, których manipulator wskaże jako „wrogów”, zaś pozytywne – wobec tych, którzy zostaną przez niego naznaczeni jako „swoi”, bezustanne doświadczenie dysonansu poznawczego, gotowość ponoszenia obiektywnych, realnych strat dla dobra manipulatora, silna emocjonalność (wszakże cały proces manipulacji to umiejętna gra emocjami), odwrócenie wartości oraz podwójne standardy. Charakterystyka ta była niezbędna dla

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 10.

<sup>29</sup> Aronson E., j. w., s. 139.

<sup>30</sup> Tamże.

– zaprezentowanej w dalszej części pracy – analizy porównawczej związków między ideologią a manipulacją.

### **Ideologia a manipulacja**

Wprowadzenie jednoznacznych rozróżnień między ideologią a manipulacją jest bardzo trudne. Z jednej strony, wydaje się, że zarówno ideologia, jak i manipulacja mogą występować w „czystych” postaciach, a więc jedno bez drugiego, z drugiej zaś mogą one pozostawać wobec siebie w ścisłym związku. Warto zatem pokrótce przybliżyć, każdy z czterech możliwych wariantów.

**Ideologia bez manipulacji.** Jest to przypadek, dość częsty w zdrowej demokracji. Różne ugrupowania polityczne, takie jak partie liberalne, konserwatywne, socjalistyczne, czy narodowe, konstruują – w ramach systemu demokratycznego – swoje programy tak, aby były one podporządkowane realizacji interesów reprezentowanej przez siebie grupy obywateli, dając przy tym rozbudowane uzasadnienie dla swoich racji (posiłkując się zdobyczami nauk takich jak psychologia, socjologia, ekonomia i tak dalej). I tak, w dużym uproszczeniu, liberałowie nastawieni są na obronę interesów przedsiębiorców, konserwatyści – ludzi wyznających tradycyjne wartości (często powiązane z religią), socjaliści – ludzi pracy, zaś narodowcy – grupy narodowej. Państwo stoi na straży naturalnych praw obywatela (przysługujących mu z racji bycia człowiekiem), spośród których najważniejsze są wolność, posiadanie własności prywatnej, gwarancja bezpieczeństwa i wolny rynek. Społeczeństwo jest natomiast organiczną całością, w której dobro wspólne jest definiowane w sposób zgodny z wynikiem wyborów dokonanych przez społeczeństwo. W ten sposób, ideologia w swej „czystej” postaci nie stanowi żadnego zagrożenia dla porządku społecznego.

**Ideologia posługująca się manipulacją.** Ma to miejsce wówczas, gdy przedstawiciele któregoś z ugrupowań politycznych, chcąc osiągnąć swe własne cele, wykraczają poza przyjęte normy prawne i obyczajowe. Sięgnięcie po różnorodne techniki manipulacyjne jest niezbędne, aby przekonać ludzi do tego, by zgodzili się na jawne pogwałcanie praw i obyczajów. Gdy ideologia – obojętnie czy jest ona liberalna, konserwatywna, socjalistyczna czy narodowa – posługuje się kłamstwem i manipulacją, dochodzi do powstania wynaturzeń, w wyniku których nie tylko przestaje ona stać na straży interesów swojej grupy, ale może (i niejednokrotnie tak robi) nawet im zagrażać. W taki sposób, wspomniany już liberalizm przekształcił się w tyranie jedyną jedynie słuszną myślą, zwalczającą w imię rzekomej wolności każdą odmienną poglądów. Konserwatyzm może przejść w fanatyzm religijny, socjalizm w komunizm, zaś ideologia narodowa w nacjonalizm. Warto tu

przywołać przykład nazistowskich Niemiec. Pograżony w ekonomicznym kryzysie – będącym skutkiem I wojny światowej – naród niemiecki szybko podążył za Adolfem Hitlerem, który zdawał się oferować gotową receptę na wszystkie trapiące Niemcy bolączki. Istniała jednak pewna istotna cecha charakteryzująca rządy nazistów. Realizacja nawet pozytywnych, powszechnie akceptowanych także w innych państwach sposobów ożywienia gospodarki miała posłużyć skutecznemu podbojowi całej Europy oraz eksterminacji wielu grup etnicznych. Tak więc, mimo, iż NSDAP zabiegała o innowacyjność w technologii, realizowała plan uniezależnienia się Niemiec w kwestii surowców, zwłaszcza energii, wdrażała takie prospołeczne plany, jak *Kraft durch Freude* (gwarantujące Niemcom wyjazdy urlopowe po niewielkich kosztach), które realnie poprawiały byt niemieckich rodzin, to wszystkie te działania szły w parze z prześladowaniami Żydów w tym z konfiskatami żydowskich majątków, tworzeniem obozów koncentracyjnych dla wrogów NSDAP, głoszeniem konieczności napaści zbrojnej na państwa uznane przez Trzecią Rzeszę za wrogie. Dodajmy, że napaść Niemiec na Czechy, a później na Polskę Hitler i jego propaganda określały mianem działań na rzecz pokoju, zaś zagłada narodu żydowskiego została eufemistycznie nazwana *Ostatecznym Rozwiązaniem Europejskiej Kwestii Żydowskiej*. Jak wiemy, Hitler stale sięgał po różnorodne techniki manipulacji. Szczególnie sprawnie działała propaganda pod wodzą Josefa Goebbelsa. Zwłaszcza kinematografia niemiecka celowała w dehumanizacji Żydów, oczernianiu i ośmieszaniu wrogów Trzeciej Rzeszy budując fałszywy obraz rzeczywistości. Do najbardziej charakterystycznych niemieckich produkcji tamtych czasów należą takie filmy, jak *Der Ewige Jude* w reżyserii Fritza Hipplera, czy sławiący nazistowski naród *Triumph des Willens* reżyserki Leni Riefenslach, a także *Hitlerjunge Quex – Ein Film vom Opfergeist der deutschen Jugend* Hansa Steinhoffa. Co zastanawiające, ta kłamliwa propaganda okazywała się skuteczna do ostatnich dni istnienia Trzeciej Rzeszy. I tak, dla przykładu w Berlinie, przeciw nacierającym czołgom radzieckim matki nie wahały się wysyłać swoich nastoletnich synów uzbrojonych w lekkie karabiny, na pewną przecieź śmierć. To dowodzi znanej tezy, iż ofiary manipulacji, w imię manipulatora i jego haseł, potrafią działać przeciw swojemu własnemu interesowi.

**Manipulacja posługująca się ideologią.** W tym przypadku to ideologia służy takiemu wpływaniu na ludzi, aby umożliwili oni manipulatorowi osiągnięcie założonego celu – jest parawanem dla działań manipulatora. Nie ma tutaj mowy o żadnym interesie grupy, liczy się wyłącznie dobro manipulatora. Ideologia jest dla manipulatora jedynie narzędziem manipulacji – nie interesują go jej założenia, nie czuje się też skrępowany jej tezami. Ważne

jest jedynie to, aby głoszone poglądy trafiały do ludzi i w konsekwencji pozwalały nimi sterować. Przykładowo, jeżeli przyrzeć się bliżej polityce migracyjnej naszych zachodnich sąsiadów, przyjmujących bez jakichkolwiek ograniczeń jawnie wrogich kulturze europejskiej islamskich imigrantów, to łatwo wskazać, że to niezrozumiałe dla wielu działanie tłumaczy się odpowiednią ideologią wyższości systemu wielokulturowego. Chociaż dobro i bezpieczeństwo obywateli – krajów takich jak Francja, Niemcy czy Szwecja – jest realnie zagrożone, to władze nie tylko nie rezygnują ze swojej polityki migracyjnej, ale stosują zarówno kłamstwo, jak i techniki manipulacyjne, aby tuszować przypadki tych przestępstw, w których sprawcami są imigranci. Kiedy pracujący w szwedzkim Örebro policyjny detektyw śledczy – Peter Springare – ujawnił na jednym z portali mediów społecznościowych, że statystycznie sprawcami przestępstw (przede wszystkim gwałtów, rozbojów i pobić) najczęściej są imigranci pochodzący z Afganistanu, Turcji, Syrii, Iraku i Somalii, został zwolniony z pracy i oskarżony (przez dziennikarzy *Nerikes Allehanda*) o rasizm i ksenofobię.<sup>31</sup> Stosując cenzurę i medialną propagandę – pod płaszczykiem ideologii multikulturalizmu – władze krajów zachodniej Europy wprowadzają do swych krajów islamski fanatyzm religijny. Postulując międzykulturowy dialog, wzmocnienie tożsamości narodowej przy jednoczesnej akceptacji kulturowego pluralizmu świata, stopniowo przyznają coraz większe swobody jednorodnym kulturowo imigrantom, kosztem ograniczenia praw i wolności swoich obywateli.

**Manipulacja bez ideologii.** Wydaje się, że dla ofiary manipulacji ten wariant jest najgroźniejszy, gdyż manipulator wolny od systemowych, rozbudowanych treści tworzących określoną ideologię jest zarazem nieskrępowany żadnymi hamulcami – może posunąć się do wszystkiego, co umożliwi mu osiągnięcie założonego celu, nie napotykać jakąkolwiek kontrargumentację, gdyż nie ma argumentacji. Ograniczenie przez manipulatora komunikowanych treści do minimum uniemożliwia ofierze uruchomienie myślenia (a co za tym idzie, zanegowanie sądów głoszonych przez manipulatora i uwolnienie się spod wpływu manipulacji) i sprawia, że jednostka taka chętnie wykona każdy jego rozkaz, nawet jeśli ma to oznaczać poniesienie przez nią ogromnych strat. Warto rozważyć ten przypadek na przykładzie przemocy domowej. Wydaje się bowiem, że u jej podstaw nie leży żadna ideologia. Zjawisko to jest natomiast przykładem manipulacji. Znęcając się psychicznie i fizycznie nad swoją ofiarą, sprawca stopniowo dąży do osiągnięcia celu,

---

<sup>31</sup> M. Skalski, *Szwedzki policjant powiedział prawdę o swojej pracy. Został zwolniony!*, <http://wolnosc24.pl>, [źródło: 06. 03. 2017 r.].



jakim jest zdobycie w tym związku absolutnej władzy nad drugą osobą. Już sama cykliczność aktów przemocy (przebiegająca od nieokielzanych ataków agresji do wyrażania przez sprawcę skruchy) sprawia, że ofiara, doświadczając dysonansu poznawczego wywołanego naprzemiennym złym i dobrym traktowaniem, uruchamia w sobie mechanizmy samookłamywania, biorąc na siebie odpowiedzialność za zaistniały stan rzeczy, a więc obwiniając się za wybuchy agresji partnera, uparcie wierząc, że sytuacja musi ulec poprawie, choć nic na to realnie nie wskazuje. Ponadto, aby skłonić ofiarę do podjęcia niewygodnych i krzywdzących dla niej działań, sprawca posługuje się różnymi – mniej lub bardziej subtelnymi – technikami, takimi jak chociażby izolowanie ofiary od rodziny, czy przyjaciół pozbawiające ją w ten sposób naturalnego wsparcia, podstępne posługiwanie się bliskimi osobami, przyjmowanie milczącej postawy, lekceważenie, wyśmiewanie, krytykowanie, kwestionowanie, rozkazywanie, zastraszanie czy obarczanie winą – za pomocą których pozbawia ją *psychicznej mocy*,<sup>32</sup> doprowadzając do wewnętrznej autodegradacji i rezygnacji z najbardziej elementarnych praw.<sup>33</sup> Należałoby w tym miejscu zaznaczyć, że – z uwagi na fakt, iż pierwotnie ofiara odczuwa silną więź emocjonalną ze swoim sprawcą – urazy psychiczne, będące konsekwencją przemocy, są szczególnie dotkliwe, zaś uwolnienie się spod wpływu manipulatora niezwykle trudne.

Poza wspomnianymi przypadkami przemocy domowej, możliwość zaistnienia manipulacji bez ideologii wydaje się mało prawdopodobna. Ciężko jest bowiem wyobrazić sobie, jak można manipulować innymi, odwołując się jedynie do ich czystych emocji, które w rodzinie są zjawiskiem naturalnym, ale poza nią już nie muszą tak dobrze funkcjonować. Dlatego też warto pokazać jeszcze jeden przykład, tym razem spoza klasy przypadków przemocy w bliskich związkach. Dość trafną ilustracją przyjmującą postać beztreściowej manipulacji jest tzw. *Doświadczenie Trzeciej Fali* (ang. *The Third Wave Experience*). Z uwagi na nieuniknioną obszerność wyjaśnienia tego zjawiska, zostanie mu poświęcony odrębny, następny paragraf.

### **Spektakularny przykład manipulacji bez ideologii**

*Doświadczenie Trzeciej Fali* stanowiło nieoczekiwaną konsekwencję realizacji projektu edukacyjnego, który został przeprowadzony w jednej

---

<sup>32</sup> J. Mazur, *Przemoc w rodzinie, Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 43-44.

<sup>33</sup> P. Evans, *Toksyczne słowa, Słowna agresja w związkach*, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa 1996, s. 87-90.



z drugich klas liceum przez nauczyciela historii Rona Jonesa, absolwenta Uniwersytetu Stanford. Czas trwania projektu przewidziany był na cały semestr, jednak zakończył się po zaledwie pięciu dniach na wniosek rodziców uczniów oraz nauczycieli, którzy byli przerażeni tym, jak szybko wymknął się on spod kontroli.

Doświadczenie rozpoczęło się niewinnie, a sam Ron Jones nie mógł wówczas przewidzieć jego skutków. Był kwiecień 1967 roku, kiedy historyk prowadził lekcję w mieszczącym się w kalifornijskim Palo Alto Liceum Cubberley. Na przykładzie Trzeciej Rzeszy omawiał z uczniami zjawisko autokracji. Nieoczekiwanie temat zajęć wywołał w uczniach autentyczne oburzenie. Nie potrafili oni pojąć, jak w cywilizowanym, europejskim państwie, jakim są Niemcy, udało się urzeczywistnić tak destrukcyjny i głęboko patologiczny system polityczny, jakim jest nazizm. Nie mogli zrozumieć, jak to możliwe, że Niemcy tak bezkrytycznie, masowo i bezwzględnie podporządkowali się Adolfowi Hitlerowi. Uczniowie byli przy tym całkowicie przekonani o tym, iż oni, jako przedstawiciele społeczeństwa demokratycznego, są odporni na totalitarną propagandę i fascynację autokracją. Stanowisko uczniów sprawiło, iż Ron Jones uznał, że jedynie osobiste doświadczenie, czym tak naprawdę jest dyktatura, może sprawić, że pojmą oni sens tego zjawiska. W ten sposób wpadł on na pomysł zrekonstruowania w miniaturze, w warunkach klasowych, systemu autokratycznego.<sup>34</sup>

W poniedziałek Ron Jones pojawił się w klasie i zamiast poprowadzić lekcję tak, jak to zwykle czynił, rozpoczął wprowadzanie wśród uczniów bezwzględnej dyscypliny. Pierwszy dzień projektu został więc poświęcony ustaleniu nowych, obowiązujących w klasie reguł. Do tej pory relacje między nauczycielem a uczniami były koleżeńskie i mogli oni zwracać się do niego po imieniu. Jednak od tej pory taka poufałość była wykluczona, a jedyną dopuszczalną formą zwracania się ucznia do nauczyciela stało się „Panie Jones”. Zmianie uległ również akceptowany sposób udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela: odpowiadając, uczeń musiał stać z boku ławki, zaś jego wypowiedź miała być uważna i zwięzła, nie dłuższa niż trzy słowa. Ponadto, Ron Jones ćwiczył ze swoimi podopiecznymi nowy sposób siedzenia (w pozycji wyprostowanej, ze stopami płasko przylegającymi do ziemi i wyciągniętymi do tyłu rękoma), który – jak twierdził – miał wspomagać koncentrację i wzmacniać siłę woli.<sup>35</sup> Nauczał ich o tym, że jedynie

<sup>34</sup> P. Łukowski, *Wina bez kary...*, s. 2.

<sup>35</sup> *Trzecia fala, 1967: Relacja Rona Jones'a*, [www.physicsoflife.pl](http://www.physicsoflife.pl), s. 2, [źródło 01. 09. 2016 r.].

samokontrola, ćwiczenie siły woli oraz zdyscyplinowany wysiłek fizyczny zaowocują zwiększeniem możliwości umysłowych i ruchowych i dlatego stanowią drogę do osiągnięcia sukcesu. Uczniowie zdawali się być zafascynowani tą ideą, zdawali się wierzyć, że faktycznie w *dyscyplinie siła* (ang. *Strength through discipline*)<sup>36</sup>.

We wtorek Ron Jones przybył do szkoły z przeświadczeniem, że uczniowie zasiądą w ławkach w tradycyjny, swobodny sposób. Jednak, ku jego zaskoczeniu, wszyscy siedzieli na baczność i spoglądali przed siebie w skupieniu, wcielając, tym samym, w życie przekazaną im poprzedniego dnia ideę dyscypliny (już na tym etapie, można było dostrzec, jak znaczący wpływ na myślenie i emocje młodzieży wywiera niniejszy projekt)<sup>37</sup>. Tego dnia nauczyciel podjął działania zmierzające do wzmocnienia w uczniach przekonania, że są grupą, że stanowią jedność. W tym celu, klasie została nadana nazwa – *Trzecia Fala* (co stanowiło nawiązanie do najważniejszej dla surferów, bo najsilniejszej podczas przyływu trzeciej fali, nie mając więc nic wspólnego z niemiecką Trzecią Rzeszą). Wprowadzony też został klasowy salut (wykonywany poprzez podniesienie prawej ręki w kierunku prawego ramienia z postawioną pionowo, lekko zwiniętą dłonią, mającą imitować grzywę fali). Jak się okazało, uczniowie nie ograniczali się do tego, aby salutem Trzeciej Fali pozdrawiać się jedynie w szkole, ale czynili to również poza nią, dając tym samym wyraz zasadzie, głoszącej iż *We wspólnocie siła* (ang. *Strength through community*).<sup>38</sup>

W środę Jones rozdał swoim uczniom karty członkowskie ruchu. Trzy z nich były oznaczone czerwonym znakiem „X”. Uczniom, którzy je otrzymali, zostało przydzielone wyjątkowe zadanie – mieli oni informować nauczyciela o każdym przypadku niezastosowania się do reguł klasowych (jak się jednak szybko okazało, wkrótce grono informatorów, a właściwie donosicieli w naturalny sposób rozszerzyło się – wielu uczniów zdecydowało się donosić na swych nawet bliskich kolegów). Hasłem przewodnim tych zajęć było *W działaniu siła* (ang. *Strength through action*). Aby umożliwić uczniom doświadczenie bezpośredniego działania, nauczyciel każdemu z nich przydzielił określone zadanie związane z Trzecią Falą. W ten sposób, jedna osoba miała zaprojektować transparent ruchu, druga – przeszkolić i przekonać, co najmniej, dwudziestu uczniów z pobliskiej szkoły podstawowej, że stosowana przez Trzecią Falę postawa siedząca jest niezbędna dla

---

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> P. Łukowski, *Wina bez kary...*, s. 2.

<sup>38</sup> *Trzecia fala...*, s. 3-5.

lepszego uczenia się, ktoś inny miał nauczyć się na pamięć i wyrecytować nazwisko i adres każdego członka grupy i tak dalej. Jak widać, nie było mowy o jakimkolwiek merytorycznym uzasadnieniu sensu istnienia grupy – zasadą istnienia grupy było ... istnienie grupy. Tego dnia uczniowie zostali również przeszkoleni w zakresie inicjacji nowych członków. Niezbędnymi elementami procedury inicjacyjnej były: rekomendacja dana przez aktualnego członka Fali, test ze znajomości haseł grupy oraz złożenie przysięgi.<sup>39</sup>

W czwartek Jones, zdając sobie sprawę z tego, że nie posiada już kontroli nad rozgrywanymi się w szkole wydarzeniami mając za to nakaz dyrekcji szkoły i rady szkoły, podjął decyzję o zakończeniu eksperymentu. Przerażające zmiany, jakie zaszły w uczniach, były dostrzegalne gołym okiem. Można rzec, że idea Trzeciej Fali, trawiła ich umysły niczym jakaś straszliwa gorączka – w imię ruchu, ci młodzi ludzie stosowali przemoc psychiczną i fizyczną wobec tych, którzy nie należeli do grupy (pobity został redaktor gazetki szkolnej – autor krytycznego artykułu na temat Trzeciej Fali), donosili na swoich (nawet najlepszych) kolegów oraz agresywnie nagabywali innych uczniów, aby ci przyłączyli się do Fali. W zaledwie kilka dni ta kilkuset osobowa grupa uczniów – z wrażliwych i myślących jednostek – przeistoczyła się w napędzane pustymi sloganami, bezideowe stado, które gotowe było „rozszarpać” każdego, w kim spostrzeże wroga ruchu. Aby zakończyć projekt, Jones ogłosił grupie, że Trzecia Fala jest – tak naprawdę – ogólnokrajowym ruchem, którego celem jest obalenie aktualnego rządu i wprowadzenie w Stanach Zjednoczonych nowego porządku, w zgodzie z ideami dyscypliny, działania, wspólnoty i *dumy* (ang. *Strength through pride*) ogłosił, że następnego dnia w jednej ze szkolnych auli odbędzie się wiec, na którym zostanie przedstawiony ich kandydat na prezydenta.<sup>40</sup>

W piątek, w samo południe, aula była już wypełniona uczniami, którzy pragnęli poznać swego nowego przywódcę. Do samego końca, Jones dbał o każdy szczegół zaplanowanej poprzedniego dnia mistyfikacji: przy każdych drzwiach umieścił swoich strażników (w osobach ochroniarzy stanowiących jego wcześniej spontanicznie powstałą przyboczną gwardię), koledzy Jonesa udawali reporterów i fotografów, dokumentujących wydarzenie (zrobiona została nawet grupowa fotografia), a w samym środku sali ustawiony został telewizor (uruchomiony, choć niepodłączony do anteny), na którym uczniowie – rzekomo – mieli zobaczyć transmisję z krajowej konferencji prasowej.

<sup>39</sup> Tamże, s. 4-5.

<sup>40</sup> Schul – Experiment "Die Welle" Nazis für fünf Tage, <http://www.spiegel.de/eine-stages/schul-experiment-diewelle-a-946745.html>, [źródło: 17. 05. 2016].

Wszyscy czekali w napięciu na dalszy rozwój wydarzeń, hipnotycznie wpatrzni w „śnieg” na ekranie. Gdy – przesycona zupełną ciszą – atmosfera stała się do granic niepokojąca, Ron Jones podszedł do telewizora i w następujących słowach wyjawiał całą prawdę: „Nie ma lidera! Nie ma czegoś takiego, jak narodowy ruch młodzieżowy o nazwie Trzecia Fala. Zostaliście wykorzystani. Zmanipulowani. Wepchnięci we własne pragnienia do miejsca, w którym teraz zaczynacie się odnajdywać. Nie jesteście lepsi, ani gorsi od nazistów, o których się uczyliście. [...] Zapewne myślicie w duchu, że kontynuowaliście dobrą zabawę, że mogliście zrezygnować w każdej chwili. [...] Ale jak daleko byście zaszli? Pozwólcie, że pokażę wam waszą przyszłość”.<sup>41</sup> W tym momencie, na białej planszy, która znajdowała się za telewizorem, pojawił się płynący z projektora obraz, przedstawiający historię Trzeciej Rzeszy (zjazd NSDAP z pozdrawiającymi Hitlera tłumami ludzi, obozy koncentracyjne, a na koniec procesy norymberskie). Tym drastycznym sposobem eksperyment Trzeciej Fali został przez Rona Jonesa zakończony. Nie sposób, zupełnie na marginesie, wyrazić tu poważnych wątpliwości, co do prawomocności takiego stwierdzenia, zwłaszcza że zostało ono wypowiedziane przez człowieka, który nie tylko zainicjował to wydarzenie, ale przez cały czas dość starannie nim kierował, np. osobiście wyznaczając donosicieli.

Jak widać, faktycznie *Doświadczenie Trzeciej Fali* ilustruje ostatnią z czterech omawianych wyżej konfiguracji, czyli manipulację wolną od ideologii. Nie sposób bowiem, za ideologię uznać pięć krótkich, maksymalnie ogólnych w swej treści, szablonowych sloganów. Z punktu widzenia posiadanej obecnie wiedzy o paradygmacie grupy minimalnej i naturalnych mechanizmach kreowania granfalonu zaistnienie tego zjawiska nie powinno już zaskakiwać.

## Podsumowanie

Wydaje się, że wbrew złym konotacjom, jakie powszechnie wywołuje słowo „ideologia”, zjawisko to nie jest groźne, jeżeli tylko nie posiada żadnych powiązań z manipulacją, to jest ani się nią nie posługuje, ani nie jest przez nią wykorzystywana jako narzędzie. Jeżeli bowiem między tymi dwoma zjawiskami występują jakiegokolwiek relacje, dochodzi do powstawania wynaturzeń, w wyniku których przyzwoci dotychczas ludzie zaczynają czynić zło, co gorsza, nadal wierząc w swą przyzwoitość. I choć jest to sytuacja niezwykle trudna, to pozostawia jeszcze jakąś szansę na odczucie pragnienia zmiany. Wszakże ideologia, niosąc za sobą określone treści, pozwala

---

<sup>41</sup> *Trzecia Fala...*, s. 9.

na uruchomienie u ofiary zwątpienia, a więc takiego procesu myślowego, w wyniku którego może ona zakwestionować głoszone przez manipulatora sądy i spróbować uwolnić się spod jego wpływu.

Inaczej jest, gdy manipulacja występuje w pustej treściowo postaci. Jest ona dla ofiary manipulacji najgroźniejsza, gdyż nie odwołuje się do jakichkolwiek idei i nie pozostawia – w ten sposób – ofierze praktycznie żadnej szansy dyskusji, a więc szansy na uruchomienie myślenia krytycznego. Ofiara jest wówczas w mocy silnych destrukcyjnych emocji sterowanych i podtrzymywanych przez manipulatora. Szczególną odmianą takiej manipulacji jest granfalon, którego twórca, posługując się jedynie pustymi sloganami, potrafi przeistoczyć członków społeczeństwa w bezideowe, a jednak rozemocjonowane stado, które gotowe jest – na rozkaz manipulatora – zniszczyć każdego, kogo wskaże on im jako swego wroga.

Przykład Rona Jonesa jest niezwykle ważny dla pedagogiki, zarówno z tego względu, że *Doświadczenie Trzeciej Fali* rozgrywało się na gruncie środowiska szkolnego, ale przede wszystkim dlatego, że pokazuje ono, na jak wielkie niebezpieczeństwo może być narażona relacja nauczyciel-uczeń, jeśli tylko zostanie ona zainfekowana manipulacją.

### **Bibliografia**

- Aidlabie M., *Slogans of the North England*, New Castle – upon – Tyne, New Castle 1850.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Aronson E., Pratkanis A. R., *Wiek propagandy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2003.
- Aronson E., Travis C., *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, Wydawnictwo PWN, Sopot – Warszawa 2008.
- Bodnar A. [red.], *Nauka o polityce. Podręcznik akademicki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Didier J., *Słownik filozofii. Słowniki Encyklopedyczne „Książnicy”*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 2006.
- Evans P., *Toksyczne słowa, Słowna agresja w związkach*, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa 1996.
- Ideologia*, encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html.
- Kochan M., *Slogany w reklamie i polityce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007
- Łukaszewski W., Doliński D., Maruszewski T., Ohme R., *Manipulacja*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2009.

- Łukowski P., *Grupa zewnętrzna granfalonu, jako przykład skazanego na dyskryminację Innego* [przyjęty do druku w „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”].
- Łukowski P., *(Nie)myślenie granfalonem*, Folia Philosophica, Bibliotheca Philosophica 1, 81-98, 2016.
- Łukowski P., *Wina bez kary – o bezkarności manipulatora*, Folia Iuridica 75, 2015, 159-174, [dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/17035](https://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/17035).
- Mazur J., *Przemoc w rodzinie, Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Schul – Experiment “Die Welle” Nazis für fünf Tage, <http://www.spiegel.de/einestages/schul-experiment-diewelle-a-946745.html>.
- Skalski M., *Szwedzki policjant powiedział prawdę o swojej pracy. Został zwolniony!*, <http://wolnosc24.pl>.
- Tokarz M., *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii manipulacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Trzecia fala, 1967: Relacja Rona Jones’a*, [www.physicsoflife.pl](http://www.physicsoflife.pl).
- Winn D., *Manipulowanie umysłem. Pranie mózgu, warunkowanie, indoktrynacja*, Wydawnictwo MODERATOR, Poznań 2000.
- Vonnegut K., *Kocia Kołyska*, Wydawnictwo Albatros, Łódź 2012.
- Zięba M., *Ideologia* [w:] Szlachta B. [red.], *Słownik społeczny*, Wydawnictwo PWN, Kraków 2004.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera*, Biblioteka psychologii współczesnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

---

### Manipulation and ideology

It seems that “ideology” and “psycho-manipulation” are well known terms. However, people used to talk about ideological thinking and psycho-manipulation without precise distinction of these two notions. The paper presents some establishing of four possible relations between both terms. All cases are illustrated by facts from the twentieth century history.

**Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Miłość pedagogiczna w świetle zaawansowanych wersji Integralnego Pluralizmu Metodologicznego**

### **Wprowadzenie**

Integralne podejście do badań naukowych wywodzi się z przybliżonej już polskiemu czytelnikowi metateorii integralnej współczesnego amerykańskiego myśliciela Kena Wilbera. Stanowi formę badań mieszanych, które łączą metodologie jakościowe z ilościowymi wedle zasad wywiedzionych z teorii. Podejście to umożliwi głębokie, wielopoziomowe poznanie badanego zjawiska poprzez dotarcie do czterech ekwiwalentnych wymiarów istnienia (czterech ćwiartek), tj. intencjonalnego, kulturowego, behawioralnego oraz systemowego<sup>1,2</sup>.

### **Model spektralny badania integralnego**

Dojrzałe badanie integralne wykorzystuje metody i techniki z niemal wszystkich rodzin (kategorii) metodologicznych, tj. fenomenologii, strukturalizmu, hermeneutyki, etnometodologii, teorii *autopoiesis*, empiryzmu, teorii społecznej *autopoiesis* oraz teorii systemów. Jednakże by móc uznać badanie za odpowiadające wymogom badania integralnego, nie zawsze trzeba

---

<sup>1</sup> Zob. S. Esbjörn-Hargens, *Integral research: A multi-method approach to investigating phenomena*, w: „Constructivism in the Human Sciences” 2006 nr 11(1). M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012; M. Kielar, A. Gop, *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

<sup>2</sup> Por. Sean Esbjörn-Hargens, Ken Wilber, *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, w: *The Oxford Handbook of Religion and Science*, red. P. Clayton, Z. Simpson, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 526.



spełnić warunek włączania metod z większości, jeśli nie ze wszystkich, kategorii metodologicznych. Nicolas Hedlund rafinuje i poszerza rozumienie badania integralnego, a wyróżniając jego poziomy, formuje model spektralny badania integralnego<sup>3</sup>. Na najniższym poziomie, twierdzi Hedlund, mniej istotny jest stopień rozciągłości metodologicznej badania (ilość stosowanych metodologii), aniżeli stosowanie ram i zasad Integralnego Pluralizmu Metodologicznego (IMP), które wyznaczają orientację metodologiczną (ale też epistemologiczną i ontologiczną) wykorzystywanego w badaniach podejścia. „(...) Na pierwszym poziomie badanie integralne jest definiowane w relacji do głębi interpretacyjno-perspektywicznej oraz przejrzystości epistemiczno-metodologicznej, poprzez którą badacz rozumie i refleksyjnie sytuje całość procesu badawczego”<sup>4</sup>. Zatem, jeśli badacz zechciałby rozpatrywać miłość pedagogiczną jako przedmiot badania przy użyciu jedynie dwóch metod z indywidualnej ćwiartki subiektywnej<sup>5</sup>, badając tylko własne doświadczenie miłości pedagogicznej (fenomenologia) i jej względnie trwały sposób przeżywania (strukturalizm), jego dociekania należałoby umieścić na poziomie pierwszym badania integralnego<sup>6</sup>. Badanie integralne z poziomu drugiego różni się od eksploracji z poziomu pierwszego tym, że badacz wykorzystuje przynajmniej dwie metody: jedną jakościową oraz jedną ilościową. Na poziomie trzecim modelu spektralnego badanie integralne wykorzystuje już metodologie pierwszej, drugiej i trzeciej osoby, zaś na poziomie czwartym, najwyższym, w badanie włącza się co najmniej jedną metodologię z każdej z sześciu rodzin metodologicznych. Dociekanie badawcze pomija najczęściej teorie *autopoiesis* oraz społecznej *autopoiesis*, choć ideałem badania integralnego na tym poziomie wciąż pozostaje wykorzystanie metodologii z wszystkich ośmiu rodzin metodologicznych (Por. Tab. 1).

---

<sup>3</sup> Zob. N. Hedlund, *Integrally Researching Integral Research: Enactive Perspectives on the Future of the Field*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2010 nr 5(2), s. 1–30.

<sup>4</sup> Tamże, s. 10.

<sup>5</sup> Kwalifikowanie danej metody do badania powinno być powiązane z racjonalnym wykluczeniem innych metod ze schematu badania. W przypadku badania integralnego jest to szczególnie istotne, bowiem badacz integralny powinien mieć świadomość istnienia ośmiu odrębnych rodzin metodologicznych, a zatem winien uargumentować wybór danej ścieżki postępowania badawczego także poprzez wykluczenie innych. Por. tamże.

<sup>6</sup> Warto nadmienić, iż badacz winien przejść przez wszystkie etapy procesu badawczego, czyli projektowanie badania, implementację, analizę uzyskanych danych oraz ich interpretację i walidację. Por. Tamże, s. 10.



Tabela 1. Model spektralny czterech poziomów badania integralnego

Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukierunkowany refleksyjnie i zaznajomiony z wszystkimi głównymi etapami procesu badawczego z wykorzystaniem IMP i (kilku z) jej zasad (standardów i reguł)</li> <li>• Refleksyjne ujawnienia przynajmniej niektóre z aspektów epistemologicznych i metodologicznych działania</li> <li>• Posługuje się jakościowymi albo ilościowymi metodologiami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukierunkowany refleksyjnie i zaznajomiony ze wszystkimi głównymi etapami procesu badawczego z wykorzystaniem IMP i (kilku z) jej zasad (standardów i reguł)</li> <li>• Refleksyjnie ujawnienia aspekty epistemologiczne i metodologiczne działania</li> <li>• Wykorzystuje przynajmniej jedną jakościową i jedną ilościową metodologię</li> <li>• Systematycznie konsoliduje zbiory danych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukierunkowany refleksyjnie i zaznajomiony ze wszystkimi głównymi etapami procesu badawczego z wykorzystaniem IMP i (kilku z) jej zasad (standardów i reguł)</li> <li>• Refleksyjnie ujawnienia aspekty epistemologiczne i metodologiczne działania</li> <li>• Wykorzystuje metodologie pierwszej, drugiej i trzeciej osoby</li> <li>• Systematycznie konsoliduje zbiory danych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukierunkowany refleksyjnie i zaznajomiony ze wszystkimi głównymi etapami procesu badawczego z wykorzystaniem IMP i (kilku z) jej zasad (standardów i reguł)</li> <li>• Merytorycznie i refleksyjnie ujawnienia aspekty epistemologiczne i metodologiczne działania</li> <li>• Posługuje się wieloma metodologiami pierwszej, drugiej i trzeciej osoby (rodziny metod 1,2,3,4,6,8)</li> <li>• Systematycznie konsoliduje zbiory danych</li> </ul>

Źródło: N. Hedlund<sup>7</sup>.

Hedlund dowodzi istnienia jeszcze piątego, najwyższego poziomu badania w pełni integralnego, które wymagałoby eksploracji nie tylko w zakresie ośmiu rodzin metodologicznych, ale także w zakresie konstytutywnych składowych integralnego modelu AQAL (*all quadrants, all levels*): (1) stanów, to jest czasowego występowania danych przejawów rzeczywistości w czterech ćwiartkach, (2) poziomów rozwoju w każdej z ćwiartek, (3) linii rozwojowych oraz (4) typów, czyli rozmaitych wzorów, stylów, które mogą pojawiać się na każdym głównym poziomie rozwoju w ewoluującej macierzy czterech ćwiartek.

<sup>7</sup> N. Hedlund, dz. cyt., s. 10.

1. Stany świadomości w kontekście badań nad miłością pedagogiczną można badać przy użyciu wywiadu, obserwacji czy introspekcji. Każdy z zaobserwowanych w badaniach stanów, powiązanych z lub wywołanych sytuacją pedagogiczną, można zaklasyfikować zgodnie z założeniami modelu integralnego AQAL. Subiektywnie odczuwana radość czy doświadczenie przepływu podczas zajęć lekcyjnych da się zaklasyfikować do wymiaru subiektywnego (Górna Lewa ćwiartka). Doświadczane podczas zajęć stany grupowe świadomości – poczucie jedności z innymi podczas pracy zespołowej, zbiorowa fascynacja zagadnieniem itp. – przynależą do wymiaru kulturowego (Dolna Lewa ćwiartka). Obiektywnie mierzalne stany zachowania zostaną przyporządkowane wymiarowi behawioralnemu (Górna Prawa ćwiartka), zaś pozytywną atmosferę związaną z nierestrykcyjną polityką szkoły odnajdziemy w wymiarze systemowym (Dolna Prawa ćwiartka) (Por. Tab. 2).

**Tabela 2.** Przykład wykorzystania modelu AQAL w klasyfikacji stanów

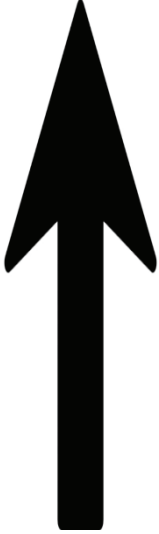
Górna Lewa	Górna Prawa
<p><b>Self i Świadomość</b></p> <p>Stany indywidualne (emocje), jak szczęście, radość, doświadczenie wglądu, wzruszenie, stan przepływu (flow), doznania szczytowe (peak experiences), graniczne, dekoncentracji itp.</p>	<p><b>Mózg i Organizm</b></p> <p>Stany zachowania, np. śmiech, okrzyki, wołanie. Stany biologiczne, np. zdrowie, choroba Stany hormonalne, np. dojrzewanie płciowe uczniów</p>
JA	TO
MY	TE
<p>Stany grupowe: euforia, fascynacja, zachwyty, grupowe przeżywanie piękna</p>	<p>Stan ekonomiczno-finansowy szkoły, ogólna atmosfera panująca w szkole</p>
<p><b>Kultura i Światopogląd</b></p>	<p><b>System społeczny i Środowisko</b></p>
Dolna Lewa	Dolna Prawa

Źródło: A. Gop – opracowanie własne na podst. S. Esbjörn-Hargens<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Por. S. Esbjörn-Hargens, *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*, w: *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, red. tenże, SUNY Press, New York 2010.

2. Poziomy miłości. W badaniach nad miłością pedagogiczną badane zjawisko można uchwycić wertykalnie, poprzez rejestrację stadiów (poziomów) rozwoju uczuć nauczycielskich. Rozwój miłości postępuje podobnie do wzrostu osobowego w wielu liniach, wedle tych samych ogólnych etapów modelu rozwojowego: od stadium przedkonwencjonalnego, przez konwencjonalne do postkonwencjonalnego i podąża ku stadiom wyższym (por. Ryc 1). W najniższym stadium miłość charakteryzuje skupienie się na egocentrycznych pobudkach, zamknięcie we własnej perspektywie pojmowania i doświadczania. Miłość jest tu postrzegana przez pryzmat własnych potrzeb osoby, w końcu – jako wyraz patologii etapu – kształtuje się jej względnie trwała forma: miłość narcystyczna. W kolejnym, konwencjonalnym stadium, perspektywę egocentryczną zastępuje grupowa, co skutkuje ekspansją i rozwojem miłości w kierunku innych osób - partnera, dziecka, najbliższej rodziny. W postkonwencjonalnym stadium rozwoju miłości tworzy się konstrukt miłości światocentrycznej, miłości w stosunku do wszystkich ludzi, ale stadium to nie wyczerpuje jeszcze teoretycznych możliwości rozwojowych. Na najwyższych dwóch poziomach stadium post-postkonwencjonalnego: multi-swiatocentrycznym i kosmocentrycznym, miłość jest postawą wyrażaną w stosunku do wszystkich ludzi i innych bytów, a także wszystkich czujących bytów we wszystkich światach.

**Rycina 1.** Poziomy rozwoju miłości (na podstawie poziomów rozwoju moralności)



KOSMOCENTRYCZNY	5-OS AŻ DO N-TEJ	WSZYSTKIE CZUJĄCE BYTY WE WSZYSTKICH ŚWIATACH
POST-POSTKONWENCJONALNY - MULTI-ŚWIATOCENTRYCZNY	4-OS.	WSZYSCY LUDZIE I INNE BYTY, PLURALISTYCZNA
POSTKONWENCJONALNY - ŚWIATOCENTRYCZNY	3-OS.	WSZYSCY LUDZIE, UNIWERSALISTYCZNA
KONWENCJONALNY - ETNOCENTRYCZNY	2-OS.	MY, RODZINA, PLEMIĘ, NACJA
PRZEDKONWENCJONALNY - EGOCENTRYCZNY	1-OS.	JA
<b>Poziom</b>	<b>Złożoność perspektywy</b>	<b>Koncentracja</b>

Źródło: K. Wilber, T. Patten, A. Leonard, M. Morelli<sup>9</sup>.

1. Eksplorując w procesie badawczym **linie rozwoju**, czyli odrębne zdolności można je zaklasyfikować do poszczególnych ćwiartek. Przykładowe linie, które badacz uzna za istotne (przydatne) w uchwyceniu fenomenu miłości pedagogicznej w wymiarze intencjonalnym, to linie emocji, tożsamości i potrzeb. W wymiarze kulturowym mogą to być linie grupowych wartości, zwyczajów; w wymiarze behawioralnym – zdolności kinestetyczne, w wymiarze systemowym zaś linia rozwoju systemu oświaty.
2. W obszarze badań nad miłością pedagogiczną badacz integralny może chcieć mapować przydatne wzory, czyli **typy**. W wymiarze intencjonalnym mogą to być typy osobowości, wzory męskości/kobiecości; w wymiarze behawioralnym – typy zachowań; w wymiarze kulturowym typy więzi, w wymiarze systemowym zaś typy struktury organizacyjnej w szkole czy klasie.

<sup>9</sup> K. Wilber, T. Patten, A. Leonard, M. Morelli, *Integral Life Practice: A 21st-Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*, Shambhala, Boston&London 2008, s. 257.

## Niektóre fazy badania integralnego

Badanie integralne można osadzić w ramach metod mieszanych lub quasi-mieszanych<sup>10</sup>, wykorzystujących w dociekaniach badawczych na równi ze strategiami jakościowymi także ilościowe. Jak każde badanie, także badanie integralne musi przejść przez wszystkie merytoryczno-techniczne fazy procesu badawczego, od sformułowania problemu badawczego (problemów badawczych) ze sprecyzowaniem założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, po wnioskowanie i interpretację, służące eksplikacji uzyskanych wyników oraz nakreślaniu nowych obszarów do dalszych badań. We wnioskowaniu multimetodologicznym istotny jest dobór metod właściwych aspektom badanego problemu, jednakże w badaniu integralnym istotną rolę odgrywają ponadto także inne, pozatechniczne aspekty, sprawiające, że badanie nie jest czystym aktem opisu zastanej rzeczywistości lecz świadomym, bezpośrednim procesem jej kształtowania, niewolnym od wpływu indywidualnych motywacji, np. moralnych. Badacze w integralnym procesie badawczym winni zadać sobie pytanie o to, „w jaki sposób możemy przekroczyć rozważanie jedynie technicznej adekwatności struktury naszego badania jako środka ukazującego, co jest prawdą ([funkcja] opisowa [badań – przyp. autor]) oraz powinniśmy zadać sobie pytanie o to, w jaki sposób to zrobić, by było moralnie dobre (normatywna) i piękne (ekspresyjna) w szerszym znaczeniu”<sup>11</sup>. Projektowanie badania integralnego dotyczącego miłości pedagogicznej winno być zatem wsparte wielopłaszczyznowym rozważaniem dotyczącym m.in. pobudek moralnych badacza, wytyczenia moralnie i technicznie najwłaściwszych sposobów zbadania tego wątku.

Działania badacza integralnego na etapie kodowania i analizy danych powinny wyznaczać trzy zasady: meta-odwzorowanie/modelowanie (*meta-patterning*), niewykluczanie (*non-exclusion*) oraz ustanowienie (*enactment*)<sup>12</sup>. Wylanianie rekurencyjnych meta-wzorów można utożsamić z kategoryzowaniem skompletowanych danych wedle terminów immanentnych teorii integralnej, tj. wymiarów istnienia (czterech ćwiartek), poziomów egzystencji, linii rozwojowych, stanów świadomości czy typów. W wypadku badania miłości (pedagogicznej) przy użyciu wywiadu można kategoryzować dane z transkrypcji stosując ćwiartki jako kategorie kodowania.

<sup>10</sup> Por. N. Hedlund, dz. cyt., s. 24 oraz J. Creswell, A. Tashakkori, *Editorial: Differing perspectives on mixed methods research*, w: „Journal of Mixed Methods Research” 2007 nr 1(4), s. 309-332.

<sup>11</sup> N. Hedlund, dz. cyt., s. 14.

<sup>12</sup> Por. Tamże.

Badacz wskazuje wówczas te elementy w wywiadzie, które przynależą każdej z ćwiartek modelu AQAL. Przykładowo, fragmenty wypowiedzi dotyczące duchowej miłości będą przynależne ćwiartce intencjonalnej, te dotyczące fizycznych i obserwowalnych aspektów miłości kodowane będą w ćwiartce behawioralnej.

Z kolei zasadę niewykluczania w badawczym kontekście odnieść można do świadomości istnienia wielu metod analiz danych (w Centrum Badań Integralnych zidentyfikowano 28 różnych metod kodowania) i wyboru jednej z nich ze zrozumieniem faktu jej ograniczoności. Zasadę ustanowienia natomiast pojmować można w kontekście analizowania danych jako refleksyjność, która wspomaga proces interpretowania z jednoczesnym uświadomieniem faktu subiektywizmu interpretacyjnego. Rzeczywistość, którą badacz stara się uchwycić w akcie badawczym nie jest rzeczywistością zastaną, ale nieustannie kształtowaną w procesie interakcji badacza z danymi. Refleksyjne integralne podejście do analizy danych dobrze obrazuje poniższa tabela (Por. Tab. 3) zawierająca pytania, które badacz integralny powinien sobie zadać w trakcie eksploracji.

**Tabela 3.** Dociekanie refleksyjne w procesie kodowania (kategoryzowania, analizowania danych) w podziale na ćwiartki (*Reflexive inquiry in coding*)

Psychologiczna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakie jest twoje odczucie odnośnie tego, w jaki sposób twoja unikalna natura oraz historia życia wpływają na proces analizy badań?</li> <li>• Jakie jest twoje odczucie odnośnie motywów leżących u podłoża badań (np. jak odnoszą się do twojej historii i pochodzenia, relacji z innymi (<i>object relations</i>), dynamiką cienia (<i>shadow dynamics</i>) etc., które mogą wpłynąć na sposób, w jaki analizujesz dane?</li> <li>• W jaki sposób twoje zainteresowania i/lub intuicje duchowe kształtują twoje podejście do analizy?</li> <li>• W jaki sposób twoje zainteresowania zawodowe i ambicje wpływają na to, jak analizujesz dane?</li> <li>• W jakich horyzontalnych strukturach poznania (<i>horizontal structures of knowing</i>) (np. Enneagram, Myers Briggs) masz zwyczaj poruszać się jako badacz? I jak w szczególności wpływają one na interpretację danych w procesie analitycznym?</li> <li>• W jakich wertykalnych strukturach poznawczych (np. poziomach w różnych liniach rozwojowych) przeważnie się poruszasz, a które pomagają ci kształtować spojrzenia na dane powstające w procesie analitycznym?</li> </ul>

Kulturowa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaki jest powszechny paradygmat naukowy, z którego wychodzę? Na jakie sposoby byłbym skłonny odrzucać albo wstępnie filtrować spojrzenia na dane spoza tego paradygmatu?</li> <li>• W jaki sposób tło kulturowe wpływa na mój sposób analizowania? Jakie normy i wartości z różnych subkultur, do których należę, wpływają na moje podejście do analiz i w jaki sposób?             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Przykład 1. Kultura scjentyzmu przejawia się w badaniach jako tendencja do odrzucania bądź ukrywania kulturowych i psychologicznych wymiarów/czynników wpływających na badanie.</li> <li>○ Przykład 2. Jakie są normy, wartości i założenia powiązane z kulturą konkretnego akademickiego środowiska, w którym jesteś osadzony?</li> </ul> </li> </ul>
Behawioralna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakie są niektóre z twoich przyzwyczajeń, wzorców zachowania, które wpływają na sposób analizy danych? (np. nawyki związane z pracą, zdolności organizacyjne, uwaga związana ze śledzeniem szczegółów w procesach gromadzenia danych i ich analizie)</li> <li>• Jakie są niektóre z twoich istotnych tendencji poznawczych, które mają wpływ na procesy postrzegania i w jaki sposób mogą wpłynąć na procesy analizy?</li> <li>• Jaki jest twój poziom prędkości czytania i zrozumienia i w jaki sposób może to wpłynąć na stosunek do analiz?</li> <li>• Jaki jest twój poziom płynności i umiejętności technologicznych (np. w pracy z oprogramowaniem kodującym, urządzeniami do nagrywania itp.)?</li> </ul>
Społeczna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• W jaki sposób dynamika społeczna systemu edukacyjnego, w którym jesteś zanurzony wpływa na twoje badania i podejście do analiz?</li> <li>• W jaki sposób źródła finansowania wpływają na twoje podejście do analiz?</li> <li>• W jaki sposób czynniki technologiczno-ekonomiczne (np. zanurzenie w ekonomii industrialno-kapitalistycznej) wpływa na twoje podejście do badań i analiz?</li> <li>• W jaki sposób dynamika polityczna (na poziomach lokalnym, wojewódzkim, narodowym czy międzynarodowym) wpływa na twoje podejście do analiz?</li> </ul>

Źródło: N. Hedlund, dz. cyt., s. 20.

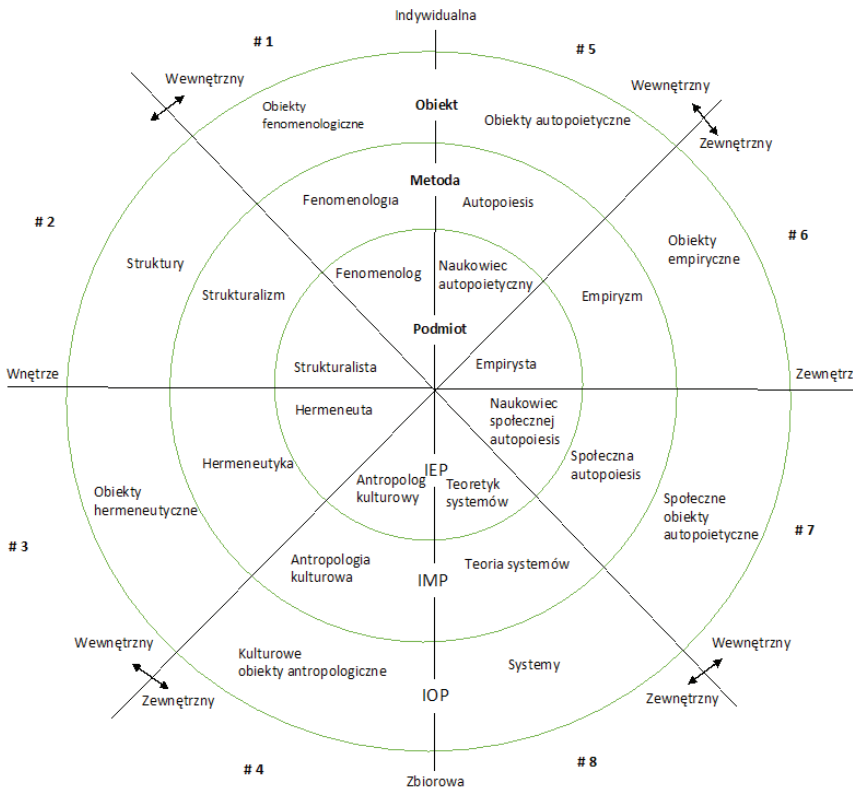
### **Zaawansowany model badania integralnego – Integralny Pluralizm (*Integral Pluralism*)**

Sean Esbjörn-Hargens twórczo rozwinął schemat IMP i, wzbogacając go o aspekty ontologiczne oraz epistemologiczne, stworzył rozbudowaną mapę integralnego pluralizmu (IP), którą Bowman nazywa integralnym naukowym<sup>13</sup> pluralizmem (ISP, *integral scientific pluralism*) (Por. Ryc. 2).

<sup>13</sup> Bowman używa terminu naukowy dla podkreślenia faktu całościowego czy wszechobejmującego poszukiwania wiedzy – zob. K.J. Bowman, *Integral scientific pluralism*, w:



**Rycina 2.** Czterdzieści osiem horyzontalnych sfer integralnego naukowego pluralizmu. IEP – integralny pluralizm epistemologiczny; IMP – integralny pluralizm metodologiczny; IOP – integralny pluralizm ontologiczny.



Źródło: K.J. Bowman<sup>14</sup>.

W optyce Esbjörn-Hargensa, Esbjörn-Hargensa i Zimmermana oraz Bowmana<sup>15</sup>, w przebiegu procesu badawczego na równi z metodologicznymi aspektami badania istotna jest świadomość wymiarów ontologicznych i epistemologicznych. Każde badanie naukowe czerpie bowiem z wiedzy o tym,

„Journal of Integral Theory and Practice” 2012a nr 7(1), s. 57.

<sup>14</sup> Tamże, s. 58.

<sup>15</sup> Zob. S. Esbjörn-Hargens, *Ontology to climate change: Integral pluralism and the enactment of multiple objects*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2011 nr 5(1); S. Esbjörn-Hargens, M.E. Zimmerman, *Integral ecology: Uniting multiple perspectives on the natural world*, Integral Books, New York 2009; K.J. Bowman, *Integral scientific...*, dz. cyt.; K.J. Bowman, *Holarchical field theory*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2012b nr 7(3).

(1) czym jest byt, który badacz chce badać, jak jest definiowany, jakie posiada cechy (ontologia);

(2) (a) czym jest prawda, (b) na czym powinno być wsparte poznanie, jakimi metodami dojść do autentycznego poznania, ale też (c) co może stanowić przedmiot poznania i czy podmiot poznający może pozostać niezależny od poznawanego przedmiotu (epistemologia)<sup>16</sup>;

(3) jakie są ogólne zasady zawiadujące procesem poznawczym (metodologia ogólna) oraz jakie są procedury poznania naukowego właściwe danej dyscyplinie (metodologia szczegółowa)<sup>17</sup>. Badanie integralne, jako badanie multidyscyplinarne, interdyscyplinarne i *cross-dyscyplinarne* musi w szczególności dbać o wspomniane wyżej aspekty całego procesu badawczego, stąd włączenie ontologii, epistemologii w schemat IMP wydaje się, nie tylko z tego z resztą względu, uzasadnione. Esbjörn-Hargens wraz z Zimmermanem<sup>18</sup> stoją na stanowisku, iż zespolenie epistemologicznego pluralizmu (Kto bada?) z metodologicznym pluralizmem (Jak bada?) daje w efekcie ontologiczny pluralizm (Co bada?)<sup>19</sup>. Jest to zgodne z postmetafizycznym stanowiskiem głoszącym, że wykorzystanie w badaniu konkretnych praktyk badawczych przyczynia się po części do stworzenia danego fenomenu<sup>20</sup>. Zatem jeśli miłość zechce eksplorować fenomenolog wykorzystując np. introspekcję, uzyska on obraz zbadanego obiektu fenomenologicznego – szkic głębokiego uczucia. Jeśli zaś zechcemy spojrzeć na fenomen miłości oczyma empirysty, przy wykonaniu odpowiednich pomiarów poziomów hormonów (oksytocyna, wazopresyna czy serotonina), dostrzeżemy miłość w aspekcie neurohormonalnego przywiązania, które będzie tu stanowić obiekt empiryczny. Wyszczególnienie aspektów badania danego zjawiska, metod oraz osoby przeprowadzającej badanie zawiera tabela 4.

<sup>16</sup> Epistemologia w rozumieniu Ajdukiewicza, za Janem Woleńskim, dz. cyt., s. 16.

<sup>17</sup> Zob. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2007.

<sup>18</sup> Zob. S. Esbjörn-Hargens, M.E. Zimmerman, dz. cyt.

<sup>19</sup> Por. także S. Esbjörn-Hargens, *Ontology to climate change: Integral pluralism and the enactment of multiple objects*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2011 nr 5(1), s. 146.

<sup>20</sup> Tamże, s. 145; por. także T. Murray (2011), *Toward Post-metaphysical Enactments: On Epistemic Drives, Negative Capability, and Indeterminacy Analysis*, w: „Integral Review” 2011 nr 7(2), s. 92–125.

**Tabela 4.** Aspekty integralnego poznania miłości – IOP, IMP, IEM.

KTO BADA? PERSPEKTYWA PRZYJ- MOWANA PRZEZ BADA- CZA/ PROFESJA	JAK BADA? REPREZENTATYWNE METODY/ SPOSOBY BADANIA	CO BADA? OBIEKT BADANY, URUCHAMIANA PER- SPEKTYWA SPOJRZENIA NA OBIEKT (MIŁOŚĆ)
Fenomenolog #1 (np. psycholog, psychoterapeuta, filozof)	Systematyczna introspekcja, indywidualne sesje terapeutyczne	Miłość - głębokie uczucie (fenomenologiczne obiekty)
Strukturalista #2 (np. psycholog)	Wywiad pogłębiony	Patologie miłości, zaburzenia więzi (struktury miłości)
Hermeneuta #3 (np. filolog, psycholog, socjolog)	Analiza dzieł historycznych itp.	Miłość dworska, chrześcijańska, platoniczna itp. (obiekty hermeneutyczne)
Antropolog kulturowy #4 (np. socjolog)	Rozmowy, wywiady	Współczesne zachowania erotyczne; socjoerotyka <sup>1</sup> (kulturowe obiekty antropologiczne)
Naukowiec autopoietyczny #5	<i>brak</i>	<i>brak</i> (obiekty autopoietyczne)
Empirysta #6 (np. lekarz, biochemik)	Pomiary (np. poziomy niektórych hormonów), monitorowanie reakcji fizjologicznych (pocenie się, przyspieszone bicie serca wskutek działania adrenaliny)	Miłość – konstrukt biochemiczny, fizjologiczny (obiekty empiryczne)
Naukowiec społecznej autopoiesis #7	Zogniskowane wywiady grupowe	Kod miłości (kod komunikacyjny) (społeczne obiekty autopoietyczne)
Teoretyk systemów #8	Analizy interakcji behawioralnych	Zachowania miłosne w systemie np. rodzinnym (systemy)

*Źródło:* Aneta Gop – opracowanie własne na podstawie S. Esbjörn-Hargens<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Por. S. Esbjörn-Hargens, *Ontology to climate...*, dz. cyt., s. 147; K.J. Bowman, *Integral scientific...*, dz. cyt., s. 54–66.

## Podsumowanie

Wyrastający z Wilberowskiej metateorii integralnej Integralny Pluralizm Metodologiczny rozumiany jest jako zbiór paradygmatów lub praktyk społecznych i obejmuje sprawdzone prawdy głównych metodologii. Twórczo rozbudowany integralny model badawczy, wzbogacony o aspekty ontologiczne i epistemologiczne, posiada duże możliwości eksplorowania zjawisk, co obrazuje analizowany w artykule przykład miłości pedagogicznej. Model IMP ukazuje zarazem, w jaki sposób badacz może łączyć strategie ilościowe i jakościowe na przekór ich wzajemnej, częstej niezyczliwości czy wykluczającym praktykom. Integralne ujęcie fenomenu miłości pedagogicznej ugruntowane jest w Wilberowskiej koncepcji szerokiego empiryzmu, który całą wiedzę wywodzi z bezpośredniego doświadczenia i poddaje sprawdzalności wszystkie twierdzenia<sup>22</sup>.

## Bibliografia

- Bowman, K.J., *Integral scientific pluralism*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2012a nr 7(1), s. 54–66.
- Bowman, K.J., *Holarchical field theory*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2012b nr 7(3), s. 30–48.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2007.
- Creswell, J., Tashakkori, A., *Editorial: Differing perspectives on mixed methods research*, w: „Journal of Mixed Methods Research” 2007 nr 1(4), s. 309–332.
- Esbjörn-Hargens, S., *Ontology to climate change: Integral pluralism and the enactment of multiple objects*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2011 nr 5(1), s. 143–174.
- Esbjörn-Hargens S., *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*, w: *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, red. tenże, SUNY Press, New York 2010.
- Esbjörn-Hargens, S., & Zimmerman, M. E., *Integral ecology: Uniting multiple perspectives on the natural world*, Integral Books, New York 2009.
- Esbjörn-Hargens S., *Integral research: A multi-method approach to investigating phenomena*, w: „Constructivism in the Human Sciences” 2006 nr 11(1).
- Esbjörn-Hargens S., Wilber K., *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, w: *The Oxford Handbook*

<sup>22</sup> Por. K. Wilber, *Małżeństwo rozumu...*, dz. cyt., s. 183.

- of Religion and Science*, red. P. Clayton, Z. Simpson, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Hedlund, N., *Integrally Researching Integral Research: Enactive Perspectives on the Future of the Field*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2010 nr 5(2), s. 1–30.
- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kielar M.B., Gop A., *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Murray T., *Toward Post-metaphysical Enactments: On Epistemic Drives, Negative Capability, and Indeterminacy Analysis*, w: „Integral Review” 2011 nr 7(2), s. 92–125.
- Wilber K., *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008.
- Wilber, K., Patten T., Leonard, A., Morelli, M., *Integral Life Practice: A 21st-Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*, Shambhala, Boston&London 2008.
- Woleński, J., *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza, realizm*, PWN, Warszawa 2005.

---

### **Love phenomenon in advanced Integral Methodological Pluralism**

Article brings closer the phenomena of pedagogical love from the angle of Integral Methodological Pluralism (IMP), a meta-methodology based on Ken Wilber’s integral theory. At the beginning, authors describe the well-developed version of IMP - Nicolas Hedlund’s spectral model of integral research. Next they introduce some of main phases of integral research. At the end, they describe the sophisticated model – Sean Esbjörn-Hargens’s Integral Pluralism. Pedagogical love is deeply analyzed in the context of described models.

**Joanna Lewczuk**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Specyfika rozpoznawania zdegradowanych ekspresji mimicznych przy wykorzystaniu techniki morfingu – implikacje pedagogiczne**

### **Wprowadzenie**

Komunikowanie się ludzi między sobą jest ciekawym i wielowymiarowym zjawiskiem. Szczególnie interesująca wydaje się zwłaszcza wymiana informacji za pomocą komunikacji niewerbalnej, która w dużej mierze przebiega poza świadomą kontrolą podmiotu, a jednocześnie umożliwia przekazywanie sygnałów dotyczących intencji czy stanu emocjonalnego. Jednym z ważniejszych aspektów pozawerbalnego komunikowania się jest mimika twarzy i przekazywane za jej pomocą informacje na temat przeżywanych emocji. Trafne określanie czyichś stanów emocjonalnych odgrywa kluczową rolę adaptacyjną, dostarczając wskazówek dotyczących wyboru optymalnego zachowania w określonej sytuacji społecznej. Problematyka ekspresji emocjonalnych od lat zajmowała badaczy różnych dyscyplin, ale nadal pozostaje pełna intrygujących pytań. Jednym z nich jest pytanie o związek wrażliwości na mimiczne sygnały emocjonalne innych ludzi z rodzajem obserwowanej emocji oraz płcią obserwatora.

Do badań poszukiwałam metody, która pozwoliłaby na uchwycenie różnic we wrażliwości na sygnały mimiczne ekspresji emocjonalnych. Taką możliwość stwarza komputerowa technika morfingu, czyli tworzenia etapów pośrednich pomiędzy dwoma zdjęciami (np. twarzy neutralnej i wyrażającej emocję). Program stworzony przy użyciu tej techniki pozwolił na zbadanie różnych parametrów procesu rozpoznawania ekspresji mimicznej. Mogłam przyglądać się temu procesowi jak gdyby w zwolnionym tempie i analizować

jego przebieg od momentu, gdy ekspresje mają formę zdegradowaną, mniej wyrazistą, aż do chwili, gdy ujawniają swoje „pełne oblicze”.

### Wyjątkowe znaczenie ludzkiej twarzy

Twarz najsilniej przykuwa naszą uwagę w drugim człowieku i jako pierwsza wyodrębniana jest z chaosu innych bodźców w wyniku zautomatyzowanego, samoczynnego procesu neuronalnego<sup>1</sup>. Już średnio w dziesiątej minucie po urodzeniu noworodki – dzięki wrodzonemu podkorowemu systemowi preferencji twarzy ludzkich, stanowiącemu podstawę do rozwoju zdolności społecznych<sup>2</sup> - istotnie częściej podążają wzrokiem za przesuwającym się obrazem naturalnej twarzy, niż za obrazem przedstawiającym fragmenty twarzy ułożone w zmienionej, nienaturalnej konfiguracji<sup>3 4</sup>. Niemowlęta mają większą skłonność do spontanicznego koncentrowania wzroku na twarzy żywego człowieka w porównaniu z twarzą manekina<sup>5</sup>, czy przedmiotami typu: butelka, miś<sup>6</sup>.

Wyraz twarzy traktowany jest jako główny klucz do poznania człowieka, określenia jego stanu emocjonalnego i intencji względem nas. Mimika jest bowiem koronnym kanałem komunikacji niewerbalnej<sup>7 8 9 10 11 12</sup>. Ka-

---

<sup>1</sup> R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>2</sup> Morton, Johnson, 1991 za: C. Biele, *Spostrzeganie twarzy u ludzi i zwierząt*, w: „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40 s. 5-25.

<sup>3</sup> Goren, Sarty, Wu, 1975 za: R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>4</sup> M. H. Johnson, S. Dziurawiec, H. Ellis, J. Morton, *Newborns preferential tracking of face – like stimuli and its subsequent decline*, w: „Cognition” 1991 nr 40 s. 1-19.

<sup>5</sup> C. E. Izard, *Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research*, w: „Psychological Bulletin” 1994 nr 115 s. 288-299.

<sup>6</sup> Kagan, Lewis, 1965 za: D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 351-367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>7</sup> Kagan, Lewis, 1965 za: Tamże.

<sup>8</sup> Goren, Sarty, Wu, 1975 za: R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>9</sup> Field, Woodson, Greenberg i Cohen, 1982 za: Tamże.

<sup>10</sup> M. H. Johnson, S. Dziurawiec, H. Ellis, J. Morton, *Newborns preferential tracking of face – like stimuli and its subsequent decline*, w: „Cognition” 1991 nr 40 s. 1-19.

<sup>11</sup> L. M. Hirshberg, M. Svejda, *When infants look to their parents: Infants' social referencing of mothers compared to fathers*, w: „Child Development” 1990 nr 61 s. 1175-1186.

<sup>12</sup> Gosselin, Larocque, 2000 za: C. Biele, *Spostrzeganie twarzy u ludzi i zwierząt*, w: „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40 s. 5-25.



nał ów jako jedyny funkcjonuje zupełnie autonomicznie, gdyż odbierane za jego pośrednictwem informacje okazują się być najbardziej wyraziste i wystarczające do ich trafnego rozpoznania. Natomiast sygnały wysyłane za pośrednictwem wszystkich pozostałych dróg komunikacji niewerbalnej możliwe są do rozpoznania dopiero w wyniku integracji informacji pochodzących z każdego z kanałów.

### **Rozpoznawanie mimicznych ekspresji emocjonalnych**

Zdolność do różnicowania ekspresji emocjonalnej pojawia się bardzo wcześnie. W 36-godzinie życia noworodki wyraźnie interesują się twarzą osoby „strojącej” do nich różne miny<sup>13</sup>, natomiast zainteresowanie to mija na skutek pokazywania im tej samej ekspresji kilkakrotnie - co może świadczyć o zdolności noworodków do różnicowania wyrazów twarzy. Inne badania wskazują na umiejętność noworodków do naśladowania pokazywanych im wyrazów mimicznych. Można więc przypuszczać, iż już na bardzo wczesnym etapie rozwoju człowiek posiada swoistą „mapę”, wskazującą te mięśnie jego twarzy, które odpowiadają mięśniom twarzy obserwowanej.

Wiek niemowlęcy uważa się za okres, w którym wyraźnie ujawnia się zdolność do rozpoznawania niektórych ekspresji mimicznych, choć nie wiadomo, w którym dokładnie momencie pojawia się ta umiejętność<sup>14 15</sup>. Różnice w zapisie EEG, podczas prezentacji siedmiomiesięcznym dzieciom emocji strachu i złości wskazują na to, iż już w tym wieku niemowlęta są w stanie rozpoznać wyrazy emocjonalne. Z kolei pod koniec pierwszego roku życia dzieci wykorzystują już umiejętność rozpoznawania niektórych emocji do regulacji własnego zachowania. Kiedy nie wiedzą jak się zachować, poszukują wskazówek na twarzach swoich opiekunów<sup>16</sup>. Badania nad dziećmi w USA i Francji wykazały<sup>17</sup>, iż zdolność dokładnego identyfikowania emocji wzrasta wyraźnie wraz z wiekiem i dopiero około dziesiątego roku

---

<sup>13</sup> Meltzoff i Moore, 1983, Field, Woodson, Greenberg i Cohen, 1982 za: R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>14</sup> Collier, 1985, Izard, 1998, Mc Neill, 2000 za: Tamże.

<sup>15</sup> D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 351-367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>16</sup> L. M. Hirshberg, M. Svejda, *When infants look to their parents: Infants' social referencing of mothers compared to fathers*, w: „Child Development” 1990 nr 61 s. 1175-1186.

<sup>17</sup> Izard, 1971 za: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

życia poziom umiejętności w rozpoznawaniu ekspresji emocjonalnych jest porównywalny do zdolności dorosłych w tym zakresie. Odpowiada za to nie tyle proces uczenia się, co stopniowy rozwój wrodzonych umiejętności nadawania i odczytywania mimicznych komunikatów<sup>18</sup>.

### **Podstawy neurofizjologiczne**

Badania neurofizjologiczne wskazują na silną specjalizację mózgu w rozpoznawaniu poszczególnych modalności emocji, widocznych jako określone konfiguracje ruchów mimicznych. W procesie tym uczestniczą zarówno struktury niespecyficzne, jak i specyficzne. Do pierwszych należy zaliczyć korę oczodołową i dolną część kory czołowej, a także tylną część lewej półkuli. Argumentów na rzecz tezy o udziale tych struktur w rozpoznawaniu ekspresji mimicznych dostarczają wyniki badań klinicznych pacjentów z lezjami brzusznych części płata czołowego, którzy nie byli w stanie rozpoznać żadnej ekspresji emocji<sup>19</sup>, a także pacjentów z uszkodzeniami tylnej części lewej półkuli, którzy wykazywali poważne, wysoce selektywne deficyty w zadaniach wymagających rozpoznawania oraz dopasowywania ekspresji mimicznych<sup>20</sup>. Z kolei taka struktura specyficzna jak ciało migdałowe (część układu limbicznego bardzo silnie związanego z przetwarzaniem informacji o emocjach), odpowiada głównie za proces rozpoznawania emocji strachu i złości<sup>21</sup>; zakręt obręczy oraz obszar rdzeniowy pnia mózgu odgrywają ważną rolę w percepcji złości<sup>22</sup>; natomiast jądra podstawy, wyspa i skorupa są związane z ekspresją i rozpoznawaniem wstrętu<sup>23</sup>.

Dotychczas najlepiej zbadano i określono te procesy zachodzące w mózgu, które odpowiadają za rozpoznawanie ekspresji mimicznej strachu, wstrętu i złości. Uważa się, iż procesy te przebiegają dwuetapowo, częściowo bazując na specyficznych, niezależnych drogach nerwowych, a częściowo na strukturach niespecyficznych, przetwarzających ogólne informacje o wyrazie mimicznym<sup>24</sup>. Integracja wszystkich informacji o ekspresji ma miejsce w Polu Brodmanna nr 47, które to przypuszczalnie jest końcowym punktem w sieci związanej z przetwarzaniem ekspresji mimicznych.

---

<sup>18</sup> Collier, 1985 za: R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>19</sup> Hornak i in., 1996, Rolls i in., 1994 za: Tamże.

<sup>20</sup> Young i in., 1993 za: Tamże.

<sup>21</sup> Calder i in., 1996, Morris i in., 1996, Wacholtz, 1996 za: Tamże.

<sup>22</sup> Segment i in., 1994, Sprengelmeyer i in., 1998, Morris i in., 1998, 1999 za: Tamże.

<sup>23</sup> Sprengelmeyer i in., 1996, Sprengelmeyer i in., 1997, Calder i in., 2000 za: Tamże.

<sup>24</sup> Sprengelmeyer i in., 1998 za: Tamże.

## Umiejętność ponadkulturowa i automatyczna

Istnieją dowody potwierdzające wrodzoną i uniwersalną kulturowo umiejętność reagowania na widok ludzkiej twarzy oraz rozpoznawania widniejących na niej ekspresji emocjonalnych. Ludzie żyjący w różnych kulturach nie mają problemów ze wzajemnym rozpoznawaniem malujących się na ich twarzach emocji. Jako pierwszy wykazał to Carroll Izard<sup>25</sup>. Następnie Paul Ekman i jego współpracownicy badali plemię Fore z Nowej Gwinei, mające bardzo niewielki kontakt z kulturą zachodnią. Pokazywano członkom plemienia ekspresje sześciu emocji (radości, smutku, gniewu, wstrętu, strachu i zaskoczenia) prezentowanych przez Amerykanina i proszono o wybranie z listy słów nazywających emocje takiego słowa, które najlepiej opisuje ekspresję prezentowaną na zdjęciu<sup>26</sup>. Radość rozpoznawana była w 82 - 99% przypadków, emocje negatywne natomiast w 56% lub mniej. W innym badaniu członkowie plemienia słuchali historyjki opisującej jedną z sześciu wyżej wymienionych emocji, a następnie wybierali spośród trzech prezentowanych na zdjęciach emocji tą, o której właśnie usłyszeli<sup>27</sup>. Wyniki z drugiego badania pokazały, iż członkowie plemienia dokonali właściwego wyboru zdjęcia w 69 - 90% przypadków (zależnie od rozpoznawanej modalności emocji i zestawienia, w którym była umieszczona). Trafne rozpoznania prezentowanych na zdjęciach ekspresji emocjonalnych Amerykanów odnotowano również w Argentynie, Chile, Brazylii i Japonii<sup>28</sup>.

Dostarczono też danych wskazujących na automatyczny charakter odczytywania przez mózg ekspresji mimicznych. Ujawniają to badania wykorzystujące metodę ekspozycji suboptymalnych (podprogowych i okołoprogowych). Sheila Murphy i Robert Zajonc<sup>29</sup> udowodnili, że już przy 4-milisekundowych, podprogowych ekspozycjach potrafimy rozróżnić znak (negatywny vs pozytywny) prezentowanego wyrazu mimicznego. Dalsze

---

<sup>25</sup> Izard, 1968 za: K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

<sup>26</sup> P. Ekman, E. R. Sorenson, W. V. Friesen, *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, w: „Science” 1969 nr 164 s. 86-88.

<sup>27</sup> P. Ekman, W. V. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17 (2) s. 124-129.

<sup>28</sup> Ekman, 1973 za: D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 351-367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>29</sup> S. T. Murphy, R. B. Zajonc, *Afekt, poznanie i świadomość: rola afektywnych bodźców poprzedzających, eksponowanych w warunkach optymalnych i suboptymalnych*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1993/94 nr 37 s. 261-299.

badania prowadzone w tym samym paradygmacie wykazały, że już przy ekspozycjach podprogowych trwających od 8 do 32 milisekund częściej niż losowo rozpoznawane są emocje: złości, smutku, strachu, radości, zdziwienia i wstrętu<sup>30 31</sup>. Ludzki mózg jawi się więc jako organ wysoce wyspecjalizowany w analizowaniu mimiki twarzy, a przez to umożliwiający człowiekowi różnicowanie emocji nawet wówczas, gdy nie jest on świadomy spostrzegania tych ekspresji. Odczytywanie pełnej ekspresji niektórych emocji może więc przebiegać w sposób mimowolny i automatyczny.

### Różnice międzypłciowe

Wyniki badań dotyczących różnic międzypłciowych w zakresie funkcjonowania społecznego wskazują, że w kwestii rozpoznawania mimicznych ekspresji emocjonalnych kobiety i mężczyźni mogą się istotnie różnić.

Jedną z przyczyn zróżnicowania są oczekiwania kobiet i mężczyzn względem pełnionych przez nich ról społecznych, a także związanych z tym zachowań i umiejętności. Dziewczyny i chłopcy – na skutek odpowiednich oddziaływań wychowawczych – w odmienny sposób spostrzegają siebie i świat. U kobiety dominuje „ja współzależne”, a u mężczyźni wykształca się „ja niezależne”. Innymi słowy kobiety w większym stopniu skłonne są definiować swoją tożsamość poprzez związki z innymi, podczas gdy mężczyźni dążą raczej do oddzielenia własnej osoby od innych. Jeśli więc kobiety kształtują własną tożsamość na bazie relacji z innymi, to niewątpliwie są bardziej wrażliwe i wyczułone na subtelne sygnały wysyłane przez innych; bardziej niż mężczyźni zwracają uwagę na czyjeś zachowania i samopoczucie<sup>32 33</sup>.

Badania z zakresu wymiarów osobowości również ujawniają większą wrażliwość na innych w przypadku kobiet niż mężczyzn<sup>34</sup>. Za silniejszą orientacją kobiet na relacje społeczne przemawia ich empatyczność<sup>35</sup> oraz

---

<sup>30</sup> R. K. Ohme, M. Augustynowicz, K. Kukliński, *Przedświadome rozróżnianie ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2) s. 29-40.

<sup>31</sup> R. K. Ohme, K. Kukliński, J. Sweklej, *Metody badania ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2) s. 11-28.

<sup>32</sup> B. Wojciszke, (red.), *Kobiety i mężczyźni – odmiennie spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002a.

<sup>33</sup> B. Wojciszke, *Kobiety i mężczyźni: psychiczne zróżnicowanie płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* (s. 118-154), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002b.

<sup>34</sup> Feingold, 1994 za: B. Wojciszke, (red.), *Kobiety i mężczyźni – odmiennie spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002a.

<sup>35</sup> Tamże.

sprawne i częstsze niż u mężczyzn wykorzystywanie kanału komunikacji niewerbalnej. Jak pokazuje wiele badań – kobiety zdecydowanie lepiej od mężczyzn nadają komunikaty niewerbalne, wykorzystując pantomimikę, mimikę i wokalizację, a także trafniej od mężczyzn dekodują niewerbalne sygnały wysyłane przez innych ludzi. Wrażliwość ta dotyczy głównie sygnałów mimicznych, a w drugiej kolejności tych związanych z tonem głosu czy pozycją ciała<sup>36</sup>.

Kobiety wydają się być bardziej predysponowane do trafnego rozpoznawania ekspresji emocjonalnych. Badania wskazują też na istotnie dłuższy czas utrzymywania kontaktu wzrokowego przez kobiety<sup>37</sup>, a także na większą częstotliwość patrzenia na partnera interakcji. Najprawdopodobniej przekłada się to na wykorzystywanie przez kobiety większej ilości czasu potrzebnego na trafne rozpoznanie ekspresji emocjonalnej.

### Emocje podstawowe

Klasę emocji podstawowych wyodrębniano na bazie różnych założeń i kryteriów<sup>38 39 40 41 42</sup>. Izard<sup>43</sup> określa tym mianem te ekspresje, które charakteryzują się jednoznacznością sygnałów w ramach poszczególnych modalności. Również Ekman<sup>44</sup>, odnosząc się do pojęcia emocji podstawowych, wskazywał na emocje cechujące się charakterystycznym, wyróżniającym je sygnałem, zaliczając do nich: gniew, strach, wstręt, smutek

<sup>36</sup> Hall, 1978, Rosenthal i DePaulo, 1979 za: Tamże.

<sup>37</sup> B. Wojciszke, *Kobiety i mężczyźni: psychiczne zróżnicowanie płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* (s. 118-154), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002b.

<sup>38</sup> D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 351-367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>39</sup> P. Ekman, J. Davidson, (red.), *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994/1999.

<sup>40</sup> K. Kucharska – Pietura, M. Klimkowski, *Kliniczne aspekty emocji w zdrowym i chorym mózgu*, Wydawnictwo Medyczne, Kraków 2002.

<sup>41</sup> R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>42</sup> A. Ortony, T. J. Turner, *What's basic about basic emotions? w: „Psychological Review”* 1990 nr 97 s. 315-331.

<sup>43</sup> C. E. Izard, *Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research*, w: „Psychological Bulletin” 1994 nr 115 s. 288-299.

<sup>44</sup> P. Ekman, *Wszystkie emocje są podstawowe*, w: P. Ekman, R. Davidson (red.), *Natura emocji* (s. 20-25), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994/1999.

i radość. Izard <sup>45</sup> uzupełnił tą listę o: wstyd, poczucie winy, zaskoczenie, zainteresowanie i pogardę. Obaj badacze wykazywali w prowadzonych przez siebie międzykulturowych badaniach, iż emocje które wskazali są doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi, niezależnie od szerokości geograficznej na jakiej mieszkają i kultury, w jakiej się wychowali. Robert Plutchik (1962, 1980, 1994) uważa z kolei, że emocje podstawowe to takie, które mogą być obserwowane na różnych poziomach filogenetycznych i które mają adaptacyjne znaczenie dla walki jednostki i gatunku o przetrwanie. Nie zalicza więc do nich ekspresji wstydu, gdyż nie spełnia ona powyższych kryteriów, świadczących o pierwotnym, a nie społecznym pochodzeniu <sup>46</sup>.

Będąc świadomą powyższych niejasności, na potrzeby mojego badania, za emocje podstawowe uznałam sześć następujących ekspresji: radość, smutek, strach, gniew, wstyd i wstręt.

### Zróźnicowanie emocji podstawowych

Emocje podstawowe nie są homogeniczne. Okazuje się, że ich ewolucyjne pochodzenie, jak również charakterystyczne dla poszczególnych modalności jednoznaczne sygnały, nie determinują jednakowo szybkich reakcji na poszczególne ekspresje, a także nie zapewniają jednakowej łatwości rozpoznawania każdej z emocji.

Największe różnice występują pomiędzy emocjami negatywnymi i pozytywnymi (radością). Międzykulturowe badania Ekmana i współpracowników <sup>47 48</sup> wyraźnie wskazują na istotne różnice w trafności rozpoznania poszczególnych ekspresji, przy dość wysokiej ogólnej trafności rozpoznania wszystkich prezentowanych ekspresji - sięgającej powyżej 60%. W zadaniu polegającym na dobieraniu nazw emocji do prezentowanych pojedynczo zdjęć – radość rozpoznawana była trafnie nawet w 99%, podczas gdy emocje

---

<sup>45</sup> Izard, 1971 za: K. Kucharska – Pietura, M. Klimkowski, *Kliniczne aspekty emocji w zdrowym i chorym mózgu*, Wydawnictwo Medyczne, Kraków 2002.

<sup>46</sup> Plutchik, 1962, 1980, 1994 za: D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, 351-367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>47</sup> P. Ekman, E. R. Sorenson, W. V. Friesen, *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, w: „Science” 1969 nr 164 s. 86-88.

<sup>48</sup> P. Ekman, W. V. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17 (2) s. 124-129.

negatywne w 56% lub mniej<sup>49</sup>. Kiedy badani wybierali jedno spośród trzech zdjęć ilustrujących słyszana historię - trafność rozpoznania radości wynosiła 92,3%, gniewu 85,3%, wstrętu 83%, strachu 80,5%, smutku 79%, a zaskoczenia 68%. Największe trudności przysparzało badanym rozróżnienie ekspresji strachu i zdziwienia. Kiedy w zestawie znajdowały się obie historię, trafność wynosiła tylko 42,7%<sup>50</sup>. Wyniki uzyskane w badaniu Howarda Friedmana<sup>51</sup> również potwierdzają większą zgodność badanych (w tym przypadku uczniów oceniających stan emocjonalny nauczyciela) przy rozpoznawaniu twarzy wyrażającej radość, niż w przypadku różnicowania wśród emocji smutku, zdziwienia czy gniewu.

Wyjaśnieniem większej trafności rozpoznawania radości, w porównaniu z trafnością rozpoznawania emocji negatywnych, może być większe poznawcze i emocjonalne zróżnicowanie kategorii związanych z emocjami negatywnymi, w porównaniu z kategoriami odnoszącymi się do emocji pozytywnych<sup>52</sup>. Bardziej adaptacyjne jest bowiem szczegółowe rozróżnianie sygnałów informujących o potencjalnym zagrożeniu, niż tych wskazujących na pozytywne intencje innych osobników. Emocje pozytywne: zadowolenie, duma, podniecenie, rozbawienie, satysfakcja, ulga, posiadają jeden wspólny sygnał - pewien szczególny rodzaj uśmiechu<sup>53</sup>. Sygnał ów odpowiada za łatwiejsze odróżnianie emocji pozytywnych od wszelkich pozostałych ekspresji, sygnalizujących zdecydowanie odmienne jakościowo stany negatywne. Mieszanka odczuwanych emocji negatywnych, przy braku jednoznacznego, wspólnego sygnału, jawi się na twarzy jako ekspresja bardzo trudna do zinterpretowania.

## O badaniach własnych

Klasyczne badania nad rozpoznawaniem mimicznych ekspresji emocji prowadzone były z wykorzystaniem dwóch metod: prezentowanie

---

<sup>49</sup> P. Ekman, E. R. Sorenson, W. V. Friesen, *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, w: „Science” 1969 nr 164 s. 86-88.

<sup>50</sup> P. Ekman, W. V. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17 (2) s. 124-129.

<sup>51</sup> H. S. Friedman, *The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning*, w: „Journal of Experimental Social Psychology” 1979 nr 15 s. 453-469.

<sup>52</sup> J. Czapiński, *Wartościowanie – efekt negatywności*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1988.

<sup>53</sup> P. Ekman, J. Davidson (red.), *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994/1999.



statycznych zdjęć ekspresji mimicznych przy optymalnym czasie ekspozycji<sup>54</sup> i prezentowanie zdjęć poniżej progu świadomości w związku ze znacznym skróceniem czasu ekspozycji bodźca<sup>56 57 58 59</sup>. Jednak żadna z tych metod nie jest adekwatna do naturalnych warunków rozpoznawania emocji z twarzy w sytuacji interakcji społecznej. Naturalna ekspresja emocji wiąże się z dynamiczną zmianą aktywności mięśni twarzy.

W badaniach własnych wykorzystałam więc technikę morfingu – metoda coraz częściej stosowana ostatnio w badaniach nad procesem rozpoznawania emocji<sup>60</sup> – gdyż uwzględnia ona ów brakujący element. W ramach tej techniki wykorzystuje się komputer do tworzenia przejściowych zdjęć pomiędzy twarzą o wyrazie obojętnym, a pełną ekspresją wybranej emocji. Zdjęcia przedstawiające kolejny etap komputerowej transformacji nazywane są morfami i jednoznacznie różnią się pod względem intensywności prezentowanych emocji. Dzięki pojawianiu się kolejnych zdjęć, obrazujących inne nasilenie emocji, sytuacja zadaniowa coraz bardziej upodabnia się do warunków naturalnych, gdzie o rodzaju eksponowanej emocji wnioskuje się na podstawie obserwacji zmieniającej się wciąż mimiki twarzy.

Technika morfingu zwiększa ekologiczność narzędzia do pomiaru procesu rozpoznawania emocji nie tylko dzięki uwzględnieniu naturalnej dynamiki eksponowania emocji, ale także stopniowalnemu, zdegradowanemu charakteru tego procesu. Poprzez prezentowanie obrazów o mniejszej wyrazistości, w porównaniu z ekspresją pełną, morfing umożliwia degradację bodźca wzrokowego. W warunkach naturalnych natomiast człowiek częściej styka się z bodźcami zdegradowanymi (zawierającymi mniejszy

---

<sup>54</sup> P. Ekman, E. R. Sorenson, W. V. Friesen, *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, w: „Science” 1969 nr 164 s. 86-88.

<sup>55</sup> P. Ekman, W. V. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17 (2) s. 124-129.

<sup>56</sup> S. T. Murphy, R. B. Zajonc, *Afekt, poznanie i świadomość: rola afektywnych bodźców poprzedzających, eksponowanych w warunkach optymalnych i suboptymalnych*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1993/94 nr 37 s. 261-299.

<sup>57</sup> R. K. Ohme, M. Augustynowicz, K. Kukliński, *Przedświadome rozróżnianie ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2) s. 29-40.

<sup>58</sup> R. K. Ohme, G. Pochwałko, *Recepcja uniwersalnej ekspresji mimicznej: Czy istnieje modalność nieświadomego afektu?* w: M. Jarymowicz (red.), *Pomiędzy afektem i intelektem: poszukiwania empiryczne* (83-94), Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001.

<sup>59</sup> R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

<sup>60</sup> Hess, Blairy, Kleck, 1997, Hess, Blairy, Kleck, 2000, Hess, Philippot, Blairy, 1998, Sweklej, Biele, 2002 za: Tamże.

ładunek informacyjny od bodźca docelowego), niż z ekspresjami wyrażającymi skrajne nasilenie emocji. Często jesteśmy w stanie rozpoznać rodzaj prezentowanej ekspresji, przed tym jak w pełni rozwinie się ona na twarzy współrozmówcy. Ważne jest więc, aby metoda do pomiaru procesu rozpoznawania emocji umożliwiała określenie wrażliwości percepcyjnej badanych na prezentowaną ekspresję, zanim zobaczą ją oni w całej jej okazałości. Technika morfingu posiada ten atut. Niebagatelną zaletą omawianego narzędzia jest też wykorzystywanie w nim najbardziej wyrazistego i najsilniej przyciągającego uwagę medium społecznej komunikacji, jakim jest prezentująca emocje ludzka twarz.

Problematyka podjęta w badaniu własnym odnosi się do dwóch obszarów zagadnień. Pierwszy związany jest ze specyfiką rozpoznawania ekspresji emocji podstawowych prezentowanych w postaci zdegradowanej w zależności od modalności emocji, a drugi bierze pod uwagę płęć badanego.

### **Hipotezy badawcze**

Przytoczone we wstępie teoretycznym wyniki badań dowodzą, iż ekspresje mimiczne emocji podstawowych rozpoznawane są zarówno przy optymalnym jak i suboptymalnym czasie ich ekspozycji, a emocją wybijającą się wyraźnie jest radość. Dzięki zastosowaniu w badaniach własnych metody wykorzystującej technikę morfingu oba powyższe nurty badań uległy połączeniu, z tym że degradacja bodźca nie polegała na skróceniu czasu ekspozycji, ale na zróżnicowaniu wyrazistości prezentowanych ekspresji. Można więc przypuszczać, że w przypadku prezentacji ekspresji mimicznych w formie zdegradowanej emocje będą także trafnie rozpoznawane (choć poziom trafnych rozpoznań może być niższy niż w przypadku ekspozycji pełnych ekspresji emocji) i że poszczególne modalności emocji będą różniły się poziomem trafności rozpoznania.

O ile przy badaniu trafności rozpoznania pełnych ekspresji emocji podstawowych w warunkach optymalnych czas rozpoznania nie był kontrolowany i nie grał roli (ponieważ przedmiotem rozpoznania była jedynie trafność ekspresji), o tyle w badaniu własnym, w warunkach zdegradowanej prezentacji ekspresji, pomiar czasu rozpoznania wydaje się istotny, gdyż wskazuje, podobnie jak etap podjęcia decyzji, na specyficzne cechy dynamicznego procesu rozpoznawania pojawiającej się stopniowo emocji.

Wiele danych dotyczących tzw. efektu negatywności<sup>61 62</sup> wskazuje na szybsze, fizjologiczne, poznawcze i emocjonalne reakcje na bodźce negatywne. Mimo to sądzę, iż w badaniu własnym, większa trafność rozpoznania emocji pozytywnej i jej większa wyrazistość na tle emocji negatywnych, będzie skracała czas rozpoznania ekspresji radości. Prawdopodobnie wyrazistość tej ekspresji umożliwi także jej rozpoznanie na wcześniejszym etapie, niż w przypadku emocji negatywnych. Oczekuję zatem, że:

H1 - Wskaźniki wrażliwości percepcyjnej na sygnały zdegradowanych, mimicznych ekspresji emocjonalnych w procesie rozpoznawania emocji zróżnicowane są w zależności od modalności danej ekspresji.

1) ekspresja radości jest rozpoznawana trafniej niż ekspresje emocji negatywnych (smutku, wstydu, wstrętu, gniewu, strachu),

2) ekspresja radości jest rozpoznawana bardziej pochwopnie (na wcześniejszym etapie i z wykorzystaniem mniejszej ilości czasu) w porównaniu z ekspresjami pozostałych emocji podstawowych.

Przy uwzględnieniu przytoczonych we wstępie teoretycznym wyników badań dotyczących różnic międzypłciowych, celowe wydaje się sformułowanie następującej hipotezy:

H2 - Kobiety w porównaniu z mężczyznami charakteryzują się wyższą trafnością i mniejszą pochwopnością w procesie rozpoznawania zdegradowanych, mimicznych ekspresji emocjonalnych.

## **Metoda**

Badanie miało charakter nieeksperymentalny. Zoperacjonalizowane zostały następujące zmienne niezależne: rodzaj modalności emocji i płęć oraz zmienna zależna: wrażliwość percepcyjna na sygnały zdegradowanych, mimicznych ekspresji emocjonalnych.

## **Narzędzie pomiaru zmiennej zależnej**

Pomiaru zmiennej zależnej dokonano przy użyciu badawczego programu komputerowego „Morfy“, pozwalającego określić wrażliwość percepcyjną na sygnały emocjonalnych ekspresji mimicznych. Wykorzystano w nim czarno – białe zdjęcia pochodzące ze zbioru MSFDE (Montreal Set of Facial

---

<sup>61</sup> J. Czapiński, *Wartościowanie – efekt negatywności*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1988.

<sup>62</sup> A. Kolańczyk, *Umysł afektywnie zdeterminowany. Jak afekt i nastrój kształtują celowe spostrzeganie*, w: Z. Piskorz, T. Zaleskiewicz (red.), *Psychologia umysłu* (s. 161-182), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Displays of Emotion) stworzonego w Social Psychophysiology Laboratory Of the University of Quebec in Montreal. Przedstawiają one twarz jednej kobiety i dwóch mężczyzn rasy białej oraz dwóch kobiet i jednego mężczyzny rasy żółtej. Każda z osób na zdjęciach wyraża 6 podstawowych emocji: radość, smutek, strach, gniew, wstręt i wstyd. Ekspresje te spełniają – zgodnie z opisem Ekmana - warunki udziału poszczególnych mięśni mimicznych w wyrażaniu poszczególnych modalności emocji. Wszystkie poddano także kodowaniu w systemie FACS<sup>63</sup>, co pozwoliło sprawdzić, czy prezentowanie ich przez różne osoby nie zmienia istotnie wizualnego charakteru pełnej ekspresji emocjonalnej.

### **Osoby badane i przebieg badania**

W badaniu wzięli udział studenci dwóch warszawskich wyższych uczelni. Łącznie przebadano 740 osób w wieku 19 – 26 lat, w tym 542 kobiety i 198 mężczyzn.

Badanie miało charakter indywidualny i polegało na rozpoznawaniu na monitorze komputera przy wykorzystaniu techniki „Morfy” mimicznych ekspresji emocjonalnych. Podczas badania, w losowej kolejności, 6 osób różniących się płcią i rasą prezentowało 6 emocji. W przypadku każdej emocji badany mógł zobaczyć 6 etapów (morfów) transformacji twarzy – od neutralnego jej wyrazu (pierwsze zdjęcie), do pełnej ekspresji konkretnej modalności emocji (szóste zdjęcie). Cztery środkowe zdjęcia ukazywały twarz z coraz większym natężeniem danej emocji, ale wciąż pozostawały bodźcami zdegradowanymi. Zadanie osoby badanej polegało na rozpoznaniu emocji wyrażonej na zdjęciu na takim etapie „nasilenia ekspresji”, który zdaniem badanego umożliwił identyfikację danej emocji. Badany klikał na wybraną nazwę emocji w momencie, w którym uznał, iż rozpoznał już modalność prezentowanej ekspresji. Zachęcany był też, aby użyć swojej intuicji i postarać się rozpoznać rodzaj emocji zanim ukaże się ona wyrażona w pełni.

### **Operacjonalizacja zmiennej zależnej**

Zmienną zależną zoperacjonalizowano za pomocą trzech wskaźników: trafności, pochoptności i „czułości” percepcyjnej procesu rozpoznawania. Podczas wykonywania badania techniką „Morfy” komputer rejestrował liczbę poprawnych rozpoznań w ramach każdej modalności emocji (wskaźnik trafności rozpoznawania), numer morfu podjęcia decyzji o rodzaju

---

<sup>63</sup> P. Ekman, W. V. Friesen, *The Facial Action Coding System*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto 1978.

eksponowanej emocji (nie brano pod uwagę poprawności rozpoznania) i czas koncentracji na jednym morfie (wskaźniki pochoopności rozpoznawania) oraz czas trafnego rozpoznania pojedynczej emocji i numer morfu trafnego rozpoznania emocji (wskaźniki „czułości” percepcyjnej trafnego rozpoznawania).

## Wyniki

### Hipoteza 1

#### **Trafność rozpoznawania radości vs pozostałych emocji.**

Analiza wariancji wykazała, iż modalność emocji różnicuje poziom trafności rozpoznania danej ekspresji,  $F(5, 740) = 26,841$ ;  $p < 0,01$ . Ekspozycja radości charakteryzuje się istotnie większą ilością trafnych rozpoznań ( $x = 6,65$ ) w porównaniu z wszystkimi pozostałymi emocjami ( $p < 0,01$ ). Poziom trafności rozpoznania ekspresji smutku ( $x = 2,64$ ), wstydu ( $x = 2,13$ ), gniewu ( $x = 2,06$ ) i strachu ( $x = 2,00$ ) nie różnił się istotnie, natomiast każda z nich była istotnie trafniej rozpoznawana niż ekspresja emocji wstrętu ( $x = 1,44$ ) ( $p < 0,01$ ).

#### **Pochopność rozpoznawania radości vs pozostałych emocji.**

Rodzaj emocji wpływał na zróżnicowanie numeru morfu podjęcia decyzji o modalności eksponowanej emocji,  $F(5, 740) = 6,758$ ;  $p < 0,01$ . W przypadku ekspozycji radości decyzja o rozpoznaniu podejmowana była istotnie wcześniej ( $x = 2,74$ ), w porównaniu z decyzją o rozpoznaniu wszystkich pozostałych emocji ( $p < 0,01$ ). Emocje negatywne także różnicowały etap podjęcia decyzji o ich rozpoznaniu ( $p < 0,01$ ), a wśród nich gniew osiągał najwyższą wartość numeru morfu podjęcia decyzji o rozpoznaniu ( $x = 3,51$ ), a wstręt wartość najniższą ( $x = 2,85$ ).

Wykazano także zróżnicowanie średniego czasu koncentracji na jednym morfie eksponowanej emocji (drugiego czynnika pochoopności w procesie rozpoznawania emocji) w zależności od modalności ekspresji emocjonalnej,  $F(5, 740) = 9,826$ ;  $p < 0,01$ . Średni czas koncentracji na jednym morfie przy ekspozycji radości był istotnie krótszy ( $x = 59,41$ ), niż w przypadku wszystkich pozostałych emocji ( $p < 0,01$ ). Nieco dłuższego czasu koncentracji wymagały kolejno ekspresje emocji wstrętu ( $x = 65,14$ ) i wstydu ( $x = 74,46$ ). Istotne różnice wystąpiły także pomiędzy wszystkimi pozostałymi emocjami ( $p < 0,01$ ), z wyjątkiem smutku ( $x = 80,98$ ) i gniewu ( $x = 82,80$ ). Najdłuższy czas koncentracji występował przy ekspozycji emocji strachu ( $x = 87,97$ ).

### Wyniki analiz nie objęte hipotezami.

Ujawniono, iż rodzaj eksponowanej emocji różnicuje „czułość” percepcyjną w procesie rozpoznawania tejże emocji. Wystąpił efekt główny wpływu modalności emocji na zróżnicowanie średniego czasu trafnego rozpoznania eksponowanej emocji,  $F(5, 740) = 8,475$ ;  $p < 0,01$ . Trafne rozpoznanie radości ( $x = 58,22$ ), wstydu ( $x = 60,95$ ) i wstrętu ( $x = 57,72$ ) pochłaniało istotnie mniej czasu w porównaniu ze średnim czasem potrzebnym na trafne rozpoznanie smutku ( $x = 75,17$ ), gniewu ( $x = 74,30$ ) i strachu ( $x = 77,48$ ) ( $p < 0,01$ ). Radość, wstyd i wstręt nie różniły się istotnie między sobą średnim czasem trafnego rozpoznania, podobnie jak nie stwierdzono istotnych różnic między czasem potrzebnym na trafne rozpoznanie smutku, gniewu i strachu.

Modalność emocji różnicowała także średni morf trafnego rozpoznania eksponowanej emocji (czyli drugi wskaźnik „czułości” percepcyjnej procesu rozpoznawania),  $F(5, 740) = 8,937$ ;  $p < 0,01$ . Wstręt trafnie rozpoznawany był na istotnie najwcześniejszym morfie ( $x = 2,64$ ), w porównaniu z pozostałymi emocjami ( $p < 0,01$ ). Na nieco późniejszym etapie trafnie rozpoznawano radość ( $x = 2,73$ ) i wstyd ( $x = 2,89$ ) (między którymi nie ma istotnej różnicy dotyczącej średniego morfu trafnego rozpoznania). Pozostałe emocje: smutek ( $x = 3,24$ ), gniew ( $x = 3,34$ ) i strach ( $x = 3,11$ ) trafnie rozpoznawane były na istotnie późniejszym etapie, w porównaniu ze wstrętem, radością i wstydem, a także różniły się między sobą co do średniego morfu trafnego rozpoznania eksponowanej emocji ( $p < 0,01$ ).

### Podsumowanie H 1

Modalność emocji różnicowała wskaźniki wrażliwości percepcyjnej. Rezultaty analiz ujawniły, że dwie modalności emocji są najbardziej wyrażenie różnicowane na różnych parametrach rozpoznawania ekspresji emocjonalnych:

- radość – rozpoznawana najtrafniej, na najwcześniejszym etapie ekspozycji, a także czas koncentracji na jednym morfie był najkrótszy,
- wstręt – rozpoznawany był najmniej trafnie i towarzyszył temu drugi co do wielkości najkrótszy czas koncentracji na jednym morfie jak też drugi co do wielkości najmniejszy średni numer morfu podjęcia decyzji o modalności emocji. Jednocześnie jeśli emocja była trafnie rozpoznawana, to czas potrzebny na jej rozpoznanie był istotnie najkrótszy, a etap podjęcia trafnej decyzji istotnie najwcześniejszy.

## Hipoteza 2

Wystąpił efekt główny wpływu płci na zróżnicowanie ilości trafnych rozpoznań ekspozycji emocji smutku,  $F(1, 347) = 5,255$ ;  $p = 0,022$ . Kobiety trafnie identyfikowały istotnie więcej ekspozycji emocji smutku ( $x = 2,85$ ) w porównaniu z mężczyznami ( $x = 2,59$ ).

Nie ujawniono zróżnicowania wskaźników pochoptności w procesie rozpoznawania emocji w zależności od płci.

## Dyskusja i interpretacja wyników

Uzyskane rezultaty całkowicie potwierdziły hipotezę pierwszą, o związku zróżnicowania wskaźników procesu rozpoznawania poszczególnych ekspresji emocji z modalnością danej ekspresji (niezależnie od płci). Zgodnie z przewidywaniami ekspresja radości, w porównaniu z ekspresjami pozostałych emocji podstawowych, rozpoznawana była najtrafniej, wiązała się z najkrótszym czasem koncentracji na jednym morfie i z najwcześniejszym numerem morfu podjęcia decyzji o modalności emocji. Rezultaty konsekwentnie pokazały więc, że radość rozpoznawana jest wcześniej, szybciej i bardziej trafnie niż pozostałe ekspresje – jednym słowem jest najbardziej wyrazista i najłatwiej rozpoznawalna, zarówno na poziomie optymalnej (badania Ekmana i współpracowników) jak i zdegradowanej ekspozycji (badania własne).

Wyniki te nie podważają prawdziwości jednego z przejawów tzw. efektu negatywności, wskazującego na krótsze czasy reakcji na bodźce negatywne, w porównaniu z czasem reakcji na bodźce pozytywne (Czapiński, 1988). Wspomniana prawidłowość dotyczy bowiem reakcji afektywnych, a nie przetwarzania refleksyjnego, z jakim mieli do czynienia moi badani, dokładnie określając modalności prezentowanych emocji. Również wyniki badań mówiące o sprawniejszym wykrywaniu w polu uwagi bodźców negatywnych, niż pozytywnych<sup>64</sup>, dotyczą detekcji bodźców o negatywnym znaku spośród bodźców pozytywnych lub neutralnych, a nie – jak w naszym przypadku – różnicowania między bodźcami negatywnymi. Z kolei wyniki uzyskane w moim badaniu i świadczące o wydłużeniu czasu rozpoznawania ekspresji emocji negatywnych, mogły być rezultatem charakterystycznego dla

---

<sup>64</sup> C. H. Hansen, R. D. Hansen, *Finding the face in the crowd: an anger superiority effect*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1988 nr 54 s. 917-924.



bodźców negatywnych przykuwania uwagi i silnego pobudzania aktywności poznawczej, w celu uniknięcia ewentualnego zagrożenia <sup>65</sup>.

Niektóre z ekspresji emocji negatywnych także różniły się między sobą pod względem trafności, czasu czy etapu ich rozpoznawania, jednak różnice te nie układały się w żaden systematyczny porządek zależności – oprócz ekspresji wstrętu. Analizy (nie objęte hipotezami) ujawniły, iż na trafne rozpoznanie ekspresji wstrętu badani potrzebowali relatywnie do pozostałych emocji najmniej czasu. Z drugiej strony wstręt okazał się emocją najmniej trafnie rozpoznawaną, ale wyzwalającą bardzo dużą (bo ustępującą tylko radości) pochopność rozpoznawania. Uzyskane rezultaty układają się w logiczną całość i wskazują na tendencję badanych do jednoznacznego i konsekwentnego unikania kontaktu z ekspozycją emocji wstrętu. Wstręt rozpoznawany był najgorzej, gdyż osoby badane już na pierwszych morfach i po bardzo krótkim czasie ich ekspozycji decydowały się na określenie rodzaju tej emocji – tak jakby chcieli nawet za cenę pomyłki w rozpoznaniu modalności emocji uniknąć oglądania bardziej zaawansowanej formy tej ekspresji. Także rekordowy czas trafnego rozpoznawania ekspozycji wstrętu świadczy o niewątpliwej zdolności do różnicowania tej emocji bez długiego przyglądania się cechom charakterystycznym dla tej ekspresji.

Wyniki moich badań wydają się korespondować z rezultatami uzyskanymi przez Rafała Ohme <sup>66</sup>. Otóż w jego badaniach uczestnicy w sposób częstszy niż losowy unikali wybierania etykiety z napisem wstręt, kiedy proszono ich o nazwanie podprogowo eksponowanych emocji. Nie należy jednak wnioskować, iż badani mieli problem z rozpoznawaniem emocji wstrętu. Przetwarzanie bowiem podprogowej informacji mimicznej o wstręcie odnotowano w 4 z 5 opisywanych przez Ohme eksperymentów, podczas gdy efekty podprogowych prezentacji ekspresji pozostałych emocji negatywnych występowały rzadziej. Należy więc raczej przypuszczać, że z jakis względów ekspozycja wstrętu wiąże się z powszechną chęcią uniknięcia kontaktu z nią, odseparowania się.

Wstręt jest więc drugą obok radości emocją, która wyraźnie różnicuje wskaźniki wrażliwości percepcyjnej na zdegradowane, mimiczne sygnały ekspresji. Uzyskane rezultaty w dużej mierze potwierdzają obraz wyników otrzymanych przez Małgorzatę Różycką. Wskazują one, że trafność i szybkość

---

<sup>65</sup> J. Czapiński, *Wartościowanie – efekt negatywności*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1988.

<sup>66</sup> R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

rozpoznawania emocji radości jest istotnie większa niż pozostałych modalności, natomiast emocja wstrętu rozpoznawana jest najbardziej pochopnie i najmniej trafnie<sup>67</sup>. Uzyskany przeze mnie efekt replikacji jest silnym argumentem na rzecz prawdziwości tezy o wyraźnym różnicowaniu wskaźników wrażliwości percepcyjnej na mimiczne sygnały emocjonalne głównie przez emocję radości i wstrętu.

Wyniki analiz dotyczące hipotezy drugiej, o wpływie płci badanych na trafność i pochopność w procesie rozpoznawania emocji, tylko częściowo potwierdziły przewidywania.

Okazało się bowiem, że kobiety uzyskały wyższy wskaźnik trafności rozpoznawania smutku w porównaniu z mężczyznami. Mężczyźni i kobiety nie różnili się natomiast pod względem trafności rozpoznawania pozostałych emocji, jak też pod względem pochopności różnicowania wszystkich emocji podstawowych.

Interpretacji dla otrzymanych rezultatów dostarczają badania o dekodowaniu sygnałów niewerbalnych przez reprezentantów obu płci. Generalnie kobiety trafniej od mężczyzn identyfikują komunikaty niewerbalne, ale kiedy sygnały te charakteryzują się dużą niejednoznacznością (tak jak ma to miejsce przy próbie kłamania), wówczas kobiety zaczynają mieć poważne problemy z różnicowaniem tych bodźców. W takim przypadku różnice międzypłciowe tracą swą istotność statystyczną. Przenosząc to na grunt mojego badania można powiedzieć, iż zwłaszcza oglądanie ekspresji przedstawianych na początkowych morfach każdej modalności emocji, stawiało badanych w sytuacji ekspozycji na niejednoznaczne i przez to trudne do odkodowania sygnały. Owa trudność w odczytywaniu niejednoznacznych sygnałów mogła istotnie zacierać różnice między kobietami i mężczyznami w trafności rozpoznawania większości prezentowanych emocji oraz wydłużać czas przyglądania się przez kobiety eksponowanym morfom, a także powodować odroczenie momentu podjęcia przez nie decyzji o modalności emocji.

Z kolei fakt, iż kobiety trafniej od mężczyzn rozpoznawały ekspozycję smutku potwierdza tylko ich większą umiejętność dekodowania sygnałów z wyrazu twarzy innych osób<sup>68</sup>, a przede wszystkim większą wrażliwość na

---

<sup>67</sup> M. Różycka, *O specyfice rozpoznawania zdegradowanych ekspresji mimicznych. Próba zastosowania techniki morfingu*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004.

<sup>68</sup> Rosenthal, DePaulo, 1979 za: B. Wojciszke, (red.), *Kobiety i mężczyźni – odmiennie spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002a.

czyjąś krzywdę<sup>69 70</sup>. Nie bez powodu, zgodnie z potocznym przekonaniem, głównie na barkach kobiety spoczywa obowiązek utrzymania w domu przyjemnej atmosfery – kobieta bowiem jest silnie nastawiona na relacje społeczne, łatwiej odczytuje czyjeś nieprzyjemne stany emocjonalne i jest w stanie, zwłaszcza w trudnej sytuacji, wykazać się dużą empatią<sup>71</sup>.

### **Podsumowanie - wnioski, pomysły i refleksje w kontekście pedagogicznym i metodologicznym**

Na końcu pojawia się pytanie o aplikacyjne i poznawcze walory uzyskanych wyników, zwłaszcza na gruncie ich wykorzystania w zawodzie nauczyciela. Warto podkreślić, że przedmiotem badania uczyniono wąską, ale kluczową dla nauczyciela właściwość, jaką jest wrażliwość percepcyjna na sygnały ekspresji mimicznych. W środowisku szkolnym, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, pozostają w procesie ciągłego konfrontowania się ze zdegradowanymi (niejednoznacznymi i/lub krótko eksponowanymi) i dynamicznie zmieniającymi się emocjami, prezentowanymi na twarzy drugiego człowieka. Świadomość czynników różnicujących trafność i pochybność rozpoznawania emocji ta czyjejs twarzy może okazać się bardzo pomocna w kontekście poszerzania różnych aspektów kompetencji komunikacyjnych przez nauczycieli. Na co dzień stają oni bowiem przed wyzwaniem adekwatnego i szybkiego odczytania mimicznych komunikatów wysyłanych przez uczniów. Radzenie sobie z tym zadaniem jest o tyle istotne, że uczniowie skłonni są częściej wyrażać swoje postawy właśnie w sposób niewerbalny, niż werbalny (np. uczeń doskonale wie, że w szkole nie wszystko wolno mu zrobić czy powiedzieć, ale odczuwa potrzebę uzewnętrznienia swego nastawienia i automatycznie czyni to za pomocą ekspresji mimicznej). Bardzo częstym zabiegiem jest też maskowanie uśmiechem negatywnych emocji, trudnych wewnętrznych przeżyć. W takich sytuacjach nauczyciel powinien być szczególnie wyczulony na wszelkie niewerbalne sygnały, wysyłane przez jego podopiecznego, gdyż od ich zauważenia i reakcji zależeć może dalszy los młodego człowieka. Uświadomienie nauczycielom, że (jak wskazują badania) płęć obserwatora, a także sama modalność emocji różnicują zdolność

---

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> B. Wojciszke, *Kobiety i mężczyźni: psychiczne zróżnicowanie płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* (118-154), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002b.

<sup>71</sup> B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni – odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002a.

do rozpoznawania ekspresji mimicznych, może przyczynić się do wzrostu skuteczności nauczycieli w procesie komunikacji z uczniami.

Warto skomentować jeszcze wybrane kwestie natury metodologicznej. Do pomiaru wrażliwości percepcyjnej na mimiczne ekspresje emocjonalne zastosowano technikę morfingu, która oprócz wspomnianych atutów, ma też swoje mankamenty. Komputer sztucznie tworzy poszczególne morfy poprzez dokonywanie operacji matematycznych – co powoduje powstawanie równomiernych zmian w oglądanym napięciu poszczególnych partii mięśni twarzy. Natomiast zmiana nasilenia ekspresji emocjonalnej w naturalnych warunkach nie przebiega w sposób idealnie równomierny. Dodatkowo modele prezentując emocje wyraźnie pozują, zamiast wyrażać je w sposób spontaniczny i naturalny - co nasila sztuczność ekspresji. Nie jest zatem pewne czy i w jakim stopniu stworzone w ten sposób zdjęcia odzwierciedlają ekspresje widziane w realnym życiu.

Istotny może być też fakt prezentowania emocji przez osoby różniące się płcią i rasą, a tym samym indywidualnymi atrybutami twarzy. Wprawdzie klasyczne badania Paula Ekmana i Wallance Friesena<sup>72</sup> wskazały, iż cechy twarzy osoby prezentującej emocję nie wpływają na trafność rozpoznawania modalności emocji, to jednak być może w przypadku zdegradowanych, mimicznych ekspresji emocjonalnych cechy twarzy osoby wyrażającej emocję modyfikują specyfikę procesu rozpoznawania. W moim badaniu degradacja bodźca wzrokowego polegała na ograniczaniu, w ramach morfu, ilości przekazywanej informacji, choć badani mogli przyglądać się każdemu morfowi dowolnie długo. Mogło skłonić to badanych do dokładnego analizowania prezentowanej twarzy, także pod kątem poszukiwania w niej samej jakichś wskazówek, które mogą ułatwić rozpoznanie ekspresji. Ludzie często zwracają uwagę na przykład na rysy twarzy swoich współ rozmówców, twierdząc, że w dużej mierze zależy od nich indywidualna wyrazistość prezentowanej ekspresji mimicznej. Wprawdzie prezentowane ekspresje powstały na bazie opracowań Ekmana, dotyczących udziału określonych mięśni twarzy w kształtowaniu ekspresji poszczególnych emocji i przez to niezależnie od osoby prezentującej emocję zapewniono wizualną identyczność ekspresji tej samej modalności emocji, to jednak z drugiej strony powyższa standaryzacja dotyczyła tylko ekspresji wyrażających pełną emocję. Należy o tym pamiętać przy projektowaniu kolejnych badań z użyciem ekspresji zdegradowanych

---

<sup>72</sup> P. Ekman, W. V. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17 (2) s. 124-129.

i kontrolować wpływ specyficznych atrybutów twarzy osoby prezentującej emocje na mierzone zmienne.

Pozostaje nadzieja, że wciąż doskonała technika komputerowa pozwoli wkrótce na stworzenie programu generującego zdjęcia ekspresji mimicznych o różnym natężeniu, odpowiadające dokładnie realnie istniejącym ekspresjom. Pomocą w tworzeniu coraz lepszego materiału służącego badaniom nad rozpoznawaniem ekspresji mimicznych mogą okazać się coraz doskonalsze aparaty cyfrowe, umożliwiające rejestracje krótkich filmów. Być może można będzie przy ich pomocy zarejestrować proces narastania ekspresji mimicznej, a następnie podzielić powstały „film” na zdjęcia ukazujące poszczególne etapy tego procesu i tak powstały materiał wykorzystać do tworzenia kolejnych technik komputerowych służących do badań nad rozpoznawaniem ekspresji mimicznych.

### **Bibliografia**

- Biele C., *Spostrzeżenie twarzy u ludzi i zwierząt*, w: „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40.
- Czapiński J., *Wartościowanie – efekt negatywności*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1988.
- Doliński D., *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 351-367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Ekman P., *Wszystkie emocje są podstawowe*, w: P. Ekman, R. Davidson, (red.), *Natura emocji* (s. 20-25), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994/1999.
- Ekman P., Davidson J., (red.), *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994/1999.
- Ekman P., Friesen W. V., *Constants across cultures in the face and emotion*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17 (2).
- Ekman P., Friesen W. V., *The Facial Action Coding System*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto 1978.
- Ekman P., Sorenson E. R., Friesen W. V., *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, w: „Science” 1969 nr 164.
- Friedman H. S., *The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning*, w: „Journal of Experimental Social Psychology” 1979 nr 15.
- Hansen C. H., Hansen R. D., *Finding the face in the crowd: an anger superiority effect*, w: „Journal of Personality and Social Psychology” 1988 nr 54.

- Hirshberg L. M., Svejda M., *When infants look to their parents: Infants' social referencing of mothers compared to fathers*, w: „Child Development” 1990 nr 61.
- Izard C. E., *Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research*, w: „Psychological Bulletin” 1994 nr 115.
- Johnson M. H., Dziurawiec S., Ellis H., Morton J., *Newborns preferential tracking of face – like stimuli and its subsequent decline*, w: „Cognition” 1991 nr 40.
- Kolańczyk A., *Umysł afektywnie zdeterminowany. Jak afekt i nastrój kształtują celowe spostrzeganie*, w: Piskorz Z., Zaleskiewicz T. (red.), *Psychologia umysłu* (s. 161-182), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kucharska K. – Pietura, Klimkowski M., *Kliniczne aspekty emocji w zdrowym i chorym mózgu*, Wydawnictwo Medyczne, Kraków 2002.
- Murphy S. T., Zajonc R. B., *Afekt, poznanie i świadomość: rola afektywnych bodźców poprzedzających, eksponowanych w warunkach optymalnych i suboptymalnych*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1993/94 nr 37.
- Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ohme R. K., *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.
- Ohme R. K., Augustynowicz M., Kukliński K., *Przedświadome rozróżnianie ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2).
- Ohme R. K., Kukliński K., Sweklej J., *Metody badania ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2).
- Ohme R. K., Pochwałko G., *Recepcja uniwersalnej ekspresji mimicznej: Czy istnieje modalność nieświadomego afektu?* w: M. Jarymowicz (red.), *Pomiędzy afektem i intelektem: poszukiwania empiryczne* (s. 83-94), Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001.
- Ortony A., Turner T. J., *What's basic about basic emotions?* w: „Psychological Review” 1990 nr 97.
- Różycka M., *O specyfice rozpoznawania zdegradowanych ekspresji mimicznych. Próba zastosowania techniki morfingu*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004.
- Wojciszke B. (red.), *Kobiety i mężczyźni – odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002a.
- Wojciszke B., *Kobiety i mężczyźni: psychiczne zróżnicowanie płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* (s. 118-154), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002b.

Zimbardo P. G., Ruch F. L., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

---

### **The specificity of recognition degraded facial expression using morphing techniques - pedagogical implications**

The theoretical part of the article gives an overview of basic knowledge in the areas of: the perception of a human face, recognition of facial expression of basic emotions and differences in social functioning between genders.

The study concerned the specificity of recognition of facial expression of basic emotions presented in the form of degraded, depending on the modality of emotions and gender of the observer.

For the measurement of perceptual sensitivity to emotional mimic signals used the computer program „morphs”, which uses pictures essential expression of emotion created using morphing techniques.

The results indicated that the expression of joy and disgust most differentiate perceptual sensitivities in the process of recognition of emotions.

Women more accurately than men recognize sadness.





**Marek Piotrowski**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Magdalena Trysińska**

Uniwersytet Warszawski

## **Monitoring umiejętności językowych, kryteria oceny poziomu kompetencji, pierwsze rezultaty**

### **Wstęp**

W artykule zaprezentowano wyniki *monitoringu* z języka polskiego uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych powiatu kwidzyńskiego (dalej nazywanego *Powiatem Laboratorium*)<sup>1</sup>. Pomiar wykonano w czerwcu 2016 r. Uczestniczyło w nim około 500 uczniów z 9 klas licealnych oraz 9 klas szkół technicznych. W wybranym lokalnym środowisku monitoring umiejętności z języka polskiego realizowany jest już od siedmiu lat. Dotychczas uczestniczyło w nim łącznie około 4 tys. uczniów.

Monitoring kompetencji szkolnych jako pomiar wspierający lokalne reformy edukacji ma już swoją ponad 20 letnią historię. Ostatnio opublikowano zasady badania kompetencji gimnazjalistów<sup>2</sup> oraz pomiarów w szkołach ponadgimnazjalnych<sup>3</sup>.

*Niezależnie od etapu edukacyjnego celem monitoringu jest wyznaczenie poziomu kompetencji jednego rocznika uczniów we wszystkich szkołach powiatu lub gminy, a odbiorcami monitoringu są*

---

<sup>1</sup> W związku z kompleksowym charakterem zmian realizowanych w szkołach ponadgimnazjalnych powiatu kwidzyńskiego wprowadzono dla tego środowiska pojęcia *Powiat Laboratorium* (w nawiązaniu do określenia *Gmina Laboratorium* odnoszącego się do Kwidzyna, w którym lokalne reformy trwają już od ponad 20 lat).

<sup>2</sup> R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Piotrowski, *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów. Raport opracowany na zlecenie władz miejskich Kwidzyna*, 2011, Kwidzyn.

<sup>3</sup> M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania, Studia z Teorii Wychowania*, 2017.

*nauczyciele oraz przedstawiciele organu prowadzącego, wprowadzający zmiany w lokalnym systemie edukacji.*

### **Zakres monitoringu kompetencji językowych**

Podobnie, jak w latach poprzednich, monitoring umiejętności w zakresie języka polskiego składał się z dwóch części: *testu sprawności językowej* oraz dłuższej wypowiedzi pisemnej.

Test nastawiony był na sprawdzenie sprawności posługiwania się językiem: znajomości wybranych środków językowych i przeprowadzania rozmaitych operacji na tworzywie językowym. Wszystkie zadania dotyczyły treści wymienionych w podstawie programowej dla III i IV etapu edukacyjnego oraz w informatorach egzaminacyjnych. W kontekście „nowej matury” kształcenie językowe na ostatnim etapie kształcenia nabiera szczególnego znaczenia. Egzamin maturalny, który uczniowie liceów ogólnokształcących zdają od roku 2015, a uczniowie techników od roku 2016, sprawdza bowiem świadomość językową kształconą na wszystkich wcześniejszych etapach<sup>4</sup>. W związku z tym uczniowie muszą nieustannie odświeżać i rozwijać wiadomości oraz umiejętności zdobyte wcześniej.

Część druga monitoringu sprawdzała kompetencje tekstotwórcze. Celem zadania było sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali umiejętność tworzenia dłuższego tekstu argumentacyjnego (rozprawki) zgodnego z zadaniem tematem.

Pisanie rozprawki wymaga wielu umiejętności przydatnych w życiu: logicznego myślenia, wnioskowania, formułowania sądów i rzetelnego, jasnego ich uzasadniania, przekonywania, dobierania przykładów. Gatunek ten wymienia podstawa programowa dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, często pojawia się on na egzaminie gimnazjalnym. Od roku 2015 (w przypadku techników – 2016) będzie stale obecny na egzaminie maturalnym<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> D. Grodzka, *Rzeczywistość się zmienia, zmieniają się wymagania, szkoła się zmienia, dlatego egzamin maturalny wymagał modernizacji*, Hejnal Oświatowy, nr 3/131, 2014, [http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Hejnal\\_2014.pdf](http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Hejnal_2014.pdf).

<sup>5</sup> Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, CKE, Warszawa 2013 [dostęp: 2017-04-15] [https://www.cke.edu.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf/](https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf/).

## Wypowiedź pisemna - tekst argumentacyjny

*Podczas tworzenia tekstu argumentacyjnego kluczowym momentem jest zrozumienie tematu i postawienie tezy. Następnie należy dobrać odpowiednie argumenty. Trudność/łatwość zadania zależy więc od tego czy proponowany temat odnosi się do wiedzy i doświadczeń ucznia, czy pozwala mu na wykorzystanie zdobytych wcześniej (na wcześniejszych etapach edukacyjnych, a także wcześniejszych etapach życia) wiadomości. Tematy w monitoringu były tak dobierane, aby dawały piszącym spory margines swobody w formułowaniu tezy i doborze argumentów.*

Od roku 2011 uczniowie mierzyli się z tematami:

- 2011 r. (wspólny temat dla uczniów liceów i techników): *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że człowiek to istota społeczna? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz osobistych doświadczeń.*
- 2012 r. (wspólny temat dla uczniów liceów i techników): *Przypadek, przeznaczenie, Bóg czy człowiek – co przede wszystkim kieruje ludzkim życiem? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz osobistych doświadczeń.*
- 2013 r. (wspólny temat dla uczniów liceów i techników): *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że śmierć jednocześnie przeraża i fascynuje? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz współczesnych mediów.*
- 2014 r. (temat dla uczniów liceów): *Spojrzenie w przyszłość – błogosławieństwo czy przekleństwo? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu i mediów.*
- 2014 r. (temat dla uczniów techników): *Rozum czy emocje – czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu? Uzasadnij swoje stanowisko – możesz odwołać się do przykładów z literatury, filmu i mediów.*
- 2015 r. (temat dla uczniów liceów): *Rozum czy uczucia – czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do różnych tekstów kultury (literatura, film, malarstwo, teksty medialne).*
- 2015 r. (temat dla uczniów techników): *Samotność – szansa czy ograniczenie? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do różnych tekstów kultury (literatura, film, malarstwo, teksty medialne).*

Jak widać z powyższego zestawienia, tematy proponowane uczniom stwarzają ogromne możliwości w zakresie doboru argumentów. Uczniowie

mogą sięgać po różnorodne teksty kultury – są zachęceni do sięgania po przekazy literackie, filmowe i wszelkie inne (gry komputerowe, muzykę, a także publicystykę itp.). Nie mają obowiązku wykorzystywać tzw. lektur szkolnych.

Od roku 2013 zrezygnowano z możliwości powoływania się na osobiste doświadczenia (choć i tak uczniowie odwołują się do nich, jeśli nie mają pomysłu na inny przekonujący argument). Możliwość odwoływania się do osobistych doświadczeń często prowadziła do formułowania argumentów pustych treściowo, a także do nadmiernego moralizowania. Ponadto konieczność wykorzystywania tekstów kultury zmusza piszących do posługiwania się językiem właściwym dla danego obszaru, tj. posługiwania się terminami z zakresu teorii literatury, filmu i mediów.

### **Konstrukcja parametrów służących do oceny uczniowskiej wypowiedzi Tematy wypowiedzi pisemnej**

W roku 2016 w liceach i w technikach zaproponowano dwa różne tematy:

- (temat dla uczniów liceów): *Dzieci bywają rozsądniejsze od dorosłych. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
- (temat dla uczniów techników): *Rozsądna starość czy młodsza fantazja – która z postaw jest Ci bliższa? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*

### **Parametry oceny**

Prace oceniano pod pięcioma względami:

- a. treści (merytorycznym) – stosowność i poprawność treści;
- b. kompozycji – proporcje objętościowe i kolejność przekazywania informacji;
- c. języka – poprawność językowa (głównie gramatyczna);
- d. ortografii – poprawność ortograficzna i interpunkcyjna pracy;
- e. stylu – jasność, precyzja, zwięzłość i bogactwo językowe wywodu;
- f. wymogów formalnych – spełnienie kryterium objętości.

Powyższe kryteria są zgodne ze stosowanymi przez egzaminatorów na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym, jednakże zostały na użytek badania zmodyfikowane, aby ograniczyć subiektywność oceny (mowa o tym szczegółowo w odpowiednich miejscach dalszej części opracowania).

### **Wymóg formalny (waga 2 pkt)**

Wymóg formalny dotyczył objętości pracy. Uczniów poproszono o pracę liczącą co najmniej 250 słów, jednak należy zaznaczyć, że punkty przyznawano także rozprawkom krótszym. Chodziło bowiem o zwrócenie uwagi na ewentualne problemy, z którymi borykają się uczniowie kończący I klasę szkoły ponadgimnazjalnej i możliwość wypracowania środków zaradczych.

Ponieważ aspekt formalny pracy nie zawsze pozytywnie koreluje z najistotniejszym aspektem treściowym (można napisać bardzo dobrą i krótką pracę i odwrotnie – ilość słów nie musi przekładać się na jakość), ma on wagę 2.

### **Treść (waga 20 pkt)**

Waga treści jest najwyższa (wynosi 20) ze względu na pierwszoplanowość tego aspektu. Podstawowe oczekiwania względem treści były następujące:

1. postawiona teza;
2. w rozwinięciu przytoczone argumenty na poparcie tezy; zgodnie z poleceniem uczniowie mieli odwołać się do wybranych tekstów kultury, przy czym mieli tu dużą dowolność;
3. w zakończeniu – przypomnienie tezy ze wstępu (ewentualnie jej sformułowanie jako wniosku z przeprowadzonych rozważań), przypomnienie (skrótowo) najważniejszych argumentów.

Za błędy obniżające ocenę treści pracy uznawano błędy rzeczowe oraz fragmenty pracy nie na temat (o długości co najmniej kilku zdań). Jako pełny traktowano argument na temat (np. pokazujący, że dzieci bywają lub nie bywają rozsądniejsze od dorosłych), konkretny, z przykładem opartym na faktach, szczegółach. Jako niepełny uznawano argument luźniej powiązany z tematem, ogólnikowy, sprowadzający się do szablonowych prawd uniwersalnych, nieoparty obrazowymi przykładami (faktami). Za argument nietrafny uznawano taki, którego w żaden sposób nie można było powiązać z tematem pracy, niespójny logicznie. Nie oceniano siły argumentów, ze względu na nieuchronną dużą subiektywność takich ocen.

### **Kompozycja (waga 3 pkt)**

Struktura rozprawki jest szablonowa, skonwencjonalizowana. Odpowiada znanemu od starożytności schematowi wypowiedzi argumentacyjnej (zasada trzech P: powiedz, co powiesz; powiedz to; powiedz, co powiedziałeś).

Podstawowe oczekiwania względem kompozycji były następujące:

- a. we wstępie (jeden lub więcej akapitów):
  - teza;
  - pokazanie krótko, że są (możliwe) różne stanowiska;
  - wymienienie skrótowo (głównych) argumentów;
- b. w rozwinięciu:
  - argumentacja – każdy argument zaczyna się i kończy akapitem (zajmuje co najmniej jeden akapit);
- c. w zakończeniu:
  - przypomnienie tezy i uznanie jej za dowiedzioną;
  - przypomnienie skrótowo (najważniejszych) argumentów (parafraza).

Tematy dopuszczały również alternatywny schemat kompozycyjny, w którym we wstępie stawiamy pytanie, a teza znajduje się w zakończeniu i jest swego rodzaju wnioskiem z przeprowadzonych wcześniej rozważań.

Kompozycja ma obniżoną wagę 3, ponieważ schemat kompozycyjny rozprawki jest sztywny i nie pozwala na indywidualną realizację.

### **Język i ortografia (waga 6 pkt)**

Ze względu na uniwersalność kryteriów językowego i ortograficznego, obu kryteriom przyznano wagę 6. Aspekty te nie były brane pod uwagę w przypadku prac krótszych niż 150 słów. Sprawdzano tu poprawność gramatyczną tekstu (leksykalną, składniową, fleksyjną) oraz ortograficzną (poprawność w zakresie pisowni).

Założono, że uczeń kończący I klasę szkoły ponadgimnazjalnej nie powinien popełniać rażących błędów, a sprawność na poziomie systemowym powinna być już w pełni osiągnięta.

### **Styl (waga 3 pkt)**

Wagę stylu obniżono do 3 ze względu na niemożność całkowitego wyeliminowania subiektywności oceny. Niemniej, jest to na tyle istotny aspekt tekstu, że należy się nad nim zastanowić i dążyć do wypracowywania w miarę obiektywnych i jasnych kryteriów oceniania.

Tekst argumentacyjny wymaga stosowania stylu neutralnego z elementami naukowego. Zarówno negatywne cechy stylu (np. monotonia, pustosłowie, zawilosc, ogólnikowosc), jak i pozytywne (styl bogaty, indywidualny) ujawniają się na ogół w całym tekście i mają na niego niebagatelny wpływ.

Aspekt ten nie był brany pod uwagę w przypadku prac krótszych niż 150 słów.



## Praktyczne ograniczenia w ocenianiu prac uczniowskich

W tym miejscu warto przypomnieć, że *monitoring* jest badaniem, które w sposób zasadniczy różni się nie tylko od egzaminów zewnętrznych, ale także od szkolnej codzienności.

Już na samym początku – 21 lat temu, gdy przeprowadzano pierwszy monitoring w szkole podstawowej, zwłaszcza w arkuszach z matematyki występowały zadania w sposób zasadniczy różniące się od systematycznie „utrwalanych” szkolnych przykładów. Aby dyskusja wyników monitoringu była zrozumiała wprowadzono pojęcie zaradności matematycznej<sup>6</sup>, a następnie 4 kategorie problemów (G1, G2, G3, G4<sup>7</sup>). Tylko pierwsza kategoria problemów G1, o najmniejszej reprezentacji w badaniach, odpowiadała kompetencjom „wpajającym” zgodnie koncepcją behawiorystyczną („utrwalaniu”).

Na początku problemy G2, G3 i G4 wzbudzały zdziwienie uczniów oraz sprzeciw części nauczycieli, którzy obawiali się niesprawiedliwej oceny ich pracy. Z czasem sprzeciw stał się słabszy, zarówno dlatego że monitoring ukazywał możliwości innego nauczania matematyki, jak i dlatego że zadania testujące zaradność matematyczną odpowiadały „średnim” uczniowskim umiejętnościom (nie okazywały się za trudne). Dodatkowo modele łączące rezultaty monitoringu ze sposobem pracy nauczyciela okazywały się być uwikłane w relacje niezwiązane ze szkołą, z pracą nauczycieli, a np. z wykształceniem rodziców<sup>8</sup>.

W monitoringu umiejętności językowych przyczyną wątpliwości nauczycieli może być wysoka waga parametru „treść” oraz relacja pomiędzy liczbą punktów uzyskanych za prawidłowe rozwiązanie testu i za wypowiedź pisemną.

W egzaminie gimnazjalnym z języka polskiego punktacja za wypowiedź pisemną stanowi zaledwie 30% całkowitej oceny (dopiero w egzaminie maturalnym przekracza 70%). Uczniowie mogą powiedzieć (zwłaszcza, gdy

---

<sup>6</sup> Później definiowanej i sprawdzanej na wiele sposobów m.in. w badaniach OBUT od 2011 M. Dągiel, M. Dąbrowski, B. Murawska, A. Pregler, E. Wiatrak, M. Żytko, *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów Raport z badań OBUT 2011*, red. A. Pregler, E. Wiatrak, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011

<sup>7</sup> M. Piotrowski, *Pomiar dydaktyczny i polityka pro jakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012 s. 154-192.

<sup>8</sup> M. Piotrowski, *Pomiar matematycznych umiejętności twórczych u dzieci w: Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, T. 1, red. nauk. M.M. Adamowicz, I. Kopaczyńska, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014, s. 242-256.

znają kryteria egzaminu gimnazjalnego) że „tego nie było” lub że wypowiedź pisemna nie była istotna, a więc się do niej nie przygotowywali<sup>9</sup>.

W przypadku kompetencji matematycznych informacje o niedostosowaniu standardów egzaminów do wymagań życia i dalszej edukacji znaleźć można zarówno w literaturze polskiej<sup>10</sup>, jak i zagranicznej<sup>11</sup>. Warto więc w tym miejscu zadać pytanie o podobne słowa krytyki wobec edukacji językowej. Spór o kształcenie językowe trwa od wielu lat. Burzliwa dyskusja zwolenników i przeciwników nauczania gramatyki odbyła się na łamach czasopisma „Polonistyka” w 1996 r.<sup>12</sup> Później temat ten był i jest wielokrotnie podejmowany m.in. przez Jolantę Nocoń<sup>13</sup>.

Czy brak dostosowania standardów egzaminacyjnych w edukacji językowej jest cechą tylko polskiego systemu? Znane są protesty wobec rozwiązań opartych „na kluczu”<sup>14</sup> przypominające niektórym lekcje z dystopii „451 stopni Fahrenheita”<sup>15</sup>, ale rzadziej są publikowane krytyki dzisiejszych rozwiązań<sup>16</sup>.

*Po co mi to?* W miarę jak w monitoringu zaczęła uczestniczyć młodzież (nie tylko dzieci ze szkół podstawowych), pojawiło się pytanie charakterystyczne dla polskiej szkoły: „*Po co mi to, przecież nie będzie z tego stopnia?*” W przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych przyzwyczajonych do

---

<sup>9</sup> Warto podkreślić, że młody człowiek – *cyfrowy tubylec* – mający skłonność do oczekiwania szybkiej gratyfikacji (por. cechy cyfrowych tubylców wskazane m.in. przez Smitha za: M. Harmes, H. Huijser, P. A. Danaher, *Myths in Education, Learning and Teaching. Policies, Practices and Principles*, Palgrave Macmillan, NY 2015) w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej o maturze jeszcze nie myśli. Mentalnie często tkwi w gimnazjum, co ujawniają wyniki pomiaru.

<sup>10</sup> A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> P. Lockhart, *A Mathematician's Lament*, Author, Bellevue Literary Press, 2009.

<sup>12</sup> K. Bakula, *Jestem przeciw, a nawet za (udział w dyskusji nt. Gramatyka na 10 głosów)*, *Polonistyka* (4), 1996, s. 240-241.

<sup>13</sup> J. Nocoń, *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – program i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27-37.

<sup>14</sup> St. Bortnowski, *Sprawdzian z czytania – na maturze?*, w *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. Pawłowska R., Gdańsk 2001

<sup>15</sup> R. Bradbury, *451 stopni Fahrenheita*, 1953, dystopia. Akcja książki rozgrywa się w świecie, gdzie czytanie książek i krytyczne myślenie są zakazane. Pierwsza adaptacja filmowa powstała w 1966 r. Powieść Ray Bradbury (1953) – dystopia, w 1966 r. przez François Truffaut.

<sup>16</sup> G. Przechodzka, *Kompetencja językowa maturzystów w świetle egzaminów maturalnych z lat 2005 – 2009 i testów certyfikowanych*, Wydawnictwo UMCS, 2015.

egzaminów zewnętrznych warunkujących przyszłość, a przynajmniej końcowo-roczną ocenę, monitoring jest nadal czymś nowym.

Z jednej strony może być próbą zmierzenia się z trudnościami, a z drugiej szansą na wyrażenie sprzeciwu, za który nie ma kary: *po co mi to; nie będę pisał lub napiszę bzdury*. W świetle analiz rezultatów egzaminu gimnazjalnego oraz badań przyczyn uczniowskich buntów taka postawa może być dość popularna (połowa gimnazjalistów wykluczona jest z matematycznej edukacji w gimnazjum, co zapewne zniechęca do nauki innych przedmiotów<sup>17</sup>). Prof. Karina Knasiecka-Falbińska<sup>18</sup> zwraca uwagę, że uczniowski sprzeciw nie współtworzy kultury szkoły. Szkoła uczniom kojarzy się z „instytucją, przez którą należy przejść najniższym kosztem”. Być może postawa ta jest konsekwencją braku podstawowych kompetencji. Uzyskane zatem w monitoringu wypowiedzi bez względu na ich formę powinny być wykorzystane do odczytania uczniowskiego punktu widzenia.

### **Dyskusja parametrów oceniania pracy pisemnej na podstawie prac uczniowskich**

W poniższej analizie nie uwzględniono prac o zerowej sumie punktów lub/i prac, których ocena nie była możliwa na skutek ich fragmentarycznej postaci.

Wśród prac pisanych przez uczniów liceum odrzucono jedynie 5%. Były to prace, które nie spełniały przede wszystkim kryterium formalnego – były za krótkie lub ledwo rozpoczęte. Wśród prac pisanych przez uczniów technikum odrzucono aż 32% prac. 17% uczniów oddało puste kartki, pozostałe prace nie spełniały warunku kryterium formalnego – były za krótkie lub ledwo rozpoczęte.

W tym miejscu należy zastanowić się nad motywacją uczniów do wykonywania zadań tego typu – zadań nieocenianych stopniem szkolnym, niemających wpływu na ocenę końcową z przedmiotu, ale stanowiących istotną informację zwrotną o poziomie kompetencji tekstotwórczych zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Być może mamy do czynienia ze sprzeciwem, o którym pisaliśmy w poprzedniej części. Odrzucone prace w poniższej dyskusji parametrów oceniania będą uwzględniane w dalszych rozważaniach dotyczących przyczyn niepowodzeń edukacyjnych.

<sup>17</sup> M. Piotrowski, *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, VEGA, 2013, s. 40-48.

<sup>18</sup> K. Knasiecka-Falbińska, *Posłusznie o nieposłuszeństwie – czyli anarchista w szkole*, Pareja, (1), s. 94-102, 2015.

## Parametry oceny w pracach licealistów

Poniżej, w Tabeli 1. podano wartości określające zmienność poszczególnych parametrów w ocenie prac licealistów.

**Tabela 1.** Zmienność wartości parametrów służących do oceny wypowiedzi pisemnej uczniów liceów Powiatu Laboratorium w monitoringu 2016.

Parametry	Formalny	Treść	Kompozycja	Język	Ortografia	Styl
Wartość min.	0,5	0	0	0	0	0
Wartość max.	2	20	3	6	6	3
Średni wyniki	1,9	8,6	2,5	2,8	3,3	1,6

Parametr Formalny i Kompozycja. Parametr Formalny w badanej grupie licealistów ma wartość średnią 1,9 - bardzo bliską wartości maksymalnej (2). Trudno zatem oczekiwać, by wpływał w sposób istotny na zróżnicowanie ocen (innymi słowy, by jego moc różnicująca była wysoka<sup>19</sup>). Zdecydowana większość prac spełniała narzucone kryteria dotyczące długości wypowiedzi.

Podobnie parametr Kompozycja w badanej grupie ma wartość średnią 2,5 - bliską wartości maksymalnej (3), toteż i jego moc różnicująca nie może być wysoka.

Mała moc różnicująca wskazanych parametrów wynika ze specyficznej sytuacji towarzyszącej badaniu. Można bowiem założyć, że uczniowie są przyzwyczajeni do tworzenia prac pisemnych o określonej długości i spełniających wymogi typowo szkolnej formy wypowiedzi, jaką jest tekst argumentacyjny (rozprawka). Wydaje się, że uczniowie starają się wypełnić treścią (często jakąkolwiek) wyuczony schemat kompozycyjny. Obserwacja prac pisanych od 2011 r. potwierdza ten wniosek. Bez względu na temat, uczniowie stosują typowy układ rozprawki, składający się ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia.

Pozostałe parametry. Wartości średnie pozostałych parametrów w pracach licealistów są bliskie połowy maksimum, zatem ich analiza może dostarczyć stosunkowo dużo informacji.

<sup>19</sup> J. Czarnotta-Mączyńska, M. Firsiuk, M. Lipska, Z. Lisiecka, *Analiza i interpretacja wyników oceniania i egzaminowania*, Wydział Badań i Ewaluacji CKE, 2007, s.23.

## Sumaryczny wynik prac licealistów

**Tabela 2.** Oceny wypowiedzi pisemnej (uczniowie licem).

Parametry rozkładu	Wartości	%
Wartość min.	0,5	1%
Wartość max.	37,8	94%
Wartość średnia	20,7	52%
Odchylenie standardowe	7,6	19%
Skośność	-0,30	
Udział prac bez oceny	5%	

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że trudność (łatwość) wypracowania, przy przyjętych parametrach oceny, odpowiadała poziomowi umiejętności uczniów. Świadczy o tym wartość średnia uzyskanej liczby punktów 52%, ujemna wartością skośności (-0,30)<sup>20</sup> (dla większości uczniów temat nie okazał się za trudny).

Uczniowie nie mieli kłopotu z postawieniem tezy, większość wybrała stanowisko, że dzieci bywają rozsądniejsze od dorosłych. Niektórzy uczniowie starali się udowodnić, że to dorośli są rozsądniejsi.

## Parametry oceny zastosowane w pracach uczniów szkół technicznych

**Tabela 3.** Zmienność wartości parametrów służących do oceny wypowiedzi pisemnej uczniów techników Powiatu Laboratorium w monitoringu 2016.

Parametry	Formalny	Treść	Kompozycja	Język	Ortografia	Styl
Wartość min.	0	0	0	0	0	0
Wartość max.	2	20	3	4,5	6	2,25
Średni wyniki	1,6	3,6	2,2	2,4	2,7	1,3

Parametr Formalny i Kompozycja. W porównaniu z pracami licealistów parametry Formalny oraz Kompozycja w niewiele większym stopniu różnicowały prace.

Pozostałe parametry. Podstawowa różnica pomiędzy wypowiedziami formułowanymi przez obie grupy uczniowskie widoczna jest przy porównaniu współczynnika Treść, którego wartość w przypadku prac uczniów technikum wynosi 3,6, a w przypadku licealistów była ponad dwa razy większa (8,6). Pokazuje to, że parametr treści powinien mieć wagę najwyższą. Jest on bowiem najważniejszy w całej pracy. Od zrozumienia tematu i właściwego doboru argumentów zależy sukces piszącego.

<sup>20</sup> Tamże, s. 12.

## Sumaryczny wynik prac uczniów szkół technicznych

Tabela 4. Oceny wypowiedzi pisemnej (uczniowie technikum).

Parametry rozkładu	Wartości	%
Wartość min.	0,5	1%
Wartość max.	31,3	78%
Wartość średnia	13,7	34%
Odchylenie standardowe	7,6	20%
Skośność	0,3	
Udział prac bez oceny	32%	

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że temat wypracowania okazał się zbyt trudny dla uczniów techników. Mimo iż uczniowie formułowali tezę, to w większości przypadków była ona dla piszących trudna do uzasadnienia. Wynikało to z niezrozumienia tematu. Uczniowie traktowali temat bardzo osobiście, dlatego też najczęściej pisali, iż *rozsądna starość* nie może być im bliska, ponieważ są młodzi. Nie widzieli możliwości innej koncepcji pracy. Nie szukali postaci (np. literackich czy filmowych) prezentujących jedną z dwóch postaw, z których jedna byłaby im bliska z jakiegoś powodu i mogła np. stanowić wzór do naśladowania albo wręcz przeciwnie – byłaby antywzorem.

### Rozbieżności między pracami licealistów i uczniów techników

Przy porównaniu rezultatów uczniów liceów i techników (wartości średnie i odchylnia standardowe) nietrudno stwierdzić, że mamy do czynienia z dwoma różnymi światami edukacji polonistycznej. Jest to zapewne rezultat kapitału rodzinnego wzmocnionego nie tylko w edukacji gimnazjalnej, ale i w trakcie dalszej nauki w liceum.

- W liceum tylko 5% prac uczniowskich nie spełniało warunków umożliwiających ocenę, natomiast w technikum nie można było ocenić co trzeciej pracy.
- Wartość średnia uzyskanej liczby punktów przez uczniów technikum (34%) jest znacznie mniejsza od tej wartości dla uczniów liceum (52%).
- Wykorzystując skalę centylową<sup>21</sup> można stwierdzić, że średnia praca z technikum jest gorsza od 83% prac z liceum.
- Rozkład ocen prac w liceum charakteryzuje się ujemną wartością skośności, a w technikum dodatnią.

<sup>21</sup> Tamże, s. 36.

Specyfiką środowiska edukacyjnego *Powiatu laboratorium* są wysokie wyniki uzyskiwane przez uczniów w egzaminach gimnazjalnych. Zdecydowana większość uczniów z dobrymi rezultatami trafia do 9 oddziałów licealnych o bardzo zróżnicowanych programach nauczania. Absolwenci gimnazjów mogą kontynuować naukę nie tylko w klasach o profilach tradycyjnych, takich jak matematyczno-przyrodniczy czy humanistyczny, ale również w klasach mundurowych, sportowych, a także o profilu psychologicznym lub artystycznym. Mogą osiągnąć sukces w zakresie kompetencji, które chcą rozwijać. Takie uwarunkowania umożliwiają również rozwój umiejętności językowych.

### Związki pomiędzy parametrami wprowadzonymi do oceny wypowiedzi pisemnej.

W poniższej tabeli zaprezentowano wartości współczynnika korelacji pomiędzy poszczególnymi parametrami, jakie występują w ocenianych pracach<sup>22</sup>.

**Tabela 5.** Wartości współczynników korelacji pomiędzy parametrami służącymi do oceny prac uczniowskich

Formalny	Treść	Kompozycja	Język	Ortografia	Styl	Suma	Korelacja
100%	35%	24%	10%	20%	28%	43%	Formalny
	100%	28%	20%	4%	35%	90%	Treść
		100%	19%	20%	26%	44%	Kompozycja
			100%	30%	62%	52%	Język
				100%	23%	27%	Ortografia
					100%	64%	Styl
						100%	Suma

W powyższej tabeli na szczególną uwagę zasługuje stosunkowo niska korelacja pomiędzy poszczególnymi parametrami. Wydaje się zatem, że zostały one poprawnie zdefiniowane – opisują niezależne cechy wypowiedzi uczniowskiej. Jedynie wartość korelacji pomiędzy parametrami: język i styl wynosi 62%. Jest to jednak oczywiste, ponieważ poprawność językowa silnie wpływa na styl. Prace z licznymi błędami w zakresie poprawności leksykalnej

<sup>22</sup> Tamże, s. 16.



i składniowej charakteryzowały się jednocześnie stylem zawiłym lub ubogim, w zależności od zastosowanych w pracy słownictwa i konstrukcji składniowych.

Na uwagę zasługuje brak korelacji (wartość współczynnika bliska zeru - 4%) pomiędzy parametrami: ortografia oraz treść. Jest to spowodowane tym, że poprawność ortograficzna (a także interpunkcyjna) nie ma wpływu na ocenę poprawności treści.

Ostatnia kolumna liczb świadczy o tym, że suma punktów, jaką uczeń uzyskał za wypracowanie skorelowana jest przede wszystkim z treścią (wartość współczynnika korelacji 90%), w mniejszym stopniu ze stylem (wartość współczynnika korelacji 64%). Najmniej skorelowanym parametrem z sumą punktów okazał się parametr ortografia.

### Test sprawności językowej

Jak zauważono wcześniej, test był nastawiony na sprawdzenie umiejętności posługiwania się językiem. Uczniowie rozwiązywali 7 zadań, dotyczących wybranych poziomów języka, rozmaitych aspektów jego użycia oraz wiedzy o tekstach kultury. Najwięcej zadań dotyczyło słownictwa, a dokładniej:

- nacechowania stylistycznego,
- relacji semantycznych,
- znaczenia słownikowego i znaczenia aktualnego.

Ponadto zadania dotyczyły:

- słowotwórstwa (tworzenia wyrazów należących do wskazanych kategorii słowotwórczych i wyodrębniania formantów),
- składni (wyszukiwania określonych zdań w tekście),
- wiedzy z zakresu genologii (określanie gatunku wskazanego tekstu).

Jedno z zadań miało charakter złożony – składało się z kilku części, na wzór zadań maturalnych.

### Konstrukcja testu

Poniżej przedstawiono poszczególne zadania wykorzystane w teście:

**Zadanie 1.** (5 przykładów, waga 6 pkt). *Podaj synonimy podkreślonych wyrazów.*

Przykład a) *Brak ruchu prowadzi do degeneracji mięśni.*

**Cel zadania:** Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy w słowniku czynnym (ewentualnie biernym) uczniów znajdują się synonimy wybranych słów należących do rejestru polszczyzny książkowej/erudycyjnej – uczniowie

musieli więc wykazać się najpierw znajomością znaczenia. Oczywiście znajomość bądź niezajomość znaczeń akurat tych pięciu leksemów nie może świadczyć o całym zasobie słownikowym uczniów, jednak sprawdza w pewnym stopniu ich kompetencje na poziomie semantycznym. Należy także podkreślić, że uczniowie mieli do dyspozycji słowniki poprawnej polszczyzny, które mogły ułatwić wykonanie tego zadania. Niestety, podczas testu sięgały do nich tylko nieliczne osoby.

**Zadanie 2.** (4 przykłady, waga 6 pkt) - *Zastąp wyraz „aktualny” różnymi synonimami (w każdym zdaniu innym).*

Przykład a) *Reforma oświaty to aktualny problem.*

**Cel zadania:** Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie dostrzegają wielość możliwości w zakresie stosowania wyrazów bliskoznacznych, a także różnic znaczeniowych wynikających z otoczenia leksykalnego. Niemal każdy z rzeczowników wchodzących w związek z przymiotnikiem *aktualny* – nadużywanym nota bene – wymaga innego zamiennika. Umiejętność wyszukiwania synonimów świadczy o bogactwie leksykalnym użytkowników języka.

**Zadanie 3.** (4 przykłady, waga 6 pkt). *W których zdaniach występują wyrażenia potoczne? Podkreśl te słowa i podaj ich neutralne synonimy.*

Przykład a) *Dyrektor przyczepił się, że nie zmieniam butów.*

**Cel zadania:** W zadaniu tym uczniowie musieli odnaleźć słowa należące do polszczyzny potocznej i zastąpić je neutralnymi synonimami. Tym samym uczniowie musieli wykazać się znajomością rejestrów stylistycznych polszczyzny. Trudność polegała także na tym, iż w jednym zdaniu (*Przed wędrówką dobrze jest się pokrzepić gorącą czekoladą.*) wystąpiły leksemy z rejestru wyższego, nie było tu natomiast ani jednego leksemu potocznego.

**Zadanie 4.** (4 przykłady, waga 5 pkt – jest to jedyne zadanie zamknięte jednokrotnego wyboru). *W jakim znaczeniu użyto podkreślonych wyrazów? Przyporządkuj każdemu z nich jedną, właściwą definicję.*

Przykład a) *Elvis Presley, nazywany „królem rock and rolla”, to jedna z najważniejszych ikon amerykańskiej popkultury.*

*Definicje: 1. obraz o tematyce religijnej; 2. muzyk, który po mistrzowsku opanował grę na jakimś instrumencie; 3. błahostka, łatwizna; 4. utwór epicki z morałem; 5. uosobienie jakichś zjawisk, pojęć; 6. ktoś, kto po mistrzowsku opanował jakąś umiejętność; 7. beztraska zabawa; 8. opowieść zmyślona.*

**Cel zadania:** Zadanie miało sprawdzić umiejętność odczytywania hasła słownikowego. Jednocześnie sprawdzało, czy uczniowie dostrzegają różnice znaczeniowe wyrazów polisemicznych. Każdy z podkreślonych wyrazów wystąpił w jednym z dwóch znaczeń wskazanych w definicjach. Zadaniem uczniów było wybranie właściwej definicji, a co za tym idzie właściwego znaczenia

**Zadanie 5.** (12 przykładów, waga 6 pkt). *Utwórz od podanych wyrazów słowa należące do wskazanych kategorii słowotwórczych. Wydziel formant.*

	<i>nazwa wykonawcy czynności (np. malarz)</i>	<i>formant (np. -arz)</i>
Przykład <i>kuchnia</i>		

**Cel zadania:** Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie umieją utworzyć wyraz należący do wskazanej kategorii słowotwórczej oraz czy potrafią wyodrębnić formant. Punktem wyjścia był podany wyraz podstawowy.

**Zadanie 6.** (4 części, waga 10 pkt). *Przeczytaj trzy wypowiedzi prasowe o filmie „Turysta” Rubena Östluda, a następnie wykonaj cztery związane z nimi zadania.*

a) *Wypisz z tekstów 5 wyrażen ocenających pozytywnie. Dopisz do nich antonimy inne niż formy zaprzeczone (np. do „ładna opowieść” – nie dopisuj „nieładna opowieść”).*

b) *Wypisz z tekstów dwie metafory.*

c) *Przeredaguj jedno zdanie z wybraną metaforą tak, aby wyrazić sens bez stosowania przenośni.*

d) *Wypisz z tekstów po jednym przykładzie zdania złożonego z imiesłowowym równoważnikiem zdania; z podrzędnym okolicznikowym przyzwolenia*

**Cel zadania:** Zadanie to miało na celu po pierwsze sprawdzenie, na ile uczniowie zdają sobie sprawę z perswazyjności tekstu prasowego (w tym przypadku recenzji), jak dobrze potrafią wychwytywać wyrazy, zwroty niosące za sobą oceny, a tym samym wpływające na sposób odbioru tekstu przez odbiorcę. Umiejętność ta wydaje się być niezwykle ważna w czasach szumu informacyjnego oraz walki o odbiorcę medialnego, a także potencjalnego wyborcę. Ma więc przede wszystkim walor pragmatyczny. Po drugie chodziło o sprawdzenie umiejętności tworzenia zwrotów o przeciwnym znaczeniu.

Umiejętności konieczne do wykonania ćwiczenia są wskazane w podstawie programowej. Już na poziomie gimnazjum od ucznia wymaga się rozpoznawania (i tworzenia) wypowiedzi informujących, opisujących, wartościujących oraz służących wyrażaniu opinii, przekonywaniu i uzasadnianiu

poglądów; rozpoznawania i rozumienia założeń komunikacji (sytuacje, emocje, oceny) oraz przewidywania skutków wypowiedzi i dyskutowanie ich etycznego wymiaru (szczerłość — nieszczerłość, kłamstwo, manipulacja, agresja słowna, brutalność w zachowaniach językowych); rozumnego korzystania ze środków masowego przekazu. Na poziomie ponadgimnazjalnym szkoła ma za zadanie w dalszym ciągu przygotowywać ucznia do świadomego i krytycznego odbioru dzieł kultury (także masowej). W zakresie umiejętności od absolwenta szkoły ponadgimnazjalnej wymaga się aktywnego i krytycznego odbioru tekstów, a także umiejętności odróżniania faktów od opinii.

**Zadanie 7.** (12 części, waga 4,9 pkt). *Podaj nazwy gatunków (literackich, filmowych lub innych), do których należą poniższe teksty kultury. Podkreśl tytuły tych dzieł, które znasz w całości.*

Przykład a) „Boso przez świat” (program tv, prow. W. Cejrowski)

**Cel zadania:** Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie potrafią nazwać gatunki reprezentowane przez wskazane teksty kultury. Część z nich jest uczniom znana z lekcji języka polskiego, część może, ale nie musi, być poznawana w czasie wolnym. Umiejętność rozpoznawania gatunków – literackich, filmowych, muzycznych itp. – tworzy ramę interpretacyjną. Mówimy wówczas o świadomości gatunkowej. W czasach, kiedy coraz częściej mamy do czynienia z mieszaniami się gatunków (synkretyzm gatunkowy), znajomość gatunków kanonicznych (typowej baśni, typowego dramatu, typowej komedii itp.) nabiera jeszcze większego znaczenia.

Dyskusja testu na podstawie rezultatu monitoringu

Test sprawności językowej nie wywołał sprzeciwu uczniów. Wszyscy uczniowie technikum wypełnili test sprawności językowej, mimo że 32% z nich nie poradziło sobie z wypowiedzią pisemną. Zapewne taka forma sprawdzenia umiejętności - za pomocą krótkich pytań - nie była wyzwaniem nowym, chociaż w odróżnieniu od egzaminu gimnazjalnego i sprawdzianu po klasie VI test poprawności językowej oparty był na pytaniach otwartych (nie zamkniętych – niestety, typowych dla egzaminów zewnętrznych).

W poniższej Tabeli 5 zaprezentowano wartości współczynnika korelacji pomiędzy poszczególnymi zadaniami *Testu kompetencji językowych*.

**Tabela 5.** Wartości współczynników korelacji pomiędzy wynikami 7 zadań Testu kompetencji językowe oraz łatwość tych zadań.

1	2	3	4	5	6	7	Suma	Zadanie	Łatwość
100%	23%	25%	7%	19%	29%	19%	58%	1	44%
	100%	20%	-2%	29%	29%	19%	58%	2	55%
		100%	7%	20%	32%	22%	62%	3	64%
			100%	4%	12%	15%	30%	4	66%
				100%	27%	18%	51%	5	61%
					100%	27%	74%	6	42%
						100%	49%	7	24%
								Suma	50%

Jak widać z powyższego zestawienia najtrudniejsze było zadanie 7 (łatwość 24%), a najłatwiejsze okazały się zadania 3., 4. oraz 5. Można przyjąć, że zadanie 7. było nastawione na wiedzę nazewniczą. Aby określić gatunek danego tekstu kultury, trzeba przede wszystkim znać jego nazwę. Należy domniemywać, że nazwy te nie są należycie utrwalane w procesie kształcenia polonistycznego. Być może na lekcjach uczniowie częściej posługują się tytułami i nazwiskami twórców niż nazwami gatunków.

Zadanie 3. miało silne powiązanie z codziennym językiem ucznia. Rozpoznawanie wyrazów z potocznego rejestru polszczyzny, którym siedemnastolatki posługują się na co dzień, nie nastęcza problemów. Zdecydowanie trudniejszy jest rejestr polszczyzny wysokiej, co pokazują wyniki zadania 1.

Niezbyt trudne okazało się także zadanie dotyczące jednego z trudniejszych działów kształcenia językowego – słowotwórstwa. Należy jednak podkreślić, że jest to wynik odnoszący się do wszystkich 12 przykładów. Wśród nich były jednak formy bardzo łatwe, jak *kucharz* z formantem *-arz*, i formy trudne, jak *obrzydlistwo* z formantem *-stwo*. Łatwiejsze przykłady w sposób znaczący wpłynęły na całościowy wynik zadania.

Wreszcie zadanie 4., które dało najwyższy wynik, wyróżniało się tym, że miało charakter zamknięty. Polegało na „rozpoznawaniu” poprawnej odpowiedzi. Można tu było zastosować strategię eliminacji odpowiedzi. Niewątpliwie typ zadania ma wpływ na wynik. Być może jest to także przyczyna, dla której zadanie 4. wyróżniało się najsłabszym „powiązaniem” z wynikami uzyskanymi przez uczniów w rozwiązywaniu innych zadań.

Cały *Test sprawności językowej* miał łatwość około 50%, więc jego trudność wydaje się być optymalnie dobrana do poziomu kompetencji uczniowskich. Tezę tę potwierdza wartość współczynnika skośności -0,3.

Porównanie wyników testu sprawności językowej z innymi pomiarami kompetencji.

Poniżej przedstawiono próbę powiązania wyników *Testu sprawności językowej*, wypowiedzi pisemnych (realizowanych w ramach monitoringu) oraz egzaminów gimnazjalnych (z języka polskiego i matematyki).

Każda z powyższych form pomiaru kompetencji uczniowskich jest inna i w tej sytuacji porównanie rezultatów przedstawionych za pomocą skali procentowej jest wysoce nieskuteczne (choć często stosowane). W miejsce prostego porównania bezwzględnych wartości zastosowano skalę centylową.

Porównanie rezultatów *Testu sprawności językowej*, wypowiedzi pisemnej oraz egzaminu gimnazjalnego.

Dysponując dość dużą ilością informacji, w tym wynikami *Testu sprawności językowej*, ocenami wypowiedzi pisemnej oraz rezultatami egzaminu gimnazjalnego można było zadać pytanie dotyczące kompetencji uczniów, których wypowiedzi pisemnych z powodu niskiej wartości nie można było ocenić. W tekście poniżej grupę tę oznaczono symbolem T(-) w odróżnienie od uczniów techników, których wypowiedzi posiadały odpowiedni, umożliwiający ocenę poziom T(+). Rezultaty obu grup uczniowskich trudno rozróżnić w wynikach egzaminów gimnazjalnych z języka polskiego. Jednak w *Teście sprawności językowej* ich wyniki różnią się, co pokazano w Tabeli 6.

**Tabeli 6.** Rezultaty uczniów z grup T(-) T(+) w *Teście sprawności językowej* (Test) oraz w egzaminach gimnazjalnych z zakresu matematyki (GM) i języka polskiego (GP) w skali centylowej.

Uczniowie techników	T(-)	T(+)
GP 2015	45%	51%
GM 2015	59%	
Test 2016	12%	22%

W przypadku rezultatów GM 2015 oraz GP 2015 zastosowano skalę centylową względem rozkładu wyników w całym kraju, a wartość Test 2016 jest policzona względem rozkładu rezultatów licealistów biorących udział w monitoringu 2016.

Rezultaty w grupy T(-) i T(+) w *Teście sprawności językowej*.

Jak wynika z powyżej przytoczonych danych, *Test sprawności językowej* okazał się skuteczniejszy w sformułowaniu informacji zwrotnej związanej z kompetencją tworzenia tekstu (wypowiedzi pisemnej). Wyniki „przeciętnego ucznia” z grup T(-) i T(+) różnią się znacznie między sobą i są wyraźnie niższe od rezultatów uczniów liceów (rezultat „przeciętnego ucznia” z grup T(-) i T(+) są gorsze od 88% i 78% rezultatów licealistów.

Rezultaty w grupy T(-) i T(+) w egzaminach gimnazjalnych

Brak kompetencji do tworzenia tekstu jest mniej widoczny w rezultatach egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego i niewidoczny w zakresie matematyki. Warto jednak zauważyć, że „przeciętny uczeń” z T(-) uzyskał rezultat lepszy od wartości średniej w kraju z matematyki, a w egzaminie z języka polskiego bliski rezultatowi średniemu. Stąd należy oczekiwać, że udział uczniów o bardzo niskich kompetencjach językowych (brak umiejętności formułowania samodzielnej wypowiedzi pisemnej) w populacji wszystkich gimnazjalistów w kraju jest bliski 50%.

Poniżej w **Tabeli 7** zebrano wyniki z egzaminu gimnazjalnego oraz *Testu sprawności językowej* młodzieży licealnej, których prace spełniły wymogi stawiane wypowiedzi pisemnej.

**Tabela 7.** Rezultaty licealistów uzyskane w egzaminach gimnazjalnych z zakresu matematyki (GM) i języka polskiego (GP) w skali centylowej rezultatów w kraju oraz w *Teście sprawności językowej*.

Uczniowie liceów	LO
GP 2015	72%
GM 2015	74%
Test 2016	62%

W *Powiecie laboratorium* w egzaminie gimnazjalnym przeciętny licealista uzyskał rezultat lepszy od około 73% uczniów w kraju, a w *Teście sprawności językowej* od 62% uczniów szkół ponadgimnazjalnych tego powiatu. Ten „kapitał początkowy” będzie zapewne widoczny w egzaminie maturalnym w 2018 r.

## Dyskusja

W artykule przedstawiono budowę narzędzi służących do pomiaru kompetencji językowych wykorzystywanych w monitoringu uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych *Powiatu Laboratorium*. Monitoring odbył się w maju 2016 r. i składał się z wypowiedzi pisemnej oraz *Testu sprawności językowej*. Uzyskane rezultaty można podsumować odwołując się do 4 problemów:



1. *Racjonalności kształcenia językowego*<sup>23</sup>.
2. Świadomości młodzieży *odnośnie ich kompetencji językowych*.
3. *Kształcenia kompetencji językowych w liceach i w technikach*.
4. *Skuteczności egzaminów gimnazjalnych w ocenie umiejętności językowych*.

**Ad 1. Racjonalności kształcenia językowego.** Porównanie wyników monitoringu oraz rezultatów egzaminów gimnazjalnych (za pomocą skal centylowych) umożliwiło sformułowanie hipotezy o bardzo małych kompetencji językowych przeszło połowy absolwentów gimnazjum w Polsce. Młodzież ta na skutek niskiej sprawności językowej nie jest w stanie sformułować poprawnie tekstu argumentacyjnego o długości 250 słów.

Dzięki standaryzowanemu *Testowi kompetencji językowych* można było również stwierdzić, że pod koniec klasy pierwszej szkół ponadgimnazjalnych umiejętności uczniów liceów są nieporównywalnie większe od uczniów techników. Mamy do czynienia z dwoma różnymi zakresami uczniowskich kompetencji.

By większość młodzieży osiągnęła minimum umiejętności językowych, nauczanie w wieku gimnazjalnym powinno być w sposób zasadniczy zróżnicowane. Jednolity model kształcenia ogólnego w gimnazjum jest nie tylko nieoptymalny, ale stanowi przeszkodę w zdobyciu przez połowę populacji podstawowych umiejętności językowych ważnych zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu codziennym.

**Ad 2. Świadomości młodzieży odnośnie ich kompetencji językowych.** Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, wiedząc, że ich prace nie będą podlegały ocenianiu szkolnemu, mogli zbojkotować zarówno rozwiązywanie testu, jak i sformułowanie wypowiedzi pisemnej. Test, dzięki jego przyjaznej formie, ukończyli wszyscy. Umożliwiło to porównanie kompetencji językowych z oceną wypowiedzi pisemnej.

Uczniowie, którzy zbojkotowali sformułowanie wypowiedzi argumentacyjnej lub tworzyli tekst niespełniający wymagań (np. urwany), byli zapewne świadomi swoich niskich kompetencji tekstotwórczych. Jednak uczęszczając do szkoły (realizując obowiązek szkolny), nie buntowali się na co dzień przeciwko szkole. Zapewne przyzwyczaili się do tego, że stanowią większość, utrzymującą się w systemie dzięki temu, że istotę systemu stanowią działania pozorne. O zagrożeniach wynikających z takiej sytuacji

---

<sup>23</sup> M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania*, Studia z Teorii Wychowania, w: 2017 nr 2.

przestrzegali autorzy tomu czwartego z serii *Palące problemy edukacji i pedagogiki* wydanego pod znamienym tytułem *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych*<sup>24</sup>. Widzimy tu jednak zasadniczą różnicę - dotychczasowe badania koncentrowały się na pomiarach kompetencji szkolnych, które łatwiej było weryfikować (np. kompetencje matematyczno-przyrodnicze<sup>25</sup>). Dane zebrane w niniejszym artykule świadczą o kryzysie podstawowych kompetencji językowych, a więc takich, z którymi uczniowie borykają się na co dzień, nie tylko w szkole.

### **Ad 3. Kształcenie kompetencji językowych w liceach i w technikach.**

Większość uczniów technikum stanowi młodzież, która (tak jak w przypadku *Powiatu Laboratorium*) mogła mieć ograniczony dostęp do przedszkoli, uczęszczała do szkół podstawowych i gimnazjów o wyraźnie niższej jakości kształcenia. Podstawowym problem w technikach jest dostosowanie metod kształcenia językowego do poziomu umiejętności uczniów, którzy mogą nie spełniać wymogów stawianych absolwentom szkoły podstawowej.

W liceach, do których uczęszcza młodzież uzyskująca w egzaminie gimnazjalnym z języka polskiego rezultaty znacznie lepsze od ich rówieśników z technikum, problem dostosowania poziomu nauczania do możliwości uczniów nie jest tak newralgiczny. Jednak umiejętności językowe muszą być nadal kształcone, ponieważ stanowią podstawę do zdobywania wiedzy i umiejętności w wielu innych dziedzinach, mimo, że przy ich pomiarze stosuje się często prymitywne testy jednokrotnego wyboru.

**Ad 4. Skuteczności egzaminów gimnazjalnych w ocenie umiejętności językowych.** Jak pokazano powyżej istnieje pewna zależność pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego z zakresu języka polskiego a podstawowymi umiejętnościami językowymi. Jednak, jak wykazano na przykładzie uczniów liceów w *Powiecie laboratorium*, tylko stosunkowo wysokie wyniki uzyskane w egzaminie gimnazjalnym (z tzw. pierwszej ćwiartki) mogą świadczyć o osiągnięciu minimalnego poziomu kompetencji językowych. Egzamin gimnazjalny z języka polskiego sprawdza kompetencje językowe jedynie w małym zakresie. Użyty w monitoringu *Test*, który okazał się skutecznym narzędziem pomiarowym, ma zasadniczo inną konstrukcję oraz zakres. Zatem, by egzamin gimnazjalny z języka polskiego spełniał swoje zadanie,

---

<sup>24</sup> M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, w: M. Dudzikowa, H., Kwiatkowska, Impuls 2013, s. 27-78.

<sup>25</sup> M. Piotrowski, *Kody bezmyślności, czyli gdy programy układane są pod klucz egzaminacyjny*, w: M. Dudzikowa, H., Kwiatkowska, Impuls 2013, s. 240-253.

powinien ulec zasadniczym zmianom. W przeciwnym wypadku pozostanie, tak jak dziś, kolejnym działaniem pozornym systemu edukacji.

### **Bibliografia**

- Bakuła K., *Jestem przeciw, a nawet za (udział w dyskusji nt. Gramatyka na 10 głosów)*, Polonistyka (4), 1996.
- Bortnowski St., *Sprawdzian z czytania – na maturze?*, w *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. Pawłowska R., Gdańsk 2001.
- Bradbury R., *451 stopni Fahrenheita*, tum. Kaska A., Harpercollins Publishers 1953.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, CKE, Warszawa 2013.
- Czarnotta-Mączyńska J., Firsziuk M., Lipska M., Lisiecka Z., *Analiza i interpretacja wyników oceniania i egzaminowania*, Wydział Badań i Ewaluacji CKE, 2007.
- Dagiel M., Dąbrowski M., Murawska B., Pregler A., Wiatrak E., Żytko M., *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów Raport z badań OBUT 2011*, red. Pregler A., Wiatrak E., Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Piotrowski M., *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów. Raport opracowany na zlecenie władz miejskich Kwidzyna*, 2011, Kwidzyn.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, w: M. Dudzikowa, H., Kwiatkowska, Impuls 2013.
- Grodzka D., *Rzeczywistość się zmienia, zmieniają się wymagania, szkoła się zmienia, dlatego egzamin maturalny wymagał modernizacji*, Hejnał Oświatowy, nr 3/131, 2014, [http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Hejnał\\_2014.pdf](http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Hejnał_2014.pdf), [dostęp: 2017-05-09].
- Harmes M., Huijser H., Danaher, P. A., *Myths in Education, Learning and Teaching. Policies, Practices and Principles*, Palgrave Macmillan, NY 2015.
- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać– mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.
- Knasiecka-Falberska, K., *Postusznie o nieposłuszeństwie – czyli anarchista w szkole*, Parezja, (1), s. 94-102, 2015.
- Leśniewska I., *Dogonić rozpedzone umysły uczniów w: Bydgoski bąbel matematyczny*, <https://babelmat.jimdo.com/> [dostęp: 2017-04-11].

- Lockhart P., *A Mathematician's Lament*, Author, Bellevue Literary Press, 2009, [http://www.maa.org/external\\_archive/devlin/LockhartsLament.pdf](http://www.maa.org/external_archive/devlin/LockhartsLament.pdf), [dostęp: 15.06.2015].
- Nocoń J., *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – program i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27-37.
- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012 s. 154-192.
- Piotrowski M., *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, VEGA, 2013.
- Piotrowski M., *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania*, *Studia z Teorii Wychowania*, 2017.
- Przechodzka G., *Kompetencja językowa maturzystów w świetle egzaminów maturalnych z lat 2005-2009 i testów certyfikowanych*, Wydawnictwo UMCS, 2015.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.

---

### **Monitoring of language competences, criteria of competences' level assessment. First results**

The article is an attempt to meet the high demands on the authors of critical publications as expressed by B. Śliwerski: “several analyses independent from the authorities have appeared in Polish comparative literature. At the heart of these analyses was a concern of investigating the truth about solutions widely recognized as obvious and indisputable in Polish education”<sup>26</sup>. The authors have developed and tested their own methods of measuring language skills adapted to a various level of competence of upper secondary school students so that this article can be included in such a group of independent publications and the results obtained may reflect the actual state of education. The analysis of the results of measurements conducted in the first classes of the so-called “Laboratory District” proves a deep crisis

---

<sup>26</sup> B. Śliwerski, *Education in politics. Politics in education. Inspirations for worldwide political research*. Impuls, (2015) pp. 554.

in Polish education. The level of language competences of over half of the junior high school graduates is so low that they are not able to write a short argumentative writing piece. In this situation, uniform general lower secondary education can be considered as a wrong solution, and teachers of upper secondary schools, especially technical, are facing a difficult task of catching up with many years of general education.



**Oskar Żawrocki**

## **Szkic wspomnień o Olku /Aleksandrze Kamińskim/ Okres pruszkowski**

Z Humania wyruszyłem pieszo do nieznanej mi Polski chyba w marcu 1919 roku, lub w końcu kwietnia. Dokładnie daty nie pamiętam, można ją odtworzyć na podstawie, faktu, że dotarłam do Hajsyna i tam informowałem gen. Iwaszkiewicza o sytuacji w Humaniu a on tego dnia miał się spotkać z Petlurą w Hajsynie. Tam też po raz pierwszy widziałem doskonale prezentujący się konny oddział Petlurowców, stanowiący bodaj straż przyboczną Petlury.

Wyruszyłem z Humania skoro świt. Odprowadzały mnie dwie drużyny i Olek – którego zostawiałem na stanowisku p.o. hufcowego i, zgodnie z decyzją Rady Gniazda Humańskiego, udawałam się do Polski, aby się przeszkolić na odpowiednich kursach harcerskich, powrócić i dalej prowadzić hufiec humański w myśl uzyskanych instrukcji, w szczególności chodziło nam o to, czy mamy szkolić się wojskowo czy ograniczyć się do zdobywania zwykłych sprawności i stopni harcerskich. Dla szkolenia wojskowego nie mieliśmy żadnych podręczników i sprzętu, a szkolenie harcerskie było dobrze prowadzone zarówno w znaczeniu technicznym jak – co było najważniejsze – w znaczeniu ideowo-charakterowym.

Wszedłem na trakt wiodący z Humania i pożegnawszy Aleksandra machającego bez przerwy ręką ruszyłem w nieznaną ze ściśniętym niepokojem sercem: czy go jeszcze zobaczę? Miałem na sobie ubranie uszyte przez harcerki /zdaje się przez Muszkę Pawlikowską i Jankę Jasińską/ ze zwykłego jutowego worka, chlebak /"sumka"/ w nim trochę jedzenia, legitymacja ucznia Sadowo Uczilieszcza /zeszłoroczna moja legitymacja ze szkoły ogrodniczo-sadowniczej w słynnej Zofijówce i nieco bielizny miały usprawiedliwiać mój marsz „do ciotki, bo nie mam już z czego żyć” do Hajsyna.



Po różnych przygodach i unikaniu skupisk ludzkich, sypiania w stodołach i u księdza /miałem wykute adresy/ dotarłem do Hajsyna a stamtąd, bezpośrednio wojskowym pociągiem do Warszawy, gdzie mną zaopiekował się mecenas Mirosław Sawicki i jego syn Witold.

Tu otrzymałem właściwe – wskazówki od władz harcerskich i w oczekiwaniu na szkolenie zostałem skierowany do bursy 3-go Maja w Pruszkowie i zaangażowany tam w charakterze pomocnika wychowawcy.

Losy wojny polsko-bolszewickiej potoczyły się inaczej i w lecie 1920 roku, zamiast wracać do Humania, powierzano mi sformowanie z wychowanków burs i schronisk Rady Głównej Opiekuńczej działającej w Pruszkowie ochotniczego plutonu harcerskiego. Miejscowe społeczeństwo wykwipowało tych 30 chłopaków w jednolite szare mundurki typu harcerskiego i długie spodnie, dostarczyło trochę broni /myśliwskiej! lecz to była „prawdziwa broń”/ a my ćwiczyliśmy atrapami, pełniąc służbę wartowniczą, ucząc się musztry, terenoznawstwa, trochę pionierki i stając się b. zdyscyplinowanym oddziałem. Po wcieleniu do 221 pp. byliśmy tam wzorowym oddziałem a na froncie w obronie Warszawy zginął tam na moich oczach Józef Oleksjak będąc jeszcze w szeregach tego plutonu. Następnego dnia Pluton Pruszkowski był rozparcelowany po innych kompaniach, ja zostałem przydzielony do 33 pp., ukryłem swój tytuł sierżanta, kt. miałem w 221 pp. i byłem zwykłym ochotnikiem szeregowcem aż do zwolnienia z wojska po skończonej wojnie.

Wróciłem do Pruszkowa, do swojej bursy 3-go Maja i zostałem wychowawcą, jednocześnie ucząc w popołudniowym gimnazjum im. Józefa Poniatowskiego dla wojskowych w Warszawie. Olek powrócił do Polski w roku 1922 i przyjechał do Pruszkowa, gdzie bez trudu wprowadziłem go jako wychowawcę. Zdaje się że od razu został wychowawcą, a może najpierw był pomocnikiem wychowawcy i dopiero po pewnym czasie dyr. Józef Babicki rozpoznał w nim prawdziwego pedagoga. Mieszkaliśmy dłuższy czas razem w tym samym pokoiku, wkrótce nazwanym Komhufem /bo w Humaniu nasze wspólne mieszkanie nazywało się „Hufdruž”, gdyż mieszkali w nim komendant hufca i drużynowy, Olek Kamiński.

Nauka i praca wychowawcza w zakładach wychowawczych RGO m. Pruszkowa, czynne zaangażowanie się od samego przybycia w harcerstwo i coraz głębsze zainteresowanie się inną plcią stanowiły cztery kierunki wyżywiania się mego przyjaciela i moje. Olek uczył się w gimnazjum im. Stanisława Kostki /chyby nie Kulwiecia, nie pamiętamy/, uczył się świetnie i zawsze przynosił ze szkoły ciekawe problemy naukowe, z którymi zwracał się do nas, instruktorów harcerskich w tamtych czasach: Włódka Rychlickiego, Bronka Najęckiego, Stacha Michalskiego, Bronka Kowalskiego, Janka

Ożdżyńskiego, chyba też i do Romka Zmaczyńskiego – nowych ludzi, z którymi zetknął się w bursie 3-go Maja, w innych schroniskach i w pracy harcerskiej. W tym okresie byłem ciągle „wodzem” tej grupki. Dołączyli do niej później i inni, szczególnie w okresie – kiedy Olek Kamiński, Włodek Rychlicki i Romek Zmaczyński awansowali na kierowników schronisk, których wówczas było w Pruszkowie chyba z 8 męskich i ze sześć żeńskich. Młodsze pokolenie instruktorów harcerskich w Pruszkowie stopniowo się wyrabiało, porywane naszym zapałem i wiernością ideałom zawartym w Prawie Harcerskim i Przyrzeczeniu, które dla Olka, dla mnie i dla innych było rzeczywistym drogowskazem, planem życia i zachowania w każdej sytuacji, a nie czymś zewnętrznym, nakazem przez kogoś i w istocie – czymś obym. Harcerstwo w czasach Pruszkowa było kręgosłupem, do którego dołączaliśmy wszystkie osobiste i społeczne wydarzenia tamtych dni, nie wyłączając najbardziej osobistych i intymnych. Harcerstwo nas tworzyło. Opieraliśmy się jeden o drugiego, bez zazdrości widząc sukcesy innych i szybko doganiając przynajmniej staraliśmy się „dogonić”, jeśli ktoś z nas wyprzedzał w jakiejś dziedzinie. Zaznaczało się to zarówno w szkolnej nauce, jak w pracach wychowawców bursowych i w prowadzeniu drużyn. Praca wszędzie była trudna, bo – ani nie myśliśmy jakiegos przeszkolenia pedagogicznego /zdaje mi się, że tylko ja ukończyłem – a może tylko uczęszczałem na kurs dla wychowawców zakładów zamkniętych zorganizowanych pod auspicjami Czesława Babickiego w Warszawie – Olka tam nie widzę/, ani wiedzy dostatecznej – przecież obaj nie mieliśmy na początku naszej pracy wychowawczej w burdach RGO matury, ani wreszcie rodziców czy opiekunów, którzy mogliby nam dopomóc w kształtowaniu swoich postaw społecznych i mocnych charakterów. Właściwie jeśli w Pruszkowie założyliśmy fundamenty pod nasze charaktery – to to przypisać należy własnej woli czyli samodoskonaleniu w myśl ideałów wyznaczonych w Prawie Harcerskim. Na nas wszystkich – na całą grupę ”pruszkowiaków” duży wpływ wywierał Czesław Babicki a później Władysław Łopiński, jako dyrektorzy zakładów wychowawczych w Pruszkowie. Nie bez wpływu był Janusz Korczak i osoba pani Jadwigi Falskiej /dziwił nas niepojęty smutek na jej twarzy i stała gotowość /chyba bez żadnej przesady stwierdzą/ służenia swoim wychowankom Domu Sierot swoją pomocą. Pewien wpływ, ale chyba nieznacznym – wywierał na Olka naczelny prezes RGC w Pruszkowie pan Rutkowski, który później popełnił samobójstwo/, lecz najmocniejszy wywierał przyjaciel, przy którym nie było żadnych tajemnic i grono najbliższych instruktorów harcerskich idących wytrwale ustaloną drogą samodoskonalenia. Chyba najlepszym przykładem tego wpływu były tzw. „konferencje życia”, które odbywały się podczas

nocnych spacerów, gdy wychodziliśmy poza miasto i omawialiśmy bez żadnych ograniczeń zachowanie się, postawy i sposób bycia jednego z nas, wytypowanego w tym dniu do omówienia. Taki kandydat wysłuchiwał najrzetelniejszą krytykę swojej osoby – począwszy od stwierdzenia, że ma brudne paznokcie i śmierdzą mu nogi lub, że brudną miewa chusteczkę do nosa, a kończąc na stwierdzeniu że niezbyt inteligentnie odzywa się w towarzystwie, zabiera głos w sprawach, w których się nie orientuje, albo, że łązi z wychowanekami – chociaż sam jest wychowawcą i powinien służyć przykładem. Zwykle chodziliśmy we trójką: Olek, Włodek i ja, czasami we czwórkę /dołączał Romek Zmaczyński, Felek Grochowalski lub Stach Michalski/. I tak obgadaliśmy ze dwie godziny każdego który tego wieczoru, ściślej tej nocy był poddany takiej spowiedzi czy krytyce bezpardonowej przez współkolegów. Mógł się bronić, wyjaśniać swoje postępowanie i swoje poglądy – i w ten sposób toczyła się dyskusja samorzutna bez udziału „nadzorców” a w skutkach najmocniejsza, bo dawała możliwość poznania siebie samego oczyma innych- przyjaznych osób. Nie znam wypadku – by ktoś się obraził lecz niektórzy tak mocno brali do serca uwagi przyjaciół, iż wiele lat później wspominali ten moment, zaznaczają, że był dla nich momentem zawrócenia a zawsze momentem głębokiego zastanowienia się. W inny nieco sposób zwalczaliśmy, z Olkiem /zdaje się, że ten sposób został wielokrotnie powtórzony przez innych/ używanie brzydkich, ordynarnych słów. Słownik ówczesnych instruktorów harcerskich nie szafował wyrazami chamskimi lecz do zwykłych należały tego rodzaju powiedzonka: „do jasnej cholery”, „psia krew”, dureń jesteś, zamknij się, bałwanie itp. A jednak odzwyczajiliśmy się w ciągu chyba tygodnia czy dwóch od używania tych i podobnych przekleństw. Oto w naszym pokoju była zawieszona kartka a na niej w trzech kolumnach imiona Oskar – Olek -Włodek. Jeśli któryś z nas w zapomnieniu rzucił jakieś „niepotrzebne słowo” – pierwszy, kto je spostrzegł biegł do tej kartki i pod imieniem delikwenta wpisywał owo niefortunne słowo. Już w pierwszym dniu takiego współzawodnictwa jeden z nas wysunął się na pierwsze miejsce, ale w następnym dniu już był ostrożniejszy, a w dalszych coraz to trudniej było, złapać takie słówko do wpisania na listę brudnych wyrazów. I tak odzwyczajiliśmy się od ordynarnych słów. Podobnie było z nauką „wygłaszania mów”. Podczas spaceru jeden z nas wyznaczał: „teraz będzie przemawiał Olek, od tego słupa telegraficznego do tamtej latarni na temat – który poda Włodek”, i Włodek momentalnie musiał podać jakiś temat w formie rzeczownika, np. „słońce” lub Janek lub jeszcze inne: „tetraedryt” – wezwany musiał natychmiast zacząć mówić o tym przedmiocie – który został mu zadany jako temat do krótkiego przemówienia. Powinien,

był mówić w miarę możliwości sensownie, w miarę bez zająknięcia i tak prowadzić swój wykład, pogadankę, przemówienie by zakończyć właśnie przed ową latarnią. Czy to była dziecinada? Nie – to było samodoskonalenie się zainspirowane własnym pomysłem. Trzeba przyznać, że po pewnym treningu dawało coraz lepsze rezultaty, co z kolei podnosiło wymagania stawiane „mówcy”. Wiele było podobnych ćwiczeń, które towarzyszyły naszemu pruszkowskiemu życiu. Można przypuścić, że każdemu z nas te młodzieńcze chwytły samodoskonalące przydały się w późniejszym realnym życiu. Jeszcze innym wpływem były kobiety, Pruszków, życie w nim w charakterze wychowawców /a więc – trzeba być jakimś zauważalnym i oddziaływującym wzorcem dla wychowanków/ a jednocześnie uczniów najstarszych klas licealnych a następnie studentów dawało wiele możliwości spotykania się na różnych szczeblach z drugą płcią. Olek też nie był obojętny na wdzięki wychowanek schronisk, na zalotny uśmiech hożej harcerki czy powłóczyście spojrzenie studentki. Temat „dziewczyna” bywał i na naszych „konferencjach życia” a często i w rozmowach we dwójkę, Niesłuchanie charakterystycznym jest dla naszego stosunku przyjaźni i to w obrębie całego naszego długiego życia nie tylko w Pruszkowie, był brak erotyki czy seksu między nami, Obaj byliśmy rzeczywiście mężczyznami i to takimi, którzy nie lubią plugawych dowcipów i rozmów dwuznacznych lub wręcz sprostytuowanych, chociaż niełatwo przeżywalismy napięcia zmysłowe i nadążające się okazje czy nawet namowy, albo kpiny tzw. kolegów. To Aleksander Kamiński był tym podchorążym w Szkole Podchorążych Rezerwy w Ostrów Mazowieckie, który zdołał w ciągu kilku miesięcy wyplenić z żargonu podchorążaków ów czasownik /opierdolić/, który zastępowała w rozmowach między podchorążymi wszystkie inne czasowniki. Przecież nie mówiło się „pójdę po chleb” – tylko „popierdole trochę chleba!”. Nie mówiło się „za co zostałeś ukarany?”, lecz „za co ciebie tak spierdolili?” itd. itd. w nieskończoność. Olek stanął sam jeden przeciwko wszystkim. W pierwszym okresie to nawet kadra była przeciwko temu „harcerykowi”, lecz w miarę czasu, perswazji i argumentacji i podchorążego Kamińskiego sytuacja uległa całkowitej zmianie: najpierw przeszedł na stronę walczącego Olka dowódca kompanii /nie pamiętam jego nazwiska, chociaż Olek o nim mówił/, następnie grono awanturników zmalało – gdy nie pozwolono im w nocy dać tzw. „koca” śpiącemu podchorążemu Kamińskiemu, by się opamiętał i nie walczył: z „męskim” czasownikiem, w końcu moralna postawa Olka – jego istotna prawość i koleżeństwo oraz pełne zdyscyplinowanie i postępy w szkoleniu zrobiły swoje: podchorążowie zaprzestali wszystko pierdolić i zaczęli używać normalnych czasowników. Wydadaj mi się, że to był jeden a największych sukcesów

postawy Olka. O ile wiem, Olek nigdy nie dotknął prostytutki, choć uważał ją za takiego samego człowieka – jak każdą dziewczynę. Był estetą nie tylko w ubiorze, który nosił zawsze z pewną dozą elegancji i dobrego smaku. Inicjację przeżył na jednym z wieczorków tanecznych w schronisku /obecne Domy Dziecka/, prawie zgwałcony przez nowo zaangażowaną wychowawczynię, która zwabiła go do sypialni i zamknęła drzwi na klucz. Odczuł ten fizyczny stosunek jako coś obrzydliwego. Lecz rzetelnej miłości Aleksander szukał zawsze i nieraz był bliski poważnego zakochania się. W okresie Pruszkowa mocno zachwycił się Ireną H., późniejszą pisarką i mocno przeżywał jej ekscentryczne zachowanie się połączone z bogatą inteligencją i interesującym sposobem bycia: trochę cygańskim, trochę anarchistycznym a zawsze ciepłym kobiecością i swoiście zalotną. Najpierw ją „zauważyłem”, lecz po jakimś czasie, gdy opowiedziała mi bez ogródek swój pierwszy pobyt w łóżku prawie nieznanego jej człowieka – odszedłem od niej. Czy Olek o tym epizodzie wiedział- nie wiem i dlaczego od niej odszedł też nie wiem. Sprawy osobiste zostawały między nami nietykalne – chyba, że o radę zwracał się ktoś celowo, na przykład, gdy poważnie zastanawiał się przed swym ożenkiem, wówczas udzielaliśmy sobie nawzajem rad, które po wiele dziesięciu latach spełnienia wydają mi się słuszne, bo sprawdzone przez nasze nie zrównane żony. Dygresja pozornie osobista i jedna y z najgłębszych, dotycząca się naszej przyjaźni, lecz prawdziwa: tylko w najważniejszych sprawach życiowych prosił się o wnikliwą radę nie ufając swoim zmiennym uczuciom. Podobnie było i w późniejszych naszych kontaktach, nawet wówczas, gdy z dominującej pozycji w naszej przyjaźni jaką zajmowałem od początku naszego poznania się już w Pruszkowie coraz to ze zwierzchnika przechodziłem na pozycję równoleżną a nawet hierarchicznie niższą: Olek został członkiem K-dy Chor. Mazowieckiej a ja w dalszym ciągu byłem hufcowym w Pruszkowie. Nigdy w życiu nie czułem ani kompleksu niższości, ani poczucia wyższości nad Olkiem: byliśmy zbyt bliscy sobie i intelektualnie różni uzupełniając się zarówno w reakcjach fizycznych, jak w sposobach rozumowania i wnioskowania. Jego poglądy był jakby szersze i bardziej podbudowane autorytetami innych, moje – bardzo samodzielne i niezależne od prądów i szkół panujących w danym okresie w pedagogice, socjologii czy nawet w filozofii. Kamiński w okresie pruszkowskim był raczej sangwinikiem, gdy podpisany a jego najbliższy przyjaciel był bardziej zbliżony do typu flegmatyka. Charakterystyczne, że i w okresie pruszkowskim i późniejszych nasze sympatie kobiece były przeważnie odmienne: Olek wybierał brunetki, smukłe i romantyczne, pisujące wiersze i zachwycające się Słowackim, mój młodzieńczy wzrok wybierał blondynki, mocno zbudowane,

pogodne i zaradne, raczej koleżanki do tańca i do różańca. Nigdy w życiu nie mieliśmy zatargu o sympatie, zresztą były one tymi sympatiami niezbyt długo: uporczywie szukaliśmy wielkiej miłości i, wyraźnie, żony, a nie zabawki.

Pruszków – to utrwalanie się zasadniczych zrębów charakterowych przyniesionych z Humania: stała i niestrudzona praca nad sobą, kroczenie ścieżką ideologii harcerskiej, wyrażonej w Prawie i Przyrzeczeniu, głodne wsłuchiwanie się we wszystko, co działo się w życiu obok /wielki wpływ na kształtowanie się osobowości Olka wywierał fakt, że od najwcześniejszej młodości wychowywał innych, co zmuszało do czujności nad sobą samym: musiał być zawsze żywym przykładem/ i Pruszków to również pogłębienie wiedzy czerpanej żarliwie zarówno w szkole średniej jak i na uniwersytecie. Biolog ze szkoły średniej /nie pamiętam nazwiska lecz pamiętam dyskusję, które wszczynął Olek z nami, gdy się dowiedział czegoś ciekawego w szkole, np. jak żywo przedstawiał on teorie doboru naturalnego, pamiętam do dziś/, później fascynował się wykładami prof. Tatarkiewicza, Antoniewicza w późniejszych latach zachwycał się Hessenem i Radlińską. Zawsze był głodny wiedzy i każdego dnia umiał ją zdobywać, aby później móc służyć innym. Głód wiedzy był na pewno jedną z naczelnych cech okresu Pruszkowskiego. Czasu miał na naukę niewiele, gdyż funkcja wychowawcy a następnie kierownika schroniska RGO w Pruszkowie i społeczne zaangażowanie się w pracy harcerskiej pochłaniała każdą godzinę nie zajętą przez pracę na uczelni i dlatego Olek od dawna umiał układać sobie ściśle przestrzegane rozkład dnia, tygodnia i miesięcy. Nie umiem powiedzieć, kto z nas dwóch był bardziej systematyczny w realizacji ustanowionych planów pracy. Z własnych wspomnień pamiętam, iż przez kilka miesięcy notowałem ilość godzin, które przeznaczałem na sen – wypadło za ten „eksperymentalny” 5 godzin 17 minut. Przypuszczam, że Olek też utrzymywał się w tej niezłej formie. Czy na obozach harcerskich, czy na kursach lub „Hufdrużu” – wstawaliśmy natychmiast po obudzeniu, nigdy nie wylegając się w łózkach nawet jeśli była ku temu okazja i dalej cały dzień prawie z zegarkiem w ręku. Pruszków był doskonałą szkołą życia: trzeba było być przykładem dla innych, posiadało się najwierniejszego przyjaciela, dobrą szkołę /postawa naszych zwierzchników w okresie pruszkowskim była zawsze godna i imponująca swoim oddaniem się sprawą wychowawczym i wysoką kulturą osobistą/, duże pole do samodzielności, okazywania własnej inicjatywy i zdolności organizatorskich, wydarzenia polityczne interesowały nas bardzo /obaj byliśmy piłsudczykami/ często były tematami rozmów a nawet dyskusji, przecież chcieliśmy ulepszać świat!, obaj byliśmy sierotami nie mając nikogo



z rodziny do opieki czy pomocy – i właśnie ta konieczność samodzielności, odpowiadania przede wszystkim przed sobą samym za każdy krok i niewypuszczanie ani na chwilę busoli harcerskiej, jako wiernego wskaźnika drogę w różnych sytuacjach hartowała nasze przekonania, poglądy i wdrażał do codziennego czynu, zawsze zabarwionego życzliwością dla innych, chęcią pomocy i wielkiej tolerancji. Młodzież w schronisku RGO w Pruszkowie była b. różna, przeważnie sieroty, półsieroty lubi inni biedacy. Wyżywienie niezbyt obfite, a nawet niekiedy niewystarczające, warunki zamieszkania ciasne, prawie wyłącznie w zwykłych mieszkaniach typu rodzinnego a więc nie przystosowane do gromady 30-60 dzieci, co stwarzało wiele trudności w organizowaniu życia wychowanków. W ostatnich latach mego pobytu w Pruszkowie trzy bursy / chroniska/ były prowadzone systemem harcerskim, gdzie wychowankowie byli podzieleni na zastępy /system zastępowych jako metoda wychowawcza/: jedną z nich kierował Aleksander Kamiński, drugą Włodzimierz Rychlicki a trzecią zdaje się Broniek Hajęcki. Każde schronisko było prowadzone nieco inaczej, gdyż dyrektor Czesław Babicki nie narzucał szczegółów pozwalając każdemu z kierowników stosować elastycznie metodę harcerską w każdym z tych domów dziecka jakbyśmy ich obecnie nazywali. O ile pamiętam, tylko w schronisku Włodka Rychlickiego wszyscy chłopcy należeli do ZHP, w innych sporo młodzieży nie należało i tam drużyny tworzyły wyodrębnioną jednostkę organizacyjną, współzawodniczącą z zastępami nie-harcerzy. Do hufca Pruszkowskiego należały jeszcze drużyny z okolicznych miejscowości – Brwinowa, Milanówka, Grodziska i Utraty, prowadzone przez miejscowych drużynowych a niekiedy przez najstarszy bursiaków wychowanków właśnie owych zakładów wychowawczych RGO. Olek był w tym czasie moim zastępcą jako hufcowego i prowadził jakiś dział, zdaje mi się, że organizacyjny i kształcenia kadr. Żadnego patronatu w postaci Koła Przyjaciół /tzw. KPH czyli Koła Przyjaciół Harcerstwa/ nie mieliśmy, byliśmy bardzo samodzielni, uznając tylko formalne władze harcerskie /Kdę Chor. Mazowieckiej/ i uważne, wyważone i zawsze ceniące samodzielne poczynania wychowawcze kontakty z bezpośrednimi przełożonymi tych zakładów tzn. z dyrektorem Czesławem Babickim i jego zastępcą, bardzo od naczelnego różniącym się oddziaływaniem na Olka i innych młodych ludzi – panem Władysławem Łopińskim. Babicki – intelektualista, romantyk, artysta i pedagog, Łopiński – systematyczny, dokładny, bardzo realistyczny i konkretny, powiedziałbym: życiowy.

W Pruszkowie Aleksander zupełnie nieoczekiwanie i przypadkowo odnalazł swoją matkę, którą zgubił w trakcie wędrówki do Kijowa podczas ucieczki z Warszawy. Zgubił jako chłopak na jednej stacji kolejowej /czyżby

Żmerynce?/, gdy w 19... roku jechał pociągiem ewakuacyjnym na Wschód i wsiadł do innego pociągu niż należało. Matka myślała, że syn jedzie z tej stacji towarowym pociągiem tym samym – co i ona, tylko w innym wagonie, a Olek pojechał w stronę Kijowa, gdzie został przygarnięty przez swego wuja, który później przeniósł się do Humania. Matka rozpacziała, szukała syna wszędzie i przez wiele lat, tułając się aż za Rostowem /trzeba pamiętać o trudnościach komunikacyjnych i niemożnościach łącznościowych tego okresu w Rosji/ i powróciwszy w drodze repatriacji do Polski... spotkała go na ulicy w Pruszkowie. Poznała. I on poznał w tej ubranej prawie w łachmany kobiecie swoją matkę. Zaopiekował się nią tak, jak mógł najdelikatniej i najczulej. Pani Petronela Kamińska była kobietą prostą, niewykształconą, lecz o tak dobrym sercu i wrodzonej subtelności, iż była przez nas wszystkich podziwiana /a szczególnie przez moją żonę gdyż w tym właśnie czasie ożeniłem się/, podziwianą za jej niespożyty trud i cierpienie /umierała z głodu w Rostowie, gdzie ludzie jedli z głodu ludzkie mięso, jak opowiadała/. Niestety, mimo leczenia wszelkich starań gruźlica zwyciężyła i pani Kamińska zmarła w kilka lat później. Sieroctwo Olka przerwane krótkim pobytom matki zostało wyrównane podobnie jak moje tym, iż Olek ożenił się w roku 19... z Janiną Sokołowską harcerką, wychowawczynią w tymże Pruszkowie i jednocześnie studentką archeologii, która podobnie jak on matką, zajęła się opieką nad Olkiem coraz wyraźniej zapadającym na gruźlicę. Życie rozdzieliło mnie z Olkiem. Najpierw podchorążówka w Ostrowi Mazowieckiej, później przejście do Rydzyny Wielkop. do eksperymentalnej szkoły-internatu /gimn. i liceum im. Ks. Józefa Sułkowskiego/ a jeszcze później do Gener. Kom RP w Gdańsku odseparowały mnie od stałych kontaktów z przyjacielem, /z/ którym spotykałem się w Warszawie w jego nowej bursie i w Nierodzimiu lub Górkach Wielkich na różnych kursach, i on przyjeżdżał do nas do zamku w Rydzynie. Przyjaźń nasza nie doznała ani razu załamania w ciągu całego jego życia ... Nie mieliśmy przed sobą tajemnic ani społecznych, ani zawodowych, ani osobistych i nigdy nie zawiedliśmy się. To nie są słowa z bez pokrycia. Olek wychowywał sam siebie w takiej rzeczywistości, iż nie znam ani jednego kłamstwa z jego strony. Czasami przemilczał pewne sprawy, aby nie sprawiać przyjacielowi niepotrzebnej przykrości / np. nie powiedział mi w swoim czasie – że otrzymał Kaw. Krzyż Odrodzenia Polski, ale tylko dlatego, żeby mnie nie smucić bo wówczas jeszcze nie miałem tego „chlebowego krzyża”, a byłem już na emeryturze i ów 25% dodatek miał poważne znaczenie w moim budżecie/. Zawsze był delikatny w stosunkach międzyludzkich, ale nigdy – uniżony a tym bardziej słuźalczy wobec „możnych” tego świata. Miał swoje zdanie w każdej sprawie – chętnie



słuchał argumentów przeciwnych, umiał swój sąd zmienić pod wpływem słusznych argumentów lecz potrafił nieugięcie bronić swego stanowiska, gdy był przekonany o swojej racji. Był nadzwyczaj zdyscyplinowany i umiał zawsze podporządkować swoją wolę woli innego człowieka, który był jego przełożonym. Dążenie do władzy nigdy nie było naczelnym motywem jego działania, choć starał się zachować rzeczywistą władzę tam, gdzie pełnił kierownicze funkcje, obojętne – czy to była drużyna, bursa, katedra czy nawet cały ZHP. Dopóki mógł – pełnił swoją służbę, lekceważąc zewnętrzne formy należne stanowisku lecz nie godząc się na pomniejszanie możliwości działania przy zachowaniu formalnych uprawnień.

Gdybym spróbował scharakteryzować postać i osobowość mego przyjaciela z okresu pruszkowskiego i przedstawić go takim, jakim wówczas mi się wydawał, to bym tak pisał:

Był średniego wzrostu /jak na owe czasy/. Zawsze przyzwoicie ubrany, lśniący czystością, przeważnie elegancki z niewielką dążnością do upiększania się kwiatkiem, rękawiczkami, oryginalnym krawatem. Lubił ładne obuwie ale zawsze – wygodne. Używał wody kolońskiej po goleniu lecz żadnych perfum. Normalnie zbudowany chłopak – mężczyzna. Zgrabny. W ruchach jakby nieco powolny. Niezbyt wysportowany, choć chętnie uprawiający różne formy ruchu. Dobry pływak i imponujący nurek /b. długo mógł przebywać pod wodą/. Ręce miał szerokie w śródreżcu o zwężających się palcach. Nie grał na żadnym instrumencie, lecz słuch miał bardzo dobry. Bardzo miło śpiewał. Gawędą nadawał indywidualną formę i porывał słuchaczy żywo prowadzoną akcją, często stosując skróty i przeskoki myślowe, aby po chwili wrócić do głównego tematu. Łatwo się zapalał w dyskusji, lecz potrafił już wówczas pozwolić adwersarzowi na pełne przedstawienie swoich argumentów do końca. Niekiedy wpadał jakąś kąśliwą uwagą czy próbą ośmieszenia argumentów przeciwnika podczas jego wypowiedzi, lecz natychmiast wycofywał się jeśli zauważył, że sprawił tym przykrość przeciwnikowi.

Stosunek do kobiet pełen szacunku, ale i normalnych zainteresowań erotycznych, zawsze miarkowanych ich taktem i kulturą zachowania się. Nie znosił nadskakujących swoimi wdziękami i flirtowaniem dziewcząt. Cenił przede wszystkim intelekt i charakter dziewczyny. Lubił dobrze zjeść. Nigdy nie pił alkoholu. O ile pamiętam – to w tamtych czasach nawet nie pił piwa. W okresie pruszkowskim przeżywał okres zwątpienia religijnego, nazywał siebie agnostykiem „nie wiem, czy wierzę, raczej wątpię” mawiał na konferencjach życia. Nigdy niczego innym nie zazdrościł: ani bogactwa, ani urody, ani sławy. Lubił uznanie za swoją pracę i umiał się cieszyć sukcesem,

potwierdzanym słowami przełożonego lub uznaniu osób, którym się przysłużył. Aleksander nie był piękny, lecz miał w swoim wyrazie twarzy a szczególnie oczu i ułożeniu warg jakiś specjalny urok, odczuwany przez każdego a / tym bardziej przez każdą! / z kim się spotkał. Nie był silny. Raczej był poniżej normy niż w normie. Lubił tańczyć i tańczył zwiewnie. Zainteresowania już wówczas raczej skryształizowane lub prawie skryształizowane były wyraźnie ukierunkowane: działalność dla innych, aby byli lepsi, mądrzejsi i bardziej szczęśliwi. Wychowywanie i samowychowywanie, pogłębianie dostępnej wiedzy, naśladowanie dobrych wzorów bycia i życia stronienie od wulgaryzmu w każdej postaci, szukanie prawdy, która ciągle umyka przybierając różne postacie, szukanie jej w nauce, w sobie samym, w oczach drugich ludzi, we własnych zmieniających się doznaniach, słowach filozofów i coraz bardziej umiłowanej archeologii, którą studiował na uniwersytecie warszawskim.

Olek miał bardzo dobrą i wierną pamięć. Łatwość uczenia się i przyswajania nowych pojęć. W matematyce był średni, natomiast w historii, polskim i biologii – chyba celującym. Znał dobrze francuski ze szkoły. Nie marnował czasu w gimnazjum i nie ułatwiał sobie zdobywania stopni elokwencji i sprytem. Wątpię, czy kiedykolwiek „ściągał”, natomiast wiem, że dawał ściągać w szkole średniej. W nauce pomagał innym chętnie i umiejętnie. O ile pamiętam dawał niekiedy korepetycje, lecz brak czasu uniemożliwia mu dorabianie w ten sposób pieniędzy. Było umiarkowanie oszczędny, nigdy rozrzutny lub skąpy. Nie uważał siebie w tym okresie za mądrzejszego od innych, chociaż rzadko kto dorównywał mu intelektualnie. Nie miał nigdy poczucia niższości umysłowej. Był pracowity zawsze stawiając na pierwszym miejscu swoje społeczne obowiązki: prędzej rezygnował z odrabiania lekcji, niż z wypełniania choćby najdrobniejszego obowiązku społecznego czy zawodowego.

Olek posiadał bardzo żywą wyobraźnię. Małym dzieciom chętnie opowiadał zaimprovizowane bajki. W dyskusjach używał porównaj i przenośni świetnie ilustrujących to, co Aleksander chciał podkreślić czy uwypuklić. Nigdy nie posługiwał się kłamstwem pseudonaukowym – raczej, jeśli zapomniał nazwisko autora – którym chciał się posłużyć, nie fałszował nazwiska, licząc, że słuchacze i tak nie zapamiętają jeśli błędnie wymieni. Mimo bogactwa wyobraźni – był b. wierny w opisach minionych wydarzeń, snów czy zasłyszanych opowieści, ale dość często podkreślając tonacją głosu czy specjalnym zaakcentowaniem ten fragment, na którym mu specjalnie zależało.

W swoich wystąpieniach np. na Walnych Zjazdach Harcerski Olek zawsze był wyrazicielem wielkiego poszanowania dla każdego człowieka bez różnicy narodowości, religii czy poglądów, nawet, gdy ten człowiek

był przez większość oceniany, jako szkodnik. Wystarczyło, by był słabszym czy prześladowanym za swoją „prawdę”, aby Olek znalazł się przy niej. Tak samo w rozmowach i dyskusjach z kolegami każdy „słabszy” miewał w nim orędownika. Myślę, że tym należy tłumaczyć jego wzrastające zaangażowanie się w obronę Żydów. Olek był głębokim patriotą bez potrzeby manifestowania tego w słowa. Ogromnie dumny był wówczas z tego że jest Polakiem i martwiło go wszystko, co było zacierzeniem, egoizmami, nietolerancją i posługiwaniem się dorabianą argumentacją polityczną lub wręcz fałszowaniem nauki Chrystusa. Taka postawa Olka nie była oddziaływaniem na niego szkoły, przełożonych czy jakichś zorganizowanych grup – taka postawa wynikała z nas samych, z naszych harcerskich i przyjaznych doznań i kontaktów z ludźmi: postawa Olka była postawą od wewnątrz a nie postawą nabywaną w trakcie doświadczeń życiowych czy filozofii.

### **Luźne uwagi do wykorzystania:**

1. Pisałem bez żadnego brulionu a nawet planu: po prostu siadałem do maszyny i pisałem bez względu na stan fizyczny. Nie zaglądałem do żadnych notatek, nie sprawdzałem daty i nie przestrzegałem chronologii.

2. Ogromnie trudno pisać o kimś, gdy w opisywanym okresie byliśmy naprawdę jakąś wspólnotą, przy czym ja byłem w tym okresie przywódcą i w dużej mierze nadawałem tony naszemu życiu. Byłem starszym wiekowo, byłem fizycznie silniejszym i sprawniejszym, wykształceniowo obaj uczęszczaliśmy do średnich szkół z tą różnicą, że Olek uczęszczał do normalnego, dziennego gimnazjum stojącego na wysokim poziomie, a ja do wieczorowego /jakbyśmy teraz powiedzieli/ i na pewno ze skróconym poziomem nauczania dostosowanym do „b. wojskowych”, ożeniłem się i miałem córeczkę a w tym czasie Olek był jeszcze kawalerem. Zajmowałem w hierarchii stanowisk wychowawczych i harcerskich wyższe stanowisko – stąd tak trudno mi wyodrębnić postawę Olka, gdy w rzeczywistości była ona najczęściej wspólna. Na przykład nie wiem, kto był inicjatorem „konferencji życia”, wydaje mi się, że ja, ale – tak samo mógłby być inicjatorem Olek. Wiele chwytów wychowawczych stosowanych przez nas w kierowanie młodzieżą było chyba też wspólnych, chociaż listę spraw do rozpatrywania przez kierownika schroniska różnych zatargów między wychowankami lub wychowankami a wychowawcami przypisuje sobie, jak również „gazetkę radosnych i smutnych wydarzeń” prowadzoną na ścianie schroniska I RGO przypisuje sobie, i ćwiczenia woli w postaci codziennych notowań we własnym zakrytym dla innych ludzi notatniku, albo pisanie w tymże notatniku spraw do załatwienia, które nie wolno było mi skreślić dopóki sprawa nie

została całkowicie i definitywnie załatwiona, choćby jej załatwienie miało trwać miesiące – czy to pomysł Olka czy mój? Trudno o tym pisać, bo nie chciałem obarczać Przyjaciela nadmiarem pomysłów ani przypisywać mu czyichś, tym bardziej, że przeważnie były one jakoś wspólną bez cienia za wiści czy pretensji ambicjonalnych. Przez całe życie uczucie zazdrości było dla nas naprawdę uczuciem nieznanym, nieistniejącym.

3. Olek zaczął przewyższać mnie swoim poziomym wiedzy, gdy wstąpił na uniwersytet i normalnie zaczął studiować /nawet nie wiem czy on wtedy nie zaprzestał pracy RGO zostawiając sobie status wychowan-ka/ a ja przenieśliem się z uniwersytetu /fizyka/ do Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego, aby jak najszybciej zdobyć możliwość utrzymania powiększającej się rodziny. Po podchorążówce w 1928 roku przenieśliem się do Rydzyny, gdzie objąłem stanowisko nauczyciela wf. i wychowawcy, a Olek dalej studiował, ukończył uniwersytet, uzyskał magisterium z archeologii, ożenił się i dalej przebywał w środowisku warszawskim i w wielkim świecie, dystansując mnie całkowicie, lecz nigdy w przyjaźni, którą dochowaliśmy do rozłąki ...



**Danuta Wosik-Kawala**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Meandry aksjologiczne – recenzja monografii autorstwa Grzegorza Żuka *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, ss. 322**

### **Wprowadzenie**

Grzegorz Żuk, autor monografii *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* (Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, ss. 322), jest z wykształcenia filologiem polskim, doktorem w dziedzinie nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, a dokładniej językoznawstwa polskiego. Jego publikacje dotyczące problematyki aksjologicznej nie należą do znanych większemu gremium odbiorców, dlatego pojawiła się próba przybliżenia potencjalnym czytelnikom spojrzenia z perspektywy autora na kwestie aksjologiczne. Podejście Grzegorza Żuka do omawianych w monografii zagadnień ma bowiem nieco inny wymiar niż ten, na który najczęściej natrafia czytelnik publikacji poświęconych problematyce aksjologicznej – zazwyczaj są to pozycje filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne czy pedagogiczne, natomiast autor ukazuje je w sposób interdyscyplinarny, wielowymiarowy i być może dla niektórych czytelników zbyt odważny.

Celem prezentowanego artykułu jest podzielenie się z czytelnikami moimi refleksjami po zapoznaniu się z treścią monografii autorstwa Grzegorza Żuka. Być może niektórzy czytelnicy po lekturze tej recenzji zainspirują się treścią omawianej książki i podejmą kolejne kroki w kierunku poznania i rozwijania tej ważnej, lecz trudnej, złożonej i wielowątkowej problematyki.

### **Meandry aksjologiczne w interpretacji Grzegorza Żuka**

Książka ma charakter rozważań teoretycznych, poświęconych problematyce aksjologicznej, jednakże – jak sam autor zaznacza już w podtytule

– nie wyczerpuje podjętego tematu, lecz stanowi jego zarys. Przyjęta struktura jest typowa dla tego typu prac, składa się z sześciu rozdziałów, wprowadzenia, zakończenia, streszczenia w języku angielskim, bibliografii prac cytowanych i przywoływanych, noty edytorskiej oraz indeksu nazwisk wraz z pełnymi imionami przywoływanych w pracy autorów. Warto nadmienić, że każdy rozdział zakończony jest podsumowaniem, w którym w sposób zwięzły jeszcze raz zaprezentowano treści danego rozdziału.

Rozdziały od pierwszego do piątego mają charakter teoretycznych rozważań autora, mocno osadzonych w bardzo licznie przywoływanej, interdyscyplinarnej literaturze. Nieco odmienny charakter ma natomiast ostatni rozdział, gdyż autor zmienił tu niejako charakter przyjętej koncepcji i przedstawia w nim „częstkowe wyniki” badań prowadzonych przez siebie w ciągu kilku lat; ukazuje je jednak tylko fragmentarycznie, pozostawiając czytelnikowi dość sporą dawkę odczuwalnego niedosytu w tym zakresie.

Rozpocznę zatem od początku, od wprowadzenia. Przyjmując koncepcję pracy polegającą na wszechstronnym, wielowątkowym i jednocześnie dość szczegółowym opisie wybranych aspektów dotyczących problematyki aksjologicznej, autor we wstępie zawiera informacje, które dotyczą założeń metodologicznych pracy. W tym miejscu informuje zatem czytelnika o celu pracy, określając, iż jest to próba poznania i zrozumienia prawidłowości funkcjonowania wartości w życiu jednostki oraz wspólnoty w kontekście procesu edukacji (s. 8). Moim zdaniem należałoby zaznaczyć, iż próba ta opiera się głównie na przeglądzie i analizie literatury z tego obszaru, natomiast w znacznie mniejszym stopniu autor odwołuje się do prowadzonych w tym zakresie i dość powszechnie znanych badań innych badaczy, a warto byłoby wspomnieć chociażby o tych prowadzonych wśród młodzieży m.in. przez profesora Mirosława J. Szymańskiego (*Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998). Dodam, że pominięcie rozdziału metodologicznego jest dopuszczalne w tego typu rozprawach.

Lektura trzech pierwszych rozdziałów niewątpliwie rzetelnie wprowadza czytelnika w problematykę wartości. W rozdziale pierwszym *Wartości – ustalenia terminologiczne* autor przedstawia ustalenia dotyczące różnorodnego rozumienia i statusu wartości, gdyż – jak zauważa – przyjęcie obiektywizmu, subiektywizmu czy relacjonizmu ma wpływ na doświadczanie i poznawanie wartości. W rozdziale tym stara się także odpowiedzieć na podstawowe pytanie o to, czym jest wartość. Następnie przedstawia typologie wartości, zaczynając od wybranych ujęć filozoficznych poprzez wtórne do nich koncepcje socjologiczne, psychologiczne, pedagogiczne i językoznawcze. Po tych teoretycznych rozważaniach przechodzi do ustalenia własnej,



oryginalnej koncepcji dotyczącej wartości, wyprowadzając ją z teorii potrzeb Abrahama Masłowa, a także opowiadając się za ich podziałem na niższe i wyższe. Uważam, że dla wielu pedagogów takie rozróżnienie wartości jest trudne do przyjęcia, jednakże autor ma prawo do własnego podejścia do tego zagadnienia. Ta samodzielność jest widoczna także w doborze przywoływanej literatury i mimo że jest ona bardzo bogata i różnorodna, to dobrze byłoby ukazać różne rozumienie samego pojęcia „wartość” z perspektywy pedagogicznej, m.in. przez Mieczysława Łobockiego (*Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 3, Impuls, Kraków 2006), Mariana Nowaka (*Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000) czy wspomnianego już Mirosława J. Szymańskiego (*Młodość wobec wartości. Próba diagnozy*).

Rozdział drugi zatytułowany *Urzeczywistnianie wartości* to skierowanie uwagi czytelnika na akt wartościowania, który autor po przeanalizowaniu materiałów źródłowych samodzielnie definiuje jako „akt często wyrażony słownie lub w inny sposób, w którym, na podstawie przesłanek emocjonalnych i racjonalnych, przypisujemy wartość – pozytywną bądź negatywną – określonym elementom rzeczywistości: osobie, rzeczy, zjawisku, wydarzeniu, zwierzęciu itd.” (s. 55). Następnie autor zajmuje się problematyką relacji, które zachodzą między działaniem człowieka, jego aktywnością a wyznawanymi przez niego wartościami, odwołując się jednocześnie do indywidualnej hierarchii wartości, która wpływa na urzeczywistnianie jednych wartości, a pomijanie innych. Rozdział ten zamykają rozważania dotyczące przynależności człowieka do świata natury i kultury i wynikających z tego konsekwencji dla urzeczywistnienia wartości. Treści zawarte w tym rozdziale mają charakter interdyscyplinarny. Rozpoczynając od filozoficznego podejścia do pojęcia „wartościowanie” (W. Stróżewski, K. Kotłowski, S. Kamiński) przez pedagogiczne (K. Lech) i psychologiczne (K. Popielski, J. Koziński), autor zaznacza, że znaczący wkład do badań nad wartościami i wartościowaniem wnoszą także językoznawcy (J. Bartmiński). Ta wielość ujęć oraz zauważalna swoboda autora w poruszaniu się po trudnej i obszernej literaturze z różnych dyscyplin naukowych wskazuje na znaczne odczytanie autora w podjętej problematyce. Może także zachęcić lub też zainspirować czytelników do odkrycia nowych arkanów aksjologicznych.

Trzeci rozdział to omówienie miejsca wartości w świecie stworzonej przez człowieka kultury. Rozważania zawarte w tym rozdziale ukazują kryzys cywilizacji Zachodu i jednocześnie olbrzymią rolę edukacji jako jednej z *dróg przezwyciężenia* tego kryzysu, a w konsekwencji trwanie i rozwój zachodniej wspólnoty kulturowej. Treści zawarte w tym rozdziale wyraźnie korespondują

z zainteresowaniami Grzegorza Żuka w obszarze kulturoznawstwa. Warto jednak byłoby zastanowić się nad tytułem podrozdziału *Wspólne wartości kulturowe*, gdyż treści w nim zawarte odnoszą się raczej do wartości w kontekście celów wychowania.

Czwarty rozdział *Edukacja – kształcenie i wychowanie* stanowi – zdaniem autora, o czym pisze we wstępie – swego rodzaju wprowadzenie do rozdziału głównego *Wymiary edukacji aksjologicznej*. Autor stara się tu uporządkować i wyjaśnić pojęcia „edukacja”, „kształcenie” i „wychowanie”. Jednak swoją uwagę kieruje głównie na edukację i ideał wychowania. W moim przekonaniu pracę wzbogaciłyby ujęcia pedagogiczne takich pojęć jak „wychowanie” i „edukacja”, a nie koncentrowanie się na ich aspektach lingwistycznych, aczkolwiek dla lingwisty mogą być one kluczowe. Nie uważam także, by wprowadzona przez Grzegorza Żuka autorska definicja edukacji stanowiła nowy, wartościowy wkład w interpretowanie tego pojęcia. Również wnioski, do których dochodzi autor w odniesieniu do edukacji, nie wnoszą niczego nowego, gdyż są od lat znane w pedagogice, np. te zamieszczone na s. 139: „Edukacja nie może się obejść bez świadomie zdefiniowanych wartości...”, „Edukacja ma zatem prowadzić nie tyle do samej zmiany, która przecież może być zmianą na gorsze, ile do rozwoju, który w odczuciu społecznym i praktyce pedagogicznej jest utożsamiany z przeobrażeniami idącymi w oczekiwanym, pozytywnym kierunku”. Nie rozumiem także, co autor miał na myśli, stwierdzając w podsumowaniu tego rozdziału: „Ideał wychowania jest pojęciem pedagogicznym, bywa jednak obecny także w życiu rodziny jako uosobienie nadziei i pragnień rodziców względem swoich dzieci” – czy zatem rodzina zdaniem autora nie należy do obszaru, którym zajmuje się pedagogika? Nie są to błędy, które mogłyby wpłynąć na negatywną ocenę całej monografii, jednakże oddając książkę w ręce m.in. młodego czytelnika, wkraczającego dopiero na drogę rozpoznawania i poszukiwania teoretycznych podstaw aksjologicznych, treści te mogą wywołać pewien chaos w ich rozumieniu i interpretowaniu.

Piąty rozdział jest najobszerniejszy – obejmuje 104 strony, czyli 1/3 monografii, i stanowi według zamierzeń autora „centrum rozważań teoretycznych”, poświęconych wymiarom edukacji aksjologicznej. Podobnie jak we wcześniejszych rozdziałach tak i tu Grzegorz Żuk tworzy własny aparat pojęciowy i definiuje kluczowe dla prowadzonych przez siebie rozważań pojęcie „edukacji aksjologicznej”, którą rozumie jako „ogół działań i procesów opartych na aktywności własnej jednostki oraz jej otoczenia wychowawczego (rodziców, wychowawców, środowiska), obejmujący kształcenie oraz wychowanie, mający na celu takie formowanie osobowości człowieka,

aby był on zdolny do urzeczywistniania wartości wyższych, osiągając tym samym dojrzałość wewnętrzną” (s. 164–165). Ową dojrzałość wewnętrzną autor przyjmuje jako cel edukacji aksjologicznej (s. 218, 242). Biorąc pod uwagę skłonność Grzegorza Żuka do wyjaśniania i definiowania wprowadzanych pojęć, zaskakuje brak wyjaśnienia pojęć „system wartości” i „system”, mimo iż pojawiły się one w tekście. Dziwi mnie także, że autor odwołując się do autokratycznego i liberalnego stylu wychowania, nawet nie wspomina o demokratycznym. Dodatkowo w każdym z wyróżnionych stylów wyróżnia odmianę pozytywną i negatywną, nie dokonując ich opisu. Rozumiem, że przyjmując dualistyczną koncepcję świata i człowieka, autor chciał ukazać biegunowo różne style wychowania. Nie mogę jednak zgodzić się z tym, iż w ten sposób ukazuje „pełnię rzeczywistości”, gdyż w moim przekonaniu przedstawiony opis należy uzupełnić o demokratyczny styl wychowania, stanowiący „jeden z podstawowych warunków w miarę skutecznych oddziaływań wychowawczych”<sup>1</sup>. Uważam także, że przyjęcie przez autora dwóch podstawowych modeli rodziny – tradycyjnego i ponowoczesnego – to zbyt uproszczenie. Pewien brak spójności odnajduję w rozważaniach dotyczących edukacji aksjologicznej w rodzinie, gdyż Grzegorz Żuk stwierdza: „Urzeczywistnianie w rodzinie negatywnych wartości skutkuje brakiem poczucia bezpieczeństwa u dziecka...” – skoro autor przyjął podział wartości na niższe i wyższe, to które z nich są negatywne, a które pozytywne? Ponadto chaos odnajduję również w stwierdzeniu: „Trudno oczekiwać tego, że dziecko, którego rodzina nie zaspokaja elementarnych potrzeb, np. poczucia bezpieczeństwa, będzie w stanie przyswajać i realizować wartości wyższe” (s. 180) – przyjmując definicję wartości w ujęciu autora, można odnaleźć tu pewną niespójność.

Mimo dbania przez autora o rzetelne informowanie czytelnika o źródłach przywoływanych prac, to umknęły gdzieś jego uwadze dane dotyczące przypisów w przywoływanych i cytowanych na s. 170–171 fragmentach tekstu czy też na s. 175, kiedy odwołuje się do słów J. Szaniawskiego.

Jako wartościowe dla praktyki pedagogicznej uważam wielokrotne zwracanie uwagi Grzegorza Żuka na fakt, iż „edukacja w zakresie wartości powinna polegać na umożliwieniu wychowankowi przeżywania wartości, ważną zatem rolę w edukacji aksjologicznej, niezależnie od przyjętej koncepcji wychowania, odgrywają emocje” (s. 197), gdyż „doświadczenia życiowe oparte na przeżyciu emocjonalnym są zazwyczaj bardzo trwałe [...], podobnie jest z emocjonalnym przeżyciem wartości” (s. 200), zatem autor przyjmuje zasadę „uczenia się/wychowania przez przeżywanie” (s. 256), gdyż

<sup>1</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 3, Impuls Kraków 2006, s. 158.

„emocje powinny być obecne w każdym wymiarze edukacji aksjologicznej, ponieważ przeżywanie wartości sprzyja ich akceptacji, a także motywuje do zmiany i działania” (s. 256).

Pomimo tych kilku drobnych uwag stwierdzam, że treści zawarte w tym rozdziale zostały przedstawione w sposób interesujący i czytelny, z wykorzystaniem bogatej literatury poświęconej omawianym zagadnieniom.

Ostatni, szósty rozdział ukazuje oryginalny, autorski model aktywności aksjologicznej, który powstał w wyniku prowadzonych przez Grzegorza Żuka rozważań, a także badań, z nadzieją, że posłuży teoretykom i praktykom edukacji do poznania i opisu człowieka w kategoriach reprezentowanych przez niego wartości, zyskując tym samym zastosowanie praktyczne. Jednocześnie autor nadmienia, że dokonał empirycznej weryfikacji opracowanego modelu, uzyskując jego potwierdzenie. Rozumiem, że autor jedynie sygnałnie odwołuje się do prowadzonych przez siebie badań w ramach lekcji muzealnej, gdyż nie zamieszcza informacji odnośnie do metody, techniki i narzędzi badawczych, a przywołuje tylko dwa pytania, na które odpowiedzieli badani. Pytania te, jak sądzę, są kluczowe dla prezentowanego modelu. Trudno jest mi zrozumieć wnioskowanie autora mówiące o tym, że „wyniki badań odzwierciedlają pewne problemy, na jakie natrafiają młodzi ludzie na swojej drodze do dorosłości, a wizyta w miejscu pamięci może im pomóc rozwiązać przynajmniej niektóre z nich” (s. 275) – nie wiem, jakie problemy i w jaki sposób w wyniku udziału młodzieży w lekcji muzealnej zostają rozwiązane, ciekawa też jestem, czy u osób dorosłych poddanych takiej konfrontacji pojawiłyby się inne problemy niż u młodych ludzi? Nie sądzę także, aby opracowany model aktywności aksjologicznej znalazł w pełni uzasadnienie w prezentowanych badaniach, gdyż trudno jest na podstawie treści zawartych w monografii odnieść się do wyników badań odnośnie do dojrzałości wewnętrznej badanej młodzieży. Pozostaje również pytanie o trwałość wartości deklarowanych przez młodzież pod wpływem lekcji muzealnej. Pytanie to pozostało bez odpowiedzi.

### **Podsumowanie**

Reasumując, recenzowana monografia ma charakter interdyscyplinar-ny, łączy pedagogikę z aksjologią jako subdyscypliną filozofii, obecne są też w niej elementy z zakresu psychologii, socjologii, antropologii kulturowej i językoznawstwa. Grzegorz Żuk wykorzystuje posiadaną wiedzę z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, finalnie wpisując się w założenia teorii wychowania.

Po zapoznaniu się z treścią książki stwierdzam, że stanowi wartościowy wkład do współczesnego dyskursu nad miejscem i rolą edukacji aksjologicznej w wychowaniu młodzieży i mimo poczynionych drobnych uwag całość tekstu oceniam pozytywnie. Mam nadzieję, że przedstawiony przez Grzegorza Żuka model edukacji aksjologicznej znajdzie zastosowanie w pracy wychowawczej z młodzieżą w kierunku kształtowania i rozwijania ich wartości. Zgadzam się ze stwierdzeniem autora, że „wartości deklarowane stanowią pewien potencjał, do którego można się odwoływać w działalności edukacyjnej i pomóc je wychowankom zmaterializować w postaci uczynków. Deklaracje – jeśli tylko są szczere – ukazują bowiem to, co jest dla konkretnego człowieka ważne” (s. 62).

### **Bibliografia**

- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 3, Impuls, Kraków 2006.  
 Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.  
 Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998

---

### **Axiological meanders – a review of a monograph by Grzegorz Żuk „Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki”: UMCS, Lublin 2016**

The purpose of this article is to share my reflections with readers after reading the monograph by Grzegorz Żuk. This book is a theoretical reflection on the axiological issues, however, as the author himself points out in the subtitle does not exhaust the subject but only outlines it. The issues raised have been presented in an interdisciplinary way, multidimensional and perhaps too daring for some readers. The author's axiological education model is worth noticing, this model in my opinion is a worthwhile contribution of the author to contemporary discourse on the place and the role of axiological education in the upbringing of young people. Perhaps some readers after reading this work will be inspired by its content and will take further steps towards exploring and developing this important, difficult and multifaceted problem.



# SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM VIII: 2017 NR 3(20)

**Jolanta Sajdera**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Anna Babicka-Wirkus**

Akademia Pomorska w Słupsku

## *The European Conference on Educational Research*

Kopenhaga, 21-25 września 2017

### Reformowanie edukacji czy imperatyw stałej zmiany?

Po raz kolejny miałyśmy okazję uczestniczenia w interesującej konferencji naukowej o zasięgu międzynarodowym, organizowanej przez stowarzyszenie naukowe European Educational Research Association (EERA). Charakterystykę EERA, jako stowarzyszenia naukowego o uznanej randze europejskiej, przedstawiła szczegółowo Anna Babicka-Wirkus w numerze 36. „Rocznika Pedagogicznego”<sup>1</sup>. W niniejszym tekście postanowiłyśmy zaprezentować szczegółowo jedną z form działalności stowarzyszenia – corocznie organizowaną konferencję naukową pod nazwą *The European Conference on Educational Research* (ECER).

Naszym celem jest przybliżenie tematyki tegorocznej konferencji, noszącej tytuł *Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research*, a w jej kontekście przedstawienie idei stowarzyszenia naukowego. Zarówno podjęty temat, jak i koncepcja „naukowej wspólnoty uczących się”<sup>2</sup> wpisują się w obecne w naszym kraju debaty naukowe. Z tego względu postanowiłyśmy dołączyć do

---

<sup>1</sup> A. Babicka-Wirkus, *The European Conference on Educational Research – z perspektywy kilkuletniego uczestnictwa*, „Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. 36.

<sup>2</sup> Sformułowanie znajduje się w tytule książki *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.



nich głos naukowców z innych części świata, którzy dostrzegają konieczność pogłębionych analiz złożonych zjawisk edukacyjnych w międzynarodowym kontekście.

Cykliczne konferencje ECER mają stałą strukturę i przebieg, ale poszukują wciąż nowych rozwiązań, wynikających z nowatorskiego spojrzenia na współpracę środowisk naukowych. Naszym zdaniem sukces konferencji ECER bierze się nie tylko z dużo większych możliwości finansowych zachodnich krajów europejskich, ale przede wszystkim z woli współpracy i głębokiego namysłu nad rozwojem badań edukacyjnych. Podobne idee towarzyszą Letnim Szkołom Młodych Pedagogów organizowanym pod patronatem KNP PAN<sup>3</sup>.

Od czasu założenia EERA w 1994 roku w Anglii, stowarzyszenie koncentruje się na upowszechnianiu idei badań edukacyjnych w Europie i rozwijaniu współpracy między stowarzyszeniami naukowymi. Wzrasta także zainteresowanie członkostwem w EERA, do którego obecnie należą towarzystwa naukowe z 36 krajów, a kolejnych 6 kandyduje. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne jest członkiem European Educational Research Association od 2009 roku, a w 2014 roku przystąpiło także do stowarzyszenia World Education Research Association (WERA), skupiającego towarzystwa naukowe z całego świata.

W tym roku konferencja ECER odbyła się w Kopenhadze (21-25.09.2017), a gospodarzem był University College Copenhagen (UCC). Wydarzenie zgromadziło badaczy z 68 krajów, co podkreślił, w trakcie przemowy rozpoczynającej konferencję, obecny przewodniczący EERA prof. dr Theo Wubbels (Utrecht University).

Zaproponowana w tym roku tematyka konferencji ECER: *Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research* wpisuje się w aktualne dyskusje naukowe nad ideą reformy edukacyjnej. Interesująco sformułowany tytuł wskazuje na nurtujące wielu pedagogów na świecie pytania o zasadność reform, miejsce badań

---

<sup>3</sup> Letnia Szkoła Młodych Pedagogów prowadzona jest przez prof. dr hab. Marię Dudzikową, która sprawuje od 24 lat funkcję kierownika naukowego. Wiele form aktywności naukowej, proponowanej uczestnikom LSMP przypomina propozycje organizatorów ECER. Ideą LSMP jest rozwój naukowy młodych badaczy i „budowanie wspólnoty uczących się” skupionych wokół „palących problemów” pedagogicznych. Por. H. Kwiatkowska, *Letnia Szkoła Młodych Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – fenomen długiego trwania Instytucji*. [w:] *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 218-220.

naukowych w ich przygotowywaniu, a także niejednorodną, ambiwalentną rolę polityki w przebiegu zmian w obszarze edukacji. W liście przewodnim przybliżającym tematykę konferencji, organizatorzy zwrócili uwagę na nasilającą się od lat 90-tych XX wieku „transnarodową presję reformatorską” (*transnational reform pressure*)<sup>4</sup> wywieraną przez OECD, UE i Proces Boloński na lokalną politykę edukacyjną wielu krajów. Koncentruje się ona przede wszystkim na ciągłym dążeniu do porównywalności standardów i efektów kształcenia, zbyt małą wagę przywiązując do jakości edukacji.

W związku z tym organizatorzy ECER postawili pytanie o rolę badań edukacyjnych nad istotą reformowania edukacji i „imperatywem ciągłych zmian” (*the imperative of constant change*). Uczestnicy konferencji poszukiwali odpowiedzi na tak postawione pytanie w różnych formach wypowiedzi. Wystąpienia plenarne (*keynotes*) wygłaszali: Manja Klemenčič (Harvard University) *Shifting authority in transnational governance of higher education, and effects of culture in implementation of higher education reforms*, Rajani Naidoo (University of Bath) *The Competition Fetish as an Imperative of Change: Animators, Mediators and Consequence*, Jens Rasmussen (Department of Education at Aarhus University, Denmark) *When Constructions of the Future Meet Curriculum Development and Teaching Practice* oraz Carl Anders Säfström (Södertörn University, Stockholm) *Living Life, Educational Theory and the Imperative of Constant Change*.

Referenci zwracali uwagę na konieczność badań, pozwalających zrozumieć wpływ kontekstu kulturowego poszczególnych krajów europejskich na sposób wdrażania ponadnarodowej polityki edukacyjnej. R. Naidoo, mówiąc o „imperatywie prowokującym zmiany”, wskazywała na „fetyz rywalizowania” (*the competition fetish*) jako czynnik napędzający reformę edukacji. Jako przykład wskazywała przymus stałej zmiany w szkolnictwie wyższym, wywoływany, jej zdaniem, przez konkursy grantowe sponsorowane przez rząd.

Wszakże wiodącym wątkiem wypowiedzi było podkreślanie powierzchowności reform, które raczej korygują, niż głęboko zmieniają rzeczywistość edukacyjną. Zdaniem Carla Anders’a Säfström’a opaczne rozumienie „stałej zmiany” (*constant change*) powoduje, że w wielu krajach europejskich właściwie nie dokonuje się żadnych istotnych zmian. Odpowiedzią na blokowanie głębokich zmian w edukacji powinny być, jego zdaniem, strategie

<sup>4</sup> Wszystkie tłumaczenia wyrazów anglojęzycznych, umieszczonych w nawiasach, dokonały autorki na podstawie <http://www.eera-ecer.de/ecer-2017-copenhagen/programme-central-events/> [dostęp: 06.09.2017].

przeciwdziałające antydemokratycznym i anty-pluralistycznym tendencjom. Proponowanym przez referenta rozwiązaniem jest promowanie edukacji wystarczająco dobrego życia (*livable life*), czerpiącej z idei Jacquesa Rancière'a oraz Judith Butler<sup>5</sup>. Podczas dyskusji panelowej *EERA Panel*, czworo referentów wraz z dyskutantami debatowało nad kierunkami w jakich powinny iść badania naukowe, które muszą odważnie wkraczać w nowe, trudne obszary życia społecznego.

Namysł nad problematyką konferencji towarzyszył także symposium tematycznym *EERA Sessions*, organizowanym przez radę naukową EERA i lokalny komitet organizacyjny. Ideą organizatorów tych corocznych spotkań jest poruszanie najbardziej „palących” zagadnień związanych z edukacją światową oraz z sytuacją systemu edukacji kraju goszczącego konferencję. Przykładem było symposium *The Latest Danish School Reform Revisited – Gains, Surprises and Challenges*, w którym wzięli udział Christine Antorini – duńska polityk, parlamentarzystka, a w latach 2011–2015 minister edukacji oraz Laust Joen Jakobsen – rektor UCC. Dyskutowano na temat najnowszej, szeroko zakrojonej reformy duńskiego systemu szkolnictwa podstawowego, nawiązując do doświadczeń innych krajów.

Sytuację edukacji w Unii Europejskiej poruszano w trakcie symposium *The EU's Four Freedoms: moving people, capital, goods and services across the field of European education*. Było ono prowadzone przez przedstawicieli rady naukowej czasopisma „European Educational Research Journal”<sup>6</sup>, wydawanego przez stowarzyszenie EERA (MNiSW 25 pkt. lista C). Redaktor naczelny, Martin Lawn (University of Edinburgh, Anglia) wraz z zespołem zastanawiali się, jakie konsekwencje niesie myślenie o edukacji w kategoriach rynkowych. Czym są „dobra edukacyjne” (*educational foods*), które przekraczają granice i stają się istotne w innych krajach? Czy są to testy i programy? A może kapitał przenoszony za granicę na prywatyzowanie instytucji edukacyjnych? Konieczna, zdaniem M. Lawn, jest analiza skali i złożoności rynków edukacyjnych w Europie – w zakresie mobilności towarów, usług, kapitału i ludzi.

W trakcie innego z sympozjów *Education and Research in a Post-Fact World: Responses, responsibilities and possibilities*, nawiązywano do sytuacji, w jakiej znalazła się edukacja w czasach Brexit'u oraz prezydentury Donalda Trumpa. Akademyki biorący udział w obradach (m.in. Mary Hamilton z Lancaster University) zwracali uwagę, że sukcesy tych kampanii budzą niepokój

---

<sup>5</sup> J. Butler, *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard University Press, Cambridge, 2015.

<sup>6</sup> Por.: <http://journals.sagepub.com/home/eer> [dostęp: 06.09.2017].

w Europie i USA, związany ze wzrostem prawnicowego fundamentalizmu i zagrożeniem dla liberalnego myślenia w świecie post-prawdy i post-faktów. Referenci podkreślali, że, skoro racjonalność, logika, sztuka argumentowania były filarami, na których powstawały instytucje edukacyjne, należy rozważyć konsekwencje, jakie dla edukacji i badaczy powoduje pomijanie wartości prawdy i fałszu.

Z kolei prelegenci w sympozjum *A Glocal Dialogue on Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* podkreślali, że nauki społeczne i edukacyjne nigdy nie były pod większą presją niż dzisiaj. Ich zdaniem kierowanie się przez rządzących polityką opartą na neoliberalnych wskaźnikach ekonomicznych, jak efektywność, standaryzacja, testowanie, jest widoczne w preferowaniu programów marketingowych na studiach i cięciach budżetowych na finansowanie edukacji. Przypomniano, że stowarzyszenie EERA dąży do wywierania wpływu na decydentów w Komisji Europejskiej w celu podkreślenia wartości edukacji jako dobra publicznego w programie Horyzont 2020.

W ramach sympozjów tematycznych odbyła się także projekcja filmu *Testowani (Tested)*, którego bohaterami są uczniowie z Nowego Jorku różniący się pochodzeniem i rasą, przygotowujący się do standardowego testu warunkującego dostęp do najlepszych szkół średnich w mieście. Film ukazuje rzeczywistą przepaść pomiędzy możliwościami dostępu do edukacji Amerykanów różnych ras, pomimo założeń polityki „modelowej mniejszości” (*model-minority myth*).

Oprócz wykładów plenarnych i sympozjów najwięcej czasu na konferencji ECER poświęcono obradom w sekcjach problemowych. Warto w tym miejscu krótko opisać sposób ich funkcjonowania, odmienny od znanych nam z polskich konferencji pedagogicznych. Przede wszystkim idea wystąpienia w sekcjach problemowych związana jest z wieloletnią tradycją działalności stowarzyszenia EERA. Przez cały rok pracuje kilkadziesiąt Sieci (*Networks*) związanych z konkretną dyscypliną nauki (np. filozofia edukacji, historia edukacji) albo skupionych na pewnych tematach badań edukacyjnych (np. partnerstwo w edukacji, prawa dziecka). Badacze, zrzeszeni w danej Sieci planują zagadnienia, na których chcą skupić się podczas następnej konferencji, koordynują procedurę zgłoszeń i recenzowania wystąpień w ich sekcji problemowej, a przewodniczący Sieci składa roczne sprawozdanie dotyczące działalności. Jest ono warunkiem uczestnictwa Sieci w kolejnej ECER.

Obecnie Sieci jest aż 32, co sprawia, że możliwości wyboru tematyki wystąpienia na konferencji jest bardzo wiele. Świadczy o tym rosnąca liczba uczestników ECER, których w 1997 roku było 616, a podczas tegorocznej

konferencji w Kopenhadze aż 2700. Wystąpienia odbywały się w równoległych sekcjach, których było blisko 830. Każda z nich trwała 90 minut, w trakcie których występowało tylko 3–4 prelegentów, a następnie rozpoczynała się dyskusja. Dzięki takiej organizacji czasu możliwy był autentyczny dialog i uchwycenie ponadnarodowego kontekstu badań. Językiem konferencyjnym był, jak zawsze, język angielski. Niekiedy utrudniało to wymianę doświadczeń ze względu na nieprzetłumaczalność niektórych pojęć naukowych, wynikającą z różnic kulturowych oraz specyfiki języka kraju referujących uczestników.

Sesje problemowe Sieci odbywały się równoległe w trakcie wszystkich dni konferencji. Prowadzący sesje zwracali uwagę, aby prelegenci odnosili swoje badania do szerszego kontekstu społecznego, co umożliwić mogło wymianę doświadczeń i wspólną refleksję nad problematyką danej sekcji. Należy jednak podkreślić, że coraz częściej uczestnicy ECER dążą do wymiany poglądów z uczestnikami innych Sieci. Podczas tegorocznej konferencji reprezentanci poszczególnych Sieci wnosili o przyznanie czasu na otwarte seminaria, które pozwoliłyby uczestnikom różnych sekcji na spotkanie i dyskusję nad wspólnymi zainteresowaniami badawczymi. W tym roku potrzeba taka została zgłoszona przez Sieć skupioną wokół problematyki praw dziecka (*Network 25: Research on Children's Rights in Education*). Podczas dyskusji na spotkaniu podsumowującym całoroczną pracę Sieci okazało się, że w tym roku badacze skupili się przede wszystkim na problematyce praw dzieci będących uchodźcami. Ta sama kwestia, chociaż z innej perspektywy, była analizowana w Sieciach dotyczących badań etnograficznych (*Network 19: Ethnography*) oraz kształcenia nauczycieli (*Network 10: Teacher Education Research*). Badacze skupieni wokół interesującej ich problematyki postanowili także założyć własną stronę internetową, na której będą zamieszczać swoje publikacje – nie tylko w języku angielskim, informacje o konferencjach, warsztatach, sympozjach, a także opisy i rekomendacje ciekawych pozycji książkowych. Platforma internetowa będzie również miejscem wymiany myśli i doświadczeń oraz podejmowania wspólnych inicjatyw. Jest to także korzystne ze względu na dużą liczbę uczestników ECER, co utrudnia jednak tradycyjne sposoby nawiązywania kontaktów w trakcie konferencji.

Podkreślenia wymaga fakt, że w trakcie konferencji ECER zawiązują się znajomości nie tylko między badaczami, pochodzącymi z różnych zakątków świata, ale przede wszystkim tworzy się swoista wspólnota naukowa. Ma to miejsce szczególnie wśród członków poszczególnych Sieci, którzy mają realny wpływ na to, co się dzieje w danym środowisku badaczy. Naszym zdaniem przykład sekcji problemowej, poświęconej prawom dziecka, pokazuje sposób zawiązywania się takiej wspólnoty.

Sukcesywnie rosnąca liczba uczestników konferencji ECER nie oznacza, że coraz łatwiejsza staje się aplikacja na nią. Potencjalni referenci wysyłają kilka miesięcy wcześniej kilkunastoniowe streszczenie wystąpienia, które jest czytane przez dwóch recenzentów i oceniane w skali 1-10, a następnie odsyłane wraz z decyzją o przyjęciu i uwagami. Wystąpienie może mieć formę referatu lub plakatu. Uczestnicy sesji plakatowej biorą udział w konkursie *Elsevier Best Poster Award*. Zwycięzca otrzymuje nagrodę pieniężną w wysokości 250 USD, bezpłatną subskrypcję wydawnictw Elsevier oraz bezpłatny udział w kolejnej konferencji ECER. W tym roku nagrodę otrzymała Charlotte Kramer za plakat zatytułowany: *Video or Transcript? On the Effectiveness of Video- and Transcript-based Classroom Management Courses on Pre-service Teachers' Situation-specific Skills*, który można obejrzeć na stronie internetowej ECER<sup>7</sup>.

Stałym wydarzeniem ECER jest poprzedzająca ją konferencja *Emerging Researchers' Conference* dla młodych doktorantów i doktorów (do 6 lat po doktoracie). Młodzi uczestnicy mogą wziąć udział w konkursie na najlepszy artykuł, którego zwycięzca otrzymuje bezpłatny wstęp na przyszłoroczną ERC i ECER, zwrot kosztów podróży, a tekst jest publikowany w „*European Educational Research Journal*”. W tym roku nagrodę odebrała Manuela Mendoza za artykuł *To mix or not to mix: Exploring the dispositions to otherness in schools*. Laureatka odniosła się do koncepcji habitusu Bourdieu, badając sposób, w jaki różnorodność społeczna w szkole może kształtować postawy wobec innych uczniów i rodziców. Młodzi badacze mogą również brać udział w konkursie na najlepszy plakat nagradzany nagrodą pieniężną (500 euro) i bezpłatnym udziałem w kolejnej konferencji ERC i ECER. W roku 2012 roku wśród laureatów tego konkursu było dwoje polskich doktorantów (obecnie doktorów): Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku) i Michał Zawadzki (Uniwersytet Jagielloński).

Tradycją konferencji ECER są także wystawy wiodących światowych wydawnictw naukowych. W tym roku były to na przykład : Bloomsbury, Emerald Publishing, Routledge i SAGE. Uczestnicy mogli także bezpłatnie skorzystać z warsztatów metodologicznych, poświęconych jakościowej analizie danych wspomaganą komputerowo programami MaxQda, IDB Analyser czy MPlus.

---

<sup>7</sup> [http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user\\_upload/Pictures/ECER\\_Logos\\_and\\_Pictures/ECER\\_2017/ECER\\_2017\\_-\\_ECER\\_Poster\\_Award\\_Winner\\_Charlotte\\_Kramer.pdf](http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Pictures/ECER_Logos_and_Pictures/ECER_2017/ECER_2017_-_ECER_Poster_Award_Winner_Charlotte_Kramer.pdf) [dostęp: 18.09.2017].

Uczestnicząc kolejny raz w konferencji ECER, byliśmy pełne podziwu zarówno dla jej poziomu naukowego, aktualności podejmowanych zagadnień, jak i nowoczesnej logistyki organizacyjnej tak dużego przedsięwzięcia. Naszym zdaniem są to istotne powody, dla których warto rozważyć udział w kolejnej edycji konferencji, która odbędzie się w Bolzano w dniach 3-7.09.2018. Tematem przewodnim będzie *Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research*. Zgłoszenia należy wysłać do 31.01.2018 roku.



# BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM VIII: 2017 NR 3(20)

## Pedagogika harcerska

- Aleksander Kamiński i jego twórczość. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2004.
- Aleksander Kamiński. Pedagog społeczny*, red. i. Lepalczyk, E. Marynowicz - Hetka, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1996.
- Babij P., Śliwerski B., *Aktywizujące metody doskonalenia kadry instruktorskiej. Psychodramat, dyskusja panelowa, inscenizacja, „Propozycje-Motywy”* 1979 nr 43, s. 1-8.
- Baran A. F., *Harcerska alternatywa. ZHR w latach 1989-1990*, Wydawnictwo Naczelnictwo ZHR, Warszawa 2000.
- Baran A. F., *Harcerska alternatywa. ZHR w latach 1989-1990*, Wydawnictwo Naczelnictwo ZHR, Warszawa 2000.
- Biernakiewicz T., *Starsze harcerstwo a instruktorzy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1922.
- Blusz K., *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie*, HOW, Kraków 1987.
- Błażejowska J., *Harcerska droga do niepodległości. Od „Czarnej Jedyńki” do Komitetu Obrony Robotników*, Warszawa: ARCANA 2016.
- Bobrzyński M., *Kilka refleksji o harcerskim wychowaniu*, Cywilizacja 2003 nr 7.
- Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, red. I. Lepalczyk, W. Ciczkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Bogdański A., ks., *Podstawy Harcerstwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1928 r.
- Broniewski S., *Młodość przeżywa się raz! „Orszy” gawędy o wychowaniu*, Warszawa: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie 2013.
- Całek G., *Radość i satysfakcja. Artykuły z prasy harcerskiej 1997-2014*, Warszawa: Warszawska Fundacja Skautowa 2014.
- Chełmecki T., *Wspomnienie Rarańczy (Gawędy harcerskie osnute na tle życia legionowego II-giej Żelaznej Brygady)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1933.

- Ciczkowski W., *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Czopowicz S., KIHAM. *Zarys wydarzeń, wybór dokumentów i relacji*, Wydawnictwo Drogowskazów GKH ZHR, Warszawa 1998 (2 wyd.).
- Czyżewski A., *Na tropie wodza harcerskiego. Z cyklu „Wyścig pracy”*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1936 r.
- Figiel B. M., Folc M., *Jedność i wielość. Harcerstwo lat osiemdziesiątych w oczach instruktorów*, ZHR GKH, Warszawa 1998.
- Formella Z., *Wychowanie do wiary a skauting dzisiaj. Krajowe Sympozjum Kapelanów AGESCI*, Asyż, 22-23 lutego 2006 roku, *Pedagogia Christiana* 2006 nr 2.
- Gawędy przyrodnicze Książeczka pierwsza*. Opracował Kazimierz Świrtun-Rymkiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1922 r.
- Gibess S., *Poznaj przyrodę. 1 gawęd zastępowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1929 r.
- Glas A., *Wielka przygoda życia*, Wydawnictwo Drogowskazów GKH ZHR, Warszawa 1999.
- Głowacka-Sobiech E., *Andrzej Małkowski (1888-1919) – Twórca polskiego skautingu*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXIII – Nauki Humanistyczne – Społeczne*, Zeszyt 365, Toruń 2004.
- Głowacka-Sobiech, *Ruch harcerski w latach 1944-1990*, Poznań: Wydawnictwo UAM 2013.
- Grochowski K., *O drogę harcerstwa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1924 r.
- Grodecka E., *Nasze Prawo, Przysiężenie i Pozdrowienie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1937 r.
- Guliwer. Kwartalnik o książce dla dziecka*, nr 3 (2008) lipiec-sierpień 2008 - O książce harcerskiej, harcerski system wartości w powieściach dla młodzieży ; emigracyjne pisma harcerskie, itp.
- Günsberg L.S., *Książka o wielkim wodzu. Z przedmową gen. bryg. Bolesława Popowicza*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1936 r.
- Hajduk Ł., *Metoda harcerska w wychowaniu*, *Horyzonty Wychowania*, 2007 nr 6.
- Harcerstwo Polskie*, red. S. Sedlaczek i L. Grabowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1925 r.
- Harcerstwo w obozach*, red. Stanisław Sedlaczek, Eugeniusz Ryszkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1928 r.

- Harcerstwo. Próby. Zarys podstaw ideowych i organizacji*, red. Sas, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1939 r.
- Harcistrz Aleksander Kamiński – wizja społeczeństwa obywatelskiego*. Materiały pokonferencyjne, red. A. Janowski, Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”, Warszawa 2004.
- Heidrich A., *Przysposobienie wojskowe w harcerstwie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1926 r.
- Heret R., *Prawo Harcerskie. Komentarz według Świętego Tomasza z Akwinu*, Słowo wstępne: J. Em. August Kardynał Hlond, Prymas Polski, przeł. Stanisław Sedlaczek, Witold Sawicki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1939 r.
- Hope J., *Zastęp i zastępowy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1921 r.
- Janowski A., *Być dzielnym i umieć się różnić. szkice o Aleksandrze Kamińskim*, WN PWN, Warszawa 1992;
- Janowski A., *Harcerstwo w pisane w życiorys*, Warszawa: NWH 2015.
- Kamiński A. („J. Górecki”), *Wielka Gra*, Niezależne Wydawnictwo Harcerskie, Warszawa 1981, Wyd. III.
- Kamiński A., *Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo?* [w:] tenże, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978.
- Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948.
- Kamiński A., *Prehistoria polskich związków młodzieży*, PWN, Warszawa 1959.
- Kamiński Aleksander, *O harcerstwie* (teksty zapomniane 1956 – 1978). Zezsyty Edukacji Narodowej, Wybór i opracowanie Andrzej Janowski, Warszawa 1988.
- Kawalec R., *Szlakiem tułacznych zastępów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1921 r.
- Kawalec T., *Z bojów Harcerskiego Baonu Wilna i kresów wschodnich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1921 r.
- Kawalec, *Polowanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1919 r.
- Kołodziej A., *Istota harcerskiej metody wychowawczej i jej wpływ na dorosłe życie mężczyzny* [w:] *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, tom II. Wiek XX, red. Edyta Głowacka-Sobiech i Justyna Gulczyńska, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2010.
- Korpała J., *Ideowość dzisiejszej młodzieży akademickiej a starsze harcerstwo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1927 r.

- Krawczyk K., *Związek Harcerstwa Polskiego* (w:) Program „Edukacja dla rozwoju”. Strategia wychowania młodzieży do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo. Materiały z konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich i Fundacji „Świat na Tak”, Warszawa 14 września 2004, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2004.
- Kształcenie starszysiny harcerek*. Oprac. Wydział Kształcenia Starszysiny Głównej Kwatery Harcerek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1936 r.
- Kultura organizacji. badania etnograficzne polskich firm*, red. Monika Kostera, Gdańsk: GWP 2007 (r. Harcerski autorytet – istota oraz kształtowanie).
- Kuszelewska S., *O skautingu polskim*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1916 r.
- Kuta S., *Rozważania harcerskie w dziesięciu gawędach*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1920 r.
- Lutosławski K., *Letniska młodzieży szkolnej. Podręcznik dla kierowników*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1915 r.
- Lutosławski K., *Letniska młodzieży szkolnej. Podręcznik dla kierowników. Zeszyty I-V*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1915, 1919, 1920.
- Lutosławski K., *Skauting jako system wychowania moralnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1913 r.
- Majchrowicz Fr., *Ze zlotu skautów w Anglii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1913 r.
- Marszałek K., *Dziedzictwo którego nie można odrzucić. Próba interpretacji wybranych źródeł z lat 1918-2015 do dziejów Związku Harcerstwa Polskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016.
- Michalski J., *Kurjerki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1928 r.
- Michalski S., *Działalność pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1997.
- Miszczuk M., *Jan Rossman „Wacek”*, Warszawa: Wydawnictwo TOMIKO 2009.
- Miszczuk M., *Zbigniew Adolf Heidrich 1899-1983. Człowiek. Wychowawca. Przedsiębiorca. Naukowiec*, Warszawa: Fundacja 20, 2016.
- Młodzik (zakres wiadomości wymaganych na stopień młodzika)*, zebrali i opracowali Walerjan Jeremi Śliwiński, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1936 r.
- Mojmir H.A., *Ćwiczenia i zabawy skautowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1912 r.

- Muszalski E., *Harcerstwo (skauting) a wychowanie człowieka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1913 r.
- Muszalski E., *Harcerstwo niepodległe. Gawędy Harcistrzowskie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1922 r.
- Nasze Pieśni*, zebrała i opracowała Jadwiga Zwolakowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1934.
- Nowe Horyzonty Harcerstwa. Listy do Starszych Harcerzy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1921 r.
- Odrodzenie harcerstwa i walka o jego oblicze ideowe w latach 1956-1959*. Materiały z konferencji naukowej odbytej w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego 4 grudnia 2006 roku, red. Andrzej Panikowicz i Janusz Wojtycza, Kraków: Instytut Studiów Regionalnych UJ, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP 2007
- Odrodzenie ruchu harcerskiego, trudne lata demokracji (1989-2014)*. Wybór źródeł do dziejów ZHP, red. Katarzyna Marszałek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Organizacja Harcerstwa Polskiego. Na podstawie zarządzeń Ministra W.R.i O.P., Statutu i Regulaminów Z.H.P.*, opracował Stanisław Sedlaczek, Naczelnik Głównej Kwatery Miejskiej Z.H.P. i Sekretarz Do Spraw Harcerstwa w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1920 r.
- Palamer-Kabacińska E., *Pełnić służbę całym życiem? Ruch harcerski jako przykład działań organizacji pozarządowych wdrażających do życia w społeczeństwie obywatelskim*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014.
- Parzyński J., *Ruch Harcerski Rzeczypospolitej 1983-1989*, Krakowska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1991.
- Pawełek A., *Gawędy Instruktorskie. Zbiór tematów przeznaczonych dla starszej młodzieży harcerskiej i kierowników*, wyd. drugie, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1920.
- Pawełek A., *Harcerstwo na martwym tropie. Harcerstwo oniemiałe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1922 r.
- Pawełek A., *Hasła współczesnej pracy harcerskiej. Gawędy obozowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1922 r.
- Pawełek A., *Odbudowa Pracy w Drużynach Harcerskich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1923 r.
- Philipps R.E., *System zastępowy dla dziewcząt*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1944 r.

- Pierwsze ćwierćwiecze harcerstwa żeńskiego. Materiały do historii*, oprac. Ewa Grodecka, część I. 1911—1914, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1937 r.
- Pierwsze ćwierćwiecze harcerstwa żeńskiego. Materiały do historii w opracowaniu dr. Ewy Grodeckiej*, część II Służba Wojenna I, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1938 r.
- Piskorski T., *W przededniu ofensywy harcerskiej młodzieży. Wytyczne pracy Głównej Kwatery Harcerzy na rok 1934*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1933 r.
- Piskorski T., *Krąg starszoharcerski*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1935 r.
- Pod znakiem Harcerskim. Stanisław Szumski. Harcerz – Legjonista*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1935.
- Podręcznik skauta. Książka dla młodych harcerzy według Generała Baden Powella* treściła M.G. z licznymi rysunkami, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1914 r.
- Próby harcerskie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1932 r.
- Przedarcie się harcerza do oblężonego Lwowa (Z pamiętnika ś.p. Alfonsa Tąkiela)* oprac. R.K., Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017. Reprint wydania z 1919 r.
- Przeglądy i pokazy harcerskie. Musztra harcerska według Andrzeja Małkowskiego i innych*. Podał Stanisław Sedlaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1931 r.
- Przykład ułożenia Planu Pracy Drużyny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1936 r.
- Przysposobienie wojskowe harcerek*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1929 r.
- Rocznik Harcerski. Zbiór przepisów obowiązujących w Związku Harcerstwa Polskiego*, red. Stanisław Sedlaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1928 r.
- Romańska Z., *Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej*, (w:) Program „Edukacja dla rozwoju”. Strategia wychowania młodzieży do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo. Materiały z konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich i Fundacji „Świat na Tak”, Warszawa 14 września 2004, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2004.
- Rossmann J., „Szkółą za lasem”. Program kształcenia starszoznany Harcerstwa Podziemnego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1946 r.



- Rozwój Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej (2001-2016), Wybór źródeł do dziejów ruchu harcerskiego w Polsce*, tom 2, red. Katarzyna Marszałek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, UKW w Bydgoszczy 2017.
- Ruch harcerski w latach 1980-1989. Wybór źródeł do dziejów ruchu harcerskiego w Polsce*, red. Katarzyna Marszałek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017.
- Sack B., *Zakres autonomii drużyn harcerskich*, Rozprawy i Studia, t. CCC-LXXVII 303, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1999.
- Sedlaczek S., *Gawędy o Prawie Harcerskim. Harcerz służy Bogu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1932.
- Sedlaczek S., *Harcerstwo na Rusi i w Rosji 1913-1920*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1936 r.
- Sedlaczek S., *Kilka myśli o zadaniach harcerstwa. W Polsce będzie lepiej!*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1924 r.
- Sedlaczek S., *Kształcenie starszyny harcerskiej*, Bertier G., Wychowanie wodzów, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1928 r.
- Sedlaczek S., *Obóz harcerski*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1927 r.
- Sedlaczek S., *Szkołą harcerza. Na podstawie dzieła jen. Baden – Powella „Scouting for Boys” i polskiej literatury harcerskiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1921 r.
- Sedlaczek S., *Wytyczne metodyki harcerskiej. Prawa przyzwyyczajania a harcerstwo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1931 r.
- Sikorski W., *Krzyż Harcerski 1913-2013*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2014.
- Sosnowski J., *Polska w wychowaniu harcerskim*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1934.
- Sosnowski J., *Wytyczne programowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1934.
- Sowa J., Niedzielski Z., *Metoda pracy harcerskiej w zarysie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2003.
- Statuty, komentarze i inne dokumenty dotyczące Przyrzeczenia i Prawa Harcerskiego (1989-2016). Wybór źródeł do dziejów ruchu harcerskiego w Polsce*, tom 3, red. Katarzyna Marszałek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, UKW w Bydgoszczy 2017.
- Stempień J.R., *Harcerz obywatelem – obywatelskie aspekty wychowawczej działalności ZHP*, Kwartalnik Pedagogiczny 2007 nr 2.



- Stojanowski K., *Zarys metodyki Prawa Harcerskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1928 r.
- Strzembosz T., *Refleksje o harcerstwie i wychowaniu*, Wydawnictwo Diecezjalne, Instytut Studiów Politycznych PAN, Sandomierz-Warszawa 2005
- Studia z dziejów harcerstwa 1944-1989.*, red. Marek Wierzbicki, IPN, Warszawa 2009.
- Swirtun – Rymkiewicz K., *Rozwój idei harcerskiej w Polsce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1922 r.
- System zastępowy podług Rolanda E. Philippsa „The Patrol System”*, oprac. Stanisław Sedlaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1922 r. (II wyd. 2015).
- Szkoła za Lasem. Program kształcenia starszyny i Harcerstwa Podziemnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1945 r.
- Śliwerski B., *Aktywizujące metody doskonalenia kadry instruktorskiej*, „Małe Motywy” 1978 nr 39, s. 1-8.
- Śliwerski B., *Aktywizujące metody doskonalenia kadry instruktorskiej. Sąd nad poglądem. Sukcesy i porażki kadry instruktorskiej*, „Małe Motywy” 1979 nr 4, s. 1-8.
- Śliwerski B., *Aktywizujące metody doskonalenia kadry instruktorskiej - ćwiczenie „Każdy ma równe szanse”*, „Propozycje-Motywy” 1980 nr 9, s. 1-8.
- Śliwerski B., *Arbeitsformen und Methoden des polnischen Pfadfinderbundes/ Activites and Educational Methods of the Polish Scout Association* (w:) German and English Newsletter, 1986 nr 27, s. 6-13.
- Śliwerski B., *Czy ZHP uwolni się od pozostałości stalinizmu?* „Harcerstwo” 1990 nr 2-3, s. 12-16.
- Śliwerski B., *Einige Aspekte des Begriffs der Selbsterziehung/ On some aspects of the term self - education*, German and English Newsletter, 1986 nr 26, s. 4 - 10.
- Śliwerski B., *Harcerskie przygotowania do dorosłego życia*, „Oświata i Wychowanie” 1987 nr 17, s. 37-40.
- Śliwerski B., *Harcerstwo jako awangardowy w dziejach pedagogiki system samowychowawczy*, w: *Dorobek pedagogiki harcerskiej. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 50. Rocznicę powstania „Nieprzeartego Szlaku”*, Kraków: Wydawnictwo imGraphic Mateusz Indyka 2008,s. 110-131.
- Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 308.
- Śliwerski B., *Harc mistrzu skorzystaj*, HOW, Kraków 1987, s. 160.

- Śliwerski B., *Ich sąd o harcerstwie*, „Motywy” 1980 nr 42, s. 1-2.
- Śliwerski B., *Jak rada radzi*, HOW, Kraków 1987, s. 124.
- Śliwerski B., *Metody aktywizujące doskonalenia kadry instruktorskiej. Metoda sytuacyjna*, „Małe Motywy” 1978 nr 44, s. 1-8.
- Śliwerski B., *Metody pobudzania aktywności*, „Małe Motywy” 1979 nr 30-31, s. 1-8.
- Śliwerski B., *O aktywności. Studenci-instruktorzy*, „Motywy” 1981 nr 1, s. 9.
- Śliwerski B., *O potrzebie reorientacji wychowania internacjonalistycznego*, *Harcerstwo* 1989 nr 3., s. 1-8
- Śliwerski B., *O sztuce porozumiewania się*, HOW, Kraków 1987, s. 104.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie w drużynie harcerskiej. Z dziejów metodyki*, HOW, Kraków 1986, ss.203 (II wydanie - 1987, III wyd. Oficyna Impuls, Kraków 1994, ss. 208; IV wyd. zmienione i uzupełnione, OW Impuls, Kraków 2007).
- Śliwerski B., *Rozmowy z drużynowym*, HOW, Kraków 1987, s. 98.
- Śliwerski B., *Ruch społecznej odnowy ZHP a alternatywne organizacje harcerskie lat osiemdziesiątych*, „Harcerstwo” 1989 nr 9, s. 7-17.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako dominanta harcerskiego stylu życia*, „Harcerstwo” 1985 nr 7, s. 18-26.
- Śliwerski B., *Spotkania w instruktorskim kręgu*, MAW, Warszawa 1983, s. 150.
- Śliwerski B., *Stalinizm w ZHP*, HOW, Kraków 1989, s. 32.
- Śliwerski B., *Stereotypy i bariery w kształceniu*, „Harcerstwo” 1981 nr 2, s. 11-14.
- Śliwerski B., Śliwerski W., *Aktywizujące metody doskonalenia kadry instruktorskiej. Techniki twórczego myślenia*, „Propozycje-Motywy” 1980 nr 49, s. 1-8.
- Śliwerski B., Śliwerski W., *Metody poznawania zuchów i harcerzy*, „Małe Motywy” 1978 nr 41, s. 1-8.
- Śliwerski B., Śliwerski W., *Ty-Inni- W zespole. Socjometria dla każdego funkcyjnego*, „Małe Motywy” 1979 nr 26-27 s. 2-6.
- Śliwerski B., Śliwerski W., *Współzawodnictwo - ćwiczenie aktywizujące*, „Małe Motywy” 1979 nr 16, s. 1-7.
- Śliwerski B., W. Śliwerski, *Jak być zastępowym*, HOW, Kraków 1986, s. 187 (II wyd. 1990); także, MAW, Warszawa 1989, s. 246.
- Śliwerski B., W. Śliwerski, *Ty - Inni - W Zespole*, HOW, Kraków 1988, s. 102.
- Śliwerski B., W. Śliwerski, *Tylko dla instruktorów*, HOW, Kraków 1989, s. 246.
- Śliwerski B., *Współzawodniczyć - warto czy nie warto?* „Drużyna-Propozycje” 1983 nr 7/11, s. 10-13.

- Śliwerski B., *Zwyciężaj sam siebie*, HOW, Kraków 1987, s. 160.
- Śliwerski W., *Różne oblicza harcerstwa. Ślady wydarzeń ujęte w formie felietonów, reportaży i innych form dziennikarskich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Śliwerski W., *Wydawcy gorszego Boga. Harcerska Oficyna Wydawnicza w Krakowie. Czasy – ludzie – wydarzenia 1988-1992*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS” 2011.
- Tworowska J., *Równajmy krok. O współpracy z Ruchem Harcerskim Nauczycielstwa i Rodziców*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1931 r.
- Utworzenie i rozwój Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej (1989-1999), Wybór źródeł do dziejów ruchu harcerskiego w Polsce*, tom 1, red. Katarzyna Marszałek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, UKW w Bydgoszcy 2017.
- Wartość harcerstwa*, red. Kazimierz Grochowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1925 r.
- Wolne Harcerstwo. Listy Do Starszych Harcerzy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1921 r.
- Wskazówki Higieniczne dla wycieczek opracowane przez Sekcję Lekarską Z.O. Krakowskiego. Harcerska Wyprawa Obozowa*, oprac. Tadeusz Maresz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1929.
- Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, red. Anna Petkowicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Wywiadowcy. Sceny z życia młodzieży według dzieła Gen. Baden-Powella*, Oprac. E. Jezierski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014. Reprint wydania z 1913 r.
- Zawada J., *Jak prowadzić pracę skautową. Wskazówki dla instruktorów skautowych oraz program pracy skautowej zastosował do potrzeb młodzieży szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015. Reprint wydania z 1913 r.
- Zdanowicz-Rossmann D., *Pamiętnik. Niemcy, 1945 rok*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016.
- Żebrowski K., *Terenoznawstwo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016. Reprint wydania z 1916 r.

Opracował Bogusław Śliwerski

## AUTORZY

**Anna Babicka-Wirkus**, dr, Akademia Pomorska w Słupsku

**Aneta Gop**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

**Marzanna Bogumiła Kielar**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Piotr Łukowski**, dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

**Agata Marciniak**, mgr, Uniwersytet Łódzki

**Joanna Lewczuk**, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Marek Piotrowski**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Jolanta Sajdera**, dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Bogusław Śliwerski**, prof. zw. dr hab., dr. h.c., Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

**Magdalena Trysińska**, dr hab., Uniwersytet Warszawski

**Oskar Żawrocki**, (1901-1988) – polski działacz harcerski, instruktor ZHP, zastępca komendanta Gdańskiej Chorągwi Harcerzy, dowódca tajnych Harcerskich Oddziałów Bojowych w Gdańsku

**Danuta Wosik-Kawala**, dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

