

numer jubileuszowy

ISSN 2083-2923

Kultura i wychowanie

Nr 10 (2) 2015

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 10 (2) 2015

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© **Wydawnictwo Naukowe**

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.pedagogika.eu

zespół redakcyjny

Krzysztof Kamiński

redaktor naczelny

Barbara Olszewska

z-ca redaktora naczelnego

Małgorzata Kierzkowska

sekretarz czasopisma

Ewa Mikuła

redaktor językowa - teksty polskie

Agnieszka Miksza

redakcja językowa – teksty angielskie

Tomasz Baudysz

korekta

Piotr Chomczyński

redakcja statystyczna

Krzysztof Ciemcioch

DTP i obsługa IT

Mikołaj Sitkiewicz

projekt graficzny okładki

recenzenci

prof. dr hab. Irena Adamek

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

dr hab. Izabela Bieńkowska, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

dr hab. Józef Binnebesel, prof. UMK

Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

dr hab. Elżbieta Dubas, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski

Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego

prof. Rafał Andrzej Leszczyński

emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego

dr hab. Rafał Marcin Leszczyński, prof. nadzw. ChAT

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN

dr hab. Grzegorz Michalski, prof. nadzw. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN

dr hab. Lech Ostasz, prof. UWM

Uniwersytet Warmiński – Mazurski

dr Anna Pikała

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

dr hab. Violetta Przeremska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie

ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

O ile nie jest to stwierdzone inaczej, prawa do materiałów posiada Wydawnictwo Naukowe WSP, a treści są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz WN WSP oraz autorów poszczególnych treści.

Przewodniczący Rady Redakcyjnej

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

polska rada redakcyjna

dr hab. Izabela Bieńkowska, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Andrzej Piotr Felchner

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski

dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. WSB

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

prof. dr hab. Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi

prof. dr hab. Maria Szyszowska

Uniwersytet Warszawski

dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Shlomo Back

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

prof. dr hab. Dietrich Benner

Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Pdraig Hogan

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

prof. dr hab. Salidin Kaldybaev

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

prof. dr hab. Fedor Nikolayevich Kozyrev

Uniwersytet w St. Petersburgu, Rosja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadieżda Pelcová

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Joaquim Pintassilgo

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

dr Usha Pokharel

Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

prof. dr hab. Maria Potocarova

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Irina Predborska

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

prof. dr hab. Maria Raniero Regni

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

prof. dr hab. Ljiljana Bogevo Sedlar

Faculty of Dramatic Arts, Belgrade, Serbia



Słowo wstępne

SUROGAT

Bodhidharma jest uważany za pierwszego patriarchę Zen. Był on człowiekiem, który w VI wieku przyniósł buddyzm z Indii do Chin. Gdy postanowił wrócić do domu, zebrał wokół siebie swoich chińskich uczniów, aby wyznaczyć swego następcę. Poddał próbie ich zdolności spostrzegania, zadając im pytanie: *czym jest prawda?*

Dofuku rzekł: *Prawda jest ponad przytęgnięciem lub zaprzeczeniem.*

Bodhidharma odparł: *Masz moją skórę.*

Mniszka Soji rzekła: *Prawda jest jak widzenie krainy Buddy – błysk światła raz i na zawsze.*

Bodhidharma odrzekł: *Masz moje ciało.*

Doiku odezwał się: *Cztery żywioły: wiatr, woda, ziemia i ogień są puste. Prawda jest nicością.*

Bodhidharma powiedział: *Masz moje kości.*

W końcu Mistrz spojrział na Ekę, który skłonił się nisko, uśmiechnął się i pozostał milczący. Bodhidharma rzekł: *Masz moją istotę!*

W „przegadanej” tradycji Zachodniej, da się dostrzec też i te sygnały, które milczenie doceniają, które wyraźnie wskazują na potrzebę kontemplacji. Pojawiają się opinie, że kontemplacja jest warunkiem wszelkiego filozofowania, wszelkiego myślenia. Stefan Swieżawski podkreśla, że wielkie i starożytne kultury Dalekiego Wschodu mogłyby nas wiele w tej dziedzinie nauczyć. Dodaje: „Zagubienie kontemplacji jako głównego czynnika kształtującego kulturę jest równoznaczne z eliminacją mądrości, a w konsekwencji unicestwieniem kultury w ogóle”².

...

PODZIĘKOWANIA

Z wielką przyjemnością publikujemy dziesiąty, jubileuszowy numer naukowego czasopisma „Kultura i Wychowanie”. Jubileusze skłaniają do hucznych obchodów i refleksji, dlatego nie możemy zapomnieć o okolicznościowej kawie i przemyśleniach, które wywołują z jednej strony

¹ A. de Mello, *Modlitwa żaby*, Karków 1992, s. 253.

² S. Swieżawski, *Alfabet duchowy*, Kraków 2004, s. 43–44.

satysfakcję, gdy patrzymy na pięcioletnią historię periodyku, z drugiej skłaniają do nadziei na dobrą przyszłość.

Miałem zaszczyt i przyjemność być przy narodzinach czasopisma i towarzyszyć mu na każdym etapie kreacji, aż po obecny jubileuszowy dziesiąty numer. Nie byłoby jednak sukcesu KiW, gdyby nie aktywność dziesiątek czy wręcz setek osób zaangażowanych w ten projekt, począwszy od Autorów, którzy ślą do nas swoje artykuły, przez Recenzentów, którzy swoimi sugestiami modelują zawartość poszczególnych tomów, skończywszy, last but not least, na ewoluującym personalnie zespole redakcyjnym. Dziś pragnę wyrazić swoją wdzięczność szczególnie tym, którzy w niełatwych czasach dla czasopisma służą mu bezinteresownym oddaniem, tworząc obecny kolektyw redakcyjny.

Wdzięczny pozostaję profesorowi Sławomirowi Sztobrynowi (ATH w Bielsku Białej), pierwszemu redaktorowi naczelnemu KiW, za przewodniczenie radzie naukowej KiW i prace związane z pełnioną funkcją. Dziękuję dr Małgorzacie Kierzkowskiej (APS w Warszawie) za sekretarowanie w czasopiśmie, a tu przede wszystkim za owocne kontakty z Recenzentami. Z ogromnym uznaniem odnoszę się do doktorantów – filologów, którzy pieczołowicie czuwają nad warstwą językową czasopisma; mam na myśli mgr Ewę Mikułę (UŁ), mgr Tomasza Baudysza (UŁ) – teksty polskojęzyczne, czy mgr Agnieszkę Mikszę (UŁ) – teksty angielskojęzyczne. Dziękuję mgr inż. Krzysztofowi Ciemciochowi za skład i całą informatyczną obsługę czasopisma. Pani Joannie Hrabec dziękuję za działania administracyjne, Panu Mikołajowi Sitkiewiczowi za inspirujące okładki.

Jeśli miałbym pełniej wyrazić wdzięczność wszystkim Osobom zaangażowanym w proces tworzenia KiW – z poczucia obowiązku, z pasji, z przyjaźni – to, przynajmniej na chwilę, musiałbym... zamilknąć.

*dr Krzysztof Kamiński
redaktor naczelny KiW*

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Teoria wychowania Stefana Kunowskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej

Stefan Kunowski's Theory of Education in Philosophical Pedagogy Assumptions

Beata Borówka

7

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Granice wolności artystycznej – aspekt etyczny, prawny i edukacyjny

The Limits of Artistic Freedom - Legal, Moral and Educational Aspects

Małgorzata Kunicka

16

Action painting jako aktywność ukierunkowana na świadomy proces twórczy a dziecięca chęć obcowania z tym rodzajem sztuki

Action Painting as an Activity Oriented to a Conscious Creative Process and Children's Willingness to Interact with this Type of Art

Iwona Tomas

26

Malarstwo w oczach dzieci. Znaczenia nadawane wybranym obrazom Salvadora Dalego, Pabla Picassa, Roya Lichtensteina i Jacka Yerki

Art in the Eyes of Children. Meanings of Paintings by Salvador Dali, Pablo Picasso, Roy Lichtenstein and Jacek Yerka

**Małgorzata Anna Karczmarzyk
Anna Larysa Wasilewska**

36

Kształtowanie postawy twórczej w obszarze muzyki uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej

Developing the Creative Attitude in First Grade Students from Primary School in the Field of Music

Urszula Słyk

43

Kultura w kulturze ubóstwa

Culture in the Culture of Poverty

Agnieszka Król

53

Marzenia dzieci z Bałut. Konfrontacja luksusu centrum handlowego Manufaktura z warunkami życia w najbiedniejszej dzielnicy Łodzi

Dreams of the Children from Bałuty District. Confrontation of Luxury of the Manufaktura Shopping Centre with the Living Conditions in the Poorest District of Lodz

Małgorzata Kierzkowska

63

Różne oblicza rehabilitacji dzieci z zespołem Downa – relacje matek

Various Aspects of Rehabilitation of Children with Down Syndrome – Mothers' Opinions

**Katarzyna Ćwirynkało
Agnieszka Żyta**

85

Analiza walidacyjna kwestionariusza kompetencji psychoedukacyjnych uczniów klas 4–6

Validation Analysis of The Psychoeducational Competence Questionnaire of Pupils (Grades 4-6)

Agnieszka Jeran

98

Wybór zawodu nauczycielskiego w świetle badań nad pamięcią Polski Ludowej grupy łódzkich nauczycieli (2009–2012)

Choice of the Teaching Profession in the Light of the Research on the Memory of Folk Poland in the Group of Lodz Teachers (2009-2012)

Marcin Kępiński 114

Pojęcie jakości życia. Kategoria na nowo pozyskiwana dla edukacji. Próby odszukania prażródeł

Concept of Life Quality. The Newly-gained Category for Education. Attempts of Finding Original Sources

Iwona Jankowska
Jarosław Kotliński 130

Cognosce te ipsum. Edukacyjno-terapeutyczny wymiar biografii w jesieni życia

Cognosce te ipsum. Educational and Therapeutic Dimension of Biography in the Old Age

Joanna Maria Grochala 138

Recenzje

Dorota Podgórska – Jachnik, Deaf. Emancipations, Scientific publishing house of Pedagogical Academy in Lodz, Lodz 2013, pp. 460 (review)

Dorota Podgórska – Jachnik, Głusi. Emacypacje, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź, 2013, ss. 460 (recenzje)

Bogdan Szczepankowski 146

Repozytorium

František Drtina, Pozytywizm, jego znaczenie i zasięg pedagogiczny (tłumaczenie)

František Drtina, Positivism, its Significance and Pedagogical Scope (translation)

Sebastian Taboń 153

Teoria wychowania Stefana Kunowskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej

Beata Borówka

Łódź, Polska

beata.bor@onet.pl

Słowa kluczowe: antropologia człowieka, etyka religijna, Kościół katolicki, pedagogika filozoficzna, personalizm chrześcijański, Stefan Kunowski, warstwowa teoria rozwoju człowieka

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie teorii wychowania Stefana Kunowskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej. Aby zadanie to zrealizować, trzeba wyjaśnić, co należy rozumieć pod terminem „pedagogika filozoficzna”. Zgodnie z wymogami warsztatu badawczego sięgnęłam do jego podstawowych narzędzi, jakimi są stosowne encyklopedie i słowniki. I mogę napisać, że w żadnym z tych źródeł, a stanowią je *Słownik pedagogiczny*¹, *Encyklopedia pedagogiczna*², *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*³ czy *Nowy słownik pedagogiczny*⁴, termin ów nie występuje.

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.

² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I: A–F, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.

Beata Borówka, mgr, absolwentka Pedagogiki na WNoW UŁ, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 56 im. B. Czecha w Łodzi, członek TPF.

Należy jednakże stwierdzić, że określenie „pedagogika filozoficzna” występowało w przeszłości w pismach niektórych naszych pedagogów, dość wspomnieć Karola Kotłowskiego⁵, jednak nie starano się nadać wówczas temu sposobowi interpretacji wychowania znamion odrębnego nurtu. Obecnie sytuacja ta zaczyna się zmieniać. Współcześni pedagodzy podejmują konkretne inicjatywy zmierzające do wyeksponowania pedagogiki filozoficznej jako jednej z możliwości traktowania nauk o wychowaniu. W celu przybliżenia tej metody został uruchomiony Wortal Pedagogiki Filozoficznej⁶. Zdaniem jego twórców, na rzeczony sposób uprawiania pedagogiki składają się następujące elementy:

- zależność pedagogiki filozoficznej od określonych warunków historyczno-kulturowych;
- ścisły związek pedagogiki z filozofią, a w tym obszarze:
 - rozstrzyganie problemów pedagogicznych w oparciu o aksjologię, antropologię i epistemologię⁷.

Podczas analizy teorii wychowania Kunowskiego, powyższe wytyczne stanowiąc będą założenia

⁵ K. Kotłowski, *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestolecie Polski Ludowej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1976, s. I, z.14, s.119–134 online: <http://pedagogika-filozoficzna.eu/images/repozytorium/kotlowski.pdf>, [dostęp: 30.08.2015].

⁶ <http://www.pedagogika-filozoficzna.eu>, [dostęp: 02.02.2015]

⁷ Tamże; poszerzenie przytoczonych treści, zob.: S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp [w:] Pedagogika filozoficzna*, t. I: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 3–4.

w podejmowanych rozważaniach, przy czym istnieje jeden wyjątek. Pominę analizę epistemologiczną jego wywodów, z uwagi na to, że podjęcie tego tematu wymagałoby wkroczenia na teren filozofii analitycznej⁸, co z kolei poszerzyłoby nadmiernie treść niniejszego tekstu.

Warunki historyczno-kulturowe, w jakich przyszło żyć Kunowskiemu, przedstawię w perspektywie podstawowych faktów z jego biografii. Przypada ona, w znakomitej mierze, na okres istnienia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). To trudny czas nie tylko dla pedagogiki, ale dla całej nauki. Państwo, jakie powstało na naszym terytorium po II wojnie światowej, na tle ponad tysiącletniej historii polskiego narodu prezentuje się jako specyficzny organizm. Każdy sektor życia społecznego – nauka, gospodarka i inne, były przepełnione wskazaniem ideologii marksistowskiej, którą zbudowano na paradygmatach filozofii o tej samej nazwie. Jednym z nich była tzw. dyktatura proletariatu, interpretowana jako przejściowy etap drogi do komunizmu. Cechowała ją cenzura, policja polityczna, a całość władzy dzierżyła w swym ręku partia komunistyczna⁹. Ograniczenia obejmowały także Kościół katolicki, utrudniając jego funkcjonowanie na forum społecznym. Ingerencja władz dotyczyła również prowadzonej przez tę instytucję działalności oświatowej¹⁰,

⁸ S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński, P. Dziliński, M. Szczubiałka, J. Woleński, Warszawa 1997, s. 110–111; szerzej o epistemologii zob.: J. Woleński, *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza, realizm*, Warszawa 2007, szczególnie ss. 100–142, 355–413.

⁹ O najnowszej historii Polski, zob.: J. Karpiński, *Ustrój komunistyczny w Polsce*, Warszawa 2005; G. Górski, *Wokół genezy PRL*, Lublin 2004; A. Friszke, *Polska. Losy państwa i narodu 1939–1989*, Warszawa 2003, s. 163–201 (tutaj szczególnie o stalinizmie).

¹⁰ O sytuacji Kościoła katolickiego, zob.: A. Albert (W. Roszkowski), *Najnowsza historia Polski*, t. 2, Warszawa 1995, s. 221; także: H. Słabek, *O społecznej historii Polski 1945–1989*, Warszawa 2009, ss. 455, 464 i in.

a Kunowski był pedagogiem ściśle związanym z Kościołem katolickim. Powstaje wobec tego pytanie: czy warunki, w jakich żył i działał odcisnęły na nim jakieś piętno? W artykule postaram się rozwinąć to interesujące zagadnienie. Najpierw sięgnę jednak do początku jego drogi. Urodził się 20 czerwca 1909 r. w miejscowości Muszkietów, położonej wówczas w ukraińskiej części Cesarstwa Rosyjskiego. W 1920 r. wraz z rodzicami zamieszkał w Polsce. Wykształcenie, na poziomie podstawowym i gimnazjalnym, zdobył w Piaskach, niedaleko Lublina, następnie studiował w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim: uzyskał tam magisterium z filozofii polskiej (1934) i pedagogiki (1937). Z tą uczelnią związał się na stałe, tutaj doktoryzował się (1945), jak i zdobył tytuł doktora habilitowanego (1951). Zaszczyty te umożliwiły mu sprawowanie kierownictwa w Katedrze Psychologii Wychowawczej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej, pełnił również godność dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych. Oprócz pracy na swej macierzystej uczelni, prowadził zajęcia w Lubelskim Seminarium Duchownym, Prymasowskim Studium Życia Wewnętrzznego w Warszawie oraz Papieskim Instytucie w Wrocławiu. W 1997 roku został mianowany profesorem nadzwyczajnym, w tymże roku, 15 września, w Lublinie zakończył swe życie¹¹.

Dorobek naukowy Kunowskiego jest dość obszerny, ale wnioskować o tym można jedynie drogą pośrednią, bo znaczna część jego dzieł nie została dotychczas opublikowana i spoczywa

¹¹ Opracowano na podstawie: P.P. Gach, *Profesor Stefan Kunowski – dziedziny i charakter pracy dydaktyczno – naukowej* [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003, s. 19; B. Lenarczyk, *Przedmowa* [w:] S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000, s. 7; dot. daty urodzin S. Kunowskiego, W. Okoń podaje 10 kwietnia 1909 roku, zob.: Tenże, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 210.

nadal w formie maszynopisów¹². Z tych, które są dostępne światu naukowemu, w pierwszym rzędzie należy wymienić *Podstawy współczesnej pedagogiki*¹³ oraz *Problematykę współczesnych systemów wychowania*¹⁴. Pozycje te stanowią podstawę źródłową niniejszego artykułu. Stało się to możliwe, gdyż zakres poruszanej w nich tematyki jest bardzo obszerny.

Zarysowane wyżej uwarunkowania społeczno-polityczne komunistycznej Polski nie miały żadnego wpływu na poglądy Kunowskiego jako pedagoga o profilu chrześcijańskim. Świadczy o tym szereg funkcji, jakie sprawował na uczelniach katolickich, a które są wyrazem zaufania jakim go obdarzono. Interesujący byłby także ogląd, jakim człowiekiem był w swoim dniu powszednim: czy światopogląd, którego był zwolennikiem, w jakiś sposób odciskał nań swe piętno? Na podstawie wspomnień jego przyjaciół i uczniów¹⁵, a co skonkretyzowała Beata Lenarczyk, można napisać:

był człowiekiem wielkiego serca, kochał Boga i ludzi. Był człowiekiem skromnym, niesięgającym po zaszczyty i uznanie. Z pokorą i szacunkiem przyjmował to, co niosło życie. Ufał Bogu, ofiarowując mu całe swoje życie. Już w młodości miał skonkretyzowaną hierarchię wartości; głosił miłość Boga i szacunek dla człowieka. Żył autentyczną wiarą. Nie miał zwyczaju walczyć ze złem, ale szerzyć dobro¹⁶.

¹² Twórczość naukowa Kunowskiego, zob.: T. Witkowski, *Dorobek dydaktyczny i naukowy dra hab. Stefana Kunowskiego (1909–1977)*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, t. XXVII, z. 4, s. 10–27; bibliografię prac podają R. Pomianowski, M. Kunowska-Poręba, *Bibliografia prac prof. dra Stefana Kunowskiego*, tamże, s. 31–51.

¹³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2007.

¹⁴ Tenże, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.

¹⁵ G. Karolewicz, *Profesor Stefan Kunowski we wspomnieniach swoich przyjaciół i uczniów [w:] W trosce o integralne...*, dz. cyt., s. 33–43.

¹⁶ B. Lenarczyk, *Przedmowa [w:] S. Kunowski, Wartości w procesie...*, dz. cyt., s. 7–8.

Przytoczony wyżej cytat ma wymowę jednoznaczną – pomimo trudnych warunków, w jakich przyszło żyć Kunowskiemu, potrafił on zachować należyłą postawę moralną, tak w dniu powszednim, jak i na niwie nauki.

Następną rzeczą, jaką zgodnie ze wskazaniami pedagogiki filozoficznej należy rozważyć, jest filozofia człowieka. Zważywszy, że Kunowski to typowy przedstawiciel wychowania chrześcijańskiego, także antropologia, której był zwolennikiem nie posiadała ujęcia klasycznego¹⁷, a była odmianą noszącą nazwę antropologii teologicznej; dostrzega ona istotę ludzką przede wszystkim w perspektywie transcendentnej, zakłada za pewnik to, co w tym obszarze stwierdza wiara¹⁸. I zgodnie z tą wykładnią, sięgając przy tym do stosownych fragmentów Pisma Świętego, Kunowski zanotował:

Dogmat o stworzeniu głosi, że odwiecznie istniejący Bóg („Jestem, który Jestem” – Wj 3, 14) swoją Wszemocą i Wolą stworzył z nicości (*ex nihilo*) aniołów, świat i człowieka jako wyraz swej Mądrości, Dobroci i Miłości. Człowiek stworzony na „obraz i podobieństwo” Boże wstał obdarzony duszą posiadającą rozum i wolną wolę. Jednakże pierwszy człowiek zgrzeszył nie usłuchawszy nakazu Bożego, utracił łaskę Bożą i stan nadprzyrodzonej szczęśliwości¹⁹.

W dalszej części swego wywodu uczony stwierdził, że skutkiem owego grzechu pierworodnego jest istniejące w naturze ludzkiej rozdarcie, osłabienie rozumu i skłonność do złego. Jednak Bóg ulitował się nad rodem ludzkim, zesłał na ziemię

¹⁷ Antropologia w ujęciu klasycznym to badanie miejsca i roli człowieka w świecie przyrodniczym i społecznym, także stosunku człowieka do samego siebie i innych ludzi bez przyjmowania z góry jakichkolwiek założeń, zob.: *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynek, Bydgoszcz 1994, s. 14–15.

¹⁸ O antropologii teologicznej, zob. szerzej K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, tłum. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Warszawa 1987, s. 14.

¹⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 95.

Zbawiciela, który czynił różne cuda, a przez swoją męczeńską śmierć umożliwił ludziom zbawienie²⁰.

W przebiegu stuleci rozwoju chrześcijaństwa, wskazany dogmat uzyskał odpowiednią oprawę filozoficzną, gdzie przywołane „rozdarcie” natury ludzkiej było często rozpatrywane. W tym obszarze, miejsce pierwszorzędne Kunowski przypisał św. Tomaszowi z Akwinu (1225–1274), twórcy, jak to określił, „filozofii wieczystej”, która uzyskała miano tomizmu²¹. Kierunek ten był następnie rozwijany przez innych myślicieli chrześcijańskich, aby ostatecznie ukształtować się jako tomizm egzystencjalny²² i personalizm chrześcijański²³. Szczególnie ten drugi, według Kunowskiego, zawiera w sobie „prawdy ostateczne”, i to nie tylko w przywołanym „rozdarciu” natury ludzkiej, ale także w ogólnej ocenie każdego człowieka. Podstawową zasadą obowiązującą tutaj, co uczony podkreśla, jest przyznawanie stosownej wartości każdemu człowiekowi, i to bez względu na płeć jak i jego stan fizyczny, ponieważ każdy nosi w sobie duszę, której wartość jest nieoceniona. Sięgnął w tym miejscu do stosownego tekstu z Ewangelii według św. Mateusza (16, 26) pisząc: „Bo cóż za korzyść odniesie człowiek, choćby wszystek świat pozyskał, a na swej duszy szkodę poniósł? Albo co da człowiek w zamian za swą duszę?”²⁴. Przy-

²⁰ Tamże.

²¹ O tomizmie i ewolucji, jaką przeszła na przestrzeni wieków, zob.: J. Czerkawski, *Humanizm i scholastyka. Studia z Dziejów Kultury Filozoficznej w Polsce w XVI i XVII wieku*, Lublin 1992, s. 158–162; A. Miś, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2000, s. 131–173.

²² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 96; Kierunek ten zajmował wówczas istotną pozycję w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, na polu tym działali Stefan Świeżawski, Albert M. Krąpiec, Jerzy Kalinowski, zob.: W. Mackiewicz, *Szkoły i orientacje filozoficzne [w:] Polska filozofia powojenna*, t. 1, red. W. Mackiewicz, Warszawa 2001, s. 58–59.

²³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 101.

²⁴ Tamże.

czyną, dla której Kunowski przywiązywał wagę szczególnie do personalizmu chrześcijańskiego było także i to, że w kierunku tym upatrywał celną syntezę wiary, filozofii i nauki, a przekonanie swe sformułował w następujących słowach:

Personalizm chrześcijański zarysował się [...] jednolicie w swych podstawach ideologicznych i zmierza do dogmatycznie czystej doktryny jako syntezy wiary, filozofii i nauki, szczególnie pedagogiki i socjologii. I właśnie personalizm ten jest jedynie na właściwej drodze zrozumienia *par excellence* chrześcijańskiego pojęcia osobowości, łączącego w sobie zarazem duchowość, indywidualne piękno oraz uspołecznienie jako nierozłączne rysy prawdziwego człowieka²⁵.

Kunowski odniósł się, niejako przy okazji, do rozwoju personalizmu w Polsce. Stwierdził, że pierwsze lata po zakończeniu II wojny światowej przyniosły jego znaczne ożywienie, co jest zasługą takich wydawnictw jak „Tygodnik Powszechny”, „Znak”, „Ateneum Kapłańskie”, „Przegląd Powszechny”. Wśród osób wspierających wymienione czasopisma i wnoszących pewien indywidualny wkład do publikowanych w nich treści, na szczególną uwagę, według niego, zasługuje ks. Sawicki, który w publikacji *Osobowość chrześcijańska* przedstawił bardzo oryginalne podejście do przedmiotowego zagadnienia. Nazwał on bowiem całe chrześcijaństwo „religią osobowości” i na tymże sformułowaniu oparł następnie postulat „czynienia dobra społecznego”²⁶. Kunowski w całej rozciągłości zgodził się z takim podejściem i zaopiniował to w sposób następujący:

Nazwa jest trafna, ponieważ w religii tej Bóg występuje trójosobowo, Chrystus jest „najosobistszą osobowością”, święci są olbrzymami osobowości, a osobowość nadprzyrodzona każdego chrześcijanina

²⁵ Tenże, *Problematyka współczesnych...*, dz. cyt., s. 37.

²⁶ Zob. szerzej: F. Sawicki, *Osobowość chrześcijanina*, Wydawnictwo Mariackie 1947, s. 56 i in.

jest ideałem tu na ziemi i nie ginie w nieśmiertelności osobowej²⁷.

Odnosząc się do refleksji antropologicznych Kunowskiego, można napisać, że nie są one oryginalne. Jak u wszystkich myślicieli katolickich, tkwią swymi fundamentami w chrześcijaństwie. Jest to więc trzymanie się określonego aksjomatu, bez twórczego wkładu uczonego w rozwój filozofii człowieka. Sprawa wykładni pedagogiki katolickiej jego autorstwa przedstawia się natomiast nieco inaczej. Należy ją analizować w ramach zarówno szerokiego spojrzenia na wychowanie chrześcijańskie, jak i osobistych przekonań Kunowskiego, przy czym to drugie, jest już jego pewnym wkładem w rozwój omawianej pedagogiki. Swoje rozważania zaczął od wskazania jej podstaw, a jako że prezentował chrześcijańskie spojrzenie na problematykę wychowania, stwierdził, że ma ono charakter „teo-chrysto-eklezjo-centryczny”, zaś osią centralną, jak to zanotował:

jest tu łaska Boża, wysłużona przez Chrystusa i udzielona przez Ducha Św., polegająca na dopuszczeniu człowieka do udziału w życiu nadprzyrodzonym. Stąd też celem całego wychowania chrześcijańskiego według encykliki Piusa XI (*Divini Illius Magistri* z 1929 r.) jest współdziałanie człowieka z łaską nad urobieniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego naśladowującego Chrystusa i żyjącego Jego mocą sakramentalną²⁸.

²⁷ S. Kunowski, *Problematyka współczesnych...*, dz. cyt., s. 56.

²⁸ Tenże, *Problematyka współczesnych...*, dz. cyt., s. 95; istotny fragment encykliki Piusa XI brzmi: „Oto ludzie, stworzeni od Boga na obraz i podobieństwo jego, są przeznaczeni na to, żeby kiedyś znaleźć szczęście w posiadaniu samego Boga, tego dobra najdoskonalszego. Ci sami ludzie, właśnie wobec dzisiejszego dobrobytu doczesnego i wobec postępu widzą coraz lepiej, co doczesne dobra zewnętrzne nie potrafią dać prawdziwej szczęśliwości ani jednostce, ani narodom, i stąd odczuwają oni pragnienie coraz to doskonalszego życia, tym żywiej, że to dążenie zaszczerpił im już od urodzenia sam Stwórca. Tę wyższą doskonałość chcą oni osiągnąć głównie przy pomocy wychowania”. *Encyklika Papieża Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży ogłoszona 31 grudnia 1929 r.* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli*

Zarysowaną w ten sposób koncepcję wychowania Kunowski uzupełnił przemyśleniami św. Tomasza z Akwinu, który, według niego, określił rozumowe aspekty wychowania religijnego. Mogło ono przebiegać w trzech kierunkach: rozwój ku górze, gdzie pomyślne przekraczanie poszczególnych etapów procesu wychowawczego mogło doprowadzić do heroizmu, rozwój, który w jakimś momencie ulegał zahamowaniu przesądzonym przez zadatki, jakie dana osoba posiada oraz upadek, czyli degradacja człowieka²⁹.

Wychodząc ze wskazanych przesłanek rozumowych, nie zatracając przy tym perspektywy religijnej, Kunowski podjął próbę zbudowania warstwowej teorii rozwoju człowieka. Uważał, że zewnętrzne czynniki, we właściwym sobie czasie i kolejności, wchodząc w ścisłe relacje z określonymi strukturami rozwojowymi, tworzą bodźce wychowawcze. Wskazane zależności powodują ilościowe i jakościowe zmiany w osobowości człowieka i są motorem jego procesu rozwojowego³⁰. Wyróżnił pięć warstw rozwojowych: biologiczną, psychologiczną, socjologiczną, kulturologiczną i duchową. Warstwy te, jak stwierdził, nie są autonomiczne, kolejno zazębiają się i uzupełniają, każda z nich przechowuje coś ze struktur niższych i jest wzbogacana właściwościami warstwy wyższej. Postęp w tej mierze jest zarazem miarą postępu w rozwoju człowieka³¹. Kunowski zaznaczył w tym miejscu, że mogą zaistnieć okoliczności zaburzające ten proces i to do tego stopnia, że niektóre z wymienionych warstw mogą

pedagogicznej, t. III, ks. druga: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1998, s. 185.

²⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., ss. 96, 181–182.

³⁰ Tamże, s. 197.

³¹ Tamże.

przybrać niewielki, wręcz, jak to ujął, „karłowaty” wymiar. Optymalna sytuacja istnieje wówczas, kiedy w szczytowym punkcie danego podłoża (warstwy) następuje rozwój następnego³².

Kontynuując swój wykład, Kunowski przybliżył treści, jakie kryją się pod poszczególnymi warstwami. Warstwę biologiczną tworzą w zasadzie popędy, odruchy warunkowe, czyli to wszystko, co stanowi o psychofizycznej stronie organizmu człowieka, a czynnikami modelującymi proces są tutaj wpływy środowiska, w jakim żyje. Warstwa ta obejmuje okres od urodzenia aż po ok. 21 rok życia.

Wraz z rozpoczęciem edukacji szkolnej rozpoczyna się rozwój warstwy psychologicznej. Polega ona na tym, że, jak to ujął Kunowski, „mądrość gatunku człowieka, który jako homo sapiens wynajduje pomysłowo narzędzia i środki do zaspokojenia swych potrzeb życiowych, opanowuje w tym celu technicznie przyrodę”³³. Najważniejszą strukturą w tym miejscu, która integruje całą warstwę, jest indywidualność każdego człowieka, która z kolei świadczy o jego niepowtarzalności jednostkowej.

W warstwie trzeciej, socjologicznej, która rozpoczyna się wraz ze schyłkiem procesu dojrzewania, następuje proces uspołecznienia jednostki. Przebiega on poprzez identyfikację samego siebie w grupach rówieśniczych, narastanie zrozumienia swego miejsca w coraz szerszej zbiorowości, aż do uświadomienia sobie potrzeb antycypowanych przez rodzinę i społeczeństwo. Tak więc to w warstwie socjologicznej dorasta się do pełnienia różnorodnych ról, jakie narzuca bytowanie we

³² S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament. Indywidualność. Charakter. Osobowość (Zarys teorii)*, Lublin 1946, s. 28.

³³ S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, dz. cyt., s. 198.

wskazanych kręgach. Warunkiem prawidłowości przebiegu zarysowanego procesu są odpowiednie działania wychowawcze, nacisk panującej obyczajowości i presja ze strony instytucji społecznych³⁴.

Interesujące są rozważania Kunowskiego dotyczące dwóch ostatnich warstw rozwoju człowieka. Otóż, według jego przekonania, w wieku młodzieńczym powstają potrzeby kulturalne (warstwa kulturologiczna). Objawiają się one zapotrzebowaniem na przeżycia związane z obcowaniem ze sztuką, filozofią, religią itp., i dlatego jest rzeczą niezwykle korzystną umożliwienie jednostce szerszego do nich dostępu. Należy się bowiem spodziewać, że włączy się ona wówczas w wytwarzanie dóbr kultury. Proces dojrzewania człowieka wieńczy warstwa duchowa. Stanowi ona swoiste ukoronowanie poprzednich etapów rozwoju, jest jakby spełnieniem wszystkich oczekiwań, jakie stawia się wobec człowieka, dojściem do, w ujęciu Kunowskiego, pełni człowieczeństwa. Uczony opisał tę warstwę następująco:

Do głosu dochodzi tu pełnia rozwiniętej duchowości ludzkiej, dzięki czemu rozumność staje się mądrością w szukaniu prawdy i dobra, zdolność do wartościowania stwarza miłość najwyższego ideału Prawdy, Dobra i Piękna [...] nastawienie otwarte na głębię metafizyczną doprowadza wreszcie do ujęcia źródeł bytu, czyli Absolutu i do dania osobistej odpowiedzi na te stwierdzenia w postaci przekonań religijno-moralnych³⁵.

W mojej ocenie, uzależnienie, jak to ujął Kunowski „pełni człowieczeństwa” od prezentowanych

³⁴ Tamże, s. 199.

³⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 200; omówienie poszczególnych warstw rozwoju zob. S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, dz. cyt., s. 28–32; także: K. Chałas, *Struktury treści dydaktycznych w procesie kształcenia pedagogów w świetle warstwicowej teorii rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego [w:] Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio, Lublin 2010, s. 429–437.

przez niego przekonania religijno-moralnych, jest stanowiskiem nie tylko nieprzekonującym, ale wręcz nieuprawnionym. Można bowiem postawić w tym miejscu szereg pytań, spośród których najważniejsze brzmią: co z wyznawcami innej religii? Albo: czy zwolennicy np. etyki niezależnej nie są w stanie osiągnąć „pełni człowieczeństwa”? Wątpliwości w tym miejscu można mieć dużo, stąd też zasadny wydaje się wniosek, że spojrzenie uczonego w przedmiotowej sprawie jest, delikatnie rzecz ujmując, bardzo zawężone.

W rozważaniach dotyczących warstwicowej teorii wychowania Kunowski wspierał się na koncepcjach innych pedagogów, takich jak chociażby Sergiusz Hessen czy Bogdan Nawroczyński, o czym zresztą sam wspominał. Uważał jednak, że właśnie jego wykładnia w tej sprawie najbardziej przystaje do rzeczywistości wychowawczej³⁶.

Kolejnym elementem konstytuującym pedagogikę filozoficzną jest etyka. Kunowski był zwolennikiem etyki religijnej, a konkretnie – katolickiej. W związku z tym, rzeczą korzystną dla prezentowanych tutaj rozważań będzie przytoczenie kilku uwag. Tak więc etyka religijna (oceniając ją w wymiarze szerokim a nie tylko w odniesieniu do katolicyzmu) jest częścią, i to niezbędną, każdego wyznania i posiada charakter sakralny. Normom moralnym przypisuje się przymiot, na przykład nadprzyrodzony, a one same stanowią kryterium pobożności albo jego braku, co z kolei skutkuje określonymi sankcjami – karą lub nagrodą po śmierci. Takie stawianie spraw etycznych sprawia, że praktyka moralna posiada wartość o tyle, o ile jest instrumentem umożliwiającym zbawienie i to

w odniesieniu do wyznawców danej religii, brak jej natomiast znamienia uniwersalizmu³⁷. Nie inaczej jest z katolicyzmem, chociaż tutaj zostały umieszczone pewne wątki rozumowe poszerzające nieco zakres obowiązku etycznego³⁸. Powstaje zasadne pytanie: jak etykę katolicką widział Kunowski? Odpowiedź niosą takie oto jego słowa:

Na podstawie teologii moralnej zaczerpniętej z Pisma Św. rozwinęła się w tomizmie etyka normatywna, jako nauka filozoficzna o moralnym postępowaniu człowieka. Etyka ta ma charakter teleologiczny (gr. *telos* – cel), czyli głosi, że istnieje cel ostateczny życia ludzkiego, którym jest Dobro Nieskończone. Celowi temu podporządkowane są cele doczesne życia i kultury. Cele te człowiek osiąga świadomie i dobrowolnie [...] naruszenie prawa Bożego, zawartego w dekalogu stanowi grzech, odwrócenie się od Boga. Etyka katolicka jest z gruntu religijna, opiera się na religii i na prawie natury wspólnym wszystkim ludziom i dostępnym w ich głosie sumienia...³⁹.

Przytoczony tekst w znacznej mierze odpowiada zamieszczonym uprzednio uwagom, ukazuje też jasno, jak wielką wagę przywiązywał Kunowski do Dekalogu. Z uwagi na to, że dekalog, tak w odniesieniu do treści jak i numeracji poszczególnych przykazań, zawiera pewne niejednoznaczności⁴⁰, rzeczą stosowną jest jego przytoczenie według

³⁷ *Mały słownik etyczny*, dz. cyt., s. 66.

³⁸ O etyce chrześcijańskiej i paradoksach z nią związanych, zob. A. MacIntyre, *Krótką historią etyki*, tłum. A. Chmielewska, Warszawa 2009, s. 161; szczególnie: L. Ostasz, *Ku etyce uniwersalistycznej*, Olsztyn 1999, s. 105–110.

³⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 100; dekalog, od gr. *decalogus* – dziesięć przykazań boskich, K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik...*, dz. cyt., s. 75.

⁴⁰ Kształt Dekalogu jest odzwierciedleniem zarówno epoki w jakiej został spisany, jak i ewolucji, której podlegał w przebiegu dziejów. Poszczególne jego wersje nie tylko różnią się nieco w zakresie treści ale i numeracji. Wobec tego można postawić wniosek, że prezentowane przez niego wskazania i zakazy należy traktować w sposób relatywny. Wskazane rozbieżności doskonale przybliżył A. Domaniewski, *Homo homini. Mały traktat etyczny*, Warszawa 2008, s. 184–186.

³⁶ S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, dz. cyt., s. 36; o różnicach i elementach wspólnych warstwicowej teorii wychowania pomiędzy Kunowskim a innymi pedagogami zob.: M. Nowak, *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego [w:] W trosce o integralne...*, dz. cyt., s. 147–168.

przekazu zawartego w Katechizmie Kościoła katolickiego. Oto odnośny tekst:

1. Nie będziesz miał bogów cudzych przede mną.
2. Nie będziesz brał imienia Pana Boga nadaremno.
3. Pamiętaj, abyś dzień święty święcił.
4. Czcij ojca swego i matkę swoją.
5. Nie zabijaj.
6. Nie cudzołóż.
7. Nie kradnij.
8. Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu.
9. Nie pożądaj żony bliźniego swego.
10. Ani żadnej rzeczy, która jego jest⁴¹.

Nie sposób oprzeć się w tym miejscu przed kilkoma uwagami krytycznymi. Otóż przytoczone przykazania nie stanowią właściwie żadnego systemu etycznego, w klasycznym tego słowa znaczeniu⁴², tworzą one raczej luźny zbiór nakazów i zakazów, z których jedne mają wymowę czysto religijną, inne starają się modelować pożądaną sylwetkę chrześcijanina w życiu codziennym. Z sytuacji tej zdawali sobie sprawę myśliciele chrześcijańscy i w obszarze tym były podejmowane działania, mające sytuację tę polepszyć. I chociaż w chrześcijaństwie nie doszło do jasnego ujednoczenia poglądów, w tej mierze dominującą rolę zajęła koncepcja św. Tomasza z Akwinu. Z biegiem stuleci poglądy tego myśliciela uległy rozwinięciu i określa się je obecnie tomizmem – w konsekwencji sprecyzowaniu uległy przesłania

⁴¹ *Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallotinum 1994, s. 470–471; za: L. Żuk–Łapińska, *Problemy etyki. Etyka normatywna*, t. 2, Rzeszów 1998, s. 20–21.

⁴² Przykładem etyki w jej klasycznej postaci jest etyka Kanta, zob.: *Mały słownik etyczny*, dz. cyt., s. 62–63.

etyki normatywnej⁴³. Właśnie tę etykę, w cytowanym uprzednio tekście, przywołuje Kunowski, i wskazuje na rozum jako drugie źródło etyki katolickiej. Jego rolę opisuje w taki oto sposób:

[Kościół] wymaga od wiernych ciągłego doskonalenia się moralnego przez usprawnianie władz duchowych rozumu i woli oraz władz zmysłowych pożądaną i popędliwość do łatwego i przyjemnego spełniania uczynków moralnie dobrych. Takie usprawnienie duchowe władz człowieka pod kierunkiem rozumu tworzy 4 cnoty kardynalne, czyli główne, a to: roztropność [...], sprawiedliwość [...], umiarkowanie [...], oraz męstwo(a)⁴⁴.

Wskazane cnoty kardynalne uczony następnie rozwinął, identyfikując roztropność z rozsądkiem, jako usprawnieniem rozumu praktycznego, a umiarkowanie z umiejętnością powściągnięcia namiętności. Z kolei męstwo umieścił w kategorii bezkompromisowego dążenia do spełniania dobrych uczynków. Całość wymienionych cnót, według niego, tworzy rzetelną postawę do rozwoju cnót teologicznych – wiary, nadziei i miłości⁴⁵.

Pozostając w kręgu rozważań moralnych, Kunowski podjął próbę wypracowania należytej postawy wobec problemów trapiących współczesność, a przypomnę, że były to trudne czasy. Uczony wyraził opinię, że należy je rozwiązywać poprzez budowę nowej cywilizacji chrześcijańskiej, u podstaw której powinien tkwić humanizm chrześcijański⁴⁶. Określenie to przybliżył następująco:

⁴³ O okolicznościach formowania się etyki chrześcijańskiej zob.: R. H. Popkin, A. Stroll, *Filozofia*, tłum. J. Karłowski, N. Leśniewski, A. Przyłębski, Poznań 1994, s.35–42.

⁴⁴ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 100; Wskazane wartości zostały sformułowane przez stoików, zob. szerzej: R. H. Popkin, A. Stroll, *Filozofia*, dz. cyt., s.30–32.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ S. Kunowski, *Problematyka współczesnych...*, dz. cyt., s. 97.

Teologia w pełni wyjaśnia istotę humanizmu chrześcijańskiego, jako humanizm miłości i ofiary. Jako taki jest on uniwersalny i ogólnoludzki, miłością swoją z łaski Bożej płynącą i łaskawą ogarnia najbardziej potrzebujących ludzi, nieprzyjaciół i grzeszników, chorych i dzieci, biednych i starców w myśl hasła: *res sacra – miser*⁴⁷.

Konieczność zaistnienia humanizmu chrześcijańskiego Kunowski upatrywał również w rozbiu wewnętrznym człowieka, swoistym rozdarcie i poszukiwaniu przez tegoż harmonii w sobie. Składają się na nią również dolegliwości bytowania, towarzyszące człowiekowi choroby, wreszcie nie zawsze przebiegająca pogodnie starość⁴⁸.

W niniejszym artykule zaprezentowałam jedynie te elementy z teorii wychowania Kunowskiego, które można umiejscowić w ramach pedagogiki filozoficznej. Zastosowana tutaj pewna wybiórczość nadaje jego poglądom specyficzny koloryt i daje świadectwo temu, że Kunowski działalność swą traktował jako misję w każdym obszarze swego życia. ■

⁴⁷ Tamże; *res sacra – miser*, łac. rzecz święta – miłość.

⁴⁸ Tamże, s. 108.

Beata Borówka

Lodz, Poland

beata.bor@onet.pl

Keywords: human anthropology, ethics, religious, Catholic Church, philosophical pedagogy, Christian personalism, Stefan Kunowski, Contour theory of human development

Stefan Kunowski's Theory of Education in Philosophical Pedagogy Assumptions

Abstract

Stefan Kunowski is one of the most important representatives of Christian education. His theory of education may also be presented in the perspective of the philosophical assumptions of pedagogy, which was done. Carried out in this way has enabled the analysis of the location of his philosophy of man in the context of theological anthropology, closer a contour theory of human development, which was a supporter and was released which praised his moral values. Domed indicated components Kunowskiego education theory enriches not only herself but also reinforces the message flowing from it.

Beata Borowka, Master of Education, Faculty of the Science of Education, University of Lodz, early school education teacher in the Primary School number 56 of B. Czech in Lodz, a member of Philosophical Pedagogy Association.

Granice wolności artystycznej – aspekt etyczny, prawny i edukacyjny

Małgorzata Kunicka

Szczecin, Polska

mkunicka@op.pl

Słowa kluczowe: wolność wypowiedzi artystycznej, kontratyp sztuki, odpowiedzialna edukacja

W kształtowaniu człowieka świadomego swojej godności, swego potencjału intelektualnego i moralnego, gotowego do służenia wyznawanym wartościom, odpowiedzialnego za siebie i innych, szczególną rolę pełni sztuka. Umacnia ona w człowieku świadomość wolności i konieczności społecznej odpowiedzialności. Holistyczna wizja człowieka realizuje się poprzez dążenia twórcze osoby, jej umiejętność konfrontacji z uwarunkowaniami współczesnej kultury oraz poprzez wykorzystywanie potencjału osobowego wychowawcy i wychowanka. Zarówno w praktyce, jak i teorii nie można znaleźć jednoznacznej definicji sztuki, bowiem zakłada się, że niewskazane jest narzucanie ram definicyjnych czemuś, co ma za zadanie łamać wszelkie więzy i ograniczenia. Zawsze bowiem istnieje możliwość pojawienia się czegoś, co wykroczy poza opisy definicji.

Małgorzata Kunicka – doktor, Uniwersytet Szczeciński.

Przyjmując więc założenie, że sztuka jest pojęciem niedomkniętym, pozostawia się możliwość włączenia do niej wszystkiego, co pojawi się w nowoczesnej (współczesnej) kulturze. Jeszcze do niedawna pojęcie sztuki przywoływało na myśl poczucie piękna, harmonii, uduchowienia, estetyki, a także pewnej oryginalności i kreatywności. Pojawiały się dzieła sztuki wypracowywane przez artystów „wewnętrznie popychanych” do tworzenia utworów, kompozycji czy kreacji, mających dostarczać pozytywnych emocji i wrażeń dla odbiorcy.

Sztuka konwencjonalna przeszła w XX wieku wewnętrzne przeobrażenia, łamiąc konwenanse i przyjęte kanony. Zerwano z tradycją, wprowadzono swobodę twórczą i dowolność wyrazu artystycznego, podnosząc do rangi sztuki zwykłe przedmioty codziennego użytku, tworząc z założenia absurdalne teksty literackie, muzyczne, uznając niekiedy nawet śmieci za sztukę. Przewartościowane zostały pojęcia: sztuki, piękna, estetyki. Zniknął obraz artysty jako kogoś pochłoniętego wyłącznie problemem autoekspresji. Sztukę doprowadzono do skrajności. Już ponad pół wieku temu francuski malarz Marcel Duchamp „wysyłał na wystawy wieszak na kapelusze czy miskę pisuarową jako wyraz protestu przeciwko namaszczonej postawie artystów i krytyków”¹. Charakterystyczną cechą sztuki ostatniego wieku stała się

szeroka skala koncepcji i różnorodność ideologii przez nią upostaciowanych. (...) Artyści różnych ugrupowań włączali się czynnie w procesy poszukiwania

¹ T. Richardson, N. Stangos, *Kierunki i tendencje sztuki nowoczesnej*, Warszawa 1980, s. 368.

sensu zjawisk zmieniającego się gwałtownie świata duchowych i wzrokowych doznań².

Znikło też dzieło w pojęciu tradycyjnym i przestało wypełniać dawne funkcje, najpierw stało się „przedmiotem posiadania, lokatą kapitału czy też obiektem dekoracyjnym”³ po to, by z czasem sztuka mogła stać się częścią codziennego życia, przestając być symbolem statusu społecznego, bogactwa i władzy. Pojawiło się powszechne przyzwolenie na to, aby „życie praktyczne uznać za prawomocne źródło przeżyć estetycznych”⁴. Utożsamienie sztuki z życiem pojawiło się wraz z pop-artem, który otworzył sztukę na sferę codzienności. „Kiedy omawia się pop-art, przedmiotem rozważań nie jest kierunek artystyczny, (...) lecz raczej wydarzenie, wykraczające poza konwencjonalne ramy”⁵. Sztuka pop „odmalowuje środowisko odbiorcy i jego mentalność: brzydota staje się pięknem. (...) Przedmiot przez stosunek artysty do niego podniesiony zostaje do rangi treści”⁶. Pojawiło się określenie estetyzacji rzeczywistości definiowane przez Odo Marquarda jako zjawisko powstające wówczas, gdy „sztuka spod znaku estetyki – zapominając o granicach sztuki – wciąga całą rzeczywistość w majak i trans sztuki i niejako rzeczywistość zastępuje sztukę”⁷.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku pojawiła się „sztuka krytyczna”, której rola sprowadza się do „krytycznego opisu rzeczywistości i tworzenia komentarzy na temat współczesności. Jej krytyczną funkcję należy rozumieć jako ujawnianie, ukazanie tego, co nieoczywiste, podskórne, niejasne,

marginalne”⁸. Do roku 1989 sztuka była apolityczna, niezaangażowana, funkcjonująca poza rzeczywistością społeczną, „postrzegana jako uniwersalna, a artysta – jako stojący ponad społeczeństwem”⁹. W latach 90. zmieniło się podejście do sztuki, która jako tzw. sztuka krytyczna do dziś zadaje pytania o wolność. Czym jest wolność artystyczna? Czy i co może ograniczać tę wolność? Sztuka krytyczna wywołuje kontrowersje, budzi dyskusje, uruchamia cenzurę i gotowość do niszczenia dzieł tej sztuki u tych, którzy doświadczyli za jej pośrednictwem obrazy uczuć religijnych. Dla sztuki krytycznej ciało stało się podstawowym obszarem artystycznych dyskusji na temat tożsamości człowieka. Sztuka stała się dla wielu obsceniczna, odrażająca, wulgarna, grzeszna, eksploatująca różne formy płciowości, łamiąca tabu we wszystkich sferach życia, przeniknęła nawet te najbardziej intymne aspekty człowieczeństwa, podważała oczywistość podziału płciowego zorganizowanego przez biologiczną różnicę.

Jako działalność artystyczna sztuka składa się z różnych dziedzin: muzyka, literatura, sztuki plastyczne (malarstwo, rysunek, grafika, rzeźba, fotografika, witraż, architektura), taniec, film, teatr (balet, opera, operetka, pantomima, ostatnio też performance). We wszystkich niemal dziedzinach sztuki obserwuje się dziś łamanie konwenansów, tworzenie prowokacyjnych dzieł, a często nawet przejawianie zachowań artystycznych na miarę skandalu. Zatarły się granice sztuki, której immanentną cechą przestało być piękno; sztuka wyszła poza przyjęte dotąd konwencje artystyczne, a wytwory człowieka o tyle nazywane są sztuką, o ile stanowią inspiracje do poszukiwań różnorodnych znaczeń i przekazów. Dziś

² Tamże, s. 12–13.

³ Tamże, s. 10.

⁴ Tamże, s. 9.

⁵ Tamże, s. 341.

⁶ Tamże, s. 334.

⁷ O. Marquard, *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*, Warszawa 2007, s. 8.

⁸ I. Kowalczyk, *Sztuka krytyczna – wybrane zagadnienia*, „Culture.pl”, <http://culture.pl/pl/artykul/sztuka-krytyczna-wybrane-zagadnienia>, [dostęp: 20.05.2014].

⁹ Tamże.

spotkać się można z poglądem, wedle którego sztuka jest pięknem widzianym przez artystę, ale zaraz dodaje się, iż piękne jest to, co kto lubi i co się komu podoba. Stwierdzenie, że sztuka jest podstawowym składnikiem kultury i zasadniczym sposobem uzewewnętrzniania zdolności twórczych człowieka również niewiele wyjaśnia. Sztuką może być wszystko, sztuka ma wybitnie indywidualny charakter, nie poddaje się kryteriom pożytku, celu czy umiejętności; to twórczość wolna od wszelkich pojęciowych reguł¹⁰.

Sztuka pobudza, inspiruje do wydobycia z utworu/wytworu ważnych dla siebie wartości artystycznych, moralnych, aksjologicznych, ale też może niekiedy – doprowadzona do skrajności – naruszać przyjęte normy moralne, obrażać uczucia religijne, skandalizować, gorszyć, bulwersować, szokować, demoralizować, uwłaczać temu, co jest poważane, godne szacunku, urągać temu, co dla innych święte. Przestrzeń publiczna staje się dla „uprawiających sztukę” areną walki z kanonami aksjologicznymi, niosąc na sztandarach wolność ekspresji artystycznej. Mentor artystów reprezentujących nurt polskiej sztuki krytycznej, Grzegorz Kowalski, twierdzi, że „artysta jest powołany, by kwestionować obowiązujące normy”¹¹. Łamiąc społeczne, moralne i obyczajowe tabu, wywołując medialne skandale, staje się postacią na wskroś kontrowersyjną, a jego dzieła uważane są przez jednych za wybitne, przez innych zaś za pseudosztukę. Czy sztuka spełnia dziś funkcję, która została jej przypisana, czy i w jakim stopniu wpływa ona dziś na edukację, a w jakim – od niej zależy? Wobec zmian w dziedzinie aksjologii rewizji uległa rola sztuki w kształtowaniu człowieka świadomego swojej

¹⁰ J. Warylewski, *Pasja czy obraza uczuć religijnych? Spór wokół art. 196 Kodeksu karnego*, s. 11, <http://arch.prawo.ug.edu.pl/karne/karne/pasja.pdf>, [dostęp: 27.05.2014].

¹¹ A. Sural, *Największe skandale polskiej sztuki*, „Culture.pl”, <http://culture.pl/pl/artykul/najwiecej-skandale-polskiej-sztuki>, [dostęp: 20.05.2014].

wolności i społecznie odpowiedzialnego. Gdzie są więc granice wolności artystycznej? Czy naruszenie dóbr osobistych, jakimi są cześć, godność, swoboda sumienia stanowi w myśl prawa przestępstwo? Czy artysta może więcej? Czy sztuka nie uzurpuje sobie prawa do zajęcia w przestrzeni społecznej miejsca kontratypu? Zadaniem prawa jest wytyczanie granic dopuszczalnego zachowania, sztuka zaś szuka obszarów przekraczania narzucanych barier. Niezaprzeczną cechą sztuki jest – jak pisze Justyn Piskorski – „poszukiwanie takich obszarów ekspresji, które objęte są jakimiś formami ograniczenia. (...) Pewną prawidłowością jest przekraczanie przez twórców granic obowiązujących w społeczności”¹². Jak więc limitować wolność artystyczną? Jak nie łamać prawa i norm moralnych? Jak przygotować odbiorców i przyszłych twórców sztuki?

Wolność jako wartość – aspekt etyczno-religijny

Wolność jest tą przestrzenią człowieczeństwa, która – zgodnie z jej klasyczną koncepcją – służy osobowemu rozwojowi człowieka i dobra wspólnego, stojąc w opozycji do oświeceniowej koncepcji wolności osadzonej na braku ograniczeń. Wolność nie oznacza prawa do samowoli, nie daje nieograniczonych przywilejów. Rozważanie granic wolności (także w systemie prawnym) wymaga najpierw analizy sposobu jej rozumienia, potem rozróżnienia podstaw filozoficznych systemów prawnych, by na końcu móc zakreślić granice ochrony przed naruszaniem uczuć religijnych przez zbyt swobodne wyrażanie ekspresji artystycznej. Nie ma wolności samej w sobie, nie można – jak pisze Jan Krokos – wolności przypisywać waloru absolutności w sensie braku odniesienia do czegokolwiek.

¹² J. Piskorski, *Kontratyp sztuki?* [w:] *Wokół problematyki prawnej zabytków i dzieł sztuki*, t. 1, red. W. Szafrąński, Poznań 2007, s. 165.

Wolność jest bowiem zawsze wolnością czyjąś lub czegoś wobec czegoś innego. A zatem ze swej istoty wolność ma granice, wyznaczone zarówno przez swój podmiot, jak i przez to, wobec czego ów podmiot pozostaje w relacji niezależności i otwarcia¹³.

Biblijno-teologiczna koncepcja wolności – zdaniem Jerzego Szymika – radykalnie różni się od oświeceniowo-liberalnej, ponieważ istotę tego, czym jest *eleutheria* (gr. wolność)

upatruje nie w (etycznej) wolności wyboru, ale w (ontycznej) wolności samego bytu (człowieka). Jest to zgodne z paradygmatem wynikania wszystkich teo-logicznych procesów: *logos* poprzedza *ethos*. Innymi słowy: wolność mogę wyrazić tylko wówczas, gdy jestem wolny; samo jej wyrażanie, przy statusie niewolnika, jest udawaniem, samooszukiwaniem, tragifarsą, pustym gestem, drogą donikąd¹⁴.

W użyciu wolności usiłuje się abstrahować od wymiaru etycznego i koncentrować uwagę na samej wolności, na tym, aby wykorzystywać ją w sposób niczym nie skrępowany, według własnych zachcianek. Człowiek w swojej wolności wybiera jakieś dobro, które staje się celem jego działania. Jan Paweł II wskazuje na podział dobra, którego rozróżnienie ma charakter etyczny: dobro godziwe, dobro użyteczne oraz dobro przyjemne. Jeżeli człowiek wybiera dobro godziwe, to jego cel jest zgodny z istotą przedmiotu działania; jeżeli wybiera dobro użyteczne, to celem jest korzyść, jaką sam czerpie; jeżeli wybiera dobro przyjemne, to celem jest własna przyjemność. Kryterium używania wolności staje się dziś często nie dobro godziwe, ale użyteczność lub tylko własna przyjemność. Problem właściwego użycia wolności wiąże się z pojmowaniem przez człowieka dobra

¹³ J. Krokos, *Granice ludzkiej wolności*, „Non possumus”, http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jan_krokos/o_prawdzie_i_wolnosc/066.php, [dostęp: 13.05.2014].

¹⁴ J. Szymik, *Chrystologia wolności*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2012, 55, nr 1 (217), s. 13.

i zła, ma więc aspekt etyczny. Wolność jest więc kategorią etyczną¹⁵.

Zarówno prawo do wolności wypowiedzi artystycznej, jak i prawo do poszanowania i ochrony uczuć religijnych stanowią niewątpliwie ważne dobra społeczne. Któremu więc dobru nadać rangę nadrzędności? W kontekście demoralizujących treści w Internecie i wolności wypowiedzi, Barbara Kunicka-Michalska opowiada się za wskazaniem pierwszeństwa dla ochrony odbiorców treści zawartych w sieci:

Stawianie bowiem prawa do wolności wypowiedzi jako dobra nadrzędnego nad tak istotnym dobrem, jak prawo dzieci i młodzieży do ochrony przed czynnikami rujnącymi ich zdrowie moralne, a przez to i zdrowie moralne przyszłych pokoleń, byłoby błędem, za który w przyszłości możemy surowo zapłacić. Wszak demoralizacja i agresja młodego pokolenia może decydować o przyszłym obliczu i przyszłej hierarchii wartości dorosłego już społeczeństwa. Trzeba więc szukać jakiejś równowagi między tymi dobrami, a jeśli znalezienie rozsądnej równowagi okaże się niemożliwe, należy przyznać pierwszeństwo ochronie dzieci i młodzieży przed krzywdzącym wpływem źle pojętej, bo zbyt szeroko, wolności wypowiedzi. Wolność wypowiedzi jest bowiem dobrem służącym społeczeństwu i tak powinna być rozumiana, gdy społeczeństwu szkodzi, przestaje być społeczną wartością pożyteczną i wartą ochrony, stając się jej wypaczeniem. Ograniczenie ochrony dzieci i młodzieży przed demoralizującymi wpływami Internetu w imię walki o wolność wypowiedzi byłoby zatem zabiegiem wysoce niesłusznym i takie założenie musi leżeć u podstaw polityki zwalczania demoralizujących treści w Internecie, w tym zwłaszcza cyberpedofilii, cyberpornografii i cyberprostytcji¹⁶.

¹⁵ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na progu tysiącleci*, Kraków 2005, s. 41–47.

¹⁶ B. Kunicka-Michalska, *Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności popełniane za pośrednictwem systemu informatycznego*, Wrocław 2004, s. 198.

Każde dobro musi mieć zatem określone granice, poza którymi staje się jego wypaczeniem. Prawo do swobody wypowiedzi ma także swoje granice, które zarysowane są dobrem jego potencjalnego odbiorcy. Jeśli przedmiotowe dobro rujnuje moralnie odbiorcę, przestaje być dobrem. Kunicka-Michalska twierdzi nawet, że wolność wypowiedzi może być w określonej sytuacji „źle pojęta, bo zbyt szeroko”, a wówczas trzeba prawnie chronić odbiorcę. Uczucia religijne mogą być więc uznane za element ograniczający nie tyle wolność wypowiedzi artystycznej, ile jej samowolę, która nie respektuje praw innych osób. Jednak w zwalczaniu patologii społecznych, a więc wszystkiego tego, co demoralizuje społeczeństwo prawo karne „może spełniać jedynie funkcję pomocniczą (...) zgodnie z maksymą *ultima ratio* prawa karnego”¹⁷.

W kontekście ochrony uczuć religijnych wobec nieograniczonej wolności artystycznej Jadwiga Wojciechowska przywołuje orzeczenie TK z 7.6.1994 r. (K 17/93, OTK 1994, cz. I, poz. 11, s. 90), w którym stwierdza się, że:

Uczucia religijne, ze względu na ich charakter, podlegają szczególnej ochronie prawa. Bezpośrednio powiązane są bowiem z wolnością sumienia i wyznania, stanowiącą wartość konstytucyjną. (...) Nie będzie obrazą uczuć religijnych (...) wykorzystywanie przedmiotów czci religijnej do kreacji artystycznej, o ile forma i treść takich zachowań nie zawiera elementów poniżających lub obelżywych¹⁸.

Jednak ocena tego zakłada – zdaniem Andrzeja Wąska – konieczności „wytyczenia granic między prawną ochroną wolności sumienia i wyznania

oraz prawną ochroną wolności wypowiedzi. Oba rodzaje ochrony należą do kategorii tych podstawowych praw człowieka, które są zagwarantowane zarówno przez prawo konstytucyjne, jak i przez prawo międzynarodowe”¹⁹.

Źródłem wolności wypowiedzi artystycznej oraz wolności sumienia i wyznania pozostaje godność osoby ludzkiej. Należałoby zatem uwzględnić fakt, że wolność wypowiedzi artystycznej nie jest ograniczana przez czyjekolwiek uczucia religijne, ale to właśnie one są naruszane przez wypowiedzi i kreacje artystyczne. Z prawnego punktu widzenia „Wolność sumienia i wyznania należy do podstawowych praw obywatelskich gwarantowanych Konstytucją RP, aktami prawa międzynarodowego, w przypadku zaś religii katolickiej także Konkordatem zawartym w 1993 r. między Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską”²⁰, zaś względy natury aksjologicznej pozwalają odwoływać się do sumienia człowieka oraz prawa naturalnego, które – jako przyrodzone, dane przez naturę każdemu człowiekowi – stanowi zabezpieczenie jego wolności. Zawłaszczanie wolności człowieka dokonywane jest m.in. poprzez akty prawne, stojące często w sprzeczności z tradycyjną europejską kulturą jurydyczną. Regulacje oparte na prawie naturalnym sukcesywnie zastępowane są nowym prawem, a walka o zmianę porządku wartości, rozpoczęta w zachodnich kulturach dobrobytu, ma na celu absolutną, wyzwoloną od wszelkich ograniczeń naturalnych i moralnych wolność. Jan Paweł II pisał: „Odrzucono to, co naj-

¹⁷ Tamże, s. 194.

¹⁸ B. Kunicka-Michalska, J. Wojciechowska, *Przestępstwa przeciwko wolności, wolności sumienia i wyznania, wolności seksualnej i obyczajności oraz czci i nietykalności cielesnej. Rozdziały XXIII, XXIV, XXV i XXVII Kodeksu karnego. Komentarz*, Warszawa 2001, s. 85–86.

¹⁹ A. Wąsek, *Przestępstwa przeciwko przekonaniom religijnym de lege lata i de lege ferenda*, „Państwo i Prawo” 1995, nr 7, s. 35.

²⁰ A. Płoszka, *Wolność artystyczna vs swoboda sumienia i wyznania. O sądowym wazeniu wartości konstytucyjnych na przykładzie sprawy Doroty Nieznańskiej* [w:] *Swoboda wypowiedzi w działalności artystycznej*, red. D. Bychawska-Siniarska, D. Głowacka, Warszawa 2014, s. VII.

głębiej stanowi o człowieczeństwie, czyli pojęcie *natury ludzkiej jako rzeczywistości*, zastępując ją *wytworem myślenia* dowolnie kształtowanym i dowolnie zmienianym według okoliczności²¹.

Aspekt prawny wolności artystycznej

Konstytucyjny zapis o zapewnieniu wolności twórczości artystycznej w art. 73 stanowi: „Każdemu zapewnia się wolność twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolność nauczania, a także wolność korzystania z dóbr kultury”²². Zapis ten tylko pozornie – jak stwierdza Lidia K. Jaskuła – sugeruje, że prawodawca nie przewiduje dla niej żadnych granic. Prawny zakres wolności twórczości artystycznej wyznacza bowiem norma art. 31 Konstytucji, zgodnie z którą chociaż „wolność człowieka podlega ochronie prawnej”, to „każdy jest obowiązany szanować wolności i prawa innych”²³. Zgodnie z przepisami konstytucyjnymi dotyczącymi wolności wypowiedzi artystycznej nie ma ona charakteru absolutnego, ale ustawodawca dopuszcza możliwość jej ograniczania: w formie ustawy i tylko wtedy, gdy są one konieczne w demokratycznym państwie dla ochrony konkretnie wskazanych wartości, m.in. wolności i praw innych osób²⁴. Podobnie europejska *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* w art. 10 nadaje każdemu prawo do wolności wyrażania opinii i posiadania poglądów, jednak korzystanie z tych wolności podlegać może ograniczeniom z uwagi na ochronę praw innych

osób²⁵. L. K. Jaskuła, analizując wyroki Sądu Najwyższego, przywołuje przyjęte przez SN znaczenie takich pojęć, jak: uczucia religijne, znieważanie, wyraz pogardy. *Uczucia religijne* SN określił jako:

stan psychiczny, którego istotę stanowi ustosunkowanie się wewnętrzne do przeszłych, obecnych i przyszłych zdarzeń, bezpośrednio lub pośrednio związanych z religią jako formą świadomości społecznej, obejmującej wierzenia dotyczące sensu i celu istnienia człowieka, ludzkości i świata²⁶.

SN wyraził pogląd, że termin *znieważa* oznacza „zachowanie, które według określonych przez normy kulturowo-obyczajowe i powszechnie przyjęte oceny stanowi wyraz pogardy”²⁷. Zdaniem L. K. Jaskuły, posłużenie się przez SN sformułowaniem *stanowi wyraz pogardy* sugeruje, że o tym, czy określone zachowanie jest znieważające, decyduje obiektywna ocena, a nie intencja czy oświadczenia sprawcy. Zgodnie ze stanowiskiem doktryny przez *obrazę uczuć religijnych* należy rozumieć takie zachowanie sprawcy, które zarówno obiektywnie, jak i w odczuciu konkretnej osoby lub grupy osób, odbierane jest jako zachowanie obelżywe i poniżające uczucia religijne. Jest to więc przestępstwo skutkowe, gdzie warunkiem karalności jest to, aby konkretne osoby poczuły się dotknięte zachowaniem sprawcy²⁸.

Zdaniem Jarosława Warylewskiego w sprawach związanych z ochroną wolności sumienia

²¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, dz. cyt., s. 8.

²² Art. 73 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r. Nr 78 poz. 483.

²³ Art. 31 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r. Nr 78 poz. 483.

²⁴ L.K. Jaskuła, *Ochrona uczuć religijnych odbiorcy – granice wolności wypowiedzi artystycznej. Wybrane aspekty prawne*, „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2010, T. 13, s. 162–163.

²⁵ *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, http://www.bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/ets_005.pdf, [dostęp: 27.05.2014].

²⁶ Wyrok SN z 6 kwietnia 2004 r., I CK 484/03, Lex nr 132396, [cyt. za:] L. K. Jaskuła, *Ochrona uczuć religijnych odbiorcy...*, dz. cyt., s. 166.

²⁷ Wyrok SN z 17 lutego 1993 r., III KRN 24/92, „Wokanda” 1993, nr 10, s. 8-11, [cyt. za:] L. K. Jaskuła, *Ochrona uczuć religijnych odbiorcy – granice wolności wypowiedzi artystycznej. Wybrane aspekty prawne*, „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2010, T. 13, s. 168.

²⁸ L.K. Jaskuła, *Ochrona uczuć...*, dz. cyt., s. 168.

i wyznania dochodzić będzie prawie zawsze do konfliktu pomiędzy zakresami różnych wolności. Wolność do wypowiedzi i wyrażania swoich poglądów może powodować obrazę uczuć religijnych innych osób, a istnienie określonych gwarancji wolności sumienia i wyznania dla osób wierzących może stwarzać niebezpieczeństwo dla praw osób niewierzących oraz prowadzić do naruszenia np. wolności twórczości artystycznej. Według kontrowersyjnej opinii Warylewskiego, konflikt ten nie może być rozstrzygany przez odwołanie do ocen subiektywnych, ponieważ „stopień wrażliwości w zakresie dotyczącym uczuć religijnych może być bowiem tak niski, że jakiegokolwiek zachowanie pozostające w relacji z przedmiotem czci religijnej lub miejscem przeznaczonym do publicznego wykonywania obrzędów religijnych, zostanie odebrane, jako godzące w uczucia religijne”. Nie może być też rozstrzygany przez odwołanie do „przeważających ocen społecznych”, lecz raczej do „ocen wyrażanych przez ludzi wykształconych i sztuką zainteresowanych”, bowiem procedowanie według pierwszej formuły „prowadzi nie do rozwiązania konfliktu między wolnością artystyczną a wolnością sumienia i wyznania, lecz do walki między ciemnotą i edukacyjnym zapóźnieniem a swobodą artystycznego wyrazu”²⁹.

W aspekcie prawnym wolności artystycznej pojawia się określenie kontratypu, stanowiącego okoliczność, w której osoba popełniająca czyn noszący znamiona przestępstwa, nie popełnia przestępstwa, a sam czyn pozostaje legalnym. Tak więc postępowanie, które w normalnych warunkach jest bezprawne, o ile znamionują je przesłanki właściwe dla jednego z kodeksowych kontratypów,

staje się postępowaniem prawnie dozwolonym właśnie ze względu na zaistnienie tych przesłanek. Warylewski twierdzi, że należy uznać i wyznaczyć znamiona kontratypu sztuki, uwzględniając przy wyznaczaniu zakresu kontratypizacji: 1) cel artystyczny – działania motywowane chęcią przekazania idei, uczuć twórcy lub jego przeżyć; 2) artystyczny charakter dzieła – mistrzostwo wykonania oraz zaspokojenie potrzeb społecznych; 3) szczególne właściwości twórcy – profesjonalizm i mistrzostwo w danej dziedzinie sztuki.

W przypadku kontratypu sztuki mamy do czynienia z wręcz modelową sytuacją kolizji co najmniej dwóch dóbr chronionych przez prawo karne. Pomijając inne możliwe sytuacje, w przypadku kontratypu sztuki może kolidować wolność twórcy do wyrażania poglądów z wolnością sumienia i wyznania innych osób. Kontratyp ten ma charakter pozaustawowej okoliczności wyłączającej bezprawność czynu i rzeczą doktryny oraz orzecznictwa jest wskazywanie jego znamion. Należy przyjąć, że kontratyp sztuki powinien być identyfikowany poprzez określenie znamion decydujących o tym, czy: 1) sprawcą czynu był artysta, 2) w efekcie jego zachowania powstało lub zostało przedstawione dzieło o charakterze artystycznym (nie każde dzieło artystyczne będzie utworem w rozumieniu art. 1 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych) i dodatkowo, nie w charakterze warunku koniecznego, 3) sprawcę motywowała chęć osiągnięcia artystycznego celu. Wystąpienie pewnych dodatkowych okoliczności będzie jedynie wzmacniało karnoprawną ocenę konkretnego zachowania w kategoriach kontratypu sztuki (m.in.: udział sprawcy-artysty w zinstytucjonalizowanych wystawach, festiwalach i przeglądach twórczości, udział w warsztatach artystycznych, poziom wykształcenia profesjonalnego, np. ukończenie studiów plastycznych, dotychczasowy dorobek wystawienniczy)³⁰.

Własne koncepcje instytucji kontratypu w polskim systemie prawa karnego prezentowali, poza

²⁹ J. Warylewski, *Pasja czy obraza uczuć religijnych? Spór wokół art. 196 Kodeksu karnego*, s. 7–8, <http://arch.prawo.ug.edu.pl/karne/karne/pasja.pdf>, [dostęp: 27.05.2014].

³⁰ Tamże, s. 11–12, <http://arch.prawo.ug.edu.pl/karne/karne/pasja.pdf>, [dostęp: 27.05.2014].

Jarosławem Warylewskim, także Justyna J. Nalewajko i Rafał Kubiak³¹ oraz Magdalena Budyn-Kulik i Marek Kulik³². Podejmowali oni próby określenia warunków kontratypu sztuki, postulując konieczność jednoznacznego zdefiniowania sztuki oraz posiadania przez sędziów kompetencji do ustalania artystycznego celu działania sprawcy oraz wartości dzieła artystycznego. Krytycznie do prezentowanych koncepcji odniósł się Justyn Piskorski, który twierdzi, że kontratyp sztuki nie ma charakteru prawnego, że brak jest stosownego umocowania go w aktach rangi ustawowej oraz że nie jest możliwe „ustanowienie kontratypu sztuki w sposób odpowiadający zasadom racjonalności ustawodawczej. (...) W związku z tym nie jest celowe wprowadzanie nowego kontratypu do polskiego prawa karnego”³³. Co więcej, uznanie każdej aktywności artystycznej za działanie prawne, uniemożliwiłoby w praktyce obronę przed artystami i doprowadziłoby do całkowitego wyłączenia sztuki spod ocen karnoprawnych.

Procesy karne ostatnich lat pokazują, że kontratyp sztuki – choć nie jest umocowany ustawowo – jest w wyrokach sądowych uwzględniany. Kontratypy pozaustawowe skutkują wyłączeniem odpowiedzialności karnej w oparciu o pewne stany faktyczne czy utartą praktykę, nie wynikają natomiast wprost z obowiązujących przepisów karnych. Wyrok więc w każdym postępowaniu karnym uzależniony jest nie tylko od obowiązującego prawa, ale także od stosunkowo szerokiej sfery interpretacyjnej konkretnego składu orzekającego. Zwolennicy istnienia kontratypów sztuki twierdzą,

że granice sztuki nie są wyznaczane przez prawo, lecz przez samą sztukę. Podstawą wyłączenia odpowiedzialności karnej jest spełnienie przez działanie określonych kryteriów artystycznych. Te z kolei tworzone są i definiowane przez artystów, teoretyków i krytyków sztuki. W konsekwencji niejako kryteria artystyczne mają pierwszeństwo przed kryteriami formalno-prawnymi.

Wskazania dla edukacji

Ze względu na problemy natury zarówno prawnej, jak i moralnej w ocenie dzieł i kreacji artystycznych w zderzeniu z prawem wolności wypowiedzi artystycznej oraz prawną ochroną uczuć religijnych, należy podkreślić rolę edukacji w uwrażliwianiu uczniów na piękno i harmonię oraz na granice wolności człowieka. Negatywne emocje, towarzyszące niektórym działaniom artystycznym nie wynikają wyłącznie z niskiego poziomu edukacji odbiorców sztuki, ale często także z nadinterpretacji własnej wolności twórców. Jeśli twórczość artystyczna narusza czyjeś wolności i prawa, to jest dopuszczalne ograniczenie jej wolności. Pluralizm współczesnego świata sztuki uniemożliwia jego zdefiniowanie oraz obiektywną ocenę. Zagadnienie wolności artystycznej i obrazy uczuć religijnych to zderzenie wolności sumienia i wolności ekspresji. Nauczyciele i wychowawcy zaproszeni są do podjęcia pogłębionej refleksji nad problemem wychowywania nie tylko z odbiorcami sztuki, ale także z przyszłymi twórcami i artystami – wszak idzie o wolność jednych i drugich. Artyści odczuwają wewnętrzną wolność do przekraczania granic i prowokowania do tego innych, zaś odbiorcy działań artystycznych mają własną wrażliwość, poczucie wolności i prawo do obrony swojego świata wartości. Edukacja ma za zadanie niwelować napięcia pomiędzy dwoma rodzajami wolności

³¹ J.J. Nalewajko, R. Kubiak, *Sztuka jako okoliczność wyłączająca bezprawność?*, „Palestra” 2000, nr 9/10, s. 31–43.

³² M. Budyn-Kulik, M. Kulik, *Wolność działalności artystycznej jako okoliczność wyłączająca odpowiedzialność karną* [w:] *Prawnokarne aspekty wolności*, red. M. Mozgawa, Kraków 2006.

³³ J. Piskorski, *Kontratyp sztuki?*, dz. cyt., s. 172.

poprzez kształtowanie u uczniów umiejętności analizy i oceny dzieł sztuki, rozumienia jej walorów, dostrzegania piękna, a także poprzez tworzenie wokół uczniów obszarów wielorakiej wolności.

Cele, zadania i treści edukacji na poszczególnych jej etapach zawarte są w podstawie programowej, stanowiącej załącznik do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17). Jest to *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (załącznik nr 2) oraz *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego* (załącznik nr 4). Na II etapie edukacyjnym, obejmującym klasy IV–VI szkoły podstawowej wśród celów kształcenia w zakresie języka polskiego, w punkcie „Analiza i interpretacja tekstów kultury” czytamy, że uczeń „w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną”³⁴. Na tym etapie edukacyjnym w zakresie etyki do zadań szkoły należy m.in. „wspieranie uczniów w poszukiwaniu wartości oraz uczenie szacunku dla siebie i innych”³⁵. Na III etapie edukacyjnym, obejmującym gimnazja, jednym z celów kształcenia w zakresie języka polskiego jest to, że uczeń „dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne”³⁶. Na IV etapie edukacyjnym

³⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17.

³⁵ Tamże.

³⁶ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej

w treściach nauczania języka polskiego znajduje się zapis: uczeń rozumie, że język jest „narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości (utrwalonych w znaczeniach nazw wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja)”³⁷. W zakresie wiedzy o kulturze uczeń m.in.: „dostrzega i nazywa związek między dziełem a sytuacją społeczno-historyczną i obyczajami epoki, w której powstało; posługuje się pojęciami: kultura popularna, ludowa, masowa, wysoka, narodowa, zglobalizowana, subkultura w ich właściwym znaczeniu i używa ich w kontekście interpretowanych dzieł sztuki oraz praktyk kulturowych; wskazuje relacje między kulturami: lokalną, regionalną, narodową i europejską, ujawniające się w konkretnych dziełach sztuki i praktykach kultury”³⁸.

Zrealizowanie celów i treści podstawy programowej kształcenia ogólnego, o ile będą one wypełniane skutecznie i efektywnie, powinny przynosić oczekiwane rezultaty w postaci: lepszego rozumienia sztuki, zmniejszania uprzedzeń, umiejętności wartościowania nowych zjawisk pojawiających się w sztuce, ale także respektowania należnych praw i wolności, wspierania w poszukiwaniu i odkrywaniu świata wartości oraz szacunku dla siebie i innych. Rozwijaniu u uczniów oryginalności myślenia i działania twórczego powinno towarzyszyć rozwijanie umiejętności analizowania wartości artystycznych poznawanych dzieł i zjawisk w sztuce oraz potrzeby osobistej refleksji na ich temat. Przygotowanie do świadomego uczestnictwa w kulturze poprzez

wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

uczenie wartościowania różnych zjawisk w sztuce winno być poprzedzone uświadamianiem uczniów, że każdy ma prawo do własnego zdania na temat dzieł sztuki i subiektywnego oceniania ich w kategoriach estetycznych i etycznych.

Zadaniem edukacji jest więc uwrażliwianie młodego człowieka na wartości estetyczne, rozwijanie jego potrzeby tworzenia, aktywnego kontaktu ze sztuką, przygotowanie do świadomego odbioru dzieł artystycznych i rozpoznawania (oraz powiększania) wokół siebie pól wolności. Ważne jest, aby zarówno odbiorca sztuki, jak i przyszły artysta był dojrzały i odpowiedzialny, a także by twórca był świadomy skutków swoich działań i motywów, jakie nim kierują w procesie artystycznym. Wiedza o sztuce stanowi bowiem jedność z podejmowanymi działaniami twórczymi, samym procesem tworzenia dzieła oraz bezpośrednim odbiorem sztuki. Wolność ekspresji nie może ograniczać żadnej z wolności odbiorcy.

Szkoła i nauczyciele mają więc możliwość (i obowiązek) kształtowania osobowości odbiorcy tekstów kultury i potencjalnego przyszłego twórcy z uwzględnieniem poszanowania godności drugiego człowieka, jego wrażliwości, subtelności i delikatności, a także wolności sumienia oraz respektu wobec wartości i autorytetu. Edukacja powinna również kreować sposób rozumienia, przeżywania i realizowania wolności. ■

Małgorzata Kunicka

Szczecin, Poland

mkunicka@op.pl

Keywords: Schopenhauer, Buddhism, evil, freedom, human behaviour

The Limits of Artistic Freedom - Legal, Moral and Educational Aspects

Abstract

The limits of artistic freedom are defined by i.a. the judicial protection of religious feelings. Artistic expression conveyed through diverse statements appeals to man's freedom, whereas religious feelings and the latitude to express them is strongly related to the freedom of natural law. The legal aspect of the undertaken issue shows that the freedom of artistic expression as well as the freedom of conscience are equipollently protected by common law. The moral aspect is considered in the paradigm of this specific axiology and appeals to the natural law. The educational aspect emphasizes the teachers and educators responsibility to shape the pupils esthetic taste and awareness – an art recipient and a potential creator. Education also generates the way of understanding, experiencing and accomplishing freedom.

Małgorzata Kunicka, PhD, University of Szczecin.

Action painting jako aktywność ukierunkowana na świadomy proces twórczy a dziecięca chęć obcowania z tym rodzajem sztuki

Iwona Tomas

Zabrze, Polska

iw.cierkosz@gmail.com

Słowa kluczowe: sztuka współczesna, edukacja wczesnoszkolna, action painting, lekcja plastyki

Wstęp, czyli krótko o sztuce współczesnej

Współczesna sztuka ze względu na swoją wyjątkową polifoniczność, różnorodność, rozbieżność i niezaprzeczną skłonność twórców do, nierzadko refleksyjnie – przemyślanego przekraczania wszelkiego rodzaju granic kulturowo-etycznych, staje się dla potencjalnego odbiorcy źródłem opozycyjnych względem siebie odczuć i emocji – niepewności, zaskoczenia, niedowierzania, a czasami nawet nieskrywanej odrazy czy niekoniecznie nierozstrzygalnego i nieuzasadnionego lęku przed rażącym odejściem od klasycznej estetyki. Uczucia te są wynikiem, z jednej strony – niezrozumienia i braku refleksyjno-krytycznego spojrzenia, z drugiej zaś – nieodpartego wrażenia, że nadszedł czas kresu (bądź też – w wersji łagodniejszej – nieodwracalnego regresu) sztuki, który często utożsamiany jest z nieodpartą chęcią „dochodzenia

Iwona Tomas – doktorantka UŚ w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W roku 2012 zdobyła tytuł magistra (Instytut Pedagogiki UŚ) i obroniła dyplom artystyczny na Wydziale Artystycznym UMCS w Lublinie.

swego prawa do nicości, błahości, bezsensu, ubiegania się o nicość, gdy już się jest niczym”¹. Sprawa krytyki sztuki współczesnej jest niejednoznaczna – jak i sama struktura dzisiejszego malarstwa, grafiki, rzeźby oraz wszystkich technik pośrednich. Baudrillardowski spiszek sztuki, prowadzący do wypaczenia, dwulicowości, płytkiej wielowymiarowości, przytłaczającej czytelności i banalnej przejrzystości, uznać można za pogląd wyjątkowo pejoratywny w stosunku do wyniku działań współczesnych artystów (prócz pracy Andy’ego Warhola oraz Marcela Duchampa – ostatnich artystów i jednocześnie zabójców sztuki), natomiast znana teoria końca sztuki – nie stanowi konstruktu jednoznacznie negatywnego. Utożsamiana jest ona z końcem „pewnej narracji”², równoznacznej z uzyskaniem swoistego rodzaju wolności twórczej, pozwalającej na przekraczanie, odkrywanie i eksperymentowanie, rozumiane jako forma awangardy, której wielokierunkowość nie pochłania krytyki sztuki, tak jak „wielokulturowość nie doprowadziła do zaniku krytyki moralnej”³. Interpretacja współczesnych dzieł sztuki jest o tyle trudna, że wymaga specyficznego – kompletnego i całkowicie świadomego – przewartościowania podstawowych kategorii estetycznych, a co więcej – podczas odczytywania (rozkodowywania) poszczególnych prac, odbiorca

¹ J. Baudrillard, *Spiszek sztuki*, Warszawa 2006, s. 80.

² A. C. Danto, *Po końcu sztuki*, Kraków 1997, s. 73.

³ Tamże.

musi pozostać świadomy tego, że w dziele ukazuje się postać twórcy – poprzez Pareysonowskie formowanie i związany z nim styl, co prowadzi do stwierdzenia, że „stałość dzieła jest możliwa w nieskończoności interpretacji”⁴. Każde dzieło istnieje tylko dzięki tej interpretacyjnej mnogości, wielości spostrzeżeń i niewinnie ostrożnym bądź zaskakująco radykalnym sądom. Dzieło jest zakorzenione w tejże mnogości, dlatego bez odbiorcy, przestaje być dziełem.

Sztuka współczesna vs szkoła

Zagadnienia sztuki współczesnej w szkole podstawowej zdają się zaniedbane, umyślnie zmarginalizowane i tajemniczo skrywane pod niezwykle popularnym hasłem „braku czasu”. Dlaczego? Po pierwsze – z powodu faktycznego braku czasu, spowodowanego koniecznością realizacji ściśle określonych treści programowych, po drugie – ze względu na trudność w ukazywaniu jej sensu (bądź też – pozornie paradoksalnie – sensu jej bezsensu) oraz nieumiejętność inspirowania się wybraną działalnością twórców współczesnych. Koniecznym zaznaczenia wydaje się fakt, że zarówno podstawa programowa dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I–III), jak i dla drugiego etapu (klasy IV–VI), wyraźnie podkreśla konieczność i ważność obcowania z różnorodnymi dziełami sztuki, stanowiącymi podstawę naszej kultury w kontekście jej materialnego dorobku. Niestety, wytwory jednoznacznie wpisujące się w nurt sztuki współczesnej zostają nierzadko pominięte albo opracowane i zinterpretowane pobieżnie i płytko, pozostając w pamięci uczniów jako (po)twór, owładniętego konsumpcjonizmem, szalonego eksperymentatora, działającego w paroksyzmowym szale

artystycznego uniesienia. Nieznacznym poziomem zainteresowania nauczycieli możliwościami wykorzystania na lekcjach i zajęciach z zakresu edukacji plastycznej współczesnych dzieł wiąże się z trudnością przekazywania informacji na temat tego rodzaju sztuki oraz (w wielu przypadkach) niezrozumiałego procesu twórczego poszczególnych artystów. Nasuwa się bowiem mnóstwo pytań dotyczących tego, o czym można mówić, a co należy przemilczeć i przede wszystkim – czy należy ukazać nierzadko niesmaczne przekroczenie granicy, która przekroczona została przez konkretnego artystę? Jak ukazać komercyjny geniusz Andy’ego Warhola i specyfikę jego pop-artowskich sitodruków? Dlaczego Piero Manzoni dopuścił się zapuszkowania własnych fekaliiów i jaki miało to sens? Co może fascynować w nienaturalnie brzydkiej kobiecie namalowanej przez Willema de Kooniga? I dlaczego Marcel Duchamp, domalowujący Mona Lizie wąsy, uznawany jest za jednego z przełomowych artystów współczesności? To tylko przykłady niektórych pytań, które zadawać sobie może nauczyciel – jeszcze trudniejsze mogą okazać się te, które sformułują zainspirowani uczniowie. Oczywiście każda przekazywana przez nauczyciela treść stanowić powinna zbiór informacji dokładnie zanalizowanych i na wskroś wyeksplorowanych – a tym samym optymalnie dostosowanych do wieku, potrzeb i zainteresowań uczniów. Co więcej – informacje te powinny przebierać charakter inspirujący, motywujący i pozytywnie pobudzający w stosunku do wszelkich planowanych przedsięwzięć artystycznych, obejmujących zarówno działania praktyczne, jak i proces stopniowego poznawania i przeżywania sztuki.

⁴ U. Eco, *Sztuka*, Kraków 2008, s. 27.

Dzieła współczesne i ich twórcy

W tej części artykułu konieczne wydaje się niezwykle skrótowe ukazanie kilku wybranych artystycznych sylwetek tych twórców, których działalność – ze względu na nietuzinkowy i bezsprzecznie innowacyjny kształt, charakter i kierunek – może stać się polem inspiracji – zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Pierwszą z tych postaci jest oczywiście⁵ Marcel Duchamp, wierzący, że „sztuka jest jedyną formą aktywności, w której człowiek jako człowiek realizuje swą prawdziwą indywidualność”⁶, którego poglądowo-życiowy ekscentryzm oraz ready-made’owskie dokonania wywołały lawinę oburzenia, przeobrażoną w konsekwencji w potok refleksyjnego poruszenia. Potok ten wpłynął w sposób niezwykle istotny na charakter sztuki współczesnej i dlatego też, mimo że twórczość (an)artysty-szachisty nie wpisuje się całkowicie w ramy czasowe kierunków współczesnych, ogromne oddziaływanie na artystyczny świat codziennych przedmiotów podniesionych – w sposób mający wywołać krytyczną dyskusję – do rangi dzieła, wydaje się konieczne do ukazania i zaprezentowania. Warto wspomnieć, że w twórczości Marcela Duchampa (szczególnie w akcie przebrania się za Rose Selavy), widać zainteresowanie ludzkim ciałem, które – *de facto* – niezwykle widoczne było przez cały XX wiek. Refleksja nad ciałem człowieka oraz postępująca interdyscyplinarność sztuki, wpłynęła w znaczący sposób na rozwój body artu i ściśle związanego z nim performance’u. Nurt body-artowski zakładał wykorzystanie

⁵ Zasugerowana oczywistość uzasadniona jest przede wszystkim słowami Jeana Baudrillarda, nazywającego go ostatnim artystą czasów ówczesnych oraz niezaprzeczalnymi osiągnięciami artystycznymi Duchampa.

⁶ G. Dziamski, *Szkice o nowej sztuce*, Warszawa 1984, s. 18

ciała w procesie twórczym – jako materiału, inspiracji i niezbędnego wręcz narzędzia.

Następną postacią, kojarzoną z campbellowską puszką zupy pomidorowej czy wielobarwnymi portretami Marilyn Monroe, jest Andy Warhol, tworzący w nurcie pop-artu „opisującym przedstawienia skodyfikowane wcześniej przez media”⁷. Oprócz zagadnień, dotyczących między innymi świata konsumpcjonizmu oraz roli artysty, popartowska twórczość Andy’ego Warhola zachęca do obcowania z grafiką warsztatową (szczególnie z sitodrukiem), jako techniką umożliwiającą stosunkowo szybkie powielanie poszczególnych wytworów, co jest niemożliwe w przypadku klasycznego malarstwa olejnego czy też rysunku. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wybór tejże techniki (pozwalającej na nieskończone reprodukowanie, powielanie i upowszechnianie) wydaje się być zabiegiem całkowicie przemyślanym, podkreślającym dostępność i (zatrważającą) powszechność sztuki. Pracą przeciwstawną – ze względu na zagadnienie kinetyki w sztuce – w stosunku do bezwarunkowo statycznej i kompozycyjnie centralnie osadzonej Warholowskiej puszki jest *Pułapka homara i ławica ryb* autorstwa Aleksandra Caldera, który stwierdził, że „sztuka jest zbyt statyczna, by ukazywać świat w ruchu”⁸. Mobil Caldera, stworzony ze stalowego drutu i blachy aluminiowej, ze względu na zastosowanie biomorficznych kształtów oraz odpowiednio przemyślanych i precyzyjnie skonstruowanych połączeń między poszczególnymi elementami, idealnie naśladuje płynny, falujący, spokojny, podwodny ruch.

⁷ M. Anglani i in., *Wielka historia sztuki. Sztuka współczesna*, Warszawa 2012, s. 117.

⁸ S. Hodge, *Przewodnik po sztuce współczesnej*, Warszawa 2014, s. 16.

Dzieło to, poruszane przez najmniejsze ruchy powietrza, stanowi niejako namacalne przeciwieństwo klasycznej rzeźby, mającej charakter bezwzględnie statyczny.

Wracając do poglądów Andy'ego Warhola i zagadnienia fascynacji społeczeństwem na wskroś konsumpcyjnym, warto zwrócić uwagę na poczynania neodadaistów w Stanach Zjednoczonych, których materiałem i inspiracją twórczą stały się śmieci, pozorne odpady, zużyte i całkowicie wyeksploatowane przedmioty. Istotę neodadaizmu w sposób niezwykle dosadny zwizualizował Robert Rauschenberg w swoich dziełach-składankach (*Combine paintings*), stanowiących eksperymentatorskie połączenie malarstwa i przestrzennych ustawień, „niemających się kojarzyć się ani z obrazami, ani z rzeźbami, tylko z dziełami, które w pewien sposób stają się żywymi organizmami, odbijającymi życie”⁹.

Każdy z wyżej wymienionych artystów współczesnych stać się może inspiracją w planowaniu i organizowaniu przedsięwzięć o charakterze artystycznym w szkole podstawowej (zarówno w edukacji zintegrowanej, jak i na drugim etapie edukacyjnym – podczas lekcji plastyki), ze względu na afirmowanie nonkonformizmu, innowacyjne spojrzenie oraz chęć przekraczania granic poprzez eksperymentowanie z użyciem środków artystycznego wyrazu oraz redefiniowanie tego, co zdawało się już optymalnie zdefiniowane i na wskroś poznane. Co więcej – umiejętne i przemyślane zorganizowanie lekcji plastyki czy zajęć z zakresu edukacji plastycznej¹⁰ inspirowanych sztuką

współczesną może rozwinąć twórcze myślenie i umiejętność rozwiązywania problemów (nie tylko plastycznych) w sposób całkowicie niekonwencjonalny i zaskakujący.

Próby eksperymentowania ze sztuką i ciągłych poszukiwań ideologicznych oraz technologicznych stanowią nierozłączny element sztuki współczesnej, którą bez chwili zastanowienia określić można mianem nieprawdopodobnie polifonicznej. Z jednej strony wśród jej kierunków można wyodrębnić hiperrealizm (ważny ze względu na historię malarstwa amerykańskiego), z drugiej zaś konceptualizm analityczny, jako wyraz sposobu na dematerializację sztuk, czy też abstrakcjonizm (ekspresyjny i geometryczny) i malarstwo barwnych płaszczyzn. Ze względu na obiekty zainteresowań wyszczególnić można w jej obrębie zarówno land art (sztukę ziemi), body art (sztukę ciała), jak i pop art (sztukę inspirowaną przedmiotem/produktem ogólnodostępnym), a nawet video art. Techniki stosowane przez współczesnych artystów są niesłychanie zróżnicowane, bowiem założenia ideowe każdego z nurtów wyznaczały nowy kierunek poszukiwań i działań praktycznych – stąd liczne techniki eksperymentalne i mieszane, odcinające się niejako od tradycji malarskiej, rysunkowej, graficznej czy rzeźbiarskiej. To specyficzne odcięcie, utożsamiane z nowym sposobem malowania, widoczne jest w pracach Jacksona Pollocka, przedstawiciela abstrakcjonizmu ekspresyjnego, malarstwa gestu, action paintingu, które stanowią główny i niepodważalnie najważniejszy przedmiot niniejszego tekstu.

⁹ M. Anglani i in., *Wielka historia sztuki...*, dz. cyt., s. 96.

¹⁰ Nazewnictwo „lekcja plastyki” oraz „zajęcia z zakresu edukacji plastycznej” w sposób pośredni dookreślają proponowanych odbiorców, bowiem Podstawa Programowa w sposób jasny

przyporządkowuje pierwszą z wymienionych form organizacyjnych drugiemu etapowi edukacyjnemu, a drugą – pierwszemu.

Action Painting jako świadome działanie artystyczne

Action painting jako specyficzna technika malarstwa oraz nurt lokujący się w obrębie ekspresjonizmu abstrakcyjnego wykrystalizował się za sprawą Jacksona Pollocka w latach czterdziestych XX wieku. Sposób malowania autora prac takich jak *Numer 27* czy *Lawendowa Mgła* zamyka się w dwóch jednoznacznych skojarzeniowo określeniach: chlapanie i rozpryskiwanie, które uznać można za czynności stanowiące istotę action paintingu. Jackson Pollock, rezygnując ze standardowego wyposażenia malarza, rozciągał i układał płótna (dużych rozmiarów) na podłodze i w sposób mechaniczny, automatyczny i zazwyczaj wahadłowy, aczkolwiek całkowicie świadomy (jak sam podkreślał), rozchlapując dostępne farby prosto z puszek – nierzadko odpowiednio podziurawionych – bądź też za pomocą pędzla, szpachli, patyków i innych niekonwencjonalnych przedmiotów. Nie czuł lęku przed eksperymentowaniem, bowiem przeczuwał konieczność artystycznych zmian i dostrzegał rosnące wymagania potencjalnego odbiorcy sztuki współczesnej, co wywnioskować można z następujących słów jego autorstwa „Technika jest wynalazkiem potrzeby. Nowe potrzeby tworzą nowe techniki”¹¹ oraz „Nowa sztuka potrzebuje nowych technik. Współczesny artysta nie może wyrazić swojej epoki, samolotu, bomby atomowej, radia formami renesansu lub innych dawnych kultur”¹².

Nie tylko technika malarstwa gestu wydaje się być szokująca, ale również przypisana jej

¹¹ A. Śmiechowska, *Mistrzowie sztuki nowoczesnej. Jackson Pollock*, Warszawa 2010, s. 12.

¹² S. Hodge, *Przewodnik po sztuce współczesnej...*, dz. cyt., s. 71.

ideologia, negująca pojedyncze głosy ówczesnych krytyków, podkreślających przypadkowość końcowego efektu dzieła, która stanowiła by o tym, że chlapiącym artystą, tworzącym w sposób „wzniosły” w nurcie action painting, może zostać każdy. Pollock, widział w drippingu nie sam efekt końcowy, a przede wszystkim – złożony proces twórczy, który poprzez czynności świadomego chlapania, wylewania, pryskania był sposobem na wyrażenie twórczej wolności, równoznacznej z przekroczeniem barier. Sieć nieregularnych linii, krzyżujących, przeplatających się i wijących we wszelkie możliwe strony, uzupełniona nieregularnymi kleskami różnej wielkości, które nie przypominają jakiegokolwiek ze znanych ludziom znaków czy symboli stanowi paradoksalny wyraz „czystej harmonii, kompromisu”¹³ do której przywiodła autora jego łączność z obrazem (płótnem) i materiałem (farbami, patykami) podczas tworzenia. Świadomość procesu tworzenia, towarzysząca pozornie banalnym i całkowicie zautomatyzowanym czynnościom ruchowym, pozwalała na ukazanie przemyśleń, uczuć i aktualnych emocji autora, a co więcej – finalnie umożliwiała uznanie tworzonego dzieła za skończone, o czym świadczy relacja Hansa Namutha, który jako fotograf został zaproszony do studia Jacksona Pollocka i obserwował proces powstawania jednego z obrazów:

Zachlapanie płótno zakrywało całą podłogę. Panowała kompletna cisza. Pollock spojrzął na obraz. Nagle, zupełnie niespodziewanie, podniósł puszkę oraz pędzel i zaczął chodzić wokół płótna. Zdawało się, że właśnie uzmysłowił sobie, że obraz wcale nie jest skończony. Jego

¹³ A. Śmiechowska, *Mistrzowie sztuki nowoczesnej...*, dz. cyt., s. 13.

ruchy, z początku bardzo powolne, nabierały tempa. Niczym w tańcu rozlewał czarną, białą i rdzawą farbę, pokrywając nią leżące na ziemi płótno. Zupełnie zapomniał o naszej obecności, zdawał się nie słyszeć dźwięku pstrykającego aparatu fotograficznego. Cała sesja zdjęciowa trwała dopóty, dopóki nie skończył malować, chyba pół godziny. Przez cały ten czas Pollock nie przestawał malować. W końcu powiedział „To jest to”¹⁴.

Warto zaznaczyć, że stworzona przez Pollocka technika malowania ruchem, klasyfikuje się w obrębie abstrakcjonizmu ekspresyjnego, który opierał się na „emocjonalnym i indywidualnym odczuciu form”¹⁵. Rozwijał się on szczególnie szybko po drugiej wojnie światowej, a czerpał szczególnie silnie z surrealistycznych założeń, opiewających automatyzm wynikający ze stanu psychicznego, swobodne i dynamiczne działanie oraz przypadkowość otrzymywanych efektów. Wytyczne zapożyczone z kierunku, którego jednym z najgłośniejszych przedstawicieli był Salvador Dali, urzeczywistnione zostają w action paintingu, który dla jednych pozostaje bezcelowym chlapaniem, a dla innych stanowi technikę pozwalającą na przełamanie barier i świadome tworzenie w pełnym oderwaniu od symbolu czy hiperrealistycznych przedstawień.

Action painting w szkole? – czyli o możliwościach „banalnego” chlapania

Action painting jest techniką, która (wbrew pozorom) daje niewiarygodne możliwości, dotyczące prowadzenia zajęć z zakresu edukacji plastycznej i lekcji plastyki w szkole

podstawowej. Przede wszystkim – Jacksonowskie chlapanie – pozbawione jest zupełnie konieczności realistycznego przedstawiania postaci czy przedmiotów, co dla dzieci (a także młodzieży – szczególnie w okresie występowania kryzysu twórczego) jest niezwykle ważne. Wielu autorów zajmujących się rozwojem umiejętności plastycznych dzieci zauważa, że jednymi z katalizatorów i stymulatorów kryzysu twórczego stają się lekcje jednoznacznie ukierunkowane na realizację prac wymagających algorytmicznego odwzorowywania, powielania i przerysowywania poszczególnych elementów rzeczywistości (w tym malowania i rysowania z natury, definiowanego jako „przedstawienie plastyczne (...) wszelkiego rodzaju przedmiotów, przeważnie użytkowych”¹⁶), bowiem uczniowie zaczynają dostrzegać, że ich praca nie jest kopią świata zewnętrznego ani też jego fragmentarycznym odzwierciedleniem, co więcej – nierzadko stanowi jej karykaturalny obraz, który przydomek „karykaturalny” otrzymał ze strony rówieśników bądź dorosłych całkowicie niezasłużenie. Dlatego też, niezmiernie ważne wydaje się planowanie i przeprowadzanie takich czynności plastycznych, które mogą zostać zrealizowane w całkowitym (bądź przynajmniej częściowym) oderwaniu od przedstawień o charakterze realistycznym¹⁷. Urzeczywistnienie założeń abstrakcjonizmu ekspresyjnego na zajęciach plastycznych pozwala na wizualizację uczuć, przeżyć i emocji dziecka w oparciu o umiejętne korzystanie ze środków artystycznego wyrazu (barwa – jej nasycenie, walor, kształt czy faktura) i w oderwaniu od

¹⁴ Tamże, s. 12–13.

¹⁵ T. Rudomino, *Mały leksykon sztuki współczesnej*, Warszawa 1990, s. 15.

¹⁶ *Słownik terminów literackich i architektonicznych*, Warszawa 2011, s. 256.

¹⁷ S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej*, Warszawa 1985, s. 134.

konieczności ukazywania świata zewnętrznego i poszczególnych jego elementów. Podczas tworzenia prac w technice drippingu następuje wyraźna i kategoryczna rezygnacja z treści o charakterze przedstawieniowym (realizm) oraz symbolicznym (symbolizm), na rzecz treści przedstawieniowej zamykającej się w obrębie abstrakcji. W związku z tym uznać należy, że zastosowanie technik czerpiących z surrealistycznego i abstrakcji emocjonalnej może wpłynąć pozytywnie na rozbudzanie i podtrzymywanie świadomości wykorzystywania rozmaitych środków plastycznego wyrazu, a to zaś pozwoli na przekroczenie lęku, skierowanego ku artystycznemu eksperymentowaniu, które – z perspektywy konieczności rozwoju sztuki – jest kwestią niezwykle istotną. To dzięki eksperymentowaniu właśnie możliwe staje się poznawanie nowych technik o charakterze niekonwencjonalnym, które tak jak w przypadku automatycznego rozchlapywania mogą stać się przełomowymi sposobami tworzenia w sztuce współczesnej. Warto również zwrócić uwagę na świadomość samego procesu twórczego, rozumianego jako pełne, świadome i dobrowolne uczestnictwo dziecka w akcie twórczym. Action painting – wbrew pozorom – jest techniką umożliwiającą to uczestnictwo, o czym świadczy między innymi postać ośmioletniej (w chwili obecnej) Aelity Andre, która jest jedną z najmłodszych artystek sprzedających swoje obrazy. Oglądając filmy, na których kilkuletnia dziewczynka maluje w sposób automatyczny – rozchlapując farbę, wyciskając ją prosto z tubek, bawiąc się nią i dopełniając swoje obrazy poprzez doklejanie różnorodnych elementów (np. masek czy skrzypiec), a jednocześnie głośno opisując, co i dlaczego namalowała, ma

się nieodparte wrażenie, że uzyskała najwyższy poziom świadomości twórczej¹⁸.

Zastosowanie drippingu na zajęciach plastycznych w szkole wymaga ogromnego zaangażowania prowadzącego i jego rzetelnego przygotowania – szczególnie w kwestii czasowej i organizacyjnej. Należy pamiętać, że płótna, kartony lub zagruntowane brystole powinny leżeć na podłodze, która w konsekwencji może okazać się zupełnie zachlapaną, dlatego też warto pamiętać o jej zabezpieczeniu lub kompletnym zrezygnowaniu z klasycznej pracy w sali warsztatowej lub lekcyjnej na rzecz realizacji zajęć na powietrzu. Poza tym nauczyciel powinien pamiętać o szczegółowym wprowadzeniu uczniów w tematykę lekcji (i umiejętnie skonstruowany temat) – tak, by chlapanie nie stanowiło tylko i wyłącznie przyjemnej i całkowicie bezrefleksyjnej rozrywki. Jeśli zwrócimy uwagę na przyziemną kwestię zużycia farb, a jest ono ogromne, najlepszym rozwiązaniem wydaje się zakupienie zwyczajnej emulsji do ścian i barwników w sklepie ogólnobudowlanym. Action painting to technika, która wymaga dużego przygotowania (zarówno ze strony prowadzącego, jak i uczestników), niemniej jednak pozwala na rozwijanie świadomości twórczej i ukazuje, w jaki sposób wykorzystywać środki artystycznego wyrazu, tworząc pozorny bałagan i kolorystyczny chaos.

Stosunek dzieci do sztuki typu action painting – opis narzędzia i wyniki badań

Prezentowane czynności badawcze dotyczące zidentyfikowania stosunku dzieci do sztuki umiejscowionej w obrębie Pollockowego action paintingu zapoczątkowały dalszy (całkowicie

¹⁸ Filmy oraz zdjęcia obrazów znajdują się na oficjalnej stronie dziewczynki: <http://www.aelitaandre.com/> [dostęp: 22.10.2015].

autonomiczny) proces badawczy o charakterze eksperymentalnym (eksperyment indywidualizujący z pretestami i posttestami), którego głównym celem było odkrycie i opisanie zależności między zastosowaniem niekonwencjonalnych technik plastycznych inspirowanych współczesnymi nurtami w sztuce współczesnej a potencjałem twórczym dzieci (w wieku 7–8 lat¹⁹). Badania, ukierunkowane na action painting, stanowiły próbę zidentyfikowania i nazwania dziecięcych poglądów na temat sztuki niekonwencjonalnej, co zdecydowanie ułatwiło skonstruowanie cyklu eksperymentalnych zajęć plastycznych, które w konsekwencji odbyły się w szkole podstawowej (jako rodzaj zajęć świetlicowych lokujących się na pograniczu treningu twórczości i zajęć plastycznych) i trwały cały rok szkolny. Podczas pierwszej części opisywanego badania stosunku do Pollockowych przedsięwzięć, dzieciom pokazywano obraz Jacksona Pollocka (*Numer Jeden*) i proszono o wypełnienie krótkiego kwestionariusza–ankiety²⁰, dotyczącego prezentowanego dzieła sztuki (Część I: *O sztuce niefiguratywnej typu action painting*). Druga część badania następowała zaraz po wypełnieniu pierwszej części ankiety i polegała na oglądaniu kilkuminutowego filmu ukazującego proces powstawania dzieł w technice action painting (film ukazujący tworzącą Aelitę Andre)

¹⁹ Według J.P. Boutoniera już w tym wieku zaczynają pojawiać się dziecięce wypowiedzi artystyczne, które sugerują stopniowe podporządkowanie się obowiązującym normom, nakazom i wymaganiom, czego efektem jest działanie pozbawione pomysłowości, swobody i wcześniejszej spontaniczności, więcej: S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 195.

²⁰ Ankieta została optymalnie dostosowana do możliwości rozwojowych dzieci – jej polecenia były proste, krótkie, jednoznaczne i czytelne, a jednocześnie urozmaicone. Każde dziecko odpowiadało indywidualnie w obecności wspomagającego ankietera (prowadzącego badania).

i ponownym wypełnieniu ankiety – tym razem, ukierunkowanej na uczucia i emocje związane z filmem i sposobem tworzenia zachlapanych obrazów (Część II: *O możliwości obcowania ze sztuką niefiguratywną*). Podczas oglądania filmu następowała dokładna obserwacja spontanicznych reakcji dzieci i ich rzetelne odnotowywanie przez prowadzącego badania (obserwacja nieskategoryzowana). Koniecznym zaznaczenia wydaje się fakt, że dwuetapowy proces badawczy w grupie dwudziestoosobowej następował indywidualnie, w celu uniknięcia sytuacji, w której dzieci będą sobie nawzajem w jakikolwiek sposób narzucały stosunek – zarówno do prezentowanego dzieła, jak i ukazywanego procesu twórczego.

Obrazy Jacksona w oczach dzieci

Zdecydowana większość dzieci (80%) biorących udział w badaniu zaznaczyło (używając dostępnej skali pięciostopniowej: „Bardzo mi się nie podoba”, „Nie podoba mi się”, „Nie wiem”, „Podoba mi się”, „Bardzo mi się podoba”), że prezentowany obraz Pollocka podoba im się, a uzasadnieniem tego pozytywnego stosunku były stwierdzenia dotyczące dużej ilości zastosowanych kolorów, „zachlapania” i „zwariowania” ukazanego dzieła sztuki. Niewielka liczba uczniów stwierdziła natomiast, że obraz im się nie podoba (tylko 15%) i bardzo nie podoba (5%). Niezwykle ciekawym wydaje się jeden z komentarzy ośmioletniego chłopca, który był negatywnie nastawiony do obrazu, ponieważ kompletnie nic na nim nie wiedział, czego potwierdzeniem wydają się być jego słowa – „Przecież tu nic nie ma!”. Warto zaznaczyć, że większość uczniów (80%) nigdy wcześniej nie spotkała się z obrazem tworzonym w tak specyficznym stylu. Charakter dzieła Jacksona Pollocka określono jako: nieuporządkowany

(chaotyczny), wieloelementowy, interesujący, szalony i dziwny. Badanym dzieciom trudniej było określić nastrój obrazu – część z nich uznała, że jest to dzieło radosne i pogodne, druga część natomiast stwierdziła, że obraz jest smutny, ze względu na użytą gamę kolorystyczną (która faktycznie sprawia wrażenie nader melancholijnej).

Poglądy dzieci na temat możliwości obcowania ze sztuką typu dripping

Wyjątkowo ciekawym momentem podczas przeprowadzania badań, było obserwowanie spontanicznych reakcji dzieci podczas oglądania filmu z kilkuletnią artystką – Aelitą Andre, która malując w swojej pracowni, nie przejmowała się wielkością i rodzajem zachlapania własnego otoczenia i siebie. Wśród różnorodnych uczuć i emocji najwyraźniejszymi było zaskoczenie, zdziwienie i nierzadko – niedowierzenie. Niektóre dzieci, w trakcie filmu zadawały pytania, dotyczące dziewczynki i jej twórczości („Czy jej rodzice pozwolą jej tak malować?”, „Czy ona może chlapać po podłodze?”), bądź też spontanicznie i kompletnie niespodziewanie komentowały poszczególne fragmenty krótkiego spektaklu dziewczynki („Tu jest wszystko zachlapanie!”, „O, mamo!”, „Ła!”). Zdecydowana większość uczniów biorących udział w badaniu potwierdziła, że malowanie w taki sposób jest ciekawe, przyjemne, łatwe oraz fascynujące i chętnie spróbowałyby stworzyć obraz z wykorzystaniem techniki chlapania farbą czy wyciskania jej prosto z tubek. Odpowiedzi dzieci na pytanie dotyczące tego, dlaczego chciałyby pracować taką techniką były urozmaicone, niemniej jednak sprowadzały się głównie do przyjemności wynikającej z czynności chlapania i pobrudzenia się.

Próba podsumowania

Dzieci, biorące udział w badaniu zaprezentowały bardzo pozytywny stosunek do sztuki typu action painting, której proces tworzenia – w ich rozumieniu – jest niezwykle przyjemny, bowiem sprowadza się do czynności nierzadko kategorycznie zakazanych przez dorosłych, czyli chlapania, rozlewania farby i niczym nieograniczonego brudzenia siebie oraz najbliższego otoczenia. Niemniej jednak, należy zaznaczyć, że zaprezentowane wyniki badań nie stanowią w żadnym wypadku podstawy do uogólniania, bowiem – niezaprzeczalnie – niektóre dzieci odczuwają wyraźny lęk przed pobrudzeniem czy zachlapaniem, skłaniający się wręcz ku mizofobii. W przypadku opisywanych badań – dzięki aprobującemu nastawieniu uczniów możliwe stało się skuteczne i efektywne wprowadzenie techniki drippingu (w ramach zajęć eksperymentalnych), która – wbrew oczekiwaniom dzieci – nie sprowadza się tylko i wyłącznie do bezcelowego rozchlapywania dowolnej ilości farb. Malowanie ruchem (gestem) musi być procesem całkowicie świadomym, w przeciwnym razie nie można mówić o przypisanemu mu celowi, dotyczącemu rozwijaniu umiejętności posługiwania się środkami artystycznego wyrazu. W związku z tym, niezwykle doniosłą rolę przejmuje nauczyciel, który powinien dokładnie zapoznać uczniów z nową techniką, odpowiednio (!) skonstruować temat zajęć, odwołujący się do uczuć i emocji oraz zaplanować poszczególne etapy lekcji, koordynując jednocześnie indywidualną pracę podopiecznych w trakcie „chlapania”. Ważne jest również miejsce „rozchlapywania”, które nie powinno stanowić czynnika ograniczającego i zniewalającego w stosunku do podejmowanych czynności. Działanie w pracowni szkolnej, świetlicy czy sali gimnastycznej powinno zostać zastąpione wyjściem na

podwórze szkolne, bowiem zakaz pobrudzenia poszczególnych elementów składowych tychże pomieszczeń może mieć negatywny wpływ na podejmowane przez dziecko decyzje. Warto zaznaczyć, że niezaprzeczalna innowacyjność opisywanego przedsięwzięcia plastycznego może stać się czynnikiem inicjującym niepewność wśród nauczycieli, rodziców czy nawet dyrekcji, niemniej jednak – warto z nią walczyć. Podsumowując – zajęcia plastyczne, inspirowane action paintingiem i Jacksonem Pollockiem mogą okazać się radosną i przyjemną odskocznią od kredek i mazaków, często używanych w nauczaniu początkowym (i nie tylko²¹). Co więcej – pozwolą one dzieciom na twórcze i innowacyjne przekraczanie granic, żarliwie wyznaczanych przez dorosłych, oraz na przezwyciężenie strachu przed nierzadko niesprawiedliwymi sędami, przybierającymi – w ostatecznym rozrachunku – formę bezlitosnych inhibitorów twórczości. ■

Iwona Tomas

Zabrze, Poland

iw.cierkosz@gmail.com

Keywords: modern art, early education, action painting, painting classes

Action Painting as an Activity Oriented to a Conscious Creative Process and Children's Willingness to Interact with this Type of Art

Abstract

The present text is a presentation of the results of the preliminary studies regarding the attitude of children at early school age towards interacting with unconventional and thoroughly abstract art of action painting, rooted in the idea of consciousness of the creative process.

Characteristics of modern art and its place in the world of education are presented through a reflection on issues related to the polyphony and ambiguity of modern art, ways of presenting it (or not) at the painting classes, chosen artists and their works and the specificity of action painting. The final part of the article is the results of the studies showing the children's attitude towards the art of action painting and possibilities of interacting with it. The results are preceded by a brief methodological description explaining the specific nature of the research.

The present text is, on the one hand, a reflection on modern art and its place in the education and, on the other hand, it shows the children's attitude and feelings in relation to the specific stream of action painting that can become an inspiration with a view to plan classes of workshop-plastic nature.

Iwona Tomas – a doctoral candidate at the University of Silesia in Katowice. Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia in Katowice. She obtained her Master's degree in 2012 (Institute of Pedagogy of the University of Silesia) and defended her artistic diploma at the Department of Art of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin.

²¹ I. Cierkosz, *Walka nauczyciela z przewodnikiem zajęć w perspektywie twórczości plastycznej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, PEDAGOGIKA 8/2013, s. 31.

Malarstwo w oczach dzieci. Znaczenia nadawane wybranym obrazom Salvadora Dalego, Pabla Picassa, Roya Lichtensteina i Jacka Yerki

Małgorzata Anna Karczmarzyk

Gdańsk, Polska

wnsmk@univ.gda.pl

Anna Larysa Wasilewska

Gdańsk, Polska

anna.wasilewska@ug.edu.pl

Słowa kluczowe: głos dziecka, semiotyczna metodologia znaczeń sztuki, sztuka jako komunikacja, polisemia sztuki

Wprowadzenie

Znaczenia nadawane sztuce przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym są tematem ważnym, ale niestety marginalizowanym w dydaktyce wczesnoszkolnej. Chociaż współczesna pedagogika, w rozmaitych koncepcjach edukacyjnych wyłaniających się z teorii „wychowana przez sztukę”, przyznaje istotną

Małgorzata Anna Karczmarzyk – artysta, pedagog, adiunkt w Pracowni Edukacji Medialnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Ukończyła pedagogikę na Uniwersytecie Gdańskim i malarstwo na Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku.

Anna Larysa Wasilewska – prof. UG w Zakładzie Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, magister pedagogiki w zakresie nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego.

rolę kontaktom dziecka z przekazami kultury¹, to praktyczne działania edukacyjne wykorzystujące dzieła sztuki wysokiej są rzadkie. W podręcznikach edukacji zintegrowanej sporadycznie pojawiają się reprodukcje dzieł sztuki (np. w podręczniku *Słońce na stole* Jadwigi Jałowic i Marii Lorek). Brak jest również propozycji wykorzystania sztuki abstrakcyjnej w treściach dydaktycznych. Jeżeli dziecko ma kontakt ze sztuką abstrakcyjną czy surrealistyczną, dzieje się tak jedynie za sprawą domowego wychowania. Problematyka odbioru sztuki przez adresata tak specyficznego, jakim jest dziecko sześciolatek, w tym kontekście jest sprawą ważną, ponieważ dotarcie do dziecięcego rozumienia obrazów sztuki współczesnej pozwoli na uzasadnienie wykorzystania tego typu przekazów kultury w edukacji.

Sześciolatek może okazać się oryginalnym odbiorcą sztuki, bo jest on jeszcze słabo zakorzeniony w „kulturze dorosłych”, ale przecież korzysta z doświadczeń społecznych, poznawczych i symbolicznych w tworzeniu wiedzy osobistej. Narracje dzieci inspirowane przedstawieniami ikonicznymi ukazują poznawcze strategie dochodzenia do rozumienia rzeczywistości. Dlatego warto je poznać i spróbować zrozumieć.

Niniejszy artykuł jest próbą zrekonstruowania myślenia dziecka o sztuce. Zostaną w nim przedstawione wypowiedzi dzieci sześciolatek na temat obrazów Salvadora Dalego, Pabla Picassa, Roya Lichtensteina oraz Jacka Yerki, które staną się przyczynkiem do analizy osadzonej w perspektywie

¹ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.

semiotycznej. Wypowiedź na temat dzieła sztuki jest swoistym auto-komunikatem sześciolatka, który ujawnia swoje postrzeganie świata, dziecięce teorie rzeczywistości, jak również wyobrażenia inspirowane konkretnym obrazem. Komunikację za pośrednictwem obrazu można traktować jako oryginalną płaszczyznę dialogu pomiędzy dzieckiem i dorosłym. Symboliczny przekaz ikoniczny stanowi tu swoiste pole (semantyczne) negocjacji znaczeń w relacji: interpretacja artysty – interpretacja dziecka. Semantyczne pola odniesień znaczeń nadawanych w procesie recepcji dzieła plastycznego przez dzieci sześciolatki ukazują światy niezwykle bogate znaczeniowo.

Metodologia

Prezentujemy tu fragment szerszych badań (jeszcze nie zakończonych), których celem jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych dziełom sztuki przez dzieci sześciolatki. Przedmiotem są wypowiedzi dzieci na temat obrazów sztuki współczesnej, co skłania do przyjęcia perspektywy semiotycznej. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że perspektywa ta nie jest jednorodna, ponieważ w jej obrębie ścierają się koncepcje dotyczące wzajemnych relacji znaków różnego typu. Analiza znaków prowadzi do pytań o systemy, do których znaki te można przypisać. Zastosowana tu konfrontacja słowa i obrazu otwiera szereg problemów. Niejednoznaczny status semiotyczny sztuk plastycznych, które nie korzystają z materii językowej, sprawia, że trudno traktować wypowiedzi językowe jako bezpośrednie odzwierciedlenie odbioru dzieła malarskiego. Zaproponowana metodologia badań odwołuje się zatem do przekładu intersemiotycznego², a przekład taki w przypadku dziecięcego

odbiorcy wydaje się szczególnie uzasadniony. Uzasadnienie to można widzieć w specyficznym dla dziecka sposobie odbioru rzeczywistości. Dziecko, jako odbiorca tekstów kulturowych, porusza się w polifonicznej przestrzeni kodów – ruchowych, gestycznych, plastycznych, muzycznych³. W procesie odbioru rozmaitych przekazów symbolicznych „przekłada” je na inne kody – rysuje, opowiada, rytmizuje – by odkrywane (rekonstruowane w ten sposób) znaczenia włączyć do wiedzy osobistej. Przy „przejściu” z jednego systemu (czy kodu) do drugiego ujawnia się więcej możliwości recepcji. Tekst jak gdyby uzyskuje większy „ładunek” semantyczny w toku tego swoistego „przekładu”⁴. Tu warto odwołać się do wielopoziomowego procesu interpretacji tekstu, który Roland Barthes przedstawia w opisie mitu jako ciągłe przekształcanie denotacji w nowe konotacje⁵, a Umberto Eco nazywa „wieloporządkowym” systemem *signifikacji*, w rezultacie którego nie jest możliwe „ostateczne” odczytanie komunikatu estetycznego⁶. W proponowanych tu analizach można zauważyć kolejne poziomy „przekładu” znaczeń w dialogu różnych interpretatorów:

wowej, Warszawa 1984; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości*, Rzeszów 1999.

³ J. Cieślowski, *Słowo-Obraz-Gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych* [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria-Recepcja-Oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa. Warszawa-Poznań 1977, s. 80.

⁴ G. Wienold, *Przetwarzanie tekstu. Uwagi o tworzeniu kategorii w strukturalnej historii literatury*, tłum. M. Łukasiewicz [w:] *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. Wybrał, opracował i wstępem opatrzył H. Orłowski, Warszawa 1986, s. 89.

⁵ T. Hawkes, *Strukturalizm i semiotyka*, Warszawa 1988, s. 169–174.

⁶ Zob.: U. Eco, *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*, Warszawa 1994.

² Przekład intersemiotyczny w edukacji małych dzieci jest traktowany jako metoda zajęć z tekstem literackim, szczególnie z poezją. Zob.: A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podsta-*

1. Interpretacja artysty malarza – znaczenia nadawane rzeczywistości przez artystę, zapisane w kodzie ikonicznym obrazu.
2. Interpretacja dziecka – znaczenia nadawane znakom ikonicznym obrazu przez odbiorcę, zapisane w kodzie językowym narracji dziecięcych.
3. Interpretacja badacza – znaczenia nadawane narracjom dziecięcym przez badacza w semiotycznej analizie: konfrontacja znaków ikonicznych i językowych.

Tekst kultury – werbalny czy plastyczny – jest realizacją określonego modelu świata⁷ kreowanego przez artystę, a interpretacja danego systemu semiotycznego ujawnia model świata odbiorcy, w tym przypadku dziecka. Dlatego dekonstrukcja procesu odbioru dzieła plastycznego przez dziecko pozwala na rekonstrukcję jego rozumienia świata – chociaż w cząstkowym zakresie i z perspektywy badacza, która także wnosi dodatkowe konotacje.

Znaczenia nadawane przez dzieci sztuce współczesnej

Materiałem badawczym, zebranych w 2013 roku⁸, są wypowiedzi dziecięce na temat wybranych obrazów Roya Lichtensteina, Salvadora Dalego, Pabla Picassa i Jacka Yerki. Przy wyborze obrazów nie chodziło o tworzenie jednolitej historii narracyjnej, dlatego kierowano się przede wszystkim kryterium formalnym oraz niemimetycznością przedstawień. Ważne było tutaj, by dziecko zainteresowało się obrazem. Zarówno obrazy, jak i wypowiedzi dziecięce, tworzą swego rodzaju sieć przeplatających się znaczeń, które można

⁷ S. Żółkiewski, *Przedmowa* [w:] *Semiotyka kultury*, wybór i opracowanie E. Janus i M. R. Mayenowa, Warszawa 1977, s. 31.

⁸ Wywiady z dziećmi zostały zebrane przez studentów wczesnej edukacji w latach: 2011– 2013.

spróbować rozszyfrowywać, aby poznać dziecięcy sposób postrzegania i konstruowania wiedzy o świecie.

A oto kolejne obrazy wielkich mistrzów malarstwa oraz komentarze dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Salvador Dali, *Trzy sfinksy*

Obraz jest namalowany na płótnie i przedstawia trzy kształty podobne do ludzkich czaszek. Kompozycja obrazu jest zamknięta. Perspektywę, którą zastosował autor można uznać za linearną. Barwy zastosowane w obrazie są ciepłe, z dominacją ciemnej żółci, brązu i zieleni. Na planie pierwszym wyraźnie możemy odróżnić tył szaro-białej głowy, jednak kolejne portrety stanowią kompozycyjne nawiązania do natury.

Oto, co o tym obrazie mówi sześciolatek Piotrek:

Widzę dwa drzewa połączone w kształcie balonika z e... przeciętym na pół sznureczkiem, a drugie drzewo mi przypomina e... spadający pień drzewa z chmur. Jakby tutaj była taka burza, która rozwaliła drzewo i podniosła do góry do nieba i tak spadało w dół... i tak spadało.

W pierwszym momencie chłopiec zwraca uwagę na dwa połączone ze sobą drzewa. Stara się więc odnieść elementy obrazu do znanych przez siebie rzeczywistych obiektów i zjawisk. Wyraźnie opisuje chmury, pień drzewa oraz zjawisko burzy, które mogło doprowadzić do ukształtowania drzew w formie przedstawionej na obrazie. Dziecko odczytuje tę formę jako balon. Nie widzi zarysu czaszki, a raczej formę kulistą, którą kojarzy z napompowanym balonem, interpretuje więc obraz zgodnie ze swoją wiedzą o świecie. Jednak z drugiej strony widać, że obraz wywołuje w nim chęć kreacji i pobudza go do próby wyjaśnienia przyczyny zastanego stanu rzeczy. To, co mówi

o drzewie, które „tak spadało w dół... i tak spadało”, może wynikać również z oglądania filmów katastroficznych lub *science fiction*. Kojarzenie danego komunikatu wizualnego z innym rodzajem przekazu można interpretować jako rodzaj przekładu intersemiotycznego, który jest dziecku szczególnie bliski i pomaga mu „uporządkować” swoje doświadczenia wizualne.

W wypowiedzi dziecka znalazły się również zdrobienia typu: *sznureczek*, *balonik*, co może świadczyć o próbie „oswajania” trudnego komunikatu jakim jest obraz Dalego. Translacja języka wizualnego na werbalizację powoduje zbliżenie się dziecka do obrazu i poszukiwanie w nim ukrytych znaczeń. W ten sposób dziecko bada elementy dla siebie trudne i niezrozumiałe, a robi to za pomocą znanych mu wyrażen językowych. Tu warto zwrócić uwagę na użycie zdrobień, które należą do „mowy nianiek”, a więc zbliżają dziecko do doświadczeń wczesnodziecięcych, dających poczucie bezpieczeństwa. Jest to również tłumaczenie sobie samemu trudnego przekazu, który wymaga użycia różnych strategii interpretacji poznawczych. Obraz z jednej strony pobudza wyobraźnię, a z drugiej zmusza do wysiłku intelektualnego, zmierzającego do zastąpienia danego obrazu wizualnego innym, przywołanym z własnej pamięci i doświadczenia.

Pablo Picasso, Dziecko z gołębiem

Obraz wykonany jest w technice olejnej. Jest formatu pionowego w kompozycji centralnej, zamkniętej. Przedstawia postać dziecka, które trzyma gołębia. Na planie pierwszym, w lewej części obrazu, namalowana jest również kolorowa piłka. W oddali widać zarysowany prosty podział przestrzeni z zieloną murawą i błękitnym, lekko przybrudzonym niebem.

Sześćcioletnia Alicja, która opowiada o obrazie, swoją uwagę skupia głównie na ptaku, trzymanym przez namalowaną na obrazie postać. Oto co mówi: „Dziewczynka trzyma ptaszka i tam dalej jest kolorowa piłka... Hmm, a może to zwierzątko, piesek Galfi?”

Interesujące w wypowiedzi wydaje się, że dziecko, chociaż postrzega cały obraz, wraca do najważniejszego dla siebie motywu. Po pewnym czasie przedstawienie ptaka pobudza do skojarzeń z innym zwierzątkiem, które nazywa pieskiem Galfi. Trudno powiedzieć, czy Galfi jest zwierzęciem realnym czy zapożyczeniem imienia z lubianej bajki animowanej lub gry komputerowej. Można jednak przyjąć, że dziewczynka wchodzi w świat fantazji, aby oswoić te elementy obrazu, które wydają się dziwne i może niezrozumiałe. Jest to interesujący rodzaj współtworzenia obrazu przez małego odbiorcę. Pomaga zrozumieć trudny komunikat wizualny i rozbudza kreatywność dziecka.

Roy Lichtenstein, Dziewczyna w lustrze

Dzieło wykonane jest w technice sitodruku. Kompozycja pracy jest otwarta. Zastosowana kolorystyka to barwy ciepłe z dominacją żółci i czerwieni w tle. Obraz przedstawia kobietę przeglądającą się w lusterku. Postać ma jasne blond włosy. Dominuje komiksowe ujęcie całości przedstawienia.

Oto, co o tym obrazie mówi sześćcioletnia Marysia:

Pani jest szczęśliwa. Patrzy w lusterko. Pewnie idzie na randkę z chłopakiem, dlatego tak się ogląda i cieszy... ale chyba jest zła... chyba czeka za czymś. Pewnie za tym chłopakiem... (?) (chwila zastanowienia) Tak, na pewno! Ale w sumie to mi się nie podoba ... bo ta pani jest jakby odwrócona...i nie widać jej całej... a może... yyy... to jest czarownica z bajki, co się przegląda w lustreczku... Może ona i chce być najpiękniejsza?

Dziewczynka w pierwszej chwili identyfikuje emocję (*jest szczęśliwa*) przedstawionej postaci. Badanej wydaje się, że widzi u narysowanej kobiety radość, więc zastanawia się, czym jest ona spowodowana. Dochodzi do wniosku: „Pewnie idzie na randkę z chłopakiem, dlatego tak się ogląda i cieszy”. Dziewczynka sytuację z obrazu utożsamia z doświadczeniem z codziennego życia, a może z przekazów audiowizualnych. Może to być np. zachowanie starszej siostry chodzącej już na randki z chłopcami albo sytuacja sfilmowana w ulubionym serialu. Wielką rolę w kształtowaniu tożsamości dziecka oraz w budowaniu jego zachowań społecznych mają media. One znacząco wpływają na postawy i wychowanie dziecka do życia w społeczeństwie. To one również przedstawiają obrazy płci kulturowej i socjalizują dziewczynkę do przyszłej roli bycia kobietą. Marysia mówi, że kobieta na rysunku „tak się ogląda i cieszy”, co można zinterpretować jako chęć podobania się np. mężczyźnie. Kobieta ogląda się w lustrze najprawdopodobniej po wykonanym makijażu i dziecko widzi w tym czynności charakterystyczne dla swojej płci. Można powiedzieć, że wszelkie zabiegi upiększające, które wykorzystują kobiety, budując swój wizerunek, mają na celu ugruntowanie rodzajowego habitusu⁹ i utrwalenie „naturalnego” porządku społecznego.

Interesujące w znaczeniach nadanych przez dziewczynkę jest również jej niezdecydowanie dotyczące identyfikacji emocji postaci na obrazie. Z jednej strony bowiem stwierdza, że przedstawiona kobieta jest szczęśliwa, ale zaraz potem zauważa, że „chyba jest zła”. Dla dziecka to właśnie emocje okazują się najważniejsze w interpretacji tego obrazu. Całość przedstawienia nie podoba

⁹ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.

się dziecku. Oto, co mówi Marysia na ten temat: „Ale w sumie to mi się nie podoba ... bo ta pani jest jakby odwrócona... i nie widać jej całej...”. Niedopowiedzenie jest dla dziecka istotne, ponieważ umożliwia tworzenie otwartych interpretacji, jednak tu „puste” znaczeniowo miejsca nie pozwalają na identyfikację pola odniesień. Dziewczynka zatem sięga do znanych skojarzeń i próbuje postaci z obrazu nadać znaczenia sobie bliskie – postać złej czarownicy/macochy z bajki *Królowna Śnieżka*. Dziewczynka zauważa: „... a może... yyy... to jest czarownica z bajki co się przegląda w lustreczku ... Może ona i chce być najpiękniejsza?”.

W bajce zła królowa jest zazdrosna o urodę swej pasierbicy, którą stara się zabić, aby pozbyć się konkurencji. Według Wojciecha Eichelbergera „macocha symbolizuje destrukcyjny aspekt matki. Matka podświadomie chce zniszczyć swoją dorastającą córkę, bo ta zaczyna z nią rywalizować jak kobieta z kobietą”¹⁰. Tego rodzaju przekaz uruchamia archetypiczne treści obrazu *Matki*¹¹. Wydaje się, że w ten sposób dziecko może nawiązywać do kreowanej medialnie idei bycia piękną za wszelką cenę. To mocne porównanie, jak widać już na starcie uczuła sześciolletnią interpretatorkę, że świat piękna jest trudny i okupiony poświęceniem. Sformułowanie „chce być najpiękniejsza” może wiązać się z walką o piękno i jego podkreślanie przez kobiety w każdym wieku.

Jacek Yerka, *Amok żniwny*

Obraz namalowany jest na papierze formatu 54 na 58,5 cm. Kompozycja pracy jest centralna

¹⁰ A. Suchowierska, W. Eichelberger, *Królewicz Śnieżek. Baśniowe stereotypy płci*, Warszawa 2012, s. 153.

¹¹ B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. I, tłum. D. Danek, Warszawa 1985.

i zamknięta. Przedstawia umieszczoną na drzewie chatę, do której prowadzą kręte schody. Wokoło widać pole, na którym odbywają się żniwa (stąd tytuł pracy – *Amok żniwny*). Dominującym kolorem jest pastelowy żółty, który określa zarówno zboże rosnące na polu, jak i dach umieszczonej na drzewie chaty.

Oto, co mówi na temat obrazu sześciolatek Marek:

Ja z tatą też kiedyś budowaliśmy domek, ale teraz już nie... bo tata ciągle pracuje i nie może... Jest on bardzo duży i pewnie mieszka tam duża rodzina, a na podwórku mają jakieś gitary, to na pewno lubią muzykę. Ten zegar, który tam stoi, budzi ludzi tych... co mieszkają na tym drzewie.

W pierwszej chwili dziecko odnosi element wizualny obrazu do sytuacji realnej, zaczerpniętej z własnego doświadczenia. Stara się umieścić kod obrazu w znanej mu rzeczywistości, bliskiej sytuacji rodzinnej. W tym momencie ujawniają się tutaj również emocje, które wynikają z rozczarowania i smutku chłopca, że niestety nie może budować dalej podobnego domku ze swoim ojcem, co wynika z braku czasu rodzica pochłoniętego pracą związaną z utrzymaniem rodziny. Współczesny brak czasu rodziców dla własnych dzieci jest kluczowym problemem spowodowanym szybkim tempem życia społeczeństwa konsumpcyjnego. Według badań, np. Agnieszki Maty z 2011 roku¹², brak czasu dla własnej rodziny jest skutkiem przeobrażeń, jakie w niej następują i ma wpływ na relacje panujące w danej rodzinie.

Interesujące z perspektywy badawczej jest zwrócenie przez dziecko uwagi na kolejny element obrazu – instrumenty muzyczne. Chłopiec zauważa

gitare i komentuje to następująco: „a na podwórku mają jakieś gitary, to na pewno lubią muzykę”. Tego rodzaju wypowiedź znowu nawiązuje do rzeczywistości, której można doświadczyć. Również kolejne zdanie wypowiedziane przez dziecko dotyczy sytuacji realnej. Marek zauważa, że zegar „budzi ludzi tych... co mieszkają na tym drzewie”. Przekład kodu wizualnego na werbalizację powoduje zbliżenie się dziecka do obrazu i poszukiwanie w nim ukrytych znaczeń. W ten sposób dziecko tłumaczy sobie samemu trudne komunikaty.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza pokazuje, że sześciolatek są niezwykle kreatywne przy odczytywaniu znaczeń ukrytych w obrazach malarskich. Dzieci odbierają znaki plastyczne, nadając im swoje znaczenia odnoszące się do określonej wiedzy o świecie – rzeczywistym i fikcyjnym. Taka analiza odkrywa źródła wiedzy dziecka oraz sposoby konstruowania znaczeń w umyśle. Kontakt z dziełem sztuki, który jest trudnym komunikatem wizualnym, pobudza dziecięcą kreatywność i aktywność poznawczą oraz pomaga w porządkowaniu wiedzy o świecie społecznym. Przekaz symboliczny staje się swoistym katalizatorem dla procesów poznawczych – kojarzenia różnych doświadczeń, porządkowania i integrowania wiedzy. W ten sposób ujawniają się dziecięce strategie poznawania i interpretacji rzeczywistości, zarówno symbolicznej, jak i realnej.

Dziecko w procesie odbioru posługuje się strategią „przekładu” intersemiotycznego – kodu obrazowego na kod językowy, konstruując znaczenia ważne dla swojego obrazu świata. Inaczej mówiąc – odbiorca w procesie interpretacji dzieła symbolicznego wykorzystuje te znaczenia, które są dla niego istotne. Rekonstruując z wypowiedzi

12 A. Mata, *Rodziny w świetle współczesnych przemian oraz role pełnione przez jej członków ze względu na ograniczony czas spędzany razem*, online: <https://apd.uksw.edu.pl/pl/diplomas/bsc-msc/16995/>, [dostęp: 12.01.14].

dziecka ten proces interpretacji, możemy dotrzeć do znaczeń ważnych dla jego rozumienia obrazu świata. Takie badania prowadzą do konstatacji, że wychowanie przez sztukę nie jest tylko wdrażaniem do tradycji kulturowej, ale może stanowić dla dziecka także swoiste narzędzie poznawcze, pomagające w eksploracji nowych przestrzeni znaczeń, a dla wychowawcy może stać się bramą otwierającą światy znaczeń dziecięcych. ■

Małgorzata Anna Karczmarzyk Anna Larysa Wasilewska

Gdańsk, Poland

wnsmk@univ.gda.pl
anna.wasilewska@ug.edu.pl

Keywords: children's voice, semiotic methodology of the meaning of art, art as communication, polysemy of art

Art in the Eyes of Children. Meanings of Paintings by Salvador Dali, Pablo Picasso, Roy Lichtenstein and Jacek Yerka

Abstract

The present article will present six-year-olds' statements about paintings by Salvador Dali, Pablo Picasso, Roy Lichtenstein and Jacek Yerka. The statements will constitute a foundation for the analysis embedded in the semiotic perspective. Communication through image is an original dialogue ground between a child and an adult researcher. Semantic hypallages of meanings given by six-year-olds in the reception process of a painting show worlds full of meanings. The statement about a painting becomes a child's self-communication about its perception of the world, colloquial theories about reality and ideas inspired by a particular painting.

Małgorzata Anna Karczmarzyk - artist, early education expert. Assistant Professor in the Department of Research Institute for Childhood and School of Education at the University of Gdansk. She graduated from pedagogy at the University of Gdansk, and painting at the Academy of Fine Arts in Gdansk.

Anna Larysa Wasilewska - assistant Professor in the Department of Childhood Studies and School of Education Institute of the University of Gdansk. Ph.D. in the field of literary studies, master of education in the field of early childhood education and preschool education..

Kształtowanie postawy twórczej w obszarze muzyki u uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej

Urszula Słyk

Jastrzębie-Zdrój, Polska

slykula@o2.pl

Słowa kluczowe: uczeń, edukacja, warsztaty muzyczne, postawa twórcza

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika próbuje konstruować takie koncepcje wychowania i nauczania, które byłyby zgodne z rozwojem współczesnego człowieka zdolnego do funkcjonowania w rzeczywistym świecie. Dąży do przygotowania go do twórczego myślenia, wypracowania umiejętności rozwiązywania problemów, samorealizacji. Skłania do budowania wartości moralnych opartych na odpowiedzialności i bezpieczeństwie, wytrwałości, kreatywności.

Koncentrując się na założeniach psychologii humanistycznej i psychopedagogiki twórczości łatwiej jest rozumieć, rozwijać i umacniać postawę twórczą uczniów. W tym celu nauczyciele opracowują autorskie programy nauczania, które stają się uzupełnieniem podstawy programowej nauczania np. we wczesnej edukacji szkolnej do lekcji muzyki. W takim celu został przygotowany *Program Twórczych Warsztatów Muzycznych*, który

Urszula Słyk – pedagog muzyczny i wczesnoszkolny w ZSMS w Jastrzębiu-Zdroju. Doktorantka w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

skierowany jest do najmłodszych uczniów szkoły podstawowej. Skoncentrowany jest wokół twórczych działań dziecka na zajęciach zintegrowanych ze sztuką: muzyka w edukacji wczesnoszkolnej dla rozwijania postawy twórczej i kreatywnej dziecka. Ze względu na nieocenione korzyści i niedocenione wartości wychowawcze muzyki w zakresie twórczości muzycznej dzieci, program warsztatów posiada walor wychowawczy i kształcący w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Zachęca nauczyciela do aktywnych form muzykowania, a w szczególności do tworzenia i wyrażania muzyki z dziećmi w szkole. Przybliża i proponuje sposoby osiągania zaplanowanych celów w pracy indywidualnej i grupowej z dziećmi. Skłania do refleksji nad praktyczną realizacją twórczych działań muzycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej¹.

Problem rozwijania aktywności twórczej dzieci podejmowało wielu pedagogów i artystów. Wśród nich na uwagę zasługują między innymi: Zofia Burowska, Stanisław Popek, Jerzy Kujawiński, Edward Nęcka, Irena Wojnar, Elżbieta Frołowicz.

Postawa twórcza dziecka – zarys problemu

Termin *postawa twórcza* pojawił się w psychologii w celu określenia wszystkich specyficznych właściwości człowieka, które skłaniają go do twórczości i pozwalają mu być twórczym. Powstał w refleksji psychologii humanistycznej i związany jest z samo-realizacją, samo-urzeczywistnieniem i autokreacją

¹ U. Słyk, *Autorski Program Twórczych Warsztatów Muzycznych w Edukacji Wczesnoszkolnej*, realizowany w SP 3 w ZSMS, Jastrzębie-Zdrój 2014, kps, materiał wewnątrzszkolny.

(Erich Fromm, Abraham Maslow, Carl Rogers). W ujęciu Fromma *postawa twórcza* jest umiejętnością widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie (jej warunkiem jest umiejętność postrzegania siebie jako podmiotu kreatywności, który potrafi przekroczyć granice własnej osobowości w jej relacjach do innych ludzi i do rzeczy), umiejętnością koncentrowania się, doświadczania własnego „ja” i poczucia tożsamości, zdolnością do akceptowania konfliktów i napięć, w końcu odwagą pozwalającą w procesie tworzenia na porzucenie sytuacji pewnych i bezpiecznych oraz na wybór sytuacji nowych i nieznanymi.² Zdaniem C. Rogersa (jak zauważa S. Popek) *postawa twórcza* to zdolność do spontanicznej ekspresji, wyrażania swoich myśli i uczuć bez skrępowania, to akceptacja siebie samego³. Najbardziej jednak spójną i interesującą interpretację *postawy twórczej* przedstawił S. Popek. Powstała ona w ramach interakcyjnej teorii zdolności uwzględniającej równomierne oddziaływanie na możliwości ludzkie kilku sfer osobowości człowieka, które dzieli on na zdolności potencjalne i realizacyjne. Współdziałanie zdolności z możliwościami **poznawczymi**, **wykonawczymi**, z odpowiednią **siłą motywacji**, określają *postawę twórczą*⁴.

Definicją *postawy twórczej* jest aktywny stosunek do świata i życia, oznaczający potrzebę poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości oraz własnego „ja”⁵.

W klasach I–III na lekcjach muzyki oraz zajęciach zintegrowanych kładzie się szczególny nacisk na kształtowanie postaw twórczych metodami ak-

tywizującymi, czyli przez: aktywność muzyczną, wokalną, instrumentalną, ruchową i plastyczną wyrażaną w formie samodzielnych i integrujących się działań. Dziecko w okresie wczesnoszkolnym pragnie tworzyć i działać przez doświadczenie. Jest gotowe do podejmowania aktywnych i twórczych działań, które przeplatając się wzajemnie, wpływają na kształtowanie się twórczej postawy ucznia gotowego do podejmowania szkolnych wyzwań.

Dziecko wszechstronnie rozwinięte cechować powinno myślenie twórcze i postawa twórcza. Celem wychowania jest zatem *homo creator*, człowiek, który potrafi wyjść w swym myśleniu i przeżywaniu poza schematy i ślepe naśladownictwo⁶. Do najczęściej stosowanych metod aktywizujących muzyczną twórczość dzieci należą m.in.: metoda aktywnego słuchania muzyki wg B. Strauss, edukacja przez dramę, elementy systemów C. Orffa, E. Jaques-Dalcroze’a, Zoltána Kodály’a, elementy pedagogiki zabawy „Klanza”, koncepcje pedagogiczne Celestyna Freineta, elementy Metody Dobrego Startu, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne⁷. Popularność wymienionych metod wynika z ich atrakcyjności dla dzieci. Naprzemiennie ich wykorzystywanie podczas szkolnych zajęć zachęca uczniów do każdej aktywnej i twórczej działalności. Rozwijają się wówczas twórcze zachowania wśród uczniów m.in. chęć do wzajemnej współpracy, a to z kolei powoduje wzmocnienie się grupy, odpowiedzialności za siebie i innych, obowiązkowości, konsekwencji w działaniu. Z czasem uczniowie sami dążą do uzyskania całościowego, pozytywnego obrazu samych siebie jako jednej wspólnoty.

² B. Tęcza, *Postawa twórcza a percepcja ekspresji emocjonalnej w muzyce*, Lublin 2007, s. 64–65.

³ Tamże, s. 64–65.

⁴ Tamże, s. 65–66.

⁵ Tamże, s. 66.

⁶ I. Szpiler, *Twórczość i postawa twórcza*, „Platforma Edukacyjna” 2008 [online], [dostęp: 30.10.2014], dostępny w Internecie: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9351>.

⁷ U. Słyk, *Autorski Program...*, dz. cyt., s. 12.

Muzyka w życiu dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Edukacja szkolna, w pierwszym okresie nauczania, powinna w jak największym stopniu ingerować w poszczególne dziedziny wiedzy, by ukazać dziecku scalony obraz świata. Zintegrowana edukacja ma sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości dziecka, kształtować jego intelekt, wrażliwość, wyobraźnię i postawę twórczą. Rozwijanie postaw twórczych w dużej mierze zależy od działań nauczyciela, który może pobudzać dziecko do twórczego myślenia poprzez stawianie mu problemów dywergencyjnych, dostarczaniu mu okazji do twórczej ekspresji, szczególnie podczas zajęć muzycznych, pozwalanie na próbowanie czegoś nowego, oryginalnego, nieograniczonego schematami. Nauczyciel stosując różne formy aktywności, stymuluje rozwój zdolności dzieci w zakresie: słuchu muzycznego, poczucia rytmu, pamięci muzycznej czy też zdolności do wyobrażeń słuchowych. W rezultacie następuje rozwój muzykalności, a więc i zdolności do emocjonalnego reagowania na muzykę, radości z przeżycia estetycznego.

Formami aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym, podczas twórczych i odtwórczych zajęć muzycznych były:

- **Śpiew i ćwiczenia mowy.** Śpiew wpływa na fizyczny rozwój dziecka: wzmacnia aparat głosowy, dotlenia organizm, wyzwala naturalną potrzebę ekspresji, wpływa dodatkowo na system nerwowy. Podczas nauki śpiewania piosenek bardzo ważne są ćwiczenia prawidłowego oddechu, ćwiczenia artykulacji, dykcji i intonacji.
- **Gra na instrumentach.** Granie na instrumentach (np. tworzenie efektów dźwiękonaśladowczych), dyskusja nad doborem właściwych instrumentów i środków

wykonawczych wpływa na koncentrację uwagi i zdyscyplinowanie. Dzieci mogą ilustrować określony temat (np. muzykę lasu, śpiew ptaków, szum morza, wiatru). Można także „malować” wybraną porę roku – zjawiska przyrody albo wesołą zabawę czy smutek itp. Poprzez aktywną działalność instrumentalną kształtuje się wrażliwość dziecka na barwę, rozwija poczucie rytmu. Każde zetknięcie się dziecka z instrumentami wywołuje w grupie entuzjazm, radość, wzmożoną aktywność.

- **Ekspresja ruchowa.** Naturalną potrzebą dziecka jest ruch, który warunkuje jego prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny. Jest także podstawową formą reagowania na otaczający świat dźwięków.
- **Tworzenie muzyki.** Muzyka sprzyja twórczej wypowiedzi dziecka poprzez słowo, śpiew, ruch, grę na instrumentach. Za sprawą wypowiedzianych dźwięków, ruchem albo poprzez granie na instrumentach, dziecko tworzy swoje pierwsze „dzieła muzyczne”. W korelacji m.in. z plastyką powstają oryginalne „utwory”. Podczas zajęć muzycznych należy proponować uczniom działania otwarte i zachęcać je do twórczych i kreatywnych zachowań przy muzyce. Właśnie improwizacja jest jedną z form działalności twórczej, która rozwija wrażliwość muzyczną i zdolności kreacyjne, wpływa na zdyscyplinowanie zespołowe i współpracę. Kształtuje osobowość, a z czasem przygotowuje jednostkę do odbioru muzyki współczesnej.
- **Percepcja muzyki.** Na etapie nauczania początkowego należy wprowadzać ćwiczenia słuchowe, tworząc m.in. obrazy muzyczne,

które realizujemy w formie różnych zabaw (np. rozpoznawanie odgłosów przyrody, ruchu ulicznego, odgłosy zwierząt, zjawisk przyrody itp.), a także słuchanie i analizowanie krótkich utworów zarówno muzyki klasycznej, jak i współczesnej⁸.

Dzisiejsze nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi twórczych, przygotowanych do życia, które niesie ze sobą wiele niewiadomych. Dlatego, już w szkole podstawowej, należy przyzwyczajać uczniów do odważnego podejmowania problemów i motywować do działania, rozwijając w nich postawę twórczą. Twórcze zachowania dzieci powinny być systematycznie stymulowane (im wcześniej tym lepiej, w szkole od klasy pierwszej, wśród sześciolatków)⁹. Ważne jest także umiejętne prowadzenie rozmów z dziećmi, uczenie ich wyrażania własnych uczuć, okazywania zrozumienia, empatii, wyrażania pozytywnych emocji. W przeciwnym razie spontaniczna aktywność stopniowo zanika. Kształtuje się krytyczne postrzeganie własnych zachowań, niechęć do wysiłku, obawa przed kompromitacją, bezradność, brak wiary w swoje możliwości, zaniżona samoocena. A to z kolei może wywoływać negatywne emocje lub zachowanie obronne np. nadmierną pobudliwość, agresję lub apatię.

Szkoła środowiskiem rozwijania postawy twórczej dziecka w obszarze muzyki

Szkoła stwarza odpowiednie warunki do tego, aby każde dziecko, już od klasy pierwszej, podtrzymywało naturalną chęć uczenia się, poszukiwania, rozwijania wyobraźni, tworzenia. We wczesnej edukacji szkolnej obserwuje się wśród dzieci ich

⁸ Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980, s. 22.

⁹ U. Słyk, *Oczekiwania środowiska w zakresie realizacji zintegrowanych działań artystyczno-pedagogicznych w procesie nabywania umiejętności początkowych przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [w:] *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bayer, Katowice 2014, s. 78.

naturalną skłonność do tworzenia. Spontaniczna działalność twórcza tkwi w każdym dziecku, która pod wpływem odpowiednich bodźców może uzewnętrznić się w procesie poszukiwania coraz to nowych oryginalnych wytworów. Pomimo jednakowych warunków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela w procesie nauczania zauważa się różnice wśród dzieci w zakresie stopnia przyswojenia wiedzy, umiejętności manualnych, aktywności czy oryginalnych pomysłów. Dzieci osiągają różne wyniki w różnym czasie, co wynika również z ich indywidualnych predyspozycji.

Kluczową rolę w kształtowaniu się twórczej postawy uczniów odgrywa nauczyciel.

Twórczy nauczyciel bardziej koncentruje się na dziecku niż na programie (...), stara się być kreatywnym i otwartym na nowości, swoją postawą, zaangażowaniem, zachęca uczniów do działania, pobudza ich wyobraźnię, wchodzi w ich świat, niejednokrotnie myśląc i zachowując się jak dziecko. Potrafi stworzyć atmosferę akceptacji i szacunku dla indywidualności ucznia. Umiejętnie kieruje procesem twórczym, rozwijając jego zainteresowania muzyczne, dobiera metody i sposób realizacji zadań z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka, jest nie tylko kompetentny muzycznie, ale również posiada dużą wiedzę dotyczącą zagadnień psychologii i pedagogiki. Nauczyciel, mający na uwadze właściwy rozwój muzycznej aktywności dziecka, potrafi nie tylko „wejść w jego świat”, ale razem z nim wzbogaca i rozwija to, co już istnieje, umie stworzyć załączki przyszłej wiedzy o sztuce oraz o sobie samym, co pozwala uruchomić wewnętrzną motywację dziecka, by nie było zmuszane do wykonywania zadań, ale wręcz wykazywało gotowość realizacji. Tym sposobem dziecko może aktywnie uczestniczyć w życiu muzycznym. Może spontanicznie zdobywać wiedzę, uczyć się planowania i organizowania własnych działań.”¹⁰

¹⁰ U. Słyk, *Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci na zajęciach pozalekcyjnych w szkole podstawowej* [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 59.

W toku różnorodnej aktywności dziecka na uwagę zasługują te zajęcia, które w formie zabaw rozwijają wyobraźnię twórczą, fantazję, pomysłowość oraz dodają odwagi i pewności siebie, wpływają na samodyscyplinę, rozwijają postawę twórczą, a więc kształtują niepowtarzalną osobowość. Zajęcia muzyczne z pewnością do takich należą. Systematycznie prowadzone w formie warsztatów, wpływają korzystnie nie tylko na ogólny i muzyczny rozwój dziecka, ale również na wzbogacenie pozytywnych cech charakteru¹¹. Na twórcze metody muzyczne zwraca uwagę Wiesława A. Sacher, według niej:

Twórcze metody mają wyzwalać aktywność ucznia w kontekście jego wyobraźni dźwiękowej. Najczęściej uczeń nie jest w stanie zapisać swojego pomysłu muzycznego – nie zna bowiem języka muzyki wystarczająco lub wcale. Nie może więc, tak jak w przypadku na przykład rysunku, samodzielnie przedstawić i wykonać swojej pracy. Wprawdzie może eksperymentować z dźwiękami (...). Pozostanie w sferze zabawy i prób. Owe próby jednak są wartością samą w sobie. Wzbogacają bowiem wrażliwość muzyczną, słuchową, pobudzają do myślenia, wzbudzają zainteresowanie procesem powstawania melodii i rytmów, barw, dźwięków i ich zestrojów¹².

Jedną z form aktywności muzycznej, która wpływa na kształtowanie się twórczej postawy dzieci jest improwizacja (swobodna, kierowana, wokalna, instrumentalna). Początkowo niczym nieograniczona, swobodna i spontaniczna może być wstępem do dalszej drogi prowadzącej do odkrywania tajemnic muzycznych. Muzykowanie w szkole może być wspaniałą okazją do wspólnych zabaw. Słuchanie utworów może inspirować uczniów do tworzenia m.in. kompozycji plastycznych (malowanie barwami nastroju utworu, jego formalnej

budowy albo wyobrażonej scenki). Muzykę można wyrażać ruchem. Dzieci sześć- i siedmioletnie uwielbiają taką formę zajęć, co też wynika z ich naturalnej potrzeby bycia w ciągłym ruchu.

Robert Gloton i Claude Clero traktują twórczość jako „potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu”¹³. Kreowanie dziecka pod wpływem procesu tworzenia wnosi szereg walorów kształtujących, wychowawczych i terapeutycznych. Zabawa i ruch stosowane w edukacji muzycznej, naturalne dla wieku, wspomagają rozwój myślenia, pamięci i uwagi, a te z kolei, stymulowane muzyką, różnymi metodami będą przynosić dziecku wielostronne korzyści¹⁴. Twórcza aktywność dziecka w obszarze muzyki jest tym większa, im częstszy jest z muzyką kontakt. W klasie pierwszej, w grupie sześciolatek objętych już programowo nauczaniem w szkole, tym bardziej jest wskazane prowadzenie zabaw muzyczno-ruchowych w każdej „wolnej chwili” np. jako przerywnik lekcji (m.in. w celu rozluźnienia napięcia mięśniowego). Muzyka odpowiednio dobrana do danej sytuacji i aktualnych potrzeb dydaktycznych może posłużyć na przykład jako tło podczas czytania, opowiadania lub wykonywania innej czynności wymagającej koncentracji uwagi. Taniec, zabawy muzyczno-ruchowe wpływają korzystnie na rozwój koordynacji ruchowej i wzrokowo-przestrzennej.

Niezwykle cennymi formami aktywności muzyczno-ruchowej są m.in.: inscenizacje, dramy, przedstawienia, teatrzyki, a także towarzyszące temu przygotowania (kreacje, dekoracje, oprawa muzyczna, próby itp.). I nie chodzi tu tylko o to, by jak najlepiej „wypaść” przed widownią (choć jest

¹¹ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2013, s. 16.

¹² W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 195.

¹³ R. Gloton, C. Cleo, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 57.

¹⁴ W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, dz. cyt., s. 208.

to ważny element), ale istotny jest przede wszystkim stopień zaangażowania się ucznia i nauczyciela w sam proces radosnego przygotowywania, przeżywania i tworzenia, realizowania zamierzonego celu, w którym główną rolę odgrywają dzieci. Sam proces przygotowań do tego przedsięwzięcia jest niezwykle wartościowy, kształcący i motywujący. Wszelkie zabiegi przygotowawcze i towarzyszące temu emocje, ekspresja, pomysły, wzajemne motywowanie się, pomoc, wspieranie, zachęcanie, wiara w swoje możliwości i pozytywne myślenie stają się źródłem powstawania twórczej postawy. Wzajemne relacje podczas wspólnych działań, wpływają na kształtowanie się niezwyklej osobowości, siły woli i charakteru dziecka.

Dziecko jest odpowiedzialne za siebie i innych, jest zmotywowane do nauki m.in. tekstu, piosenki, tańca czy też gry na instrumencie. W roli aktora czuje się ważne, docenione, zauważone, odpowiedzialne, co dodaje mu wiary w siebie i podnosi poczucie własnej wartości. Z radością pokonuje trudności, przełamuje nieśmiałość i dąży do osiągnięcia satysfakcji. Spełnia oczekiwania swoje i innych. W fazie przygotowywania się do wspólnego występu, kształtują się ważne dla rozwoju jednostki postawy: odpowiedzialność, samodzielność i współpraca w grupie, które wpływają pozytywnie na budowanie się indywidualnej osobowości każdego z uczniów. Satysfakcja z wysiłku staje się nagrodą za podjęte działania artystyczne.

Założenia badań własnych

W roku szkolnym 2013/2014 przeprowadzono eksperyment pedagogiczny za pomocą schematu grup porównawczych, który polega na uwzględnieniu w badaniach co najmniej dwóch grup (eksperymentalnej kl. I A i kontrolnej kl. I B)¹⁵ oraz

¹⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 113.

obserwację wycinkową cyklu zajęć muzycznych uczniów kl. I A i kl. I B. Obserwacja dotyczyła sprawdzenia równoważności grup w zakresie rozwijania postawy twórczej¹⁶. W klasie IA zajęcia odbywały się dwukrotnie po 45 minut w tygodniu (1 godzina lekcji muzyki i 1 godzina zajęć pozalekcyjnych). W miesiącu odbywało się średnio 8 godzin zajęć. W ciągu roku szkolnego przeprowadzono około 60 godzin zajęć muzycznych w oparciu o *Autorski Program Twórczych Warsztatów Muzycznych w Edukacji Wczesnoszkolnej*. Podczas tych zajęć uczniowie aktywnie realizowali się w twórczych działaniach muzyczno-artystycznych. W klasie I B natomiast zajęcia odbywały się raz w tygodniu w ramach lekcji muzyki zgodnie z programem nauczania w klasach pierwszych. Po przeprowadzonym cyklu zajęć muzycznych, w klasie I A (eksperymentalnej) i klasie I B (kontrolnej), dokonano porównania uzyskanych wyników testem Katarzyny Krasoń *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*¹⁷ w celu sprawdzenia: W jakim zakresie twórcze zajęcia muzyczne wpłynęły na rozwój potencjału twórczego dziecka i jego podejścia do podejmowania zadań twórczych w kl. I A?

Na postawione pytania, drogą przeprowadzonych badań, uzyskano odpowiedź, którą zawiera poniższy fragment artykułu dotyczący wpływu muzyki na kształtowanie się postawy twórczej uczniów klasy pierwszej.

Udział muzyki w kształtowaniu postawy twórczej uczniów klasy pierwszej

Badania dotyczące wpływu muzyki na potencjał twórczy ucznia klasy I prowadzone były w roku szkolnym 2013/2014 w Zespole Szkół Mistrzostwa

¹⁶ Tamże, s. 64.

¹⁷ K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków 2011.

Sportowego w Szkole Podstawowej nr 3 w Jastrzębiu-Zdroju. Do badania twórczej postawy ucznia zastosowano test K. Krasoń: *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*¹⁸. Test *SPTO* składa się z dwóch modułów. Moduł I – identyfikacyjny oraz moduł II – samooceniający. Badania dostarczyły informacji w zakresie: dywergencji, motywacji, (elaboracji czynności nowych i stosunku do niepowodzeń dziecka z perspektywy obserwatora) – moduł I oraz w zakresie autorefleksji w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym – moduł II.

Omawiając wyniki modułu pierwszego można stwierdzić, iż w klasie eksperymentalnej najwyższy poziom dywergencji osiągnęło 6 uczniów, którzy uzyskali po 4 punkty, a najniższy poziom odnotowano u 3 uczniów – zdobyli oni po 1 punkcie. Dla porównania, w klasie kontrolnej najwyższy poziom dywergencji pojawił się tylko u 2 uczniów, a najniższy u 4 uczniów (0–1 punktu). Korzystniej wypadła klasa I A. Prawdopodobnie stymulacja twórczością muzyczno-artystyczną wpłynęła pozytywnie na myślenie, chęć poszukiwania innych rozwiązań oraz zdobywania satysfakcji z podjętego wysiłku. W zakresie motywacji w obu klasach nie stwierdzono najwyższego poziomu (nikt nie zdobył maksymalnej liczby 4 punktów), nato-

miast najniższy poziom w klasie eksperymentalnej uzyskały 2 dziewczynki po 1 punkcie. W klasie kontrolnej najniższy wynik uzyskało 4 dzieci (3 dziewczynki i 1 chłopców – 0–1 punktu). Można przypuszczać, że na tym etapie dojrzałości szkolnej uczniowie przejawiali niepewność swoich działań, a nonkonformistyczne zachowania (zaskakiwanie) pojawiały się sporadycznie.

Analizując wyniki uzyskane w module drugim warto zwrócić uwagę, że w aspekcie interpersonalnym najwyższy wynik w klasie eksperymentalnej zdobyło 12 uczniów (9 dziewczynek i 3 chłopców – po 3–4 punkty), a najniższy 3 uczniów (1 dziewczynka i 2 chłopców – 0–1pkt). W klasie kontrolnej najwyższy wynik zdobyło 15 uczniów (10 dziewczynek i 5 chłopców, po 3–4 pkt.), a najniższy 2 uczniów (1 dziewczynka i 1 chłopiec po 1 punkcie). Nieznacznie wyższe wyniki osiągnęła klasa kontrolna I B. Uzyskany poziom wskazuje na umiejętność samodzielnego radzenia sobie z trudnym zadaniem, niezależnie od opinii innych uczniów. W aspekcie intrapersonalnym najwyższy wyniki w klasie eksperymentalnej nie wystąpił, (nikt nie uzyskał maksymalnej liczby 3 punktów). Najniższy wynik uzyskało 7 uczniów (6 dziewczynek i 1 chłopiec – 0–1pkt). W klasie kontrolnej najwyższy wynik wystąpił u 2 uczniów (1 dziewczynki

¹⁸ Tamże.

Tabela 1

Zestawienie potencjału twórczego uczniów kl. IA i IB (poziom najwyższy i najniższy) Klasa I A eksperymentalna, klasa I B kontrolna

Poziom	Moduł I (identyfikacyjny) – radzenie sobie z niepowodzeniem				Moduł II (samooceniający) – radzenie sobie z sytuacją trudną			
	Aspekt dywergencyjny		Aspekt Motywacyjny		Aspekt interpersonalny		Aspekt intrapersonalny	
Klasa	IA	IB	IA	IB	IA	IB	IA	IB
Wysoki /ilość uczniów/	6 4dz./2chł.	2 2 dz./0chł.	0 dz./chł.	0 /dz./chł.	12 9dz./3ch.	15 10dz./5chł.	0 dz./chł.	2 1dz./1chł.
Niski/ ilość uczniów/	3 1dz./2chł.	4 3 dz. /1chł.	2 dz.	4 3dz./1chł.	3 1dz./2chł	2 1dz./ 1chł.	7 6dz. /1chł.	10 8dz./2chł.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń *SPTO*.

i 1 chłopca – po 3 pkt.), a najniższy 10 uczniów (8 dziewczynek i 2 chłopców – 0–1 pkt.). W tym aspekcie klasa kontrolna I B, uzyskała nieznacznie lepszy wynik, co oznacza, że uczniowie są skłonni do ambicji, w których chcą się sprawdzić.

Przed przeprowadzeniem eksperymentu w obu klasach poziom motywacji, aktywności i dywergencji przedstawiał się podobnie. Po wprowadzeniu zmiennej niezależnej do klasy eksperymentalnej, jaką była twórczość muzyczna dzieci, ekspresja, aktywność i motywacja uczniów wzrosła. Tworzenie muzyki w tej klasie wpływało na rozwijanie pozytywnych emocji, zaangażowania i zadowolenia z własnego wysiłku. Atrakcyjne zabawy, tańce, gra na instrumentach, później występy – to wszystko przyczyniało się do tego, że dzieci były aktywne i chętne do działania, przeżywały muzykę, czuły, że są wyjątkowe. Wytworzona „artystyczna więź” nauczyciela z uczniami wpływała na ich wspólną radość, spontaniczność i determinację. Twórcze zachowania dzieci widoczne były w kontaktach interpersonalnych oraz sytuacjach wymagających samodzielnego myślenia i niejednokrotnie podejmowania trudnych decyzji.

W klasie kontrolnej zajęcia muzyczne przebiegały znacznie spokojniej. Uczniowie realizowali program nauczania bez stymulowania twórczą aktywnością muzyczną. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że uczniowie byli mało aktywni i nie zawsze chętni do współpracy. Szybko rozpraszali swoją uwagę, byli skłonni do rozmów i niewłaściwego zachowania w czasie zajęć.

Kierowanie procesem tworzenia wymaga przede wszystkim aktywnej postawy twórczej samego nauczyciela¹⁹. Podczas trwania eksperymentu w klasie kontrolnej postawa nauczyciela

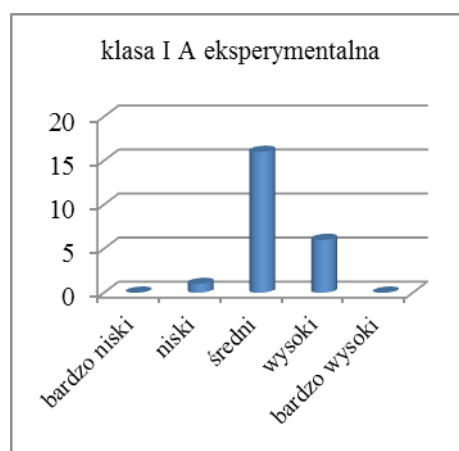
¹⁹ Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980, s. 46.

była raczej bierna, więc uczniowie zachowywali się podobnie. Mało atrakcyjne zajęcia nie motywowały ich do swobodnej aktywności.

Uzyskane wyniki badań za pomocą testu Katarzyny Krasoń w zakresie cechy motywacji i postaw twórczych uczniów klas pierwszych obrazują poniższe wykresy:

Wykres 1

Poziom postawy twórczej kl. I A

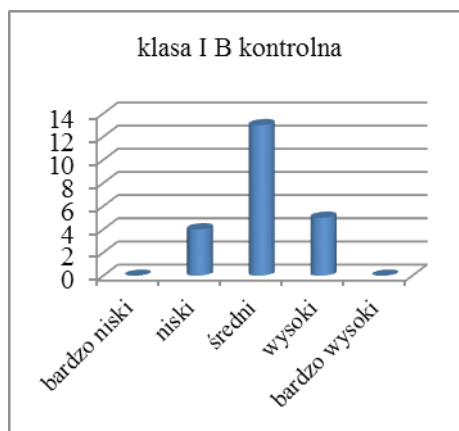


Źródło: opracowanie własne.

Wykres 1. Przedstawia poziom postawy twórczej w klasie I A (eksperymentalnej). Poziom niski reprezentuje 1 dziecko, poziom średni 16 dzieci, poziom wysoki 6 dzieci.

Wykres 2

Poziom postawy twórczej kl. I B



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Przedstawia poziom postawy twórczej w klasie I B (kontrolnej), gdzie poziom niski reprezentuje 4 dzieci, poziom średni 13 dzieci, wysoki 5 dzieci.

W obu klasach nie wyłoniła się grupa dzieci o bardzo niskim poziomie, ani o bardzo wysokim poziomie twórczych umiejętności. Wyniki wykazały, że grupy są w miarę równoważne, a niewielkie różnice mogą wynikać z indywidualnych zdolności i umiejętności poszczególnych uczniów oraz z różnicy w liczebności dzieci danej płci. W kl. I A – 16 dziewcząt/7chłopców, kl. IB – 13 dziewcząt/9 chłopców. Zestawienie porównawcze przedstawione zostało w tabeli nr 2.

Tabela 2

Zestawienie porównawcze klas I A i I B / ze wskazaniem na płeć dziecka

Klasa / poziom/ ilość uczniów	I A eksperymentalna 23 uczniów (dz. 16/chł. 7)	I B kontrolna 22 uczniów (dz. 13/chł. 9)
bardzo niski	0	0
niski	1 (dz.)	4 (2 dz./ 2 chł.)
średni	16 (11 dz./5 chł.)	13 (8 dz./5 chł.)
wysoki	6 (4 dz./2 chł.)	5 (3 dz./2 chł.)
bardzo wysoki	0	0

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane za pomocą testu K. Krasoń *SPTO*.

Klasa I A, eksperymentalna w zakresie rozwoju potencjału twórczego, wypadła nieco lepiej (jest w niej więcej dziewczynek niż chłopców), co jest istotne z psychologicznego punktu widzenia. Ponadto, systematycznie prowadzone twórcze działania muzyczne w klasie eksperymentalnej stały się atrakcyjne szczególnie dla dziewczynek. To zwiększyło ich spontaniczną aktywność, dzięki której były ciekawsze nowych sytuacji i chętnie angażowały się w nowe zadania wymagające zagospodarowania

przestrzeni, koncentracji uwagi, rozumienia poleceń, jak również dokładności i wytrwałości.

Wnioski z badań

Zajęcia muzyczne, prowadzone w formie twórczych warsztatów muzycznych wpłynęły korzystnie na kształcenie się twórczej postawy dziecka, która przejawiała się w następujących zachowaniach wśród uczniów eksperymentalnej klasy I A: uczniowie doceniali pomysły własne i innych, byli odporni na nieoczekiwane zmiany, potrafili szybko dostosować się do nowej sytuacji, chętnie współpracowali. Dziewczynki chętniej niż chłopcy realizowały się w improwizacji muzyczno-ruchowej, tanecznej, współpracowały ze sobą werbalnie, wspólnie poszukiwały najlepszych rozwiązań.

Chłopcy natomiast, co wynika z ich naturalnej predyspozycji do działania, majsterkowania i rywalizowania, swoje zainteresowania bardziej koncentrowali wokół tworzenia instrumentów muzycznych (indywidualnie lub w parach), grania na nich, a także poszukiwania odmiennego brzmienia.

Pomimo różnicy płci, uczniowie czuli więź ze sobą, chętnie bawili się razem, angażowali w różne zadania. Byli tolerancyjni, wyrozumieli, potrafili współczuć, cieszyć się z sukcesów innych, byli radośni i ciekawi, potrafili samodzielnie zorganizować sobie wspólną zabawę. Na tym przykładzie widać, że zajęcia muzyczne z pewnością zbliżają uczniów do siebie, budują między nimi emocjonalną więź, ale również uspołeczniają.

Podsumowanie

Badania za pomocą testu K. Krasoń: *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)* wykazały niewielkie różnice w twórczym potencjale i motywacji uczniów w klasach pierwszych. Powodem takiego stanu prawdopodobnie jest zbyt krótki

czas oddziaływania na dzieci twórczymi zajęciami muzycznych, które powinny być prowadzone systematycznie co najmniej przez trzy lata (edukacja wczesnoszkolna). Dopiero po tym czasie będzie można określić, czy i w jakim stopniu twórcze zajęcia muzyczne wpłynęły na rozwój potencjału twórczego wśród badanych uczniów. Proces rozwijania postawy twórczej powinien nadal trwać, a ewentualne, obiektywne wyniki będą możliwe do sprawdzenia lub zaobserwowania w kolejnych latach edukacji poprzez aktywne uczestnictwo danego ucznia w życiu muzycznym środowiska szkolnego lub pozaszkolnego.

Stały, w rozumieniu trwającego procesu, kontakt dziecka z wartościową muzyką stopniowo wprowadza je w świat kultury muzycznej. Dzięki temu w krótkim czasie u jednostki może wykształcić się bogata osobowość czy też jego stała więź z kulturą muzyczną na najwyższym poziomie, to z kolei może przyczynić się do poszukiwania własnych wartości, idei, sensu bytu albo chęci realizowania się w swoich marzeniach. ■

Urszula Słyk

Jastrzębie –Zdrój, Poland

slykula@o2.pl

Keywords: a student, education, music workshops, creative attitude

Developing the Creative Attitude in First Grade Students from Primary School in the Field of Music

Abstract

The article presents the results of the individual research based on the program concerning the essence of creating student's creative attitude during music workshops at the first grade. The innovative solutions are the proposition of motivating and stimulating the children at young school age, to a spontaneous, active and creative musical expression, which has a good influence on their harmonious and comprehensive development.

Urszula Słyk a teacher of elementary education and music at primary school in ZSMS in Jastrzębie-Zdrój. PhD student of Chair of Early Education and Pedagogy Media at the Faculty of Pedagogy and Psychology on University of Silesia in Katowice.

Kultura w kulturze ubóstwa

Agnieszka Król

Kielce, Polska

agnieszka.krol@onet.com.pl

Słowa kluczowe: kultura, ubóstwo, wychowanie

By mówić o kulturze ubóstwa, należy najpierw zastanowić się, czym tak naprawdę jest sama kultura. Myśląc o niej i nie znając naukowych definicji, bez problemu możemy stwierdzić, że jest to wszystko to, co nas otacza: sposób zachowania i ubierania się ludzi, ich styl życia, prezentowane normy i wartości, tradycje czy nawet budownictwo. Różnice w wymienionych elementach będą szczególnie widoczne przy porównywaniu odmiennych od siebie krajów, jak na przykład Polski i Chin czy Arabii Saudyjskiej. Na całym świecie żyją ludzie, którzy jedzą, zakładają rodziny, obchodzą święta, trudnią się pracą, lecz to, jaki jest schemat i przyczyny ich konkretnego postępowania, zależy właśnie od kultury, w której się wychowali i w jakiej funkcjonują.

W języku potocznym kultura rozumiana jest jako wytwory człowieka, jako efekt jego intelektualnych starań, co wiąże się również z aspektem

Agnieszka Król doktorantka na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny.

artystycznym. Takie postrzeżenie pojęcia powoduje, że to, co związane z kulturą (sztuką, literaturą, dziełami muzycznymi) przypisywane jest głównie odbiorcom elitarnym, zatem „kulturalnym”¹. Edward B. Tylor twierdzi, że

kultura to cywilizacja w szerokim etnograficznym sensie, to takie pojęcie wiedzy, wierzeń, sztuki, moralności, prawa, zwyczajów/obrzędów i wszystkich pozostałych umiejętności, które człowiek jako ogniwo socjalności sobie przyswaja. Stan kultury w różnorodnych formach socjalnych ludzkości jest, o ile daje się zbadać na podstawie ogólnych zasad, przedmiotem, który przydatny jest do studiowania praw ludzkiego myślenia i działania. Z jednej strony regularność, która przewija się przez całą cywilizację, przypisać można regularnemu oddziaływaniu regularnych przyczyn, podczas kiedy z drugiej strony różnorodne stopnie tejże rozpatrywać można jako stopnie rozwoju, z których każdy jest wynikiem zaszłej historii, wnosząc ze swej strony swoją część w kształtowanie historii przyszłości².

Inni autorzy – Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn – zwracają uwagę, że

kultura składa się z eksplicytnych i implicytnych wzorów zachowań i dla zachowań, nabytych i przekazywanych przez symbole; tworzą one dyferencjujące dokonania grup ludzkich, w tym ich ucieleśnienie w artefaktach; istotne jądro kultury składa się z tradycyjnych (to znaczy uzyskanych i wybranych historycznie) idei, a w szczególności przypisanych im wartości; systemy kultury rozpatrywane mogą być z jednej strony jako wynik działań, a z drugiej jako kondycjonujące elementy dalszego działania³.

¹ E. Baldwin i in., *Wstęp do kulturoznawstwa*, Poznań 2007, s. 24.

² M. Fleischer, *Teoria kultury i komunikacji. Systemowe i ewolucyjne podstawy*, Wrocław 2002, s. 30.

³ Tamże, s. 31.

Najprościej mówiąc, kultura to „ogół stworzonych przez ludzi wartości naukowych, społecznych, artystycznych i technicznych oraz procesy tworzenia tych wartości”⁴, tak więc pojęcie kultury nie odnosi się jedynie do wytworów materialnych, czy określając ściślej, do dzieł sztuki dla elitarnego grona. Kultura obejmuje wszelkie wypracowane normy i zasady postępowania w określonym społeczeństwie dla selektywnego podziału na „naszych” i „innych” oraz stanowi, mimo że nie spisane, to określone prawa i obowiązki jej przedstawicieli. Kultura była, jest i będzie w bardziej lub mniej rozwiniętym stadium, z bardziej lub mniej postępującymi technologiami i ideami, jednak jej źródła należy upatrywać w przeszłości – historii, do której należy odwołać się, by prześledzić przekształcenia oraz różnice kulturowe.

W związku z niejednoznacznością, obszernością oraz zróżnicowaniem definicji kultury, można ją obrazować dwojako:

1. **wartościująco** – formułując oceny i porównując kultury konkretnych zbiorowości ludzkich, tworząc jednocześnie swego rodzaju klasyfikację według określonego kryterium, dzieląc na lepsze lub gorsze;
2. **opisowo** – sporządzając neutralny obraz wszelkich zjawisk należących do kultury⁵.

Takie warianty rozumienia kultury dają możliwość wyodrębnienia oraz dokonania porównawczego oglądu warstw społecznych w określonym społeczeństwie, gdzie różnice w realizacji wymagań stawianych przez daną kulturę są szczególnie widoczne w zestawieniu bogaci *versus* biedni. Mimo że jako społeczeństwo obie te grupy

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 2 rozsz., Warszawa 1998, s. 197.

⁵ M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2002, s. 20.

podlegają jednej kulturze danego kraju, to jednak ich sposób funkcjonowania tworzy swoją odrębną charakterystyczną kulturę życia.

Zrozumienie istoty kultury jest tak ważne ze względu na postrzeganie człowieka, który jest z kulturą w korelacji – jest jednocześnie jej twórcą i odbiorcą, a także jej nośnikiem. Kultury uczymy się i wzrastamy z nią w procesie wychowania, który jest niczym innym, jak „przekazywaniem właściwych danej kulturze sumy wzorów poznawczych, selekcyjnych, wartościujących”⁶, tj. wszelkich wartości, norm, wzorów i wzorców, które chcemy, by jednostka czy grupa społeczna zinternalizowały⁷. Wszelki przekaz tych składowych i zapoznawanie jednostki z prawami rządzącymi światem zewnętrznym, z kulturą, zaczyna się już od najmłodszych lat, również w trakcie procesu socjalizacji. To, jaki obraz świata zostanie przedstawiony jednostce w jej środowisku rodzinnym będzie rzutowało na jej stosunek do otoczenia, a przebieg konfrontacji jej przekonań z prawami rządzącymi w społeczeństwie będzie wywierać wpływ na jej obraz siebie i dalsze postępowanie. Świadomość społeczna, którą jednostka powinna posiadać, a którą Jerzy Kmita traktuje jako równoznaczną z pojęciem kultury⁸, będzie ściśle zależna od środowiska wychowawczego jednostki, a jej niedojrzała forma może wprowadzić chaos w funkcjonowanie osoby, doprowadzając również do zaburzeń w kontaktach ze środowiskiem. Na rodzinie – podstawowej komórce społecznej – ciąży brzemień odpowiedzialnego wychowania potomstwa oraz oddania społeczeństwu

⁶ A. Kamiński, *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Warszawa 1976, s. 31.

⁷ Tamże, s. 32.

⁸ H. Cudak, *Rola ośrodków nieszkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Kielce 1997, s. 14.

pełnowartościowego obywatela, respektującego i wyznającego odpowiednie wartości, normy i wzory zachowań⁹. Nieprawidłowo funkcjonująca rodzina, często działająca w obszarze ubóstwa, fizycznie i mentalnie nie będzie w stanie wpoić i pokazać potomstwu obrazu całej społeczności, lecz jedynie na zasadzie porównania uwidocznisz pewne aspekty życia niższej, wyższej czy nawet średniej klasy społecznej.

Dobrze zsocjalizowana jednostka potrafi wypełniać swoje role społeczne w sposób, jaki oczekuje tego od niej społeczeństwo, respektując wszelkie normy w nim obowiązujące. Wypełnianie owych ról oraz sam sposób zachowania się zależą jednak od tego, czy ogólnie przyjęty system wartości jest szanowany przez określoną osobę i czy środowisko, w którym się wychowuje jest dla niej znaczące, przez co stanowią one wewnętrzny oraz zewnętrzny nacisk kontroli człowieka¹⁰. Życie w biedzie, niezaspokojone potrzeby i zderzenie z pozornie lepszym, bo bogatszym życiem, pełnym sukcesów i ludzi cieszących się szacunkiem innych (przedstawianym w mediach) są traumatyzujące, szczególnie kiedy ubóstwo nie jest bezpośrednią winą tylko danej jednostki.

Kształtowanie się postaw człowieka oraz ich eksternalizacja dokonuje się w dwóch etapach:

1. **początkowym** – dokonującym się w rodzinie, grupach rówieśniczych oraz w środowisku lokalnym;
2. **permanentnym** – dokonującym się w toku całego życia człowieka podczas jego kontaktu z nowymi wzorami kulturowymi¹¹.

⁹ Tamże, s. 17.

¹⁰ C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1980, s. 53.

¹¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004, s. 400.

Prawidłowo przebiegający proces internalizacji, polegający na przyswojeniu elementów kultury oraz zaakceptowaniu ich przez daną osobę jako własnych przekonań, poglądów, norm i wartości¹², będzie powodować, że dana jednostka poczuje się członkiem określonej społeczności. Chcąc być pełnowartościową postacią w konkretnej grupie czy większej zbiorowości, formy zachowania się jednostki będą odpowiedzią na oczekiwania drugiej strony, a co za tym idzie nie będzie ona działała na niekorzyść tejże grupy. Jednak w przypadku, gdy proces socjalizacji przebiegać będzie w sposób zaburzony, elementy kultury, w jakiej wychowuje się człowiek zostaną nieprawidłowo zinternalizowane czy wręcz odrzucone – zachowanie i postawy jednostki będą spostrzegane jako odmienne od zachowania i postaw ogółu oraz nieaprobowane. Mówić będziemy wtedy o wykołajeniu społecznym oraz demoralizacji, co podlega konieczności interwencji oraz zastosowania działań resocjalizujących.

Różnorodność społeczeństwa pod względem ekonomicznym i materialnym powoduje, że prezentowane kategorie potrzeb oraz hierarchie wartości są różne. Im bardziej środowisko jest ograniczane w dostępie do różnorodnych dóbr, tym bardziej staje się zamknięte, a jego spojrzenie na otaczającą rzeczywistość zawężone¹³. Nieprawidłowe środowisko wychowawcze może jednak zaburzyć uczestnictwo jednostki w kulturze, przez które Marian Golka rozumie „posiadanie wewnętrznych dyspozycji do rozumienia wzorów kulturowych i wynikających z nich zachowań

¹² Tamże, s. 395.

¹³ K. Ferenz, *Rozwój dziecka jako wartość w świadomości rodziców [w:] Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym: materiały z konferencji naukowej, która odbyła się w Kielcach w dniach 22–23 maja 2001 r.*, t. 1, red. B. Matyjas, Kielce 2001, s. 181.

ludzi, jak też rozumienia wytworów kultury wraz z umiejętnością ich wytwarzania i przetwarzania”¹⁴. Brak odpowiedniej stymulacji jednostki na odpowiednim poziomie poznawczym nie tylko zahamuje jej rozwój i spowoduje, że będzie on porównywalnie niższy w stosunku do jednostek mocniej stymulowanych, ale dodatkowo może upośledzić jej kompetencję kulturową, którą Teresa Kostyrko definiuje, jako „zdolność do intuicyjnego rozumienia kulturowego sensu zjawiska, uchwycenia jego istoty, a nawet utożsamienia się z twórcą danego kulturowego wytworu”¹⁵. Zdolności interpretacyjne jednostki w takim wypadku niekoniecznie mogą pozwolić jej na pełne zrozumienie zasad rządzących daną kulturą i rzeczywistością, a jednocześnie wywołać poczucie bycia człowiekiem „drugiej kategorii” w porównaniu do ogółu społeczeństwa.

Stanisław Antoni Czajka zauważa, że większość prac traktujących o uczestnictwie w kulturze zawęza tę problematykę do aktywności jednostki w czasie wolnym skupiającej jej uwagę na odbiorze kultury masowej¹⁶. Anita Wojciechowska, analizując dorobek w zakresie uczestnictwa w kulturze, przedstawia trzy kategorie rozumienia zjawiska:

1. **zawężona** – odnosząca się do partycypacji kulturalnej w obszarze czasu wolnego w układzie jednostka – kultura masowa, polegająca na recepcji przekazywanych treści;

2. **szersza** – obejmująca jakościowo lepszą oraz trudniejszą w odbiorze kulturę elitarną oraz działalność oświatową;
3. **antropologiczna** – odnosząca się do całokształtu egzystencji jednostki począwszy od wykonywania codziennych czynności po praktyki religijne i społeczne¹⁷.

W niniejszym artykule uwaga została najmocniej skupiona na pierwszym i trzecim wariancie ujęcia zjawiska uczestnictwa w kulturze sklasyfikowanych przez Wojciechowską, by przez pryzmat ogólnej orientacji o życiu w kulturze ubóstwa, wykonać odniesienie do kontaktu z kulturą w ujęciu najwęższym. Jakościowa analiza funkcjonowania pięciu rodzin korzystających z pomocy społecznej, wykonana na podstawie materiału zebranego podczas badań własnych w Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie w Kielcach, uwidacznia defekty w wychowaniu oraz w starcie życiowym dzieci z biednych rodzin.

Definiowanie ubóstwa jest o tyle trudne, że jego społeczne postrzeganie ogranicza się do kwestii ekonomicznych. Niedający się zaakceptować niedostatek i jego kompensacja staje się rzeczą priorytetową w działaniach pomocy społecznej. Na pierwszy plan wysuwa się więc wsparcie w uzyskaniu pożywienia, odzieży czy skromnych środków na podstawowe potrzeby. Taki obraz biedy postrzegany jest również przez środowisko społeczne, jednak poza rdzeniem materialnym należy także wziąć pod uwagę aspekty relacyjno-symboliczne życia człowieka, bezsprzecznie wiążące się ze sferą społeczno-kulturową funkcjonowania jednostki, tj.: brak szacunku, upokorzenie, wstyd i napiętnowanie, zamach na godność i poczucie własnej wartości, traktowanie w kategoriach Innego, odmowa praw

¹⁴ K. Machtyl, *Pierwszy nauczyciel. Rodzina jako drogowskaz w procesie partycypacji w kulturze* [w:] *Wartości kulturowe w rodzinie: założenia, realia i egzemplifikacje*, red. W. Muszyński, Toruń 2010, s. 29.

¹⁵ Tamże, s. 30.

¹⁶ S. A. Czajka, *Z problemów teorii i metodologii uczestnictwa w kulturze*, Warszawa 1985, s. 24.

¹⁷ Tamże, s. 32.

człowieka, osłabienie obywatelstwa, brak głosu, bezsilność¹⁸. Pozbawienie człowieka jakiegokolwiek prawa czy ograniczenia w pewnych aspektach funkcjonowania powodują jej odmienność od reszty społeczności oraz spychanie jednostki na margines społeczeństwa, a pogłębiające i utrwalające się defekty w funkcjonowaniu, w najgorszym przypadku mogą skutkować ekskluzją społeczną. Mówiąc o pełni praw obywatelskich człowieka, należy uwzględnić, poza prawami cywilizacyjnymi i politycznymi, także prawa socjalne¹⁹. Pozbawienie jednostki tych ostatnich jest w swej istocie najprostsze i stanowi kwestię najbardziej sporną. Może być ono tłumaczone ogólnymi tendencjami gospodarczymi, politycznymi czy też stanem rynku pracy.

Z punktu widzenia jednostki to państwo, w którym ona żyje powinno zadbać o swoich obywateli i wnieść największy wysiłek w zapewnienie im godnego życia. Sytuacja na rynku pracy oraz stopa bezrobocia, która wynosiła w końcu czerwca 2014 roku 12 %, choć w stosunku do pierwszego kwartału tegoż roku odznaczyła się tendencją spadkową²⁰, zdecydowanie nie wpływa korzystnie na kondycję socjalną społeczeństwa polskiego. Znalezienie się w sytuacji bezrobocia wiąże się z brakiem stałego źródła utrzymania, a co za tym idzie środków do życia, obniżeniem jego standardów, degradacją i niezaspokojeniem określonych potrzeb, w efekcie – ubóstwem. Bezrobocie rodzica odciska piętno na funkcjonowaniu całej rodziny, szczególnie naznaczając egzystencję dzieci.

¹⁸ R. Lister, *Bieda*, Warszawa 2007, s. 21.

¹⁹ M. Orłowska, *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*, Warszawa 2007, s. 37.

²⁰ GUS (2014), *Bezrobocie rejestrowane. I-II kwartał 2014 r.*, [dokument PDF.], [dostęp: 2014.09.30], online: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenia/bezrobocie-stopa-bezrobocia/bezrobocie-rejestrowane-ii-kwartał-2014-r-,3,16.html>.

Osoby borykające się z problemem niedostatku materialnego mogą jednak liczyć na pomoc ze strony państwa. Wspieraniem, opieką oraz poprawianiem sytuacji życiowej osób z rodzin ubogich zajmują się wszelkie instytucje działające w obszarze pomocy społecznej oraz pracy socjalnej. Głównym problemem działania pomocy społecznej jest jednak niezauważenie dziecka jako indywidualnego odbiorcy świadczeń oferowanych przez instytucje pomocy społecznej. Pomoc jest udzielana zawsze na wniosek osoby ubiegającej się o wsparcie, a jest to zawsze osoba dorosła, w dodatku najczęściej płci żeńskiej. Feminizacja biedy ma wyjątkowe znaczenie z punktu widzenia obciążenia kobiet zbyt dużą odpowiedzialnością za szczęście i dobro rodziny, to one muszą pokonywać wstyd i przyznać się, że nie radzą sobie i dlatego potrzebują pomocy. Dodatkowo ośrodki pomocy społecznej funkcjonują w godzinach porannych i południowych, dlatego nawet jeżeli pracownicy socjalni realizują swoje zadania poprzez pracę w terenie, nie zastaną w domu rodzin objętych opieką dzieci, uczęszczających do szkoły czy przedszkola, a cała wiedza o nich ogranicza się do tej przekazanej przez rodzica wnioskującego o pomoc. W takim układzie pracownik socjalny nie jest w stanie zauważyć problemu przemocy wobec dzieci, ich widocznego złego stanu biologicznego np. niedożywienia, otyłości czy uszkodzeń ciała.

Wśród badanych rodzin przyczyną wystąpienia z wnioskiem o udzielenie pomocy we wszystkich przypadkach było ubóstwo, bezrobocie rodziców oraz bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, a także w prowadzeniu gospodarstwa domowego (cztery rodziny), niepełnosprawność bądź ciężka i długotrwała choroba (dwie rodziny), jak również alkoholizm jednego z rodziców dezorganizujący życie rodzinne (dwie rodziny).

Budżety domowe rzędu 796–1681 zł dla średnio pięcioosobowej rodziny, borykającej się z problemami zdrowotnymi są przyczyną utrwalających się nieporadności, jak również uzależniania od instytucji pomocowych. Fakt długoletniego oraz pokoleniowego korzystania ze świadczeń pomocy społecznej przez niektóre rodziny pokazuje, jak nieskuteczny jest system polityki społecznej w Polsce – udzielana pomoc jedynie zmniejsza skutki niekorzystnej sytuacji życiowej, lecz ich nie likwiduje. Problem jest tym poważniejszy, że województwo świętokrzyskie cechuje się jedną z najwyższych stóp bezrobocia w Polsce, a niski poziom wykształcenia rodziców z badanych rodzin (plasujący się na poziomie zawodowym i niższym) nie pozwala na podjęcie dobrze płatnej pracy zarobkowej. Można rzec, że tragiczna sytuacja finansowa badanych, zmusza ich do zamieszkiwania kawalerki lub jednego pokoju w mieszkaniu, które dzielone jest z dziadkami. Mały metraż lokalu, jak również zwiększona w nim liczba osób dorosłych, nie chronią ponadto od zadłużenia w opłacie za czynsz. Powoduje to jednak kłopoty we wstawieniu indywidualnego łóżka dla każdego z domowników oraz braku warunków do odrabiania lekcji przez dzieci. Mieszkania te są dodatkowo często zawilgocone, a na ścianach pojawia się grzyb.

Stan zdrowia członków rodziny w znacznym stopniu decyduje o kondycji budżetu domowego oraz samej rodziny. Badanym osobom ten problem nie jest obcy i tym trudniejszy jest on do zaakceptowania, jeśli w rodzinie choruje ciężko lub trwale dziecko bądź sam rodzic, zmniejszając tym samym szanse na polepszenie bytu rodziny. W przypadku rodzin dotkniętych ubóstwem jakiegokolwiek problemy zdrowotne przesądają o pogorszeniu się i tak już niezbyt dobrej sytuacji

materialnej rodziny, gdyż nawet jeśli dziecko lub rodzic korzysta z bezpłatnych konsultacji medycznych w państwowych szpitalach i przychodniach, to sam fakt konieczności zażywania leków wiąże się z dodatkowymi kosztami. Następną kwestią utrudniającą funkcjonowanie rodziny jest konieczność dojazdów, często do odległych szpitali i klinik specjalistycznych, w celu leczenia i rehabilitacji dzieci, jak ma to miejsce w jednej z rodzin, gdzie wymagane są dojazdy z trzyletnim synkiem do Warszawy.

Niewątpliwie ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój dziecka, tkwiącym w rodzinie, jest atmosfera panująca w domu oraz stosunek do osób spokrewnionych. W badanych rodzinach relacje pomiędzy jej członkami nie były prawidłowe. Rodzice nie utrzymywali kontaktów z dziadkami bądź wujostwem dzieci lub kontakt ten był nieregularny i bardzo rzadki. W rodzinach o strukturze niepełnej (dwa przypadki) kontakt z rodzicem niemieszkającym z dziećmi – ojcem – był utrudniony ze względu na kolejny częsty problem, będący skrajną konsekwencją ubóstwa – jego bezdomnością oraz zachowaniami patologicznymi i uzależnieniem. Jedynie w jednej rodzinie sieć relacji zarówno pomiędzy rodzicami, rodzicami a dziećmi, samym rodzeństwem, jak i pomiędzy rodziną a dziadkami oraz wujostwem była prawidłowa.

Badane rodziny po wystąpieniu do MOPR z wnioskiem o udzielenie pomocy, uzyskały wsparcie w postaci: odzieży dla dzieci, biurka, zasiłków na żywność oraz obiadów w szkole, przedszkolu i w jadłodajniach, zasiłków na wyposażenie szkolne dzieci, opału na zimę wraz z dowozem, jak również wyjazdów letnich i zimowych na kolonie oraz zimowiska dla chętnych dzieci.

Gdyby nie wsparcie uzyskane ze strony pomocy społecznej, badane rodziny nie miałyby możliwości zjedzenia nawet jednego ciepłego posiłku, nie biorąc nawet pod uwagę jego bogactwa w wartości odżywcze. Żywnienie dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym znacząco różni się od jakości i regularności żywienia dzieci z rodzin zamożniejszych. Spożywają one zdecydowanie rzadziej warzywa i owoce, a także nie jedzą śniadań. Jedynym pozytywnym aspektem w żywieniu dzieci z rodzin biednych jest niktłe spożycie produktów niekorzystnych dla zdrowia, a więc słodyczy oraz napojów gazowanych²¹. Powyższe nie wynika jednak z wysokiej świadomości rodziców odnośnie do konieczności prawidłowego żywienia oraz negatywnych skutków spożywania produktów niepożądanych, lecz z ograniczeń finansowych.

W domach tych rodzin brakowałoby również wielu urządzeń i przedmiotów codziennego użytku, gdyż ze względu na rażąco niskie budżety gospodarstw, ich członkowie nie byłoby w stanie zakupić nawet używanego sprzętu. Wyposażenie mieszkań badanych rodzin jest skromne, pochodzi z tzw. drugiej ręki i często jest finansowane przez instytucje pomocowe. Małe mieszkania, w których zamieszkują badane rodziny nie pozwalają ponadto na dostawianie nieograniczonej ilości sprzętów, a badanych rodzin zwyczajnie nie jest stać na ich odświeżanie oraz odpowiednie ogrzewanie, by pozbyć się chociażby wilgoci. Nieodpowiednie warunki materialne nie pozwalają dziecku określić swojej własnej i prywatnej przestrzeni, dającej mu bezpieczeństwo oraz spokój w chwilach chęci bycia samemu. Większość dzieci

nie posiadało nawet własnego łóżka, zmuszone było je dzielić z rodzeństwem. Ponadto zbyt duże zaludnienie małych powierzchni mieszkaniowych może działać stresogennie i frustracyjnie nawet w przypadku członków rodziny, szczególnie gdy dzieci zaczynają dorastać. Z drugiej jednak strony zamieszkiwanie w takich warunkach może znacząco scalić więzy rodzinne między rodzeństwem i uczyć współżycia w zgodzie oraz wspierania się.

Ograniczenia związane ze statusem materialnym rodzin z obszarów biedy nie pozwalają na odpowiednie pobudzanie rozwoju intelektualnego dziecka, a także tłamszą jego potencjał. Niemożność osiągnięcia lepszych wyników w nauce, później pójścia na wymarzone studia, które i tak rzadko znajdują się w planach dzieci z badanych rodzin, powoduje dewaluację znaczenia edukacji w ich oczach. Badania prowadzone przez Zbigniewa Kwiecińskiego na temat funkcji alfabetyzacji w życiu dorosłym wskazują, że poziom wykształcenia znacząco wpływa na orientacje życiowe człowieka. I tak jedynie osoby z wykształceniem wyższym posiadały pozaosobistą orientację życiową, skierowaną na satysfakcję zawodową, normy i wartości. Pozostałe osoby, te które uzyskały wykształcenie podstawowe, zasadnicze i średnie, zorientowane były na spokój, posiadanie oraz szczęście rodzinne²².

W rodzinach o niskim statusie społecznym, ze względu na złą sytuację materialną brakuje wielu rzeczy. Rodziców nie stać jest na zakup modnych wśród współczesnej młodzieży gadżetów, dlatego też w dzieciach z takich rodzin ujawnia się zmysł „organizacyjny”. Brak kontroli nad tym, jakim sprzętem czy przedmiotami dziecko dysponuje

²¹ A. Dzielska, H. Kołoto, J. Mazur, *Zachowania zdrowotne młodzieży związane z odżywianiem w kontekście czynników społeczno-ekonomicznych – kierunek zmian w latach 2002–2006*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, nr 2.

²² Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002, s. 81.

przyczynia się do tego, że nie wiadomo, czy nie pochodzą one z czynów przestępczych, a co za tym idzie, czy opiekunowie dają swego rodzaju przyzwolenia na swobodne zaopatrywanie się w różnego rodzaju gadżety przez dzieci. W tej kwestii rodzice spełniają swoją rolę, interesując się tym, co dziecko posiada, co przynosi do domu, skąd i w jaki sposób to uzyskało, a w miarę możliwości starają się zakupić dzieciom pewne rzeczy, choć są one z tzw. drugiej ręki. Badania prowadzone przez Elżbietę Tarkowską na temat ubóstwa i wykluczenia społecznego młodzieży dowodzą, że nauczyciele utożsamiają biedę ze środowiskami patologicznymi, a więc tymi, w których występują uzależnienia, przemoc i rozbite rodziny, zaś o zaliczeniu do grona niebiednych decyduje posiadanie telefonu komórkowego²³. Takie postrzeganie problemu, a raczej jego całkowita nieznajomość (szczególnie, że szkoła jest drugim obok rodziny środowiskiem wychowawczym dziecka) nie pozwala na odpowiednią oraz wystarczająco wczesną interwencję w celu zapobiegnięcia marginalizacji i wykolejeniu społecznemu dziecka.

Sposób spędzania czasu wolnego, wybierane przez człowieka formy aktywności kulturalnej oraz rodzaje wytworów kultury pozwalają nam z większym prawdopodobieństwem określić stopień zaangażowania w partycypację społeczną danej jednostki oraz poziom kontaktu odbiorcy z wszelkimi dziełami artystycznymi. Pójście do muzeum, teatru czy filharmonii wymaga od człowieka większego zaangażowania intelektualnego oraz specyficznego poczucia estetyki, a ponadto, o czym nie należy zapominać, dość dużego wkładu finansowego. Galeria

²³ *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży. Raport z badań*, red. E. Tarkowska, Warszawa 2007, s. 16.

w obecnych czasach większości ludzi kojarzy się z centrum handlowym, punktem spotkań zabieganych rodzin podczas sporządzania weekendowych zakupów na cały tydzień, a nie z miejscem ekspozycji dzieł sztuki. Wyjście do kina czy na koncert w erze komputerów i Internetu jest dla wielu osób bezsensowne, gdyż bez nakładu finansowego i specjalnych przygotowań można obejrzeć i wysłuchać zdecydowaną większość filmów oraz utworów muzycznych w sieci. Zakup ambitniejszej w odbiorze książki czy periodyku znów wymaga niemałych nakładów finansowych, a też wielu z nas, w natłoku spraw dnia codziennego, mentalnie nastawia się na „coś” lżejszego i to niekoniecznie na słowo drukowane. Wśród badanych dzieci u dziesięciorga dominującymi sposobami zachowań były oglądanie telewizji (bezcelowe – seriali lub programów muzycznych), a także granie w gry komputerowe. Czworko dzieci oglądało jedynie wybrane programy telewizyjne, zgodne z własnymi zainteresowaniami bądź wiekiem, co tyczy się bajek i programów dla najmłodszych. Tylko jedna osoba nie ogląda i nie lubi oglądać telewizji, w zamian woli czytać książki. W dwóch domach brak było komputera, w jednym zaś dostępu do Internetu, a co za tym idzie dzieci z tych rodzin nie miały możliwości uczestniczenia w życiu społecznym według standardów współczesnego świata – korzystania z mediów elektronicznych i istnienia w sieci. W jednej z rodzin, gdzie komputer podłączony do Internetu jest do dyspozycji dzieci, matka nie zezwala na „błądzenie” po stronach internetowych, pilnuje i sprawdza, jakie strony dzieci odwiedzają, choć są to przeważnie portale społecznościowe.

Rodzice nie pozwalają węszać się dzieciom bez celu po ulicach i wyrażają chęć organizowania

czasu dzieciom, tym bardziej że nie uczestniczą one (w dziewięciu przypadkach) w żadnych zajęciach pozalekcyjnych: szkolnych, świetlicowych bądź w domu kultury. Choć włóczęgostwo dziecka nie zawsze musi się wiązać z patologią rodzinną czy brakiem kontroli nad dzieckiem. Dominującymi sposobami spędzania czasu wolnego przez dzieci z badanych rodzin są oglądanie telewizji lub korzystanie z komputera. Wyjście na podwórko czy spacer po osiedlu są zawsze jakąś formą aktywności na świeżym powietrzu. Poza tym sieć instytucji zajmujących się wychowaniem pozaszkolnym może nie być ani atrakcyjna, ani przystępna dla dzieci z obszarów biedy. Dodatkowo, przebywanie w różnego rodzaju świetlicach środowiskowych, klubach sportowych czy ogniskach wychowawczych wiąże się z koniecznością podporządkowania się panującym tam regułom, co niekoniecznie musi być zgodne z oczekiwaniami młodego, dorastającego człowieka. Zdecydowanie bardziej wabiące dla niego w tej sytuacji są oferty galerii handlowych z sieciami sklepów z najnowszym sprzętem komputerowym, dającym możliwość wypróbowania na miejscu najnowszej technologii gier, czego znajomością zawsze można się później pochwalić i zyskać w oczach rówieśników. Dziewczęta zaś mogą skorzystać z gamy odzieży oferowanej przez popularne i modne sieciówki, którą wykorzystują do sesji zdjęciowych w sklepowych przymierzalniach. Otrzymane fotografie, zrealizowane za pomocą aparatów w telefonach komórkowych, udostępniane są następnie na osobistych kontaktach, na portalach społecznościowych stwarzając tym samym pozory zamożności danej osoby.

Fakt korzystania ze wsparcia pomocy społecznej przez badane rodziny ukazuje, że dzieci

wychowujące się w nich automatycznie są ubogie. W domach badanych rodzin brakuje wielu rzeczy, zagospodarowanie czasu wolnego jest niskiej jakości, dzieci te nie mają więc szans pobudzania swojego rozwoju i, w porównaniu do swoich rówieśników mających dostęp do wielu dóbr materialnych i kultury, poddane są regresowi. Wyuczenie się niskich oczekiwań społecznych oraz funkcjonowanie na poziomie niewielkich oczekiwań, często z brakiem aspiracji życiowych, powodują, że dzieci z obszarów biedy w przyszłości, w swoim życiu dorosłym, również będą korzystały ze wsparcia pomocy społecznej, automatycznie narażając swoje potomstwo na ubóstwo. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży ze środowisk o niskim poziomie partycypacji społecznej jest szczególnie niebezpieczna i zagrażająca ich rozwojowi. Dodatkowo, aspiracje życiowe takich osób z pewnością nie będą miały możliwości ukształtowania się w kierunku chęci osiągnięcia uznania, prestiżu społecznego, satysfakcji czy też kariery zawodowej. Przyzwyczajają się one do funkcjonowania na poziomie, do którego mają dostęp lub też, nie mogąc się pogodzić ze swoją sytuacją, będą wzrastać w atmosferze poczucia niesprawiedliwości i wyizolowania.

Zdiagnozowane obszary wykluczenia badanych dzieci dotyczące sfery bytowo-wychowawczej, partycypacji w życiu społecznym oraz bio-psychicznej jakości życia dowodzą, iż bez racjonalnego zaprojektowania odpowiednich działań naprawczych będą one skazane na przejęcie schematu życia w kulturze biedy od swoich rodziców. Rodzina to grupa wzajemnie na siebie oddziałujących elementów, jednocześnie wzajemnie od siebie zależnych. Oddziaływanie jedynie na dzieci i młodzież wychowujące się w rodzinach ubogich, mogłoby nie przynieść wymiernego

skutku w poprawie ich funkcjonowania, głównie ze względu na możliwe występowanie trudności w towarzyszeniu dzieciom w ich rozwoju ze strony rodziców. Dlatego też wszelkie działania na rzecz rodziny powinny obejmować również rodziców i mieć na celu ich pedagogizację oraz aktywizowanie ich do współpracy ze szkołą oraz lokalnymi organizacjami. Działania w zakresie kompensacji skutków ubóstwa powinny również podnosić świadomość społeczną w zakresie postrzegania ludzi ubogich oraz walczyć z ich stereotypowym i krzywdzącym odbiorem. ■

Agnieszka Król

Kielce, Poland

agnieszka.krol@onet.com.pl

Keywords: culture, poverty, bringing up

The Assessment of Pupils in Early Education - Theory and Practice

Abstract

Culture states a significantly essential aspect in every person's life. Birth of a human is unambiguous with his functioning in a certain area, community, culture. Since the beginning a human being undergoes a bringing up process which does not exist apart from culture because it is just indicating the way to a correct functioning in a particular social culture. Educational environment, which creates human's perception of the outer world the most, is also characterized by some kind of culture. A high standard of a family life, a possibility of a full participation in a social life, an active and wide range of free time activities will be perceived as more cultural and more desirable. The situation of people living in poverty does not allow rich functioning or providing the offspring with the same model of reality as in higher social levels. Economic and financial limitations also determine the access to goods and creations of culture, mostly to the mass culture. Getting familiar with particular aspects of poor people's functioning should be the base to make the educational chances of children and teenagers equal.

Agnieszka Król, PhD student of Jan Kochanowski University in Kielce, Pedagogic and Artistic Faculty.

Marzenia dzieci z Bałut. Konfrontacja luksusu centrum handlowego Manufaktura z warunkami życia w najbiedniejszej dzielnicy Łodzi¹

Małgorzata Kierzkowska

Łódź, Polska

mkiorkowska@poczta.fm

Słowa kluczowe: marzenia, dziecięce marzenia, bieda

Co skłoniło mnie do naukowego poznania marzeń dzieci mieszkających na Bałutach? Krótka o ważniejszych badaniach zrealizowanych w Polsce od czasów II Wojny Światowej

Przez kilka lat mieszkałam na Bałutach² – jednej z najbiedniejszych dzielnic Łodzi, w sąsiedztwie budowanego wówczas centrum kulturalno-rozrywkowo-handlowego Manufaktura. Obserwowałam dzieci dorastające w zmieniającej się

¹ W artykule korzystam z wyników badań, a także z obszernych fragmentów rozprawy doktorskiej pod tytułem *Marzenia dzieci z Bałut. Między biedą a luksusem* napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Obrona odbyła się w 2015 roku. Tekst rozprawy do wglądu w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

² Dodam, że Bałuty od dawna stanowią interesujący teren badań zarówno pedagogów społecznych, jak i socjologów. Warto wspomnieć o badaniach prowadzonych w latach 30. i 40. pod kierunkiem H. Radlińskiej, w latach 1970–80 E. Marynowicz-Hetki, a także o rozpoczętych w latach 90. badaniach łódzkich socjologów pod kierunkiem W. Warzywody-Kruszyńskiej dotyczących biedy ze szczególnym uwzględnieniem dziecięcej biedy.

Małgorzata Kierzkowska – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog opiekuńczo-wychowawczy, nauczyciel akademicki w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, adiunkt w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Katedra Małego Dziecka.

rzeczywistości. Zastanawiałam się wtedy, jaki wpływ na psychikę dzieci mieszkających w bałuckich famułach może mieć luksus oglądany w Manufakturze. Czy dostępne tam dobra materialne mogą mieć wpływ na ich marzenia? Czy w marzeniach tych pojawi się pragnienie posiadania dóbr materialnych dostępnych w centrum handlowym? Jeżeli tak, to jak dzieci będą chciały to pragnienie zrealizować?

Moim refleksjom towarzyszyła świadomość, że podobne centra budowane są także na obrzeżach innych miast Polski. Tam również mieszkają dzieci, które oglądają luksus, stykają się z nim, a później wracają do środowiska domowego, które bywa różne – czasami biedne, czasami bogate.

Skupiłam się na dziecięcych marzeniach, ponieważ stanowią one imperatyw działania i stymulowania przyszłości. Marzenia pomagają w odpowiedzi na pytanie: kim, gdzie, jaki mogę być? Marzenia zmieniają się w kolejnych okresach życia. O czym innym marzą dzieci, o czym innym młodzież, a jeszcze inne dążenia kształtują się w umysłach dorosłych.

Uznałam, że warto zająć się tematyką dziecięcych marzeń, gdyż ich poznanie wyznacza możliwości pedagogicznego zmieniania dziecięcych losów na lepsze. Wspierając dzieci w kreowaniu marzeń, można mieć wpływ na ich motywację do nauki, lepszego wykształcenia i zdobycia w przyszłości dobrze płatnej pracy.

Stan polskich badań dotyczących marzeń dziecięcych

Przeglądając dostępną literaturę³, nie znalazłam wyjaśnień czy i w jakim stopniu luksus oglądany np. w centrach handlowych uwidacznia się w marzeniach dzieci. Poważne badania dotyczące marzeń dzieci prowadzone były przez Stefana Szumana⁴ tuż po zakończeniu II Wojny Światowej. Był to czas niedostatku spowodowany zniszczeniami wojennymi, a dysproporcje majątkowe w społeczeństwie nie były aż tak widoczne. Pięćdziesiąt lat później tematyką dziecięcych marzeń niezależnie od siebie zajmowały się Bronisława Dymara⁵ i Ludwika Wojciechowska⁶. Mimo że analizy realizowane były współcześnie, tj. w latach 1999–2003, nie obejmują one okresu powstawania obiektów takich jak centrum handlowe Manufaktura, czyli lat 2003–2006.

Kierując się przedstawionymi argumentami, opracowałam program badań, w którym sfor-

³ Por. B. Dymara, *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków 1999; J. Górniewicz, *Wstęp do pedagogicznej analizy problematyki wyobraźni*, Toruń 1991; J.L. Singer, *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980; I.M. Rozet, *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*, Warszawa 1982; W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996; D. Waloszek, *Marzenia dzieci i młodzieży* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. E. Różycka, Warszawa 2008, s. 82–83.

⁴ Mam na myśli ustalenia S. Szumana przedstawione w książce pt. *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli i studentów, studiujących rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1946.

⁵ B. Dymara, *Dziecko w świecie marzeń*, dz. cyt.

⁶ L. Wojciechowska, *Kreacje wyobraźni własnej osoby i otaczającego świata u dzieci i młodzieży. Treściowa charakterystyka marzeń na jawie u dzieci w okresie średniego dzieciństwa* [w:] *Spostrzeżenie zjawisk świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*, red. Taż, Warszawa 2003; L. Wojciechowska, N. Wall, *Marzenia dzienne a subiektywny dobrostan psychiczny dzieci z domu dziecka* [w:] *Poszukiwanie uwarunkowań zaburzeń w zachowaniu młodzieży w interakcjach społecznych*, red. D. Borecka-Biernat, Wałbrzych 2009 online: http://83.14.224.194/dydaktyka/459_dbb_wydanie_I_2009.pdf [dostęp: 14.08.2015]....

mułowałam pięć celów badawczych, a w każdym z nich wyodrębniłam zadania badawcze.

PIERWSZY CEL BADAWCZY: W jakim środowisku wychowawczym żyją dzieci spędzające czas w Manufakturze?

Cel ten jest konsekwencją tezy, że marzenia dzieci mają ścisły związek z warunkami, w jakich te dzieci żyją. Przeszkodą w realizacji tego celu są zapisy ustawy o ochronie danych osobowych⁷. Dlatego w dokumentach szkolnych nie znalazłam informacji dotyczących wykształcenia rodziców, wykonywanego przez nich zawodu czy warunków życia dzieci. Nie mogłam także osobiście ich określić, ponieważ rodzice badanych dzieci nie wyrazili zgody na wizyty w domu. Sporo informacji o warunkach domowych przekazały mi dzieci w rozmowach inspirowanych metodą projekcyjną. W ramach tego celu sformułowałam następujące zadania badawcze:

PIERWSZE ZADANIE BADAWCZE: Ustalić warunki domowe w jakich żyją badane dzieci.

Realizując to zadanie, prowadziłam rozmowy z nauczycielami w taki sposób, aby zebrać informacje o warunkach materialnych, mieszkaniowych, składzie osobowym rodziny, stopniu zainteresowania rodziców dzieckiem. Ponadto same dzieci udzielały mi tego typu informacji podczas rozmów towarzyszących metodzie projekcyjnej.

DRUGIE ZADANIE BADAWCZE: Jak wiedzie się badanym dzieciom w środowisku szkolnym?

Za najważniejsze kryterium uznałam w tym przypadku sukcesy edukacyjne badanych dzieci lub ich brak. Uczniowie uczęszczający do klas II i III szkoły

⁷ Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych. Dz. U. z 1997 r. Nr 133, poz. 883 online: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971330883>, [dostęp: 2.02.2014].

podstawowej oceniani są w sposób opisowy – i te właśnie oceny brałam pod uwagę, wnioskując o ich powodzeniach szkolnych. Analizie poddałam także stopień zainteresowania rodziców nauką szkolną ich dzieci. Podstawą tych ustaleń były rozmowy z nauczycielami.

DRUGI CEL BADAWCZY: O czym marzą dzieci z Bałut mieszkające w sąsiedztwie Manufaktury?

Przed obraniem metod badawczych rozmawiałam z dziećmi o ich marzeniach. Okazało się, że bałuckie dzieci w mowie czynnej nie posługują się słowem „marzenia”. W trakcie tych rozmów, słysząc pytanie: „O czym marzysz?”, otwierały oczy ze zdziwienia, ponieważ nie wiedziały, co ono oznacza. Błysk zrozumienia pojawiał się dopiero wówczas, gdy zastąpiłam nieznane słowo bliskoznacznym – pragnienia⁸, ale nadal z trudem formułowały swoje przemyślenia. Uznałam, że znane dzieciom słowa pragnąć, pragnienie są najbliższe znaczeniowo słowom marzyć, marzenie. Z tego powodu zadawałam pytania pomocnicze: „Czego byś chciał ponad wszystko? Czego pragniesz?”⁹. W ramach drugiego celu badawczego wyodrębniłam dwa zadania badawcze:

PIERWSZE ZADANIE BADAWCZE: Skonstruowanie techniki projekcyjnej ułatwiającej dzieciom wypowiedzenie się na temat swoich marzeń, przeprowadzenie badań oraz zarejestrowanie tych wypowiedzi.

Badaniami objęłam chłopców i dziewczynki w 8 i 9 roku życia. Postanowiłam zastosować dwie wersje tej samej techniki projekcyjnej: *Dobra wróżka* dla

⁸ *Marzyć* – dążyć do czegoś, pragnąć czegoś, chcieć czegoś. Zob. B. Gajewska, M. Pawlus, *Słownik synonimów i antonimów*, Bielsko-Biała 2002, s. 108.

⁹ Mając to na uwadze, uznałam za stosowne korzystać z metody projekcyjnej, a w jej ramach z opracowanych przeze mnie technik: *Dobra wróżka* oraz *Czarodziej*.

dziewczynek i *Czarodziej* dla chłopców. Zgodnie ze standardami metod projekcyjnych, ułożyłam niedokończone opowiadania o wróżce i czarodzieju, którzy potrafią spełniać pragnienia każdego dziecka. Opowiadanie to kończy się słowami: „Jest taka dziewczynka/chłopiec, która mieszka niedaleko, chodzi do podobnej szkoły i ma podobne do twoich zainteresowania. Powiedz, czego ona może pragnąć”. Takie zakończenie miało na celu pomóc badanym wypowiadać się (na zasadzie identyfikacji) o swoich pragnieniach. Wypowiedzi dziecięce przeradzały się w rozmowę, a to pozwoliło mi stawiać pytania i uzyskiwać na nie pełniejsze odpowiedzi. Wszystkie rozmowy zarejestrowałam dyktafonem, a następnie dokonałam ich transkrypcji z uwzględnieniem zalecanego przez D. Silvermana¹⁰ kodu. Tak przygotowany materiał badawczy poddałam dalszej analizie, której dotyczą dwa zadania badawcze.

DRUGIE ZADANIE BADAWCZE: Przeprowadzenie analizy dziecięcych wypowiedzi uzyskanych dzięki technikom projekcyjnym: *Dobra wróżka* i *Czarodziej*. Wyodrębnienie tzw. słów kluczy i uporządkowanie materiału zgodnie z kategoriami *być, mieć, zmieniać*.

Realizację tego zadania rozpoczęłam od zorganizowania czterdziestu spotkań, po jednym z każdym dzieckiem objętym badaniami. Przypominam, że każda z rozmów została zarejestrowana dyktafonem, a następnie poddana przeze mnie transkrypcji.

Wypowiedzi dzieci charakteryzowały się różnorodnością pod względem treści, kontekstu (emocjonalnego), formułowania myśli i doboru słów. Porządkując tak niejednorodny materiał

¹⁰ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2012, s. 328

badawczy, kierowałam się zaleceniami badań jakościowych¹¹.

W wyniku analizy zarejestrowanych wypowiedzi wyodrębniłam tzw. słowa kluczowe, które pomogły mi uporządkować wszystkie dziecięce wypowiedzi do jednej z trzech kategorii:

- *być* (kimś ważnym np. weterynarzem, kosmonautą);
- *mieć* (upragnione przedmioty, zwierzęta);
- *zmieniać swoje otoczenie* (poprawić sytuację domową, szkolną) lub *świat na lepszy* (np. pomóc biednym dzieciom).

Po takim uporządkowaniu materiału badawczego przystąpiłam do jakościowego rozpatrywania zależności pomiędzy dziecięcymi marzeniami pogrupowanymi w ramach powyższych kategorii a następującymi zmiennymi:

- płeć – podobieństwa i różnice między marzeniami dziewcząt i chłopców;
- środowisko rodzinne – podobieństwa i różnice pomiędzy dziećmi wychowywanymi w rodzinach biednych, średniozamożnych i zamożnych;

¹¹ B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 80. „Badania jakościowe to sposoby diagnozowania i analizowania zjawisk w ich kontekście historyczno-społecznym i podmiotowym wykorzystujące m.in. podejście fenomenologiczne i hermeneutyczne”. Autorzy, powołując się na M. Łobockiego (*Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 92), piszą: „M. Łobocki zalicza badania jakościowe do tzw. badań miękkich, tj. przeprowadzanych za pomocą niestrukturalizowanych metod i technik badawczych, i dodaje, że ich istota tkwi nie tyle w wyjaśnianiu badanych zjawisk, czyli w ustaleniu występujących wśród nich powiązań przyczynowo-skutkowych (...), ile w rozumieniu i interpretacji zjawisk interesujących badacza”. S. Palka rozszerza to pojęcie. Do podstawowych kategorii tego rodzaju badań należy rozumienie i interpretacja, dlatego też badacze w toku poznawania stosują empatię, introspekcję, subiektywne podejście, stanie na równi z badanymi osobami, badanie od wewnątrz, starają się słuchać i rozumieć badane osoby, odkrywać ich przeżycia wewnętrzne, a także analizować rzeczywistość z pozycji badanych, stosując niematematyczne sposoby badania zjawisk i niestrukturalizowane metody i narzędzia badawcze.

- powodzenia szkolne – podobieństwa i różnice pomiędzy marzeniami dzieci z sukcesami edukacyjnymi i marzeniami tych dzieci, które doświadczają porażek.

Ukazanie tych zależności stanowi punkt wyjścia do przedstawienia możliwie wyczerpującej merytorycznej charakterystyki marzeń dzieci z Bałut.

TRZECI CEL BADAWCZY: Jak centrum handlowo-rozrywkowo-kulturalne Manufaktura wpisuje się w rzeczywistość wychowawczą bałuckich dzieci?

Każdy, kto choć raz znalazł się w Manufakturze, dostrzeżł zapewne, że obecne są tam dzieci. Część z nich przebywa w towarzystwie robiących zakupy rodziców, ale odnajdziemy tam również grupy samotnie wałęsających się kilkulatków, którzy na terenie centrum spędzają wolny czas. Na nich skupię swoją uwagę. Dzieci te są mieszkańcami famuł znajdujących się w najbliższym sąsiedztwie Manufaktury. Ich obecność jest szczególnie widoczna na placach zabaw, w części restauracyjnej oraz przy fontannach. Jak wynika z moich obserwacji, w ramach tej grupy wyróżnić można, na podstawie kryterium wiekowego, dwie podgrupy: pierwszą stanowią uczniowie pierwszych czterech klas szkoły podstawowej, do drugiej zaś przypisać można młodzież kilkunastoletnią (pomiędzy 12 a 15 rokiem życia). Jako że zajmuję się badawczą analizą dziecięcych marzeń, skoncentruję się na pierwszej z tych grup. W ramach trzeciego celu zaprojektowałam dwa zadania badawcze:

PIERWSZE ZADANIE BADAWCZE: Jak zachowują się dzieci na terenie Manufaktury?

Nim zajęłam się analizą marzeń dzieci z Bałut, obserwowałam je na terenie Manufaktury. Do-

strzegłam, że dzieci w młodszym wieku szkolnym przebywają tam bez opieki dorosłych: biegały, oglądały wystawy sklepowe. Uznałam więc, że jednym ze sposobów pozyskania informacji na ich temat jest przeprowadzenie serii rozmów z pracownikami Manufaktury – ochroniarzami oraz sprzedawcami, którzy mają okazję obserwować codzienne zachowania dzieci i mogą opisać ich sposób funkcjonowania na terenie centrum. Interesowały mnie następujące wskaźniki:

- ilość czasu spędzanego przez dzieci w centrum;
- miejsca, które najczęściej wybierają do zabaw;
- sposób zachowywania się w centrum.

Pracownicy dostarczyli mi wielu cennych informacji na temat sposobu spędzania czasu przez dzieci w centrum handlowym. Te informacje uzupełniły moje obserwacje.

DRUGIE ZADANIE BADAWCZE: Jak dzieci spędzają czas w Manufakturze?

Przeprowadziłam serie rozmów z dziećmi w wieku 8–9 lat. Na ich podstawie, a także dzięki własnym obserwacjom, ustaliłam, że dzieci od nich młodsze podczas zakupów oraz korzystania z placów zabaw i miejsc rekreacyjnych są zwykle pod opieką rodziców. Dzieci 8–9-letnie i starsze są na tyle samodzielne, że same przebywają na terenie Manufaktury. Mogą więc oglądać to, co je interesuje, korzystając z części rekreacyjnej¹², kiedy chcą i jak chcą.

Rozmawiając z tymi dziećmi, pytałam:

- co robią na terenie Manufaktury;
- ile czasu spędzają w centrum handlowym;
- w których miejscach chętnie przebywają.

¹² Są to kąciaki zabaw dla dzieci usytuowane w głównym pasażu, a także *Eksperymentarium*, *Kinderplaneta* (płatny plac zabaw) oraz *Stratosfera* (ścianka wspinaczkowa).

Znajomość Manufaktury sprawdzałam, prosząc o radę, gdzie można kupić jakiś towar, np. lalkę, żelazko lub kurtkę. Odpowiedzi, które otrzymywałam, wskazały poziom znajomości zarówno topografii samej Manufaktury, jak i znajdujących się na jej terenie sklepów. Informacje te posłużyły do ustalenia częstotliwości wizyt w centrum handlowym oraz oszacowania czasu, jaki dzieci w nim spędzają.

CZWARTY CEL BADAWCZY: Jak środowisko wychowawcze determinuje marzenia dzieci z Bałut? Analiza oraz interpretacja wyników badań

Prowadzone dotąd badania nad dziecięcymi marzeniami wskazują na ich silny związek z warunkami, w jakich żyją i rozwijają się dzieci. Analizując marzenia dzieci z Bałut, postanowiłam bliżej przyjrzeć się tej zależności. W ramach czwartego celu badawczego wyodrębniłam trzy zadania badawcze:

PIERWSZE ZADANIE BADAWCZE: Czy Manufaktura jest obecna w marzeniach badanych? Analiza oraz interpretacja wyników badań

Manufaktura jest częścią środowiska, w którym wychowują się dzieci z Bałut. Możliwość oglądania innego, niedostępnego dla dzieci świata luksusu, jakim jest rzeczywistość centrum handlowego, może wpływać na nie stymulująco, motywować do nauki, a tym samym stworzyć perspektywę lepszego życia. Może się jednak okazać, że kolorowy świat oglądany w Manufakturze, tak samo jak ten, który oglądają w telewizji, jest dla nich niedostępny, nierzeczywisty, odbierany z pozycji widza, a więc powoduje frustrację i złość.

Chcąc ustalić, czy Manufaktura jest istotna w świadomości dzieci przeprowadziłam analizę marzeń dzieci zebranych metodą projekcyjną – uporządkowanych według wymienionych

kategorii — postanowiłam wyłuskać te, w których pojawiają się odwołania do Manufaktury, na przykład: „chciałbym to mieć, bo widziałem to w Manufakturze”; „pragnę mieć dużo pieniędzy, żebym mógł kupować w Manufakturze to, co chcę” itp. Jeżeli w wypowiedziach dzieci pojawią się marzenia tego typu, będzie to świadczyło, że Manufaktura jest miejscem znaczącym dla kształtowania się ich marzeń.

DRUGIE ZADANIE BADAWCZE: W jakim stopniu środowisko domowe wyznacza marzenia badanych dzieci? Analiza oraz interpretacja wyników badań

Większość bałuckich dzieci żyje w trudnych warunkach, często pochodzą one z rodzin dysfunkcyjnych wychowawczo. Ich rodzice borykają się z niedostatkiem, doświadczają biedy. Z moich ustaleń wynika, że niezaspokojone potrzeby, warunki i atmosfera domu rodzinnego kształtują dziecięce marzenia, a te z kolei są źródłem wiedzy o dziecku, jego problemach, dążeniach¹³. Na terenie Manufaktury przebywają dzieci, których warunki środowiska domowego są różne – zarówno gorsze, jak i o wiele lepsze. Są to dzieci, których rodzice w wystarczającym stopniu zaspokajają ich najważniejsze potrzeby. Dlatego też analizując środowisko domowe wyodrębniłam: dzieci żyjące w złych warunkach materialnych, średnich oraz zamożnych. Takie rozwarstwienie spowodowane jest dynamicznymi zmianami zachodzącymi w okolicy centrum handlowego, w tym także migracją jej mieszkańców. Blisko dziesięcioletnia obecność Manufaktury sukcesywnie zmienia oblicze dzielnicy. W jej pobliżu zamieszkali ludzie bogatsi, którzy wykupili niedrogie, zaniedbane

mieszkania, a ludność biedna przeprowadza się do mieszkań socjalnych na obrzeżach miasta. Sądząc po takim rozwarstwieniu, wiele zmieniło się na Bałutach od czasów H. Radlińskiej.

Zadanie to nawiązuje do tezy, że marzenia dzieci mają ścisły związek z warunkami, w jakich te dzieci żyją, i pełnią one funkcję kompensacyjną.

TRZECIE ZADANIE BADAWCZE: W jakim stopniu środowisko szkolne wyznacza marzenia badanych dzieci? Analiza oraz interpretacja wyników badań

Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej dzieci zaspokajają wiele swoich potrzeb w szkole. Dotyczy to samooceny (jestem dobrym uczniem), akceptacji społecznej (lubią mnie koledzy), uznania w środowisku domowym (chwałą lub ganią mnie za postępy w nauce lub ich brak). Uznałam więc, że marzenia dzieci z Bałut mogą dotyczyć poprawy sytuacji szkolnej. Przeprowadziłam więc analizę marzeń badanych dzieci zebranych metodą projekcyjną i wybrałam te, które dotyczą poprawy sytuacji szkolnej.

PIĄTY CEL BADAWCZY: Propozycje pedagogicznego wspierania dzieci w kreowaniu marzeń i obieraniu lepszej drogi życiowej

Cel ten został zrealizowany w końcowej fazie procesu badawczego, gdy poznałam, jaki wpływ na bałuckie dzieci ma centrum handlowo-rozrywkowo-kulturalne Manufaktura. Poznanie dziecięcych marzeń było podstawą sformułowania wniosków dotyczących wspierania dzieci w kreowaniu własnych marzeń, bycia kimś ważnym, posiadania upragnionych przedmiotów, zmian na lepsze.

Uzasadnienie zastosowanych procedur badawczych

Moje badania mają charakter diagnostyczny, na co wskazują przedstawione wcześniej cele i zadania

¹³ J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Białystok 2004

badawcze. Koncentrują się na wycinku rzeczywistości pedagogicznej – na poznaniu marzeń dzieci z Bałut, których środowisko wychowawcze jest rozdarte między prozę życia i luksus. Studiując literaturę przedmiotu, nie znalazłam dostatecznie silnej teorii, na podstawie której mogłabym zbudować rozsądne hipotezy, np. trudno z góry ustalić, jaką rolę pełni obecność centrum handlowego Manufaktura w marzeniach dzieci z Bałut. Obawiałam się, że przyjęcie hipotez np. o silnym związku pomiędzy oglądaniem przez dzieci luksusowych dóbr w Manufakturze i ich marzeniami przeszkodzi mi w uchwyceniu subtelniejszych i być może ważniejszych aspektów relacji pomiędzy środowiskiem wychowawczym (rodzinnym i szkolnym) a marzeniami bałuckich dzieci. Za zasadne uznałam kierowanie się indukcją¹⁴, która jest metodą dochodzenia do nowych twierdzeń naukowych oraz ich sprawdzania. Polega ona na uogólnianiu jednostkowych faktów empirycznych¹⁵ według zasady: „obserwuj i uogólniaj wyniki obserwacji – najpierw obserwacja, potem teoria”. Dlatego też porzuciłam na sformułowaniu celów i wyodrębnieniu z nich zadań badawczych. Do nich starannie dobrałam metody badawcze, dbając o to, aby każda z nich dostarczała informacji o badanych zmiennych. Następnie przeprowadziłam analizę

¹⁴ J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań 1969, s. 140. „Metoda indukcyjna składa się z trzech grup czynników: a) obserwacje mające na celu ustalenie «nagich faktów», b) wyprowadzanie z obserwacji w drodze uogólnień indukcyjnych ostrożnych hipotez, c) sprawdzanie hipotez za pomocą wniosków empirycznych, czyli przewidywań z nowymi wnioskami obserwacji. Stwierdzenie, w wypadku pozytywnym, tj. w przypadku zgodności zaobserwowanych faktów z wnioskami wyprowadzonymi z hipotezy, prowadzi do uznania hipotezy za (względnie) prawdziwą, czyli do przekształcenia hipotezy w prawo lub teorię naukową; w wypadku negatywnym, tj. w wypadku niezgodności przewidywań z obserwacjami, prowadzi do odrzucenia lub modyfikacji hipotezy. Hipoteza, zanim przekształci się w prawo lub teorię, musi być dobrze i wszechstronnie sprawdzona, tj. potwierdzona przez liczne obserwacje i na różnorodnym materiale”.

¹⁵ Zwolennikami tej metody byli m.in. twórca mechaniki klasycznej I. Newton, a także metodolog nowożytny F. Bacon.

związków pomiędzy zmiennymi i wyprowadziłam uogólnienia i wnioski.

Nie bez znaczenia jest to, że moje badania realizowałam w konwencji badań jakościowych¹⁶ z respektowaniem niektórych zaleceń teorii ugruntowanej¹⁷. Taki wybór podyktowany był:

- liczbą badanych dzieci: badaniem mogłam objąć tylko te dzieci, które mieszkały w najbliższym sąsiedztwie Manufaktury – ponieważ tylko te mogły przebywać same, bez opieki dorosłych, na terenie centrum handlowego;
- koniecznością uzyskania zgody osobno od rodziców, nauczycieli i dzieci na udział w badaniach. Tylko co ósme dziecko spośród wszystkich uczniów klas II i III uzyskało wymienione zgody i samo chciało wziąć udział w badaniu. W wyniku usilnych starań (wielokrotne rozmowy, wyjaśnienia) udało mi się uzyskać zgody odnośnie do dwóch równolicznych grup: 20 dziewczynek i 20 chłopców¹⁸.

¹⁶ Por. z B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 80.

¹⁷ Podaję za: B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 85: „Najbardziej wyraźnym, specyficznym, jednocześnie najbardziej dojrzałym i rozwiniętym typem badań jakościowych jest teoria ugruntowana i analiza tekstów. Rubacha traktuje każdą postać tekstu jako dane jakościowe. Teoria jest ugruntowana w danych, tworzy ją na podstawie analizy tekstów surowych, zawierających nie tylko fakty, ale także konteksty. Teoria wyrasta z tych tekstów i ponownie kieruje się w stronę badanej rzeczywistości. Przechodzi przez ogólnie przyjęte etapy analizy. Najpierw następuje redukcja danych, sprowadzenie ich do postaci kodów, memów zawartych w tekście. Kolejnym etapem jest tworzenie reprezentacji danych w postaci wyprowadzonych z tekstu kategorii teoretycznych i wreszcie – weryfikacja danych, nazywana przez Rubachę indukcją analityczną. Sprowadza się ona do następującego ciągu działań: definiowanie kategorii i twierdzenia hipotetycznego – powrót do danych – redefiniowanie kategorii i twierdzenia hipotetycznego – powrót do danych itd. Aż do momentu, gdy wszystkie przypadki potwierdzą hipotezę”.

¹⁸ „Szczególnym problemem badań jakościowych jest reprezentatywność. Badania jakościowe w zasadzie tego warunku nie spełniają. Są to badania eksploracyjne, które mają pokazać nowe, ukryte zagadnienia lub szczegółowe funkcjonowanie wybranych grup, instytucji czy jednostek. Dla jednych jest to

- decyzją o zastosowaniu metod projekcyjnych, których efektem są zarejestrowane dyktafonem, a następnie spisane wypowiedzi dzieci. Charakteryzują się one niebywałą różnorodnością – tak pod względem formy, jak i treści. Na dodatek materiał ten nasycony jest emocjami, które uznałam za szczególnie cenne źródło informacji.

Projektując badania, wydawało mi się, że centrum handlowe, czyli manifestacja luksusu, będąc w opozycji do warunków życia dzieci, stanie się wyznacznikiem dziecięcych marzeń. Po badaniach okazało się, że inne pragnienia mają dzieci wychowane w biedzie i deprywacji, inne w dostatku. A zatem dziecięce marzenia wpisują się w opozycję między biedą a luksusem.

Charakterystyka stosowanych metod i technik badawczych

Pierwsza grupa metod i technik posłużyła do badania dzieci w wieku szkolnym. Należą do niej metoda projekcyjna i opracowane w jej ramach dwie techniki *Dobra wróżka* i *Czarodziej*. Metoda ta została uzupełniona analizą zachowania dzieci, ich obserwacją i rozmową z nimi.

Druga grupa metod posłużyła zdobyciu informacji o dziecku i jego rodzinie w środowisku wychowawczym. Przeprowadzone zostały rozmowy z wychowawcami, nauczycielami oraz pracownikami Manufaktury, którzy na co dzień mają okazję obserwować zachowania dzieci przychodzących do centrum. Są oni bogatym źródłem informacji. Dokonałam również analizy dostępnych dokumentów, a więc ocen okresowych, które uczniowie otrzymali na zakończenie klas I i II.

dowód na ich słabość, a zdaniem innych świadczy to o ich sile". Zob. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 80.

Techniki projekcyjne

Dla potrzeb badań opracowałam dwie techniki projekcyjne: *Dobra wróżka* oraz *Czarodziej*. Pierwsza z nich przeznaczona jest do badania dziewcząt, druga – chłopców. Obie techniki nawiązują do świata baśni.

DOBRA WRÓŻKA

Opowiem Ci historię pewnej dziewczynki. Ta dziewczynka jest bardzo do Ciebie podobna. Ma tyle lat co Ty, chodzi do takiej samej szkoły co Ty, codzienne przechodzi obok Manufaktury – tak samo jak Ty.

A teraz wyobraź sobie, że jesteś dobrą wróżką, która może spełnić wszystko to, czego chciałaby ta dziewczynka.

Kim chciałaby być?

Co chciałaby mieć?

A może chciałaby coś zmienić?

CZARODZIEJ

Opowiem Ci historię pewnego chłopca. Ten chłopiec jest bardzo do Ciebie podobny. Ma tyle lat co Ty, chodzi do takiej samej szkoły co Ty, codzienne przechodzi obok Manufaktury – tak samo jak Ty.

A teraz wyobraź sobie, że jesteś czarodziejem, który może spełnić wszystko to, czego chciałby ten chłopiec.

Kim chciałby być?

Co chciałby mieć?

A może chciałby coś zmienić?

Wypowiedzi dzieci rejestrowałam dyktafonem, następnie dokonałam ich transkrypcji. Techniki projekcyjne wymagają zastosowania technik uzupełniających – w tym przypadku zastosowałam

technikę obserwacji¹⁹. Ten z pozoru prosty sposób zbierania informacji został wykorzystany przeze mnie równoległe z techniką projekcji. Obserwacja dostarczyła mi naturalnej wiedzy (i tym samym najbardziej prawdziwej) o badanych dzieciach.

Kolejną techniką wykorzystaną do zdobycia informacji potrzebnych do realizacji przedstawionych celów i zadań badawczych były rozmowy²⁰ przeprowadzone z pracownikami centrum handlowo-rozrywkowego Manufaktura oraz nauczycielami dzieci biorących udział w badaniach i samymi dziećmi.

Obserwacje i rozmowy z dziećmi

Obserwacje i rozmowy zastosowałam do badania dzieci w dwóch sytuacjach:

- Udawałam się w te miejsca na terenie Manufaktury, w których dzieci 8–9-letnie najczęściej przebywają bez kontroli dorosłych. Informacji na ten temat dostarczyły mi rozmowy z pracownikami ochrony, którzy wskazali, że są to place zabaw na terenie centrum handlowego oraz rynek Manufaktury (okolice fontann)²¹. Wybrałam się w te miejsca i przyglądałam się dzieciom. Podchodziłam do niektórych i pytałam, gdzie można kupić np. buty, lalkę itp., a następnie prosiłam, aby mnie

¹⁹ „Obserwacja jest czynnością badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń”. Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 77.

²⁰ „Rozmowa może być zdefiniowana analogicznie do wywiadu, aczkolwiek w literaturze przedmiotu dokonuje się rozróżnienia między wywiadem a rozmową, zaś jako podstawę przyjmuje się kryterium podmiotu, od którego informacje się uzyskuje (wywiad – osoby postronne, rozmowy – podmiot badany) bądź też kryterium formalności. Wywiad traktuje się jako bardziej formalną, wystandaryzowaną metodę (technikę) uzyskiwania informacji, zaś rozmowę jako metodę (technikę) bardziej swobodną, indywidualną nieprzewidywalną w kierunku”. Zob. Tamże, s. 54.

²¹ Miejsca te wskazywali także inni pracownicy centrum handlowego.

tam zaprowadziły. Był to dobry pretekst do prowadzenia rozmowy o samej Manufakturze, o tym, ile czasu spędzają na terenie centrum handlowego, co im się tu podoba. Podczas tych rozmów niektóre dzieci opowiadały mi o swoich rodzicach, warunkach domowych.

- Drugą sytuacją, w której wykorzystywałam obserwacje i rozmowy, były badania prowadzone z wykorzystaniem technik projekcyjnych, które skonstruowane były tak, żeby prowokować dzieci do opowiadania o swoich marzeniach. Podtrzymując rozmowy, pytałam: „czego jeszcze pragniesz?”, „co by cię ucieszyło?” itd. W czasie takich rozmów dzieci spontanicznie informowały mnie o warunkach, w jakich żyją, mówiły, co robią ich rodzice, wypowiadały się także o szkole, skarżąc się czasami, że nauczyciele są niesprawiedliwi i dają im złe stopnie. Wypowiedzi te były mocno nasycone emocjami – towarzyszyła im ożywiona mimika, pauzy, spuszczonego wzroku, zmiana tempa mówienia.

Rozmowy z dorosłymi: pracownikami Manufaktury, nauczycielami badanych dzieci

Pracowników Manufaktury pytałam o:

- czas, jaki dzieci spędzają na terenie centrum handlowego;
- miejsca, w których przebywają najczęściej.

Po nawiązaniu kontaktu i wyjaśnieniu, dlaczego zajmuję się dziećmi z Bałut, pytałam o:

- zachowanie dzieci na terenie Manufaktury;
- sposoby spędzania czasu wolnego.

Po przeprowadzeniu rozmów wynotowałam informacje podane przez rozmówców.

Rozmowy z nauczycielami były poprzedzone uzyskaniem zgody na badania od dyrekcji szkoły, a także od rodziców każdego z dzieci, o którym chciałam rozmawiać. Po wyjaśnieniu celu badań pytałam o możliwość nagrywania rozmów. Nauczycieli pytałam o:

- warunki materialne rodziny badanych uczniów;
- warunki mieszkaniowe rodziny badanych uczniów;
- powodzenia szkolne dziecka (czy jest dobrym, przeciętnym czy słabym uczniem);
- zainteresowanie rodziców nauką szkolną dziecka – czy i w jakim stopniu kontaktują się z nauczycielem.

Wszyscy nauczyciele wyrazili zgodę na nagrywanie rozmów, w związku z czym mogłam przygotować ich transkrypcje.

Analiza dokumentów

Badaniami objęłam dzieci uczęszczające do klas II i III szkoły podstawowej. Efekty edukacyjne tych dzieci nauczyciele przedstawiają pod koniec roku szkolnego w formie ocen opisowych. Do analizy zakwalifikowałam oceny okresowe, które uczniowie otrzymali na zakończenie klas I i II. Na podstawie tych dokumentów i ocen nauczycieli (rozmowy z nimi opisałam nieco wcześniej) ustaliłam efekty nauki szkolnej i uporządkowałam je wg kategorii: słabe, średnie, bardzo dobre.

Dobór badanych osób

Badaniami objęłam dwie grupy osób. Pierwszą z nich byli dorośli:

- pracownicy centrum handlowego, którzy udzielali mi informacji na temat dzieci przebywających na jego terenie;
- wychowawcy klas, do których chodzą badane dzieci.

Drugą – dzieci z Bałut mieszkające w najbliższym sąsiedztwie centrum handlowego Manufaktura. Uznałam, że należy nimi objąć dzieci spełniające następujące kryteria:

- można się z nimi porozumieć odnośnie do ich marzeń i pragnień;
- mogą samodzielnie udać się do centrum handlowego Manufaktura i tam przebywać;
- uczęszczają do szkół w najbliższej okolicy centrum handlowego.

Kryteria te spełniły dzieci w wieku 8–9 lat mieszkające w odległości nie większej niż 5–10 minut drogi z domu do Manufaktury i uczęszczające do następujących szkół: Szkoła Podstawowa nr 24 znajdująca się przy ulicy Ciesielskiej, Szkoła Podstawowa nr 45 z ulicy Bojowników Getta Warszawskiego, Szkoła Podstawowa nr 35 z ulicy Tybury.

Liczba badanych dzieci określona została na podstawie: zgód wydanych przez rodziców i nauczycieli, a także gotowości dzieci do udziału w badaniach.

Dane dotyczące badanych dzieci

Spośród wszystkich uczniów klas II i III uczęszczających do szkół sąsiadujących z centrum handlowym warunek ten spełniło 57 dzieci. Opiekunowie niechętnie wyrażali zgodę na udział podopiecznych w badaniach – ostatecznie uzyskałam ją od opiekunów 43 dzieci. Liczba ta jednak nie odpowiada wielkości grupy badawczej, bowiem już na etapie przeprowadzania badań okazało

się, że troje dzieci ogranicza się w rozmowie do przytakiwania, zaprzeczania lub milczenia, mimo wyraźnych zachęt z mojej strony. **W rezultacie do dalszych etapów badań zakwalifikowałam 40 uczniów, w tym: 20 dziewczynek i 20 chłopców.**

Wszystkie badane dzieci spełniały następujące kryteria:

- przebywały na terenie Manufaktury;
- uczęszczały do szkół w sąsiedztwie Manufaktury;
- wszystkie badane dzieci uczęszczały do klas drugich i trzecich, a więc były w podobnym wieku;
- wychowywały się w środowisku biednym, średniozamożnym lub zamożnym.

Dzieci te zgodziły się na udział w badaniach (zgody wyrazili także ich rodzice i nauczyciele). Dodam, że uzyskanie zgód od rodziców dzieci było trudne. Zwłaszcza tych, żyjących w trudnych warunkach materialnych.

Krótko o wynikach badań

Wyniki badań przedstawię zgodnie z zaprezentowanymi w programie badań celami badawczymi.

W JAKIM ŚRODOWISKU WYCHOWAWCZYM ŻYJĄ DZIECI SPĘDZAJĄCE CZAS W MANUFakturZE?

Jak wiedzie się badanym w środowisku domowym?

Spośród 40 uczniów biorących udział w badaniach 7 żyje w warunkach skrajnej biedy, 11 w warunkach dostatecznie dobrych, 22 dobrych, a rodziny 2 dzieci można uznać za bardzo zamożne jak na polskie warunki. Rodziny żyjące w skrajnej biedzie korzystają zarówno z pomocy oferowanej przez szkołę (m.in. obiady, paczki z ubraniami), jak i przez powołane do tego

instytucje (MOPS, Caritas). Dokonując oceny sytuacji materialnej dzieci, brałam też pod uwagę następujące wskaźniki: sposób odżywiania, rodzaj odzieży, w jakiej dziecko przychodzi do szkoły, wyposażenie dziecka w podstawowe przybory szkolne, formy spędzania czasu wolnego, zainteresowania dziecka.

Jak wiedzie się badanym dzieciom w środowisku szkolnym?

Analizując środowisko szkolne dzieci objętych badaniami, zwróciłam uwagę na następujące wskaźniki: wyniki w nauce w opinii nauczycieli oraz wyniki w nauce zapisane w ocenach opisowych, które uczniowie uzyskali w semestrze poprzedzającym badania. Wyniki badań wskazują, iż **spośród 40 badanych dzieci 11 wyróżnia się bardzo dobrymi** wynikami w nauce. Wśród nich znalazło się 7 dziewczynek i 4 chłopców. Nauczyciele, wypowiadając się o swoich podopiecznych, wskazali **19 dzieci, których oceny plasują się w grupie wyników średnich**. Do grupy **najsłabszych zostało zakwalifikowanych 10 dzieci – 4 dziewczynki i 6 chłopców**.

Tylko trzech nauczycieli w ocenie powodzeń szkolnych odwołało się do zainteresowań pozaszkolnych badanych uczniów. Z ich wypowiedzi wynikało, że siedmiu uczniów uczęszcza na zajęcia dodatkowe.

O CZYM MARZĄ DZIECI Z BAŁUT MIESZKAJĄCE W SĄSIEDZTWIE MANUFakturZE?

Sposób wyodrębniania kategorii porządkujących marzenia dzieci z Bałut

Gdy analizuje się pragnienia dzieci z Bałut bez uwzględnienia warunków środowiska wychowawczego można zauważyć podobieństwo do marzeń dzieci badanych przez S. Szumana,

B. Dymare, L. Wojciechowską. Jednakże w marzeniach bałuckich dzieci zdecydowanie mniej jest fantazji i altruizmu. Dotyczy to przede wszystkim badanych dziewczynek. Ich marzenia są przyziemne, rzadko wykraczają poza krąg kulturowy Bałut. Syntetyczne informacje dotyczące marzeń badanych dzieci z Bałut zostaną przedstawione poniżej.

Zarejestrowane wypowiedzi dzieci podzieliłam na trzy grupy – każda z nich odsyła do jednego z wcześniej wyodrębnionych pytań („Kim chciałbyś być?”; „Co chciałbyś mieć?”; „Co chciałbyś zmienić?”).

Stosunkowo łatwo mogłam ustalić, kim chciałyby być dzieci, ponieważ jasno to określały, wymieniając interesujące je profesje:

- dziewczynki chciały być: *fryzjerką, nauczycielką* itp.
- chłopcy chcieli być: *pisarzem, strażakiem* itp.

Nieco trudniej było wyodrębnić kategorię *mieć* i *zmieniać*, ponieważ w wypowiedziach dzieci często łączyły się one ze sobą na zasadzie wynikania. Mówiły, że chciałyby mieć piękny dom; chciałyby mieć pieniądze, żeby coś sobie kupić; chciałyby, żeby tata nie krzyczał na mamę (*może jakby miał więcej pieniędzy, to nie byłby na nią zły*); chciałyby być piosenkarką, bo one są bogate; mieć pieniądze, żeby pomagać ludziom w Afryce. Uwzględniając te powiązania, udało się wszystkie marzenia uporządkować w kategorie: *być, mieć, zmieniać* – *najbliższe otoczenie, świat na lepszy, odnosić sukcesy edukacyjne*. Dlatego wyniki badań przedstawiam w porządku uwzględniającym wymienione kategorie.

1. Kategoria marzeń **BYĆ** dominowały w niej następujące zawody

- dziewczynki: być fryzjerką, nauczycielką, weterynarzem, piosenkarką, lekarką, aktorką, sekretarką;
- chłopcy: być strażakiem, archeologiem, weterynarzem, motorniczym, lekarzem, sprzedawcą, chemikiem, malarzem, iluzjonistą, mechanikiem, kierowcą ciężarówki, biznesmenem.

2. Kategoria marzeń **MIEĆ** dotyczyła dóbr materialnych lub zwierząt:

- m.in. mieć dużo pieniędzy, duży dom;
- mieć robota, zbroję, lalkę, książki, gry komputerowe, samochód na pilota, długopisy, zeszyt, jak starczy pieniędzy;
- konia, chomika, psa, kota.

3. Kategoria marzeń **ZMIENIAĆ** dotyczyła chęci podjęcia działań zmieniających świat i miejsce dziecka w świecie, w tym także sytuacji domowej, np. zmieniać otoczenie społeczne, polecieć w kosmos, zwiększyć swoje możliwości. Zmiany dotyczyły następujących obszarów:

- sukcesy edukacyjne: *mieć lepsze stopnie*;
- poczucie bezpieczeństwa: *żeby tata nie bił, żeby nie było w domu awantur*;
- czynienie dobra: *żeby rodzice byli dla siebie dobrzy, mili*;
- podróże: *wyjechać w góry, nad morze, do Włoch i Francji*.

Marzenia dziewczynek i chłopców – podobieństwa i różnice

Dziecięce marzenia różnią się ze względu na płeć badanych. Wskażę różnice występujące pomiędzy nimi.

- Dziewczynki, mówiąc o wymarzonym przyszłym zawodzie, wskazywały na te

profesje, które są typowo kobiece i o których prawdopodobnie rozmawia się w domu. W swoich marzeniach rzadziej niż chłopcy wychodziły poza krąg kulturowy Bałut.

- Chłopcy wybierali typowo męskie zawody, ponadto okazało się, że marząc, częściej niż dziewczynki sięgają wyżej. Wymieniali takie profesje jak: chirurg, weterynarz, chemik, pisarz. Byli też tacy chłopcy, którzy chcieli być np. bogatymi, nieśmiertelnymi. Przykładem wychodzenia w marzeniach poza krąg kulturowy Bałut są marzenia Piotra, który chce zostać archeologiem i mieć sprzęt do wykopalisk. W jego marzeniach widać konsekwencję.

Marzenia dziewczynek i chłopców zaliczone do kategorii *być*

Do kategorii *być* przypisałam wypowiedzi związane z marzeniami dotyczącymi przyszłego zawodu. Można je podzielić na trzy grupy:

- 1) zawody postrzegane jako użyteczne i cennie w środowisku społecznym:
 - dziewczynki: nauczycielka, lekarka, policjantka;
 - chłopcy: weterynarz, lekarz, chirurg, biznesmen, policjant, żołnierz, strażak.
- 2) być kimś ponad pełnione role społeczne i zawody (widoczny wpływ mediów):
 - dziewczynki: gwiazda, piosenkarka;
 - chłopcy: pisarz, człowiek bogaty, człowiek nieśmiertelny.
- 3) osoby znaczące, wizerunki kreowane przez media:

- dziewczynki: Hermiona z *Harry'ego Pottera*, aktorka, tancerka, tatuażystka, osoba sławna, piosenkarka;
- chłopcy: Lord Vader z *Gwiezdnych Wojen*.

Marzenia dziewczynek i chłopców zaliczone do kategorii *mieć*

W ramach drugiej kategorii – *mieć* – wyodrębniłam upragnione przez dzieci dobra materialne:

- 1) **przedmioty**:
 - dziewczynki: zabawki, komputer, ładna sukienka, *kupić książki do szkoły i przybory, jak starczy pieniędzy*;
 - chłopcy: komputer, gry komputerowe, zabawki (samochód na pilota, klocki lego), sprzęt do wykopalisk;
- 2) **zwierzęta** – zarówno chłopcy, jak i dziewczynki marzą o ich posiadaniu. Najczęściej wymieniane to pies, kot oraz chomik. Jeden z chłopców chciałby mieć owcę;
- 3) **pieniądze** – marzenie o ich posiadaniu pojawiło się w wypowiedziach dwójki dzieci, natomiast odniesienia (być bogatym) u czterech chłopców. Żadna z dziewczynek nie mówiła wprost o pieniądzach, ale o pragnieniu ich posiadania świadczą marzenia o zostaniu piosenkarką albo gwiazdą filmową: *bo są bogate i sławne*;
- 4) **lepszy dom** – trzy dziewczynki i trzech chłopców marzy o poprawie warunków mieszkaniowych własnych i swojej rodziny.

W kategorii marzeń *mieć* dziewczynki i chłopcy wymieniali podobną liczbę przedmiotów (po dwa), które chcieliby posiadać. Trudno byłoby wskazać te, które pojawiały się w marzeniach dziewczynek,

a nie były wymieniane przez chłopców, lub odwrotnie.

Marzenia dziewczynek i chłopców zaliczone do kategorii *zmiana swojego otoczenia na lepsze*

Do tej kategorii włączyłam pragnienia badanych dotyczące poprawy sytuacji w ich domu rodzinnym, np. *zdrowie dla rodziców, żeby nie było biedy w domu, żeby tata był dla mnie miły*. Co czwarte spośród 40 badanych dzieci wyrażało pragnienie poprawy atmosfery życia rodzinnego. W swych wypowiedziach wskazywały one na częste awantury w domu, konflikty między rodzicami, a nawet przemoc. Na potrzebę zmian w wymienionym obszarze częściej wskazywały dziewczynki – co trzecia, a rzadziej chłopcy – co piąty. Na przykład Marta marzy o zdrowiu dla rodziców, chce, żeby nie było biedy w domu, żeby tata był dla niej miły, żeby jej nie bił i nie krzyczał na nią. Chciałaby kupić książki do szkoły i przybory, jeśli starczy na nie pieniędzy, a także chodzić na basen. Paulina pragnie spokoju w domu i tego, żeby rodzice się nie kłócili, żeby tata nie wracał późno, żeby mama nie pojechała do szpitala, żeby siostra wróciła do domu rodzinnego. Z kolei Mikołaj marzy o tym, żeby nie dokuczali mu bracia, Hubert pragnie, żeby tata częściej bywał w domu, bo bardzo za nim tęskni, a Marek chciałby, żeby rodzice się nie kłócili.

Marzenia dziewczynek i chłopców zaliczone do kategorii *zmieniać świat na lepszy*

Do tej kategorii zaliczyłam marzenia czworga dzieci – dwóch chłopców i dwóch dziewczynek. Marzenia tych uczniów wykraczają poza myślenie o swoich osobistych potrzebach. Dzieci te w swoich wypowiedziach wskazywały, że chciałyby zrobić coś dla dobra i poprawy losów innych ludzi – tych, którzy znaleźli się w bardzo trudnej życiowej

sytuacji. Ich zdaniem pomoc potrzebującym jest ważniejsza niż realizacja własnych marzeń. Pozostałe dzieci (36 na 40 badanych) takich pragnień nie wyrażało. Tak jakby dzieci te nie sięgały poza to, co dotyczy ich w sposób bezpośredni.

Marzenia dziewczynek i chłopców zaliczone do kategorii *sukcesy edukacyjne*

Ostatnia kategoria dotyczy *sukcesów edukacyjnych*. Interesujące jest to, że marzenia dotyczące tego obszaru ujawniały najczęściej te dzieci, które już osiągają dobre wyniki w nauce. Co dziesiąte wskazało, że pragnie rozwijać się w tej sferze. Dwie dziewczynki marzą o kontynuacji edukacji w szkołach artystycznych (muzyczna, aktorska), ponadto jedna z nich wspomniała, że chciałaby zdać do następnej klasy. Jedynie dwóch chłopców wyraziło pragnienie poprawy wyników w nauce (Mikołaj, Jonatan). Kacper chciałby zburzyć szkołę, co miałoby rozwiązać problem słabszych wyników w nauce. Reasumując, bałuckie dzieci biorące udział w badaniach nie traktują sukcesów edukacyjnych jako środka do celu, którym jest realizacja marzeń.

Na podstawie wyników badań stwierdzam, że marzenia dzieci są mocno związane z środowiskiem, w którym żyją. Chłopcy w swoich marzeniach częściej wychodzą poza krąg kulturowy Bałut. Dziewczynki wzorują się na kobietach ze swojego najbliższego otoczenia oraz postaciach oglądanych w telewizji.

JAK ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE DETERMINUJE MARZENIA DZIECI Z BAŁUT? ANALIZA ORAZ INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

Czy Manufaktura jest obecna w marzeniach badanych dzieci z Bałut?

Wyniki badań przeprowadzonych metodą projekcyjną nie wskazują, aby bliska obecność Manufaktury wywierała znaczący wpływ na marzenia bałuckich dzieci. Po przeanalizowaniu 40 dziecięcych wypowiedzi sprowokowanych metodą projekcyjną z zastosowaniem testów *Dobra wróżka* lub *Czarodziej* nie znalazłam informacji, które świadczyłyby o wpływie centrum handlowego na marzenia badanych dzieci. Nie odnalazłam też bezpośrednich odwołań do Manufaktury w żadnej z trzech kategorii: *mieć, być, zmieniać*. Ma to prawdopodobnie związek z wiekiem badanych dzieci. Gdybym badaniami objęła grupę dzieci w okresie adolescencji wówczas dobra dostępne w Manufakturze zapewne znalazłyby się wśród ich pragnień. Dziewczętom w tym okresie zależy na tym aby modnie wyglądać, dlatego zapewne w marzeniach pojawiłyby się luksusowe przedmioty dostępne w centrum handlowym. Także starsi chłopcy być może pragnęliby gadżetów podnoszących ich atrakcyjność, których pełno jest w Manufakturze. Weryfikacja tych przypuszczeń wymaga jednak oddzielnych badań.

W jakim stopniu środowisko domowe wyznacza marzenia badanych dzieci z Bałut?

Analizując dziecięce marzenia stwierdzam silną zależność pragnień badanych dzieci z ich warunkami życia. Dotyczy to przede wszystkim wymienionych kategorii. Dlatego przedstawię wyniki badań w kategoriach *być, mieć, zmieniać* z uwzględnieniem warunków środowiska domowego badanych oraz płci dzieci.

Kategoria *być*. Marzenia chłopców wywodzących się z rodzin biednych, średniozamożnych i zamożnych

Marzenia chłopców wywodzących się z rodzin najbiedniejszych. Badani chłopcy marzą o tym,

żeby w przyszłości *być*: kierowcą ciężarówki, mechanikiem, marynarzem, malarzem lub iluzjonistą, dzięki czemu możliwe byłoby zaczarowanie świata, aby był lepszy i piękniejszy. Kuba marzy o zawodzie strażaka lub lekarza. Bartek, nie chciał mówić o tym, kim chciałby być w przyszłości.

Marzenia chłopców z rodzin średniozamożnych. Wśród ich marzeń zaliczonych do kategorii *być* znalazło się pragnienie bycia strażakiem (Przemek), chemikiem lub chirurgiem (Hubert). Szczególną uwagę zwróciłam na marzenia Jonatana, który chciałby zostać milionerem, piosenkarzem, policjantem lub żołnierzem. Dwie ostatnie profesje należą do grupy zawodów cieszących się dużym zaufaniem publicznym, a więc ważnych z punktu widzenia dziecka. W tej kategorii marzeń pojawiło się także pragnienie bycia bohaterem znanym z filmów pt. *Gwiezdne wojny* – postać Lorda Vadera. W pragnieniu tym widoczny jest wpływ mediów na proces wychowania dzieci, w tym także na sferę dziecięcych marzeń. Jest on także widoczny w wypowiedziach dziewczynek.

Marzenia chłopców z rodzin zamożnych.

Analizując wymienione przez badanych fantazje, zauważyłam, że trzech z chłopców wymieniło bycie bogatym jako jedno z pragnień. W ich opinii dopiero spełnienie się tego marzenia umożliwi im realizację planów życiowych. Pozostali uczniowie wymieniali zawody, których pragnienie wykonywania w przyszłości charakterystyczne jest dla chłopców w tym wieku – chcą być strażakiem, motorniczym, weterynarzem, archeologiem, policjantem dla zwierząt. Podobnie jak w poprzednio omawianej grupie, widoczny jest wpływ mediów na świat dziecięcych marzeń. Jeden z uczniów chciałby być nieśmiertelny i widzieć w ciemnościach.

Kategoria *być* – marzenia dziewczynek

Marzenia dziewczynek wywodzących się z rodzin najbiedniejszych. Należą do niej dwie dziewczynki. Pierwsza z nich chciałaby pracować w biurze, natomiast druga marzy o karierze tancerki lub piosenkarki. Wypowiedzi te wskazują na potrzebę bycia zauważoną i podziwianą.

Marzenia dziewczynek z rodzin średniozamożnych. Pierwsza grupa marzeń związana jest z zawodami, które przynoszą znaczące korzyści materialne oraz podziw ze strony innych ludzi. Do tej grupy należą: bycie gwiazdą, sławną piosenkarką, aktorką, siostrą Hannah Montany (bohaterki serialu dla dzieci). Druga grupa to zawody uznawane w społeczeństwie za ważne i potrzebne – lekarz, nauczycielka, archeolog, weterynarz. Zwróciłam także uwagę na wypowiedź jednej z dziewczynek, która myśląc o przyszłości, wykazała się konsekwencją, o czym świadczy jej deklaracja, że chciałaby zostać weterynarzem i otworzyć lecznicę dla zwierząt.

Marzenia dziewczynek z rodzin zamożnych. Najliczniejszą grupę (11 uczennic), stanowią dziewczynki pochodzące z rodzin zamożnych. Ich marzenia należące do kategorii *być* są bardzo podobne do tych wymienianych przez dziewczynki z rodzin średniozamożnych. One również chcą być: sławnymi piosenkarkami, aktorkami, a także wykonywać zawody społecznie szanowane (weterynarz, nauczycielka).

Kategoria *mieć* a dziecięce marzenia – marzenia chłopców

Marzenia chłopców wywodzących się z rodzin najbiedniejszych. W pierwszej grupie badanych znalazło się pięciu chłopców z najbiedniejszych rodzin. Ich marzenia są najskromniejsze. W wypowiedziach tych uczniów zwróciło moją uwagę

to, że spośród całej grupy tylko trzech wskazało na przedmioty oraz zwierzę, które dla nich są nieosiągalne, podczas gdy dla innych dzieci są powszechnie dostępne. Wymienili oni robota, samochód na pilota, laptop oraz chomika. Pozostałych dwóch nie ma żadnych potrzeb, które można zaliczyć do tej kategorii.-

Marzenia chłopców z rodzin średniozamożnych. Czterech chłopców wychowywanych w warunkach średnich wymieniło trzy grupy rzeczy, które chcieliby mieć. Należą do nich zwierzęta, zabawki oraz sprzęt RTV do własnej dyspozycji – są to dobra, których jeszcze nie mają.

Marzenia chłopców z rodzin zamożnych. Najliczniej reprezentowana grupa uczniów wywodzących się z rodzin zamożnych wskazała największą liczbę przedmiotów (przypadającą na jedno dziecko). Zauważalna jest prawidłowość: im lepsze warunki życia badanych, tym większy nacisk kładły dzieci na kategorię marzeń *mieć*. Trzech spośród jedenastu chłopców, należących do tej grupy, nie wymieniło żadnych przedmiotów, o których marzą.

Marzenia dziewczynek

Marzenia dziewczynek wywodzących się z rodzin najbiedniejszych. Żadna z nich nie wymieniła marzenia, które należy do kategorii *mieć*.

Marzenia dziewczynek z rodzin średniozamożnych. Spośród siedmiu dziewczynek wywodzących się z rodzin średniozamożnych, dwie również nie wskazały potrzeby posiadania upragnionego przedmiotu. Możemy wnioskować, że ich potrzeby w tym zakresie są zaspokojone lub że uznały inne marzenia za ważniejsze.

Marzenia dziewczynek z rodzin zamożnych. Cztery spośród jedenastu uczennic z domów zamożnych dołączyło do grona dzieci, które nie wykazywały potrzeby posiadania przedmiotów.

Analizując dziewczęce wybory przedmiotów, które zaklasyfikowałam do kategorii *mieć*, można wskazać, podobnie jak u chłopców, pewne grupy najczęściej wymienianych przedmiotów. Są to zabawki, ubrania, zwierzęta.

Kategoria *zmieniać swoje otoczenie* – marzenia chłopców

Marzenia chłopców wywodzących się z rodzin najbiedniejszych są najskromniejsze. Tylko jeden z nich chce zmienić swoje najbliższe otoczenie, wskazując na trudne warunki mieszkaniowe panujące w domu. On też wykazał się niezwykłą empatią, pragnąc poprawić losy ludzi znajdujących się w podobnej do jego, trudnej sytuacji materialnej.

Marzenia chłopców z rodzin średniozamożnych. Trzech z czterech chłopców wskazało na pragnienie poprawy atmosfery życia rodzinnego. Wymieniali kłótnie między rodzicami jako najtrudniejszy do rozwiązania problem, w którym pomoc może tylko czarodziej. Podobne życzenia nie pojawiły się w wypowiedziach chłopców z rodzin zamożnych.

Kategoria *zmieniać swoje otoczenie* – marzenia dziewczynek

Najbardziej rozbudowane wypowiedzi w tej kategorii pojawiły się u dwóch dziewczynek z najbiedniejszych środowisk. Ze szczegółami opisywały marzenia, których spełnienie oznaczałoby poprawę ich sytuacji rodzinnej. Podobne potrzeby deklarowały trzy dziewczynki z pozostałych dwu grup.

W tej kategorii znalazły się także marzenia dotyczące podróży (pojechać nad morze, w góry), poprawy warunków mieszkaniowych (mieć duży dom, dom z ogródkiem, wyprowadzić się na wieś,

mieć swój pokój). Marzenia te należą do dzieci, które żyją w dobrych warunkach. Przypuszczam, że wypowiedzi te są wzorowane na prowadzonych w domach rozmowach rodziców.

Kategoria *zmieniać świat na lepsze* – marzenia dziewczynek i chłopców

Do tej kategorii zakwalifikowałam jedynie cztery dziecięce wypowiedzi. Troje z badanych pragnęło poprawy losów innych ludzi znajdujących się w potrzebie. Jeden chłopiec, którego rodzice są bardzo zamożnymi ludźmi, chciałby, aby wyburzono szkołę, a on sam chciałby polecieć w kosmos.

Zaprezentowane wyniki badań ujawniają pewną tendencję – im lepsze warunki materialne rodziny, tym więcej potrzeb deklarują dzieci. Im bogatsza rodzina, tym większy nacisk kładą dzieci na posiadanie przedmiotów. Ich myślenie koncentruje się wokół własnych pragnień oraz pragnień osób z najbliższego otoczenia, natomiast dzieci te nie widzą potrzeby pomagania innym. Wart odnotowania jest fakt, że dziewczynki częściej niż chłopcy zwracają uwagę na potrzeby emocjonalne niż materialne.

Kategoria *sukcesy edukacyjne* – marzenia dziewczynek i chłopców

Sukcesy edukacyjne nie są popularnym marzeniem wśród badanych uczniów. Nie upatrują oni w poprawie wyników w nauce szansy polepszenia warunków swojego życia. Porównywalna liczba chłopców i dziewczynek marzy o dobrych stopniach w szkole (dwóch chłopców i dwie dziewczynki z czterdziestu badanych). Częściej marzenie to dotyczy uczniów z rodzin o lepszej sytuacji materialnej. Żadne dziecko z rodziny biednej nie wskazało sukcesów edukacyjnych jako marzenia.

Jak szkolne środowisko wychowawcze determinuje dziecięce marzenia?

Wyniki badań wskazują, że tylko co dziesiąte dziecko marzy o sukcesach edukacyjnych. Pozostałe dzieci, opowiadając o marzeniach, nie uwzględniały w nich nauki szkolnej.

Bałuckie dzieci, wybierając przyszły zawód, nie mają świadomości, że aby go wykonywać, najpierw należy pokonać określone stopnie edukacji. Tak jakby nie miały świadomości, że ich przyszłość jest związana z wynikami, jakie osiągają w nauce.

Podobne wnioski dotyczą kategorii *mieć*. Dzieci wymieniały wymarzone przedmioty, które chciałyby posiadać, ale nie łączyły tego pragnienia z sukcesami edukacyjnymi, które umożliwiłyby im wykonywanie dobrze płatnej pracy i w konsekwencji kupno wymarzonych dóbr np. dużego domu, prywatnego samolotu.

Wnioski z badań i dyskusja

Marzenia dzieci z Bałut są mocno zakorzenione w warunkach środowiska życia. Większość dzieci pragnie głównie tego, co realne, możliwe do osiągnięcia w środowisku, w którym się wychowują. I tak:

- W marzeniach dziewczynek przypisanych do kategorii *być* przeważały zawody postrzegane w ich środowisku jako prestiżowe np. dziewczynka z rodziny biednej chciałaby pracować w biurze, średniozamożnej zostać lekarzem, nauczycielką, weterynarzem, zamożnej – nauczycielką, weterynarzem. Chłopcy w swoich wypowiedziach koncentrowali się z kolei na tych zawodach, które postrzegane są jako użyteczne i cenione w środowisku społecznym.
- W kategorii *mieć* dziewczynki rzadko w swoich marzeniach wykraczają poza to, o czym wypada marzyć kobiecie wychowywanej w bałuckim środowisku. Dziewczynki z rodzin biednych nie wymieniły żadnego upragnionego przedmiotu; średniozamożnych – np. lalkę, zwierzęta; zamożnych – dużo zabawek, komputer. Chłopcy pragną sięgać dalej niż dziewczynki np. chłopcy z rodzin biednych chcieliby mieć laptop, samochód na baterie; średniozamożnych – komputer, telewizor; zamożnych – np. luksusowy dom, siłownię, prawdziwy samolot.
- W kategorii *zmieniać swoje otoczenie* dziewczynki koncentrowały się na poprawie sytuacji rodzinnej oraz poprawie warunków materialnych rodziny. Dziewczynki z rodzin biednych marzyły, *żeby w domu nie było biedy, żeby rodzice byli zdrowi, nie bili i nie krzydzeli, żeby tata nie wracał późno*. Z rodzin średniozamożnych – np. *widywać się częściej z tatą, żeby rodzice się nie kłócili* itp. Chłopcy zwracali uwagę na poprawę atmosfery życia rodzinnego np. z rodzin biednych – *żeby bracia nie dokuczali*; średniozamożnych – *żeby tata był częściej w domu, bo bardzo za nim tęsknię*; zamożnych – *pomagać rodzicom*.
- Kategoria *zmieniać świat na lepszy* rzadko pojawiała się w marzeniach dzieci. Co dziesiąte dziecko wskazywało chęć czynienia dobra i poprawy losów ludzi, którzy znaleźli się w trudnej życiowej sytuacji. Ich zdaniem pomoc potrzebującym jest ważniejsza niż realizacja własnych marzeń.
- W marzeniach dzieci z Bałut widoczny jest także wpływ mediów. Dziewczynki,

częściej niż chłopcy mówiły o tym, że chciałyby być sławnymi piosenkarkami, tancerkami, bohaterkami seriali dla dzieci, mieć pieniądze. Chłopcy także pragnęły sławy i pieniędzy. Badane dzieci nie łączą realizacji tych marzeń z nauką szkolną ani z żadnym własnym wysiłkiem.

Jak środowisko wychowawcze determinuje marzenia dzieci z Bałut?

Na podstawie analizy badań przedstawiam następujące wnioski:

- Potwierdza się teza o silnym związku marzeń ze środowiskiem domowym dzieci. Związek ten jest szczególnie widoczny w przypadku dziewczynek. Tylko cztery spośród dwudziestu badanych dziewczynek wychodzą w marzeniach poza krąg kulturowy Bałut, sięgają dalej, niż to wynika z uwarunkowań środowiskowych. W marzeniach siedmiu z nich widać wyraźny wpływ mediów. Pozostałe dziewczynki mocno stąpają po ziemi, nawet w swoich marzeniach.
- Chłopcy także trzymają się rzeczywistości, ale częściej wychodzą poza to, co przyjęte w ich kręgu kulturowym i co dotyczy posiadanych dóbr czy roli zawodowej.
- Bardzo silnie potwierdza się związek warunków środowiska domowego z marzeniami w kategorii *zmieniać*. Dzieci wywodzące się z rodzin biednych wskazują potrzebę wyjścia z kręgu ubóstwa (np. *żeby nie było w domu biedy* – Marta, *duży dom z pokojem dla każdego* – Mikołaj). Potrzebę poprawy atmosfery w domu rodzinnym deklarują także te dzieci, które doświadczają przemocy i awantur.

- Marzenia dzieci z rodzin o przeciętnych i dobrych warunkach materialnych są stosunkowo bogate i wychodzą poza krąg kulturowy środowiska rodzinnego – dzieci te chcą mieć jeszcze więcej niż to, co już posiadają.
- Dzieci z rodzin o przeciętnych i dobrych warunkach także marzą o poprawie atmosfery środowiska domowego. Z faktu, że co czwarte dziecko pragnie poprawy atmosfery w domu rodzinnym, zgody, harmonii, wynika, że rodzinne środowisko wychowawcze dzieci wychowywanych na Bałutach jest niekorzystne ze względu na niezaspakajanie potrzeby bezpiecznego, spokojnego i pełnego miłości życia.
- Jak już podkreślałam, dzieci z najbogatszych rodzin (Filip, Kacper) mają w pełni zaspakajane potrzeby. Zapewne jest im dobrze, dlatego marzą, aby żyć co najmniej na tym samym poziomie, co ich rodzice lub wyższym.

Badane dzieci z zamożnych rodzin w swoich wypowiedziach wyraźnie podkreślały, że nie wszystkie ich potrzeby są zaspakajane w sposób je zadowalający. W marzeniach wyrażały potrzebę kontaktu emocjonalnego z rodzicami, a także wskazywały na brak poczucia bezpieczeństwa. Spośród 40 dzieci aż dziewięćcioro otwarcie przyznało się do niedostatku w tym zakresie.

Z analizy badań wynika, że dzieci wychowywane w biedzie niechętnie opowiadają o swoich marzeniach, twierdząc, że ich nie mają. Jedynie Paulina, po długiej rozmowie i naprowadzaniu oraz wytłumaczeniu pojęcia „marzenie” wyznała, że ma ich wiele i dotyczą one przede wszystkim poprawy jej sytuacji rodzinnej oraz czynienia dobra.

Dyskusja

Wyniki badań prowadzonych pod kierunkiem B. Dymary i J. Izdebskiej wskazują, że dzieci, których potrzeby nie są zaspokajane, przenoszą ich realizację do wymyślanego świata marzeń, w którym wszystko jest możliwe. Okazało się, że marzenia dzieci z Bałut żyjących w biedzie koncentrują się wokół zaspokojenia podstawowych potrzeb. Być może marzenia te są tak skromne, ponieważ dzieci nie widzą szans na poprawę swojego losu bądź wstydzą się marzeń o tym, co, w ich ocenie, dla pozostałych jest normą.

Podobne wyniki uzyskałam w przypadku dzieci pochodzących z rodzin zamożnych. Dzieciom tym również trudno marzyć. Twierdziły, że mają wszystko. Jedynym marzeniem chłopca, którego status materialny rodziny wyraźnie przewyższał status pozostałych, było „zburzenie szkoły lub lot w kosmos”.

J. Izdebska uważa, że marzenia uruchamiane są najczęściej przez bodźce zewnętrzne, sytuacje, w jakich znajduje się jednostka, które wywołują intensywne przeżycia emocjonalne rozgrywane przy udziale wyobraźni. Zawierają liczne projekty dotyczące przyszłości, łączą się z realnym światem i są obrazem niezadowolenia jednostki z rzeczywistości, w której przyszło jej żyć²². W marzeniach pojawiają się alternatywne rozwiązania sytuacji trudnych, dotyczących codziennego życia.

Wyniki moich badań wskazują, że co czwarte badane dziecko marzy o domu bez kłótni i awantur. Ich wypowiedzi wskazują na zaburzone poczucie bezpieczeństwa. Troje dzieci doświadcza przemocy domowej, więc marzą o tym, *żeby tata nie bił i nie pił, żeby wracał do domu trzeźwy i nie robił awantur*.

²² J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, dz.cyt.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że znaczna część dzieci doświadcza biedy emocjonalnej, nie ma zaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa zarówno w domu, jak i w szkole. Problem ten nie dotyczy jedynie dzieci wywodzących się ze środowisk dysfunkcyjnych czy patologicznych. Wyniki badań wskazały, że występuje on w rodzinach pełnych, pozornie prawidłowo funkcjonujących, w których wszyscy członkowie wspólnie spędzają czas. Z wypowiedzi dzieci wynikało, że rodzice są obecni, ale nie poświęcają im uwagi, nie okazują zainteresowania, troski, miłości i wsparcia. Badane dzieci tak postrzegają tę sytuację: *tata wraca z pracy i jest tak zmęczony, że nie chce ze mną rozmawiać*. Dziewięciu uczniów czuje się osamotnionych w domu rodzinnym. Dzieci te wiele godzin spędzają pozostawione bez opieki. Podczas badania prosiły Dobrą wróżkę i Czarodzieja: [chcę] *żeby rodzice byli częściej w domu, żeby mieli dla mnie więcej czasu, żeby tata ciągle nie wyjeżdżał*.

Dzieci, których środowisko wychowawcze uznałam za prawidłowe, chętnie opowiadały o swoich marzeniach, wymieniały ich kilka, a nawet kilkanaście. Świat ich marzeń jest niezwykle bogaty, ponieważ w środowisku rodzinnym zaspokajane są ich podstawowe potrzeby. Ich pragnienia są wyrazem nadziei na poprawę dziecięcych losów.

Stwierdzam, że badane dzieci w porównaniu ze swoimi rówieśnikami sprzed 10 lat (badania Izdebskiej) w swoich pragnieniach nie wychodzą poza krąg kulturowy Bałut. Rzadko pragną poprawy otaczającego je świata. Nie potrafię ustalić, w jakim stopniu ta tendencja spowodowana jest specyfiką dzielnicy, a szerzej Łodzi, a na ile jest to efekt głębszych zmian, dotyczących sposobu wychowania dzieci.

Konieczność pedagogicznego wspierania dzieci w kreowaniu marzeń o obieraniu lepszej drogi życiowej. Na podstawie wniosków z badań

Największy niepokój budzi fakt, że dzieci biorące udział w badaniach miały trudności ze zrozumieniem słowa „marzenia”. Chcąc się z nimi porozumieć, zamieniłam słowo „marzenia”²³ na bliskoznaczne „pragnienia”. W kategorii *być* ich marzenia obejmowały zawody, które w kręgu biednych Bałut są uznawane za prestiżowe. Okazało się, że prawie co piąte badane dziecko w swoich pragnieniach nie wychodzi poza kategorię *mieć*. Istotne było także to, że pragnienia bycia kimś ważnym dzieci nie łączyły z edukacją, z pragnieniem poprawy swoich niezadowolających wyników w nauce. Po przeanalizowaniu warunków środowiska wychowawczego tych dzieci okazało się, że wywodzą się one z biednego środowiska. Prowadząc z nimi rozmowy, odniosłam silne wrażenie, że nie przywykły one do rozmów z dorosłymi (wskazywało na to milczenie, zawstydzenie, wycofanie itd.). Te z biednych rodzin nie skarżyły się jednak na to, że dorośli poświęcają im za mało czasu. Uważały, że jest to normalne.

Ustalenia te wskazują na poważny brak tematyki dziecięcych marzeń w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Problem ten wyostrza także to, że w rodzinach badanych dzieci nie rozmawia się o marzeniach. Z samego faktu, że dzieci nie znają słowa *marzyć* wynika, że nauczyciele i wychowawcy nie rozmawiają z nimi o ich pragnieniach, a więc także o tym, co w swoim życiu mogą osiągnąć, jakie sukcesy mogą być ich udziałem.

Żeby tę rzeczywistość zmienić na lepszą, należy podjąć działania (artykuły w poczytnych czasopiśmie, korektę zakresu kształcenia nauczycieli,

²³ Wyjaśniałam tę zmianę przy omawianiu konieczności modyfikacji metod projekcyjnych.

audycje telewizyjne itp.) mające na celu uświadomienie dorosłym konieczności rozmawiania z dziećmi o ich marzeniach. Odnośnie do edukacji szkolnej konieczny jest zapis w podstawie programowej²⁴ obligujący nauczycieli do wspierania dzieci w kreowaniu marzeń oraz wskazywania realnych dróg ich realizacji. Jeżeli taki zapis znajdzie się w podstawie programowej, to znajdzie się także w autorskich programach edukacyjnych, z których korzystają nauczyciele w przedszkolach i szkołach.

Sam nakaz jednak nie wystarczy. Nauczyciele muszą wiedzieć, jak go realizować. Oznacza to, że w metodykach wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego muszą znaleźć się konkretne wskazówki, w jaki sposób prowadzić zajęcia z dziećmi, podczas których będą mogły opowiadać o swoich marzeniach, pragnieniach. Potrzebne są także wskazówki, jak prowadzić rozmowy z dziećmi²⁵, aby ich rozumowanie skierować we właściwą stronę. W prowadzeniu takich rozmów pomoże wprowadzenie do kanonu lektur szkolnych utworów²⁶ zawierających odpowiednie przesłanie: przekonujących, że warto marzyć i tak

²⁴ Jest to dokument regulujący działalność pedagogiczną placówek edukacyjnych. Każdy nauczyciel jest zobligowany do realizacji podstawy programowej. Chodzi o nową *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, która w niedługim czasie zastąpi tę przedstawioną w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

²⁵ Pomocna może być pedagogika pytań opracowana przez S. Szumana. Jest ona przedstawiona w dwóch publikacjach: S. Szuman, *Rozwój pytań u dziecka. Badania nad rozwojem umysłowym dziecka* [w:] *Dzieła wybrane*, t. 1, wybór i opracowanie M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, Warszawa 1985; S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawczyń w domach dziecięcych oraz nauczycieli i studentów studiujących rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1947.

²⁶ Szeroki wybór utworów literackich dotyczących marzeń opracowała B. Dymara i zaprezentowała w przywoływanej wcześniej publikacji *Dziecko w świecie marzeń* w rozdziale pt. *Antologia wierszy o marzeniach, snach, fantazji, wyobraźni i...* (s. 155–182).

kierować swoim życiem, aby chociaż część z tych marzeń została zrealizowana.

W filmach, tak często oglądanych przez dzieci, dominują magiczne sposoby zaspokajania marzeń (czarodziejska różdżka, pojawienie się osób o nadprzyrodzonej mocy, wehikuły czasu, które przenoszą do lepszego życia itp.). W tym, że dzieci oglądają filmy o czarodziejskim spełnianiu pragnień, nie ma nic złego, gdyż rozwijają one dziecięcą wyobraźnię. Zadaniem dorosłych jest pomaganie dzieciom w rozróżnianiu świata fikcji od rzeczywistości oraz wspieranie w realizacji marzeń, nawet tych najbardziej odważnych. Problem w tym, że dorośli takich rozmów nie prowadzą. Jedynie co dziesiąte dziecko pragnie poprawić oceny szkolne, ale dzieciom tym wyraźnie chodzi o sukcesy w nauce, a nie o traktowanie powodzenia szkolnego jako drogi do realizacji pragnień.

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na problem dziecięcego osamotnienia spowodowanego tym, że dorośli – zwłaszcza w domu rodzinnym – nie poświęcają dzieciom należytej uwagi, zbyt rzadko rozmawiają z dziećmi o trapiących je niepokojach, ważnych dla nich pragnieniach i marzeniach. Niestety na to nie mamy wpływu. Rodzice nie rozmawiają z dziećmi, bo zapewne nie mają świadomości, że te rozmowy są niezbędne do ich rozwoju umysłowego. Prawdopodobnie z nimi także nie rozmawiano, więc nie mają odpowiednich wzorców. Nie można tracić nadziei, wszak akcja *Cała Polska czyta dzieciom* przyniosła dobre rezultaty²⁷. Być może potrzebna jest podobna akcja odnośnie do wzmacniania w dzieciach „wiary w ocalającą moc marzeń”²⁸ oraz rozmawiania o ich realizacji.

²⁷ Wyniki badań skuteczności programu znajdują się na stronie: *Fundacja ABC XXI Cała Polska Czyta Dzieciom* online: <http://www.cpcd.pl/index.php>.

²⁸ B. Dymara, *Dziecko w świecie marzeń*, dz. cyt., s. 9.

Małgorzata Kierzkowska

Lodz, Poland

mkierzkowska@poczta.fm

Keywords: dreams, children dreams, poverty

Dreams of the Children from Bałuty District. Confrontation of Luxury of the Manufaktura Shopping Centre with the Living Conditions in the Poorest District of Lodz

Abstract

I decided to study the Lodz district of Bałuty. Łódź is my home city and I have spent most of my adult life in Bałuty – the area of poverty and deprivation. In 2006, in the very heart of Bałuty, on the premises of the former Poznański's textile plant, the culture-entertainment centre called Manufaktura was built. The luxurious complex was built surrounded by poverty of the inhabitants of the district. The children who used to spend their time playing on the streets of the city then moved to Manufaktura – an unattainable world of luxury. Their thoughts span from Manufaktura and the neighbouring former workers' houses. I thought that the children whose basic needs are not met, or those growing up in dysfunctional families will build their imagined, alternative reality thanks to which they will be able to move to a better world. I would like to determine what influence living in such contrast has on shaping children's dreams. How the desires of children surface when their environment that is determined by the poverty of their households and the luxury observed through Manufaktura's shop windows. From educational point of view it is interesting how they find themselves in this contrast, how they construct their dreams and what path of life they will choose.

Małgorzata Kierzkowska doctor of the social science in the discipline of pedagogy, university teacher at The Maria Grzegorzewska University in Warsaw, assistant professor in the Institute of Supporting the Development of the Man and the Education.

Różne oblicza rehabilitacji dzieci z zespołem Downa – relacje matek

Katarzyna Ćwirynkało

Olsztyn, Polska

k.cwirynkało@uwm.edu.pl

Agnieszka Żyta

Olsztyn, Polska

Słowa kluczowe: zespół Downa, rehabilitacja, matki

Wprowadzenie

Rodziny, w których wychowują się dzieci z niepełnosprawnością doświadczają konsekwencji zarówno korzystnych, jak i niekorzystnych przeobrażeń społecznych. Do tych pierwszych zaliczyć można: wzrost zachowań tolerancyjnych, różnorodność akceptowanych postaw, odrzucanie mechanizmów stygmatyzujących, normalizację warunków życia osób z niepełnosprawnością oraz ich wizerunku medialnego, pozycji prawnej, dostępności do

Katarzyna Ćwirynkało, dr (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Zainteresowania naukowe: funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodziny osób z niepełnosprawnością.

Agnieszka Żyta, dr hab., prof. UWM (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Zainteresowania naukowe: funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodziny osób z niepełnosprawnością.

świadczeń medycznych¹ i wiedzy². Z kolei wśród zmian negatywnych wymienia się: ograniczanie opiekuńczej roli państwa, złą sytuację materialną wielu instytucji i organów samorządowych, których zadaniem jest wspieranie osób z niepełnosprawnością, deprecjację norm społecznych, osłabienie roli rodziny, konieczność pracy zarobkowej matek, wymóg mobilności i elastyczności zawodowej³. Inne niż w przeszłości są też oczekiwania wobec dzisiejszych matek. Nastąpiło odejście od budowania rodziny na zasadzie spełniania określonych ról, powinności czy poczucia obowiązku na rzecz oparcia jej na wzajemnym zaspokajaniu potrzeb, wynikającym z więzi uczuciowej⁴.

Przeobrażeniom ulega sytuacja matek w rodzinie i społeczne oczekiwania wobec nich. Uznaje się, że miłość matki do dziecka nie jest naturalna (traktowana jest raczej jako konstrukt społeczny, kwestia wyboru kobiety, a nie kobiecej natury), akceptuje się różne wzory macierzyństwa (np. poświęcenie się głównie wychowaniu dziecka i pracom domowym, łączenie macierzyństwa z własną pasją, łączenie macierzyństwa z karierą zawodową), przyzwala się na niepewność matek w swoim macierzyństwie (dotyczyć ona może takich kwestii jak: kiedy lub czy mieć dziecko, jaki model macierzyństwa wybrać, jaką przyjąć

¹ Por. A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2005, s. 41.

² Z. Tyska, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003, s. 15–19.

³ Tamże, ss. 35–55, 160–179.

⁴ D. Gębuś, *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach [w:] Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, red. I. Janicka, Kraków 2010, s. 57–69.

strategię wychowania dziecka), prawo do niedo-
skonałości (np. nieradzenia sobie z łączeniem roli
matki, żony i pracownika, a nawet nielubienia
własnego dziecka) i mniejsze poczucie winy⁵.

Można zadać pytanie, jak opisane zmiany społeczne
dotykają rodzin, w tym matek dzieci z niepełno-
sprawnością. Ich sytuacja wydaje się być szczególna
z dwóch powodów. Po pierwsze, inne mogą być
społeczne oczekiwania wobec takich matek, bowiem
opieka i wspomaganie osób z niepełnosprawnością
to w opinii społecznej przede wszystkim powinność
rodziny (uważa tak 94% Polaków)⁶. Z uwagi na to
prawdopodobne jest, że wolność wyboru odpowied-
niego stylu macierzyństwa (tj. wspomniane wyżej
poświęcenie się przede wszystkim wychowaniu
dziecka i dbaniu o gospodarstwo domowe albo łą-
czenie macierzyństwa z pasją lub karierą zawodową)
nie jest społecznie akceptowana w takim stopniu,
jak w przypadku matek dzieci pełnosprawnych.
Drugi powód, który czyni sytuację matek i rodzin
dzieci z niepełnosprawnością szczególnie związa-
ny jest ze specyfiką ich funkcjonowania. Rodziny te
doświadczają zwiększonej liczby sytuacji trudnych,
odczuwają emocjonalną, finansową i czasową presję,
a także brak odpowiedniego systemu wsparcia, co
prowadzić może do stresu i wypalenia⁷.

Poza przeobrażeniami w obrębie rodzin i po-
szczególnych jej członków, ostatnich kilkadziesiąt

⁵ M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*, Warszawa 2009, s. 168–188.

⁶ E. Chajda, *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*, Warszawa 2007, s. 8.

⁷ J. Różycka, *Defekt dziecka jako czynnik traumatyzujący rodziców* [w:] *Materiały III Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej*, red. M. Jędrzejczak, t. 1, cz. 1, Wrocław 1980, passim; K. Bleszyńska, *Wybrane problem kształtowania się postaw rodziców wobec dzieci z odchyleniami od normy*, „Problemy Rodziny” 1991 (1), s. 1–6; M. Sekulowicz, *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*, Wrocław 2000, passim; M. Parchomiuk, *Rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym wobec sytuacji trudnych*, Lublin 2007, passim; E. Pisula, *Stres rodzicielski związany z wychowywaniem dzieci autystycznych i z zespołem Downa*, „Psychologia Wychowawcza” 1993 (1), s. 44–52; też, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998, passim.

lat w Polsce przyniosło również wiele zmian doty-
czących rehabilitacji osób z zaburzeniami rozwoju.
Podkreśla się konieczność uwzględniania komplek-
sowości w rehabilitacji⁸ (także w odniesieniu do
osób z zespołem Downa⁹) oraz potrzebę odejścia
od medykalizacji na rzecz oddziaływania psycho-
logicznego i pedagogicznego¹⁰. Co ważne, biorąc
pod uwagę funkcjonowanie rodzin dzieci z nie-
pełnosprawnością, akcentowana jest konieczność
zachowania równowagi pomiędzy działaniami
rehabilitacyjnymi a troską o kształtowanie po-
zytywnych więzi rodziców z dziećmi¹¹, a także
uznanie podmiotowości dziecka traktowanego jako
czynnego uczestnika rehabilitacji oraz jego opie-
kunów. Widoczne są ponadto zmiany w zakresie
celów stawianych w pracy z dziećmi ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi¹², jak również odejście od
obiektywizacji w rehabilitacji w kierunku poznania
subiektywnych odczuć uczestnika rehabilitacji¹³.
Wreszcie, zaznacza się potrzebę dostosowania
charakteru rehabilitacji, edukacji i wsparcia osoby
z niepełnosprawnością do jej wieku¹⁴.

⁸ W. Dega, *Drugi rozwój i stan obecny rehabilitacji leczniczej w Polsce* [w:] *Rehabilitacja inwalidów w PRL*, red. A. Hulek, Warszawa 1973, passim; R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz 1999, passim; J. Kirenko, M. Parchomiuk, *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2006, passim.

⁹ M. Uvanik, G. Bumin, H. Kayihan, *Comparison of different therapy approaches in children with Down syndrome*, „Pediatrics International” 2003, 45 (1), s. 68–73.

¹⁰ M. Kennedy, J. Wonnacott, *Neglect of Disabled Children* [w:] *Child Neglect. Practice Issues for Health and Social Care*, red. J. Taylor, B. Daniel, Londyn – Filadelfia 2005, s. 241.

¹¹ Tamże, s. 243.

¹² S. Sadowska, *Humanistyczne i społeczne wymiary w sporach o kategorie teleologiczne w polskiej pedagogice specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, red. T. Zółkowska, I. Ramik-Mażewska t. IV, Szczecin 2009, passim; K. Ćwirynka, *Specyfika pracy w szkole z dziećmi i młodzieżą z lekką niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, red. C. Kosakowski, C. Rogowski, Olsztyn 2005, s. 176–182.

¹³ F. Wojciechowski, *Podmiotowy i ekologiczny kontekst procesu rehabilitacji. Implikacje dla praktyki* [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Poznań 2001, s. 103.

¹⁴ A. Krause, *Problemy opieki i rewalidacji osób dorosłych z upośledzeniem umysłowym – niedobór rozwiązań w teorii*

Dostępne badania dotyczące rodzin dzieci z niepełnosprawnością pomagają w zrozumieniu, jaki jest panujący wśród rodziców poziom stresu, jakie strategie wykorzystują oni w celu radzenia sobie ze stresem oraz jak funkcjonuje system oferowanego im formalnego wsparcia. Niestety, wciąż niewiele jest badań, które pozwoliłyby dogłębnie poznać potrzeby rodziców w tym zakresie i stopień ich zaspokojenia¹⁵. Biorąc pod uwagę powyższe, za istotne uznać można pytanie o podejście matek do kwestii opieki, wychowania i rehabilitacji ich dzieci z niepełnosprawnością.

Założenia badawcze

Niniejsze doniesienie badawcze jest częścią szerszego projektu. Opiera się ono na analizie subiektywnej oceny udziału matek dzieci z zespołem Downa w procesie rehabilitacji i leczenia, a jego celem jest poznanie indywidualnych doświadczeń związanych z terapią i rehabilitacją tych dzieci. W celu dogłębnego poznania tego wycinka rzeczywistości zdecydowano się na osadzenie badań w paradygmacie interpretatywnym i zastosowanie podejścia jakościowego. Jako metodę zbierania danych wybrano wywiad niestandardyzowany i nieustrukturyzowany¹⁶. Metodę analizy danych oparto na podejściu fenomenograficznym, z dbałością o to, by opisać doświadczenia badanych oraz rozpoznać różne sposoby rozumienia i doświadczania zjawisk¹⁷.

i praktyce [w:], *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K.D. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Kraków 2005, s. 217–226.

¹⁵ Zob. S. Silkos, K. Kerns, *Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome*, „Journal of Autism & Developmental Disorders” 2006, t. 36, nr 7, s. 921–933.

¹⁶ S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych [w:] Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, t. 2. Warszawa 2012, s. 111–129.

¹⁷ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981 (10), s. 177–200; F. Marton, *Phenomenography [w:] The International Encyclopedia*

Przyjęto przy tym charakterystyczne dla fenomenografii założenie, że niezależnie od natury zjawiska, istnieje zawsze ograniczona liczba sposobów, w jakie zjawisko to jest doświadczane przez ludzi. Sposoby te są prezentowane w badaniach jako kategorie opisu i tworzą podstawę do stworzenia ich hierarchicznej struktury w zakresie zjawiska poddanego badaniom¹⁸. Z kolei do kodowania wykorzystano elementy teorii ugruntowanej Kathy Charmaz¹⁹.

W badaniach wykorzystano metodę dialogową, zwaną także otwartym wywiadem pogłębionym oraz metodę biograficzną (a w jej ramach metodę indywidualnych przypadków).

Charakterystyka grupy badawczej

Badania objęły grupę jedenastu matek dzieci z zespołem Downa (w wieku od 1 roku do lat 16) z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Dane dotyczące wieku, miejsca zamieszkania, statusu rodzinnego, wykształcenia i liczby dzieci przedstawia tabela nr 1.

Wyniki badań własnych

Droga ku rehabilitacji – doświadczenia matek dzieci z zespołem Downa

Dzieci z zespołem Downa po zwykle dość szybkim zdiagnozowaniu (ze względu na specyfikę występującego u nich zespołu chromosomalnego) powinny zostać objęte opieką w ramach programów wczesnej interwencji. Ich celem ma być wsparcie wielozakresowe zarówno samego dziecka, jak i jego rodziny, polegające na podjęciu różnorodnych

of Education. Second edition, red. T. Husén, T. Neville, Vol. 8, Postlethwaite: Pergamon 1994, s. 4424–4429.

¹⁸ D. Armstrong, F. Hallett, *Private knowledge, public face: Conceptions of children with SEBD by teachers in the UK – a case study*, „Educational & Child Psychology” 2012, 29 (4), s. 77–87.

¹⁹ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Warszawa 2009, s. 59–124.

Tabela 1

Opis grupy badawczej

Osoba badana	Wiek	Miejsce zamieszkania	Stan cywilny	Wykształcenie	Liczba dzieci	Dziecko z ZD (płeć, wiek)
M1	39	Miasto < 50 tys.	mężatka	wyższe	2	M/10 l.
M2	31	Miasto > 50 tys.	mężatka	wyższe	1	M/12 msc.
M3	47	Miasto > 50 tys.	mężatka	średnie	3	M/6 l.
M4	35	Miasto < 50 tys.	mężatka	średnie	2	M/10 l.
M5	35	Wieś	mężatka	zawodowe	2	K/5 l.
M6	38	Miasto < 50 tys.	mężatka	średnie	1	M/ 15 l.
M7	33	Miasto > 50 tys.	konkubinat	wyższe	1	M/ 5 l.
M8	35	Wieś	mężatka	wyższe	2	K/4 l.
M9	49	Miasto < > 50 tys.	mężatka	średnie	5	K/ 5 l.
M10	35	Miasto < 50 tys.	mężatka	średnie	2	M/ 4 l.
M11	56	Wieś	mężatka	średnie	3	M/ 16 l.

Źródło: badania własne

działań terapeutyczno-rehabilitacyjnych mających stymulować rozwój, zapobiegać wystąpieniu lub pogłębianiu się nieprawidłowości rozwojowych, korygować występujące zaburzenia. Różne są drogi rodziców ku rozpoczęciu systematycznej rehabilitacji. Analiza wypowiedzi badanych matek pozwala na określenie dwóch podstawowych, a jednocześnie skrajnie odmiennych dróg:

- 1) Samodzielne poszukiwanie wsparcia dla swojego dziecka, wiążące się u uczestniczek naszych badań z poczuciem osamotnienia i „porzucenia” przez specjalistów w okresie po urodzeniu dziecka;
- 2) Podążanie za wskazówkami otrzymanymi przez lekarzy i specjalistów – poczucie „bycia zaopiekowanym”.

Matki, które nie czuły wsparcia ze strony specjalistów w początkowym okresie życia swojego dziecka wspominają etap poszukiwania jako dość trudny – brak informacji i współpracy między

placówkami, do których trafiały wpływał na potrzebę ciągłego „chodzenia i szukania”.

Jak się urodziłam, to trafiłam do poradni genetycznej, szukałam gdzieś miejsca, gdzie mogę z nim pójść. Ale tam pani nie umiała mi powiedzieć, gdzie jest jakiś ośrodek w O. Gdzieś tam słyszała, na jakiej ulicy, no to ja chodziłam i szukałam. Znalazłam panią K. Uważam, że wtedy byłam pozostawiona sobie. (M11)

Poczucie osamotnienia – zdaniem niektórych rozmówczyń – miało ścisły związek z brakiem wsparcia psychologa w okresie po otrzymaniu diagnozy.

Szpital był trudnym doświadczeniem, trzeba ich chyba wykształcić w tym kierunku, żeby była jakaś pomoc dla tych matek. Do nas nawet psycholog nie doszedł. (M2)

Wypowiedzi tego typu nie należą do odosobnionych. Także w literaturze przedmiotu można spotkać się z informacjami świadczącymi o tym, że po diagnozie zespołu Downa, zdarza się, że matki odbierają zachowanie profesjonalistów jako

„agresywne, nieprzyjazne i pozbawione elementarnej wrażliwości”, co prowadzić może do „panicznego lęku, poczucia skrajnego zaniedbania”²⁰.

Chociaż badane matki samodzielnie dotarły do osób i miejsc, gdzie zaoferowano im zajęcia rehabilitacyjne dla dzieci, niepotrzebna strata czasu i narażenie na negatywne emocje – jak pokazują przykłady innej grupy badanych matek – są możliwe do uniknięcia. Poczucie, że osoby kompetentne sprawnie i szybko udzielają koniecznych informacji, pozytywnie wpływa na dobrostan rodziców.

Jak wychodziłam ze szpitala, dostałam plik skierowań, numery telefonów. Miałam wtedy rzeczywiście duże szczęście. To były skierowania do poradni genetycznej, rehabilitacyjnej, audiologicznej, preluksacyjnej i kardiologicznej. I ja wtedy tak krążyłam K.- O., O.- K. Co najmniej raz w tygodniu byłam w O. Jak byłam w poradni rehabilitacyjnej, to panie dały mi ksero artykułu z Poradnika Domowego na temat zespołu. I tam był numer telefonu do Bardziej Kochanych, do telefonu zaufania. (M3)

Znamienne jest to, że matka, która pozytywnie wspomina, że otrzymała cały szereg koniecznych adresów, telefonów i skierowań, opisuje to jako „duże szczęście”. Ciągłe stan sprawnie działającego systemu informowania rodziców nowonarodzonych dzieci z zespołem Downa odbierany jest nie jako norma, ale coś wyjątkowo pozytywnego.

Kolejnym wątkiem charakterystycznym dla etapu dochodzenia do rozpoczęcia systematycznych zajęć rehabilitacyjnych w przypadku badanych matek było poszukiwanie metod, dzięki którym „stanie się cud”. Częściej mówią o tym matki, które samodzielnie poszukiwały informacji na temat koniecznych i przydatnych działań, które nie otrzymały oczekiwanego wsparcia i wskazówek od lekarzy zaraz po ustaleniu diagnozy. Najczęściej źródłem

wiedzy na temat terapii, które miały pomóc byli inni rodzice (np. starszych dzieci z zespołem Downa korzystających z tych metod).

My na początku leczylimy go u bioenergoterapeuty (pani D, która ma już dorosłego syna, nam go poleciła). Jak urodził się P, to z nią się kontaktowałam, to była pielęgniarka, też tu pracowała i ją tylko znałam z takim dzieckiem. Leczyliśmy go przez rok i to były bardzo duże pieniądze, nie bardzo nas było stać, bo mąż pracował, ja trzy lata byłam na wychowawczym. No i później ten profesor zmarł, potem jakiś drugi ukazał się w Gdańsku i znowu rok czasu go poleczyliśmy. (M6)

Warto zauważyć, że matki, które deklarują korzystanie w przeszłości z niekonwencjonalnych metod leczenia/terapii, wybierały je z powodu braku pomysłu i wiedzy na temat tego, które metody mogą pozytywnie oddziaływać na wspieranie rozwoju ich dziecka. Chociaż przyznają, że były to metody bardzo czasochłonne i kosztowne, zwykle nie potrafią określić, czy wpłynęły one na lepsze funkcjonowanie i poprawę zdrowia ich dziecka.

Inna matka, która „leczyła” swojego syna lekami homeopatycznymi mającymi pozytywnie wpływać na „rozrost kości”, chociaż podkreśla, że nie liczyła na cud i uzdrowienie, wierzy, że „ładny wygląd” (czyli stosunkowo mało widoczne cechy zespołu Downa na twarzy jej syna, polegające m.in. na niewystającym języku) są zasługą stosowania tych leków.

Przepisywała też [lekarka – przyp. aut.] takie leki homeopatyczne... Je się tak w specyficzny sposób podawało, mieszało z wodą. One nie były na uleczenie, od samego początku ona o tym mówiła i ja zdawałam sobie z tego sprawę. Ale niektórzy rodzice wierzą w uzdrowienie. Te leki, one miały hamować taki specyficzny rozrost kości u tych dzieci. Jestem pewna, że to zadziało, bo D. ma taką ładną buźkę. My mu od tego pół roczku podawaliśmy te leki. I jemu ta buzia ładniała. (M4)

Działania tego typu uznać można za charakterystyczne dla opisywanego przez Andrzeja

²⁰ E. Pisula, *Dziecko z zespołem Downa i jego rodzina* [w:] *Zespół Downa w XXI wieku*, red. J. Koral, Warszawa 2013, s. 89.

Twardowskiego²¹ okresu pozornego przystosowania się, w którym to rodzice dziecka z niepełnosprawnością podejmują różne nieracjonalne próby radzenia sobie z sytuacją i albo nie uznają faktu niepełnosprawności, albo – jak w przypadku niektórych naszych respondentek – posiadają nieuzasadnioną wiarę w możliwość całkowitego lub częściowego wyleczenia dziecka (przez co podejmują niekiedy czasochłonne i kosztowne próby „leczenia” niepełnosprawności).

Rehabilitacja dziecka z zespołem Downa – potrzeby i możliwości w opinii badanych matek

Badane matki podkreślają dwie zasadnicze cechy wspólne podejmowanych działań rehabilitacyjnych. Są nimi czasochłonność oraz kosztowność. Zwłaszcza pierwsze lata życia dziecka z zespołem Downa kojarzą im się z bardzo intensywnymi działaniami, częstymi wyjazdami do różnych specjalistów i brakiem czasu wolnego. Z jednej strony, takie zaangażowanie czasowe wynika z fazy dostosowywania się do niepełnosprawności dziecka, w której w tym okresie się znajdują (faza pozornego przystosowania cechująca się m.in. poszukiwaniem optymalnych metod terapii, podporządkowaniem innych spraw rehabilitacji i usprawnianiu dziecka), z drugiej – jak wskazują na to wypowiedzi matek – często jest efektem braku możliwości korzystania z wszystkich form rehabilitacji w miejscu zamieszkania.

Jak jeździliśmy do Gdyni to w jedną stronę godzinę, w drugą godzinę, a cała rehabilitacja 15 minut. I tak było bardzo długo. (M1)

Do Warszawy jeździłam tylko do kardiologa, a na rehabilitację to jak był mały do Bartoszczyk, to jest trzydzieści kilometrów stąd, były „Bobbathy” i Wojta. Było tak, że jechałam na przykład do szpitala na 2

tygodnie, tam ćwiczyliśmy, pokazywali, potem trzeba było w domu. I wyznaczali terminy do poradni i tam pani doktor sprawdzała. Jak trzeba było coś nowego nauczyć, to byliśmy „kładzeni” na oddziale. (M6)

W przypadku jednej z badanych dostęp do koniecznych form leczenia czy rehabilitacji stał się powodem przeprowadzki całej rodziny. Inne respondentki, mieszkające w małych miejscowościach, jako jedną z przeszkód w dostosowaniu się do sytuacji wychowywania dziecka z zespołem Downa i źródeł frustracji podają ograniczenie w dostępie do form wsparcia specjalistycznego.

Z czym nie mogę się do dziś pogodzić to ten brak możliwości. Mieszkam na prowincji i czy rehabilitacja, czy logopeda, czy wielu specjalistów to jest gdzieś tam w Olsztynie. Pewnie łatwiej mają osoby co mieszkają w dużym mieście, chociaż to też zależy od finansów. (M4)

Oprócz dużego zaangażowania czasowego, badane podkreślają kosztowność udziału w zajęciach rehabilitacyjnych. Wszystkie zaznaczają, że ogólnodostępne, bezpłatne zajęcia nie zaspokajają potrzeb ich dzieci i rodzin. Uważają, że konieczne jest zapewnienie dodatkowych zajęć, częstych badań, leków czy specjalnej diety. Problem konieczności zapewnienia środków na dodatkowe zajęcia dotyczy wszystkich rodzin, chociaż może być szczególnie dotkliwy w przypadku zamieszkania w dużej odległości od większych miast (gdzie do kosztów terapii dochodzą wydatki na transport).

Jutro idziemy do psychologa, próbujemy pracować z jego nadpobudliwością. Ale oczywiście to jest znowu za pieniądze. I znowu dziękuję Bogu, że mam taką możliwość. U nas w Polsce to jest tak, że jeśli masz pieniądze, to pójdziesz do przodu. (...) Ja bardzo dużo A. prywatnie ciągam. Dużo pieniędzy kosztują leki, wizyty, dieta, opiekunka. Ja dziękuję Bogu, że zrobił tak jak jest, że nie pracuję w swoim zawodzie, tylko tutaj. Absolutnie nie dałabym rady z moją starą pensją. Wszystko co wydaje, a jest związane z A., to jest 2000 zł. miesięcznie. Gdzie ludzie jak tyle mają,

²¹ A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1999, s. 24–25.

to są szczęśliwi, że mają tyle pieniędzy. Uważam, że mając dziecko chore, to trzeba mieć pieniądze! (M7)

Analizując wypowiedzi matek, można również zauważyć, że oprócz dostrzegania przez nie konieczności dysponowania dużą ilością czasu oraz pieniędzy, w celu jak najbardziej optymalnego korzystania z zajęć rehabilitacyjnych, podkreślają one dużą wagę wyboru odpowiednich specjalistów pracujących z ich dziećmi. Część matek dysponuje bardzo dużą wiedzą na temat istniejących metod terapii (najczęściej czerpią ją z Internetu, rozmów z innymi rodzicami i specjalistami oraz z książek i artykułów), inne takiej wiedzy nie mają i – jak twierdzą – nie widzą potrzeby jej dokładnego zgłębiania. Wszystkie natomiast, niezależnie od posiadanej wiedzy na temat różnych metod rehabilitacji, zwracają uwagę na specjalistów (rehabilitantów, logopedów, terapeutów) pracujących z ich dzieckiem. Różne są kryteria wyboru „dobrego specjalisty”. Zwykle doceniane są osoby określone jako kompetentne, życzliwe, ale jednocześnie wymagające, mające dobry kontakt z dzieckiem. Badane matki często opisują długotrwałe poszukiwania specjalisty „optymalnego”, takiego, którego mogą zaakceptować zarówno rodzice, jak i dziecko.

Do logopedy to trafiłam jak K. miała 2 lata, też koleżanka dała mi namiar. Ale ona mi się nie podobała. Potem spotkałam przez przypadek znajomą i ona powiedziała, że chciałaby, żeby K. do niej chodziła, bo ona jest logopedą. Ja nie wiedziałam... Tylko, że K. traktowała ją jak ciocię. Dostaliśmy też skierowanie do poradni od naszego lekarza od uszu. Trafiliśmy na super babkę, bardzo wymagającą, bardzo mi się podoba. Ma [ją – przyp. aut.] już półtora roku i to co K. osiągnęła, to jej zasługa. Poprzednia logopeda potrafiła na mnie nakrzyczeć, że nic z nią nie robimy, to ta mnie podbudowuje. Ja już się nauczyłam, że ja nie muszę lubić lekarki czy pielęgniarki, tylko ona ma pomóc mojemu dziecku. Nasza logopedka to z tych, co rodzice jej nie lubią. Wiem, że jest bardzo

wymagająca i K. ją uwielbia. Nie chce stamtąd wyjść. I co ona powie, to my robimy. (M9)

Trochę chodziliśmy do tego OWI. Najpierw były problemy, żeby w ogóle go zapisać. No i ja to tak źle odebrałam. Że tam byli lepsi i gorsi. Były organizowane jakieś choinki i spotkania, to na górze zapraszano jakieś ważne osobistości, a tu na dole przyjeżdżali rodzice z terenu, których może nieraz za bardzo nie było stać, żeby przyjechać i oni za tego pączka czy herbatę musieli płacić. Bardzo mi się to nie podobało. Jak już miał trzy lata, to zaproponowali, żeby przychodził tylko na dwie czy trzy godziny. Ale z tą panią nie nadawałyśmy na tych samych falach. (M11)

Niezależnie od znajomości dostępnych metod rehabilitacji i udziału w nich dziecka z zespołem Downa, badane matki mają różny stosunek do metod. Ich akceptowanie lub nie najczęściej związane jest z bezpośrednimi doświadczeniami, ale także z obserwacją innych osób uczestniczących w danej terapii, czy z lektury opinii na ten temat w Internecie.

Słyszeliśmy też o metodzie Domana. Ktoś nam polecił ośrodek w Toruniu, ale stwierdziliśmy, że B. ona nie jest potrzebna. Wiem, że ona jest bardzo rygorystyczna, cały dzień ćwiczeń, kilka osób musi brać udział. Kiedyś widziałam na spotkaniu chłopaka, z którym realizowano tę metodę, fajnie był rozwinięty, ładnie mówił, co u dzieci z zespołem rzadko się zdarza. Ale wyglądał na takie mało szczęśliwe dziecko. Jak zaprogramowany robocik... (M2).

Wypowiedź ta wpisuje się w coraz częściej pojawiające się w literaturze opinie, że poza rehabilitacją dziecka z niepełnosprawnością równie ważna lub ważniejsza jest jego subiektywnie odczuwana jakość życia, poczucie szczęścia²².

Mówiąc o stosowanych w rehabilitacji swoich dzieci metodach pracy, badane matki wskazują zwykle na ich wielość oraz konieczność stosowania różnych. Podejście takie jest zbieżne z poglądami

²² M. Kennedy, J. Wonnacott, *Neglect of Disabled Children...*, dz.cyt., passim.

Wiktora Degi²³, który kompleksowość uważał za jedną z czterech – obok powszechności, wczesnego zapoczątkowania i ciągłości – podstawowych cech, jakimi wyróżniać się powinna rehabilitacja. Badane matki, opisując swoje doświadczenia, dokonywały gradacji stosowanych metod, biorąc pod uwagę m.in. takie czynniki, jak ich efektywność, czasochłonność, inwazyjność czy wspomniane już reakcje dzieci na kontakt z daną metodą. Do najbardziej pożądanym metod rehabilitacji należą zdaniem matek zajęcia logopedyczne, integracja sensoryczna oraz terapia ruchowa (zajęcia na basenie, hipoterapia). Matki zauważają nie tylko ich pozytywne efekty w zakresie funkcjonowania psychomotorycznego czy poznawczego dziecka, ale także podkreślają ich „przyjazność”. Są to najczęściej metody dające dzieciom dużo radości.

Z metod – **integracja sensoryczna**, uważam że jest rewelacyjna. Dobre są też wszelkie terapie ruchowe. Dla J. dobra jest każda terapia prowadzona przez zabawę, która nie jest jakimś wymuszaniem, nie jest katowaniem dziecka (M3).

Na razie chodzimy na **basen**, na **logopedię**, na **senso-rykę**. Bardzo jesteśmy zadowoleni – na logopedii już się uspokoił, wysiedzi tę godzinę. Sensorykę kocha. Pani mówi, że lubi mieć z nim zajęcia, bo się po prostu budzi – bo on jest tak szybki, że wymaga, żeby być aktywnym. Mówi, że z nim nie można się nudzić. Uwielbia basen. Na początku to siedział na mnie, bardzo byłam umęczona po tym basenie. A ostatnio jak byliśmy w E. u rodziców, to dziadek go zmobilizował (M7).

Matki, dostrzegając potrzebę łączenia różnych metod, zauważają stopniowo zmniejszające się własne zaangażowanie w proces rehabilitacji. Często wiąże się to z koniecznością takiego planowania czasem, aby potrzeby wszystkich członków rodziny (także własne) były zaspokajane.

²³ W. Dega, *Drogi rozwoju i stan obecny rehabilitacji...*, dz. cyt., passim.

Myślę, że ćwiczenia Wojty na pewno przyniosły efekty. Myślę, że metoda Domana jest taka wyciszająca – my bardzo krótko chodziliśmy na to. Ja wiem, że bardzo dużo pomogła nam pani pedagog, te jej zwykłe sposoby – to są pewnie rzeczy oparte na kilku metodach. Nie wnikałam, co to jest. Takie zawijanie w kocu, bujanie w kocu, turlanie, zabawa w kaszy, malowanie. Już nie spotykamy się z tą panią. Przyszedł ten moment kryzysu finansowego – to była jednak podróż do Wrocławia czy do Warszawy. Teraz to już trudno wrócić do tego. Ja już jakby na tej podstawie sama coś robię, mam to przedszkole. Na pewno D. byłby trochę lepszy, gdyby było jeszcze więcej pracy. Ale nie mogę oprzeć się tylko na nim. To dobrze, że nie porzuciłam pracy. Czasami jest mi ciężko, ale nie narzekam. (M4)

Wypowiedź powyższa przywołuje do myśli słowa Władysławy i Jana Pileckich, zdaniem których równie istotne znaczenie w środowisku dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – obok rozwijania kompetencji dziecka – należy przypisać rozwijaniu kompetencji własnych, a rodzice i rodzeństwo dziecka z niepełnosprawnością rozwijają jego autonomię, gdy „zaspokajają jego potrzeby, ale ujawniają również swoje i domagają się wzajemności w ich zaspokojeniu; finansowe zasoby rodziny oraz czas i energia członków rodziny są dzielone równo pomiędzy wszystkich”²⁴. W sytuacji, gdy równowaga ta zostaje zachwiana, rodzice odczuwać mogą poczucie straty odnoszące się z jednej strony do możliwości rozwojowych dziecka, z drugiej – do niemożności rozwijania siebie²⁵.

System wsparcia specjalistycznego – doświadczenia matek

Nasze rozmówczynie dostrzegają korzystne zmiany w podejściu do niepełnosprawności i w dostępności

²⁴ W. Pilecka, J. Pilecki, *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo* [w:] *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykciak, Poznań 1996, s. 33.

²⁵ Por. M. Sawicka, *Rodzice i ich dzieci chore na schizofrenię* [w:] *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, red. E. Pisula, D. Danielewicz, Gdańsk 2007, s. 81.

do rehabilitacji na przestrzeni ostatnich lat. Wynika to zarówno z ich doświadczeń osobistych (matki dzieci kilkunastoletnich), jak i rozmów z rodzicami dorosłych osób z zespołem Downa, spotykanych na spotkaniach stowarzyszeń rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnością.

Sytuacja rodziców teraz a ileś lat temu to niebo a ziemia. Na naszej ulicy jest dziecko już dorosłe z zespołem, ale tam chyba dodatkowo była niewłaściwa terapia farmakologiczna. Trudna tam jest sytuacja. Ta kobieta jest taka niewyedukowana, bardzo prosta. I ona urodziła to dziecko z zespołem Downa. I on jest w ukryciu. Ona go nie wyprowadza. On jest w domu a ma 30 lat. Siedzi tylko i nie chodzi. Ona kiedyś nas zaczepiła i opowiadała. I ludzie opowiadają. Ja mam wrażenie, że on nie był stymulowany. I on był po prostu taki zdziżyła. I kilka razy z nią teraz rozmawiałam. Ona tak patrzy na M. – „Patrzę – on taki fajny. Nie będzie pani miała z nim kłopotów”. Jestem przerażona, że ona ciągle tam go trzyma. Jakie to duże łóżeczko musi być dla dorosłego? I on nigdzie w żadnej szkole nigdy nie był... Myślałam, że była konieczność obowiązku szkolnego... Tam brakowało mu jakiegoś zainteresowania, nawet lekarzy (M10).

Mimo dostrzegania korzystnych zmian, w wypowiedziach matek pojawiają się głosy krytyczne wobec istniejącego systemu wsparcia i specjalistów pracujących z dziećmi z zaburzeniami rozwoju. Wśród najczęstszych braków pojawiają się następujące:

- **brak jednego zsynchronizowanego systemu wsparcia, współpracy różnych specjalistów**

Jak były spotkania, te raz w tygodniu, to byli poważnie lekarze – rehabilitanci ze szpitala dziecięcego, oni tam badali i zalecali. Ale to też nie były jakieś konkretne, że pokaże czy coś. To nie było jednego programu dla dziecka, tylko różne wskazówki od różnych specjalistów. Jak miał ochotę, to oczywiście i ćwiczyliśmy w domu, ale to trudno zmusić. (M11);

- **poczucie braku kompetencji niektórych specjalistów**

Chodzę z nią do poradni genetycznej, ale w zasadzie to nie wiem po co. No, pyta się, jak się rozwija. Teraz już chyba nie będę chodzić, nic mi to nie daje. Ten pierwszy wynik, co robiłam w poradni to wyszedł bardzo dobrze. Że nie ma zespołu Downa. Ja się jej pytam, a ona mówi, że wszystko w porządku. No jak to wszystko w porządku? Tam się było bez dziecka, M. trzymała ją na rękach. Ale też weszła do gabinetu. I jak już doktor wstał i spojrzał na dziecko, to ja się zdenerwowałam. No i poszłam tam i okazało się, że wynik był źle przepisany (M9); Nie za bardzo jesteśmy zadowoleni ze swojego lekarza rodzinnego. Kardiolog nam powiedziała, że do operacji to powinien mieć częste kontrole lekarza, żeby ewentualnie coś wychwycić. No i raz w tygodniu był badany. Ale tak jakoś badała... niezręczna to była sytuacja, bo to nasz znajomy. (M10);

- **poczucie „bycia nieważnym” dla specjalistów.** Matki, w wypowiedziach których rysuje się ten problem, zauważają, że dla części specjalistów (lekarzy, terapeutów) zespół Downa jawi się jako wytłumaczenie i powód wszystkich problemów ich dziecka oraz trudna a czasami niemożliwa do usunięcia przeszkoda w efektywnym wspieraniu jego rozwoju.

Myślę, że wielu lekarzy tutaj musi się bardziej otworzyć na nasze dzieci. Przecież to dziecko jak każde inne. Jedna nasza znajoma ma syna z zespołem, coraz gorzej się czuł, był coraz bardziej osowiały, a że ma 22 lata, lekarz powiedział, że powodem jest to, że zaczyna się starzeć. Pojechała do dr Ganowicz do Warszawy i okazało się po zbadaniu poziomu hormonów tarczycy, że ma za niski poziom. Lekami trzeba było unormować. Chłopak odżył. Naszymi dziećmi nikt się nie przejmuje, najprościej wszelkie problemy złożyć na karb zespołu. (M2);

- **brak autentycznego zaangażowania specjalistów w pracę nad wspomaganie dziecka i rodziny.** Zdaniem badanych matek dużym utrudnieniem w kontaktach ze specjalistami zajmującymi się rehabilitacją ich dzieci z zespołem Downa bywa rutyna

i obojętność z ich strony. Dowodami na takie podejście może być m.in. przekazywanie artykułów, których specjaliści nawet nie przeczytali, nieznamość najnowszych zaleceń dotyczących leczenia chorób występujących u osób z zespołem Downa czy danych naukowych na temat ich średniego oczekiwanego wieku życia itp.

Jak leżałam w szpitalu w B., przyszła do mnie pani logopedka i mówi, że ma taki artykuł o zespole Downa: „Może pani przeczyta?” To była „Integracja” sprzed sześciu czy ośmiu lat. Taka wtedy byłam jakaś najeżona. Położyłam tę gazetę na stolik. Ale wieczorem, myślę sobie, przeczytam ten artykuł, bo jutro mnie się spyta czy czytałam i głupio będzie, że nie. To był artykuł pani Zakrzewskiej-Manterys. Ona pisała jak jej stereotypy, jakie miała, legły w gruzach w momencie, kiedy urodził się jej syn z zespołem. Ona pisze bardzo mądre artykuły, ale takim trudnym językiem. Musiałam się bardzo skupić, żeby w ogóle zrozumieć, o co chodzi. Jak potem ta logopedka mnie się spytała jak tam artykuł – to powiedziałam jej, że dobry, ale tak trudnym językiem napisany, że nie każda matka zrozumie. A w tym momencie pani „buraka strzeliła” i mówi – „Muszę się pani przyznać, że ja tego nie czytałam”. A ona nie pierwszy raz ten artykuł dawała matkom. Na drugi dzień przyszła i przyznała mi rację, że on nie jest dla każdego. (M3);

- **poczucie niezrozumienia i braku empatii ze strony niektórych specjalistów.** Matki ten brak zrozumienia specyfiki funkcjonowania dziecka z zespołem Downa łączą z jednej strony z brakami w wiedzy u niektórych specjalistów, z drugiej z bezdusnością przepisów „każących” dokonywać diagnozy dziecka w sztucznych środowisku, w określonych ramach czasowych.

Właśnie poradnia też mnie czasami denerwowała. Kiedyś pojechaliśmy na kolejne badanie, było już ciepło. I za nami w kolejce było dziecko, które czekało na badanie o przyspieszenie pójścia do szkoły. My weszliśmy na badanie, a P. jest taki, że ma moment, że będzie robił a zaraz

musi odpocząć. A pani do niego, że to nie jest przedszkole, trzeba szybko, bo następne dziecko czeka. Mnie wtedy zatkało, nie wiedziałam, co mam w tej sytuacji zrobić. On był już zmęczony po kilku tam zapytaniach i wypełnianiu tych karteczek. Wystarczyło, jakby na chwilę wyszedł, napił się i wrócił i to zrobił. A potem połowę rzeczy wyszło, że P. nie umie. A on to umiał, tylko nie robił, bo nie miał już najmniejszej ochoty na to...(M6); Nie lubię pani z naszej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dla mnie to taka sztuczna instytucja. Mam wrażenie, że one udają mądrzejsze niż są. A tak naprawdę nic nie wiedzą. Czasami zastanawiam się, po co one tam są. W zeszłym roku robiły opinię D. On wbrew pozorom jest mądrzejszy niż nam się wszystkim wydaje. Któraś pani wzięła go bez mamy. Później wydała opinię. To była paranoja. Ona pokazała mu trójkąt, a on przez całą wizytę stroił sobie z niej żarty. Mówi, że to jest Ł. [brat badanego D. – przyp. aut]. Pokazała mu koło, a on na to, że to mama. I ona autentycznie tak to opisała. Zrobiła z niego tak upośledzone dziecko. Później umiałam się już z tego śmiać. Ale na początku... On jej na pytania odpowiadał np. ble ble... A on przecież rozmawia. A ona potraktowała to wszystko jak autentyczne odpowiedzi jego. Okazało się że dziecko nagle nie zna niczego – kolorów, nie potrafi liczyć (choć liczy do 10). Jak pokazałam to pani z przedszkola, też była zadziwiona. Dlatego nie lubię naszej poradni. Nigdzie więcej nie zetknęłam się z nikim niemitym. W Olsztynie byłam dwa razy w poradni, wcale nie prywatnie i było bardzo sympatycznie. Nie lubię jednak tej instytucji, to jest też zdanie innych mam (...) One nie mają pojęcia o dzieciach z zespołem Downa. Dobre są tylko do klasyfikowania do zajęć wyrównawczych takich zwykłych dzieci, tylko trochę gorszych. Teraz po raz kolejny trzeba go orzekać do tej szkoły... To mnie tak wkurza. Wtedy w tym orzeczeniu był taki stek bzdur. One nie zorientowały się, że on sobie z niej żarty robił. A to było opóźnione. Musieliśmy pół godziny czekać, ja go wyrwałam z przedszkola. Wreszcie jedna go przemaglowała przez godzinę. Wyszedł, czekaliśmy kolejną godzinę! I zaczęła go druga maglować. Przecież to kompletnie nielogiczne. Jakim cudem to dziecko miało normalnie funkcjonować?! Gdyby ta pani przyszła tu czy do przedszkola... Przecież tam zobaczyłaby, jak on funkcjonuje, przecież to chyba na tym polega, a nie na testach? (M4)

W poszukiwaniu złotego środka – pomiędzy rehabilitacją a troską o więź z dzieckiem

Część rodziców zaczyna podporządkowywać życie swoje i pozostałych członków rodziny wspomaganie dziecka z niepełnosprawnością, inni – po dość częstym okresie bardzo intensywnej pracy i poszukiwania metod optymalnych, starają się zdystansować i znaleźć tzw. złoty środek. Doceniają znaczenie rehabilitacji, ale nie za wszelką cenę.

Według mnie, dziecku, po pierwsze, potrzebna jest matka szczęśliwa, a nie matka znerwicowana, latająca i cały czas wymuszająca na dziecku ćwiczenia. Zespół Downa to zespół Downa, nie przeskoczy się pewnych rzeczy, choćby nie wiem jakie były metody, terapie i Bóg wie co. Owszem, wspieramy J. bardzo i w przedszkolu, i ma logopedię, integrację sensoryczną, konie, ale to wszystko w formie zabawy. Nie narzucamy, on bardzo lubi być zajęty, lubi konie, bardzo wszelkie prace przy biurku, potrafi wysiedzieć 40 minut chociaż niejedno zdrowe dziecko tyle nie wysiedzi. Wszyscy uwielbiają pracę z nim i mówią, że każdy życzyłby sobie pracę z takim dzieckiem. (M3)

To dochodzenie do realistycznego podejścia do terapii i zrównoważenia swoich oczekiwań i podejmowanych działań często wynika z obserwacji innych rodziców. Jedna z matek – chociaż zna przykłady bardzo dobrze funkcjonujących dzieci z zespołem Downa, które przez wiele lat były intensywnie stymulowane przez specjalistów i rodziców – zastanawia się nad sensem takich działań. Jej zdaniem najważniejsze jest szczęście dziecka i rodziny, obawia się, że podporządkowanie wszystkiego terapii i rehabilitacji może nie służyć autentycznie dobremu samopoczuciu wszystkich członków rodziny.

Mam koleżankę, poznałam ją na jednej z konferencji z Bardziej Kochanych. To dziewczyna z Cieszyna, jej córka chodzi do II klasy szkoły podstawowej normalnej, funkcjonuje na poziomie zdrowego, takiego trójkowego dziecka, przepięknie mówi i ładnie pisze, ale to jest... Jakby dziecko nie spało, to byłoby to 24 godziny pracy na dobę. Jest to wielka praca matki,

która jest całkowicie wypalona. Jest to też praca rodzicielstwa – dopiero teraz ona sobie uświadomiła że starsze dzieci zostały całkowicie odsunięte. To wyszło teraz po latach. Ona nie pracuje, rzuciła swoją pracę, jest na emeryturze. Ona 6 godzin dziennie odrabia z dzieckiem lekcje. Sukcesy są, ale jakie koszty! Ona to wie, urodziła dziecko dość późno, w wieku 45 lat. Ja ją rozumiem, bo jej intencją jest jak najlepiej przygotować córkę do momentu, gdy zabraknie jej rodziców. Żeby ona sobie świetnie radziła. Ja rozumiem te jej intencje. Ale koszty poniesione są ogromne. Ta koleżanka do końca nie akceptuje zespołu Downa, ona o tym mówi. Jest szczerą fantastyczną osobą. Bardzo ją cenię. Ale jak się czegoś nie akceptuje, to nie można mówić o szczęściu. Pytałam się jej, czy jej córka jest szczęśliwa. A ona – „Nie wiem, nie ma przyjaciół w ogóle. Ani w szkole, ani na podwórku...”. (M3)

Znalezienie „złotego środka” wydaje się zadaniem trudnym. Zawsze pozostaje pytanie, na ile głęboko i intensywnie należy zająć się rehabilitacją i terapią dziecka, tak aby maksymalnie wspierać jego możliwości i korygować braki, niczego istotnego nie zaniedbać, jednocześnie nie sprawiając, że życie będzie okupione nadmiernym zmęczeniem i zaniedbaniem pozostałych sfer życia.

Zakończenie

Zapewnienie dziecku z niepełnosprawnością właściwej opieki, wychowania i rehabilitacji stanowi dla jego rodziców duże wyzwanie. Poradzić sobie muszą z większą liczbą sytuacji trudnych (w stosunku do rodzin z dziećmi w pełni sprawnymi), co związane może być m.in. z deprywacją ich potrzeb i oczekiwań²⁶, większym obciążeniem finansowym²⁷, pogorszeniem warunków materialno-

²⁶ J. Lipińska-Lokś, B. Skwarek, *Rodzice w obliczu niepełnosprawności dziecka* [w:] *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*, red. J. Brągiel, P. E. Kaniok, A. Kurcz, Opole 2013, s. 365; B. Górnicka, „Rodzicielski świat” matek i ojców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością [w:] *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji...*, dz. cyt., s. 412.

²⁷ G. Kwaśniewska, *Rodzina dziecka z przepukliną oponoworodzeniową*, Lublin 2005, passim; A. Sakowicz-Boboryko, *Rodzina*

-bytowych²⁸, a także przeciążeniem sprawowanymi czynnościami opiekuńczo-wychowawczo-rehabilitacyjnymi²⁹.

W obliczu niepełnosprawności swojego potomstwa badane matki wykazywały się dużym zaangażowaniem w walce o dobre funkcjonowanie, zdrowie, a czasami także życie swoich dzieci z zespołem Downa. Angażowały się w różnego rodzaju terapie, włączały w proces wczesnej interwencji i wspomaganie. W zależności od miejsca zamieszkania i posiadanych środków finansowych, były to zarówno formy ogólnodostępne, jak i dodatkowo płatne. Wszystkie wiązały się z zaangażowaniem czasowym, często polegały na wykonywaniu zalecanych ćwiczeń i wskazówek udzielanych przez opiekunów dziecka w domu. Najczęściej matki wiązały z podjętymi działaniami duże nadzieje – od oczekiwania całkowitego „uzdrowienia” i niejako „wylimitowania” zespołu Downa, po nadzieję na jak najlepsze funkcjonowanie dziecka w podstawowych zakresach życia i przygotowanie go do maksymalnie samodzielnego życia.

Wypowiedzi badanych kobiet wskazują, że w procesie rehabilitacji ich dzieci należy przypisać duże znaczenie zarówno posiadanym przez rodziców zasobom (warunki materialno-bytowe, wykształcenie, wiedza, niektóre cechy charakteru i nastawienie do życia, np. optymizm), jak i otrzymywanemu

wsparciu (szczególnie ze strony specjalistów – lekarzy, rehabilitantów, terapeutów). Jednak zarówno zasoby własne i rodzinne, jak i otrzymywane wsparcie – choć ułatwiają konstruktywną adaptację do rodzicielstwa dziecka z niepełnosprawnością – nie niwelują pojawiających się trudności. Zanim matki rozpoczną systematyczną rehabilitację, przechodzą drogę często naznaczoną rozterkami oraz szukaniem i wypróbowywaniem bardziej lub mniej efektywnych metod wspierających rozwój dziecka. U części naszych respondentek było to trudniejsze, bo samodzielne poszukiwanie optymalnych form pomocy dziecku wiązało się z poczuciem braku adekwatnego wsparcia ze strony specjalistów. Proces ten trwał niekiedy długo i wiązał się w niektórych przypadkach z opisywanym przez Andrzeja Twardowskiego³⁰ mechanizmem obronnym, jakim jest nieuzasadniona wiara w możliwość wyleczenia dziecka. Pozostałe badane, jak opowiadały, podążały za wskazówkami otrzymanymi przez lekarzy i specjalistów. Dawało im to poczucie „bycia zaopiekowanym” i znacznie ułatwiało przejście przez pierwszy okres po urodzeniu potomka.

Sam proces rehabilitacji – z wykorzystaniem różnych, specjalistycznych metod oraz form terapii i wspomaganie rozwoju (np. metoda integracji sensorycznej, fizykoterapia, metoda „NDT-Bobath”, metoda Vojty, zajęcia logopedyczne, farmakoterapia, dieta) – respondentki określały często jako czasochłonny i kosztowny. Charakterystyczne w podejściu badanych matek jest docenianie przede wszystkim tych metod, których cechą wyróżniającą jest nie tylko efektywność, ale i przyjazność dziecku (mała inwazyjność). Z czasem bowiem jednym z kluczowych elementów wyróżniających podejście matek do rehabilitacji staje się potrzeba komfortu

jako realizator potrzeb rehabilitacyjnych dzieci niepełnosprawnych, Białystok 2005, s. 80–84.

²⁸ K. Boczar, *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*, Warszawa 1982, passim; E. Minczakiewicz, *Dziecko upośledzone w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, 5–6, s. 85–90; A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych...*, dz. cyt., s. 44–47; B. Górnicka, „Rodzicielski świat”..., dz. cyt., s. 412.

²⁹ E. Pisula, *Stres rodzicielski...*, dz. cyt., s. 44–52; K. James, D. Keegan-Wells, P.S. Hinds, K.P. Kelly, D. Bond, R. Mahan, I. M. Moore, L. Roll, B. Speckhart, *The care of my child with cancer: parents' perceptions of caregiving demands*, „Journal of Pediatric Oncology Nursing” 2002, 19 (6), s. 218–228.

³⁰ A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych...*, dz. cyt., s. 24.

(przede wszystkim dziecka, ale też matki). Poszukują one złotego środka – równowagi pomiędzy rehabilitacją a troską o rozwój i utrzymanie stabilnej, pozytywnej więzi z dzieckiem. Proces ten mogą ułatwić specjaliści, z których wsparcia korzystają rodzice. Należy jednak wskazać na szereg niedociągnięć, które mogą pojawić się w ramach tej współpracy. Badane matki wyróżniły wśród nich następujące: brak jednego, zsynchronizowanego systemu wsparcia oraz współpracy specjalistów między sobą, brak kompetencji i zaangażowania niektórych specjalistów w pracę nad wspomaganie dziecka i rodziny, a także poczucie niezrozumienia, „bycia nieważnym” i braku empatii ze strony niektórych specjalistów. Sygnalizowane trudności, choć pojawiają się w wypowiedziach dość często, nie przysłaniają pozytywnych doświadczeń matek związanych z opieką, wychowaniem i rehabilitacją dziecka z zespołem Downa. Zdobywanie nowych zasobów w postaci wiedzy i umiejętności w zakresie opieki i rehabilitacji oraz znalezienie najbardziej optymalnego wsparcia (ze strony kompetentnych, zaangażowanych profesjonalistów) pozwala na odczucie satysfakcji z pełnienia roli matki, będącej nie tylko animatorką rehabilitacji dziecka, ale i osobą, która tworzy bliską, opartą na miłości więź z dzieckiem. ■

Katarzyna Ćwirynkało
Agnieszka Żyta

Olsztyn, Poland

k.cwirynkalo@uwm.edu.pl

Keywords: down syndrome, rehabilitation, mothers

Various Aspects of Rehabilitation of Children with Down Syndrome – Mothers’ Opinions

Abstract

This paper discusses the role of parents of children with Down syndrome (DS) in the process of their rehabilitation. The purpose of this study was to examine the experiences and perceptions of mothers of children with DS connected with the process of their rehabilitation. 11 mothers of children with DS took part in semi-structured in-depth interviews that were transcribed and analyzed through a comparative analysis. Several themes emerged from the analysis of the data including mothers’ needs and possibilities in the process of rehabilitation of children with DS and institutional system of support – the quality of care that specialist provide the children and their families. The results show that mothers are trying to achieve the right balance between the rehabilitation and developing a close bond with their children with DS. The results emphasize the value of providing well coordinated and family focused services for children with DS and their families. The experiences of the respondents are diverse. On the one hand, they sometimes show that specialists in the system of care are not consistently prepared to provide appropriate support. On the other hand, there are also some competent, friendly professionals whose support help mothers deal with problems and feel satisfied.

Katarzyna Ćwirynkało, PhD, University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Research interests: the functioning of people with an intellectual disability, families of people with disabilities.

Agnieszka Żyta, PhD, prof. UWM, University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Research interests: the functioning of people with an intellectual disability, families of people with disabilities.

Analiza walidacyjna kwestionariusza kompetencji psychoedukacyjnych uczniów klas 4–6

Agnieszka Jeran

Poznań, Polska

a.jeran@wp.pl

Słowa kluczowe: kompetencje interpersonalne, uczniowie szkół podstawowych, walidacja, diagnoza kompetencji

Wprowadzenie – o celu konstrukcji narzędzia

Celem testowania była ocena przydatności utworzonej skali kompetencji określonych roboczo jako psychoedukacyjne – głównie ocena jej rzetelności, a w obrębie procedur dopasowywania zakresu kompetencji opisywanych we wstępnym badaniu nauczycieli i ekspertów (wywiady pogłębione przeprowadzono na początku projektu) i wykorzystywanych (lub tworzonych) skal pomiarowych, można mówić o ocenie trafności teoretycznej. Jakość narzędzia podnosi wykorzystanie go w większości zwalidowanych już kwestionariuszy, częściowo dopasowanych treścią i poziomem trudności językowej do objętej badaniem grupy wiekowej. Jednak nie były one dotąd stosowane łącznie, jako jedno narzędzie obejmujące zespół kompetencji, które na potrzeby projektu określono mianem interpersonalnych kompetencji psychoedukacyjnych. Ponadto w efekcie prac nad

Agnieszka Jeran, dr n. hum., socjolog, adiunkt w Zakładzie Badań Społeczności Lokalnych i Regionalnych Instytutu Socjologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

kwestionariuszem otrzymano narzędzie bardzo obszerne – jak na przewidziane do wykorzystania wśród uczniów szkoły podstawowej – złożone z 114 tez, przynależnych do 16 skal składających się na pomiar 10 kompetencji. W efekcie jednym z podstawowych celów procesu testowania opracowanego narzędzia było jego skrócenie, a więc zmniejszenie liczby pytań i wyrównanie długości poszczególnych skal. W testowaniu i przy podejmowaniu decyzji o skróceniu skal kierowano się przede wszystkim wynikami analizy rzetelności skal metodą Alfa Cronbacha. Powstałe narzędzie wykorzystano, realizując szersze badania we wrześniu 2014 roku.

Opis kwestionariusza i historia jego powstania

Opracowany na potrzeby badania „Kwestionariusz kompetencji psychoedukacyjnych” (KP-E) powstał w oparciu o:

- Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (wersja dla klas IV–VI), powstały w ramach projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów” realizowany przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego¹ (KNIIS);

¹ J. Aksman, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas IV – VI*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

- Kwestionariusz motywacji szkolnej gimnazjalisty, dostępny: <http://www.oke.gdansk.pl> (KMSG)²;
- Skalę postaw twórczych v. odtwórczych (wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej), powstałą w ramach projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów”³ (SPTO);
- Pytania diagnostyczne, sformułowane w odniesieniu do kształtowania zachowań nieagresywnych⁴ (ART).

W tabeli 1. zestawiono źródła poszczególnych kompetencji – w sześciu przypadkach w ramach pomiaru jednej kompetencji zaproponowano dwie skale o charakterze uzupełniających się podwymiarów. Nazwy i opisy dziesięciu kompetencji psychoedukacyjnych sformułowano w ramach projektu „PI: Innowacyjny program rozwijający psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne u uczniów klas IV–VI z terenów wiejskich, wiejsko-miejskich i miast do 25 tys. mieszkańców województwa wielkopolskiego”, opierając się na opiniach ekspertów i wynikach wywiadów z nauczycielami szkół podstawowych. Badania te pozwoliły określić nazwy i zakres poszczególnych kompetencji, zaś na etapie tworzenia narzędzi kierując się z jednej strony opisami badanych, z drugiej zaś – podręcznikami dostępnych testów, poddanych walidacji

² R. Sterczyński, P. Burczyk, K. Tucholska, M. Konwińska, B. Gmińska, K. Bławat, T. Kutajczyk, B. Przychodzeń, *Kwestionariusz Motywacji Szkolnej Gimnazjalisty*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 2010.

³ A. Mirski, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

⁴ A. P. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART. Program zastępowania agresji*, Warszawa 2004.

w polskich warunkach, dopasowywano wzajemnie kompetencje i skale pomiarowe narzędzi, uzyskując przedstawiony poniżej efekt. Objęte kształtowaniem w projekcie kompetencje zdefiniowano poprzez cele tj. głównie osiąganie skuteczności własnego działania i utrzymywanie pozytywnych relacji z innymi. Kompetencje te mają zatem ściśle społeczny charakter i wiążą się z rozwojem umiejętności współdziałania z innymi dla osiągania celów indywidualnych i grupowych. Obok wiedzy i alfabetyzacji, a więc rozwoju poznawczego, procesy socjalizacji w szkole, związane z relacjami rówieśniczymi, ale też relacjami z niespokrewnionymi dorosłymi, to najważniejszy zakres rozwoju społecznego przez jaki przechodzi dziecko w środowisku szkolnym. Szkoła jest źródłem zarówno nowych wyzwań, jak i nowych aktywności⁵, a okres uczęszczania do szkoły podstawowej obejmuje kluczowy moment rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i moralnego i kładzie fundamenty pod dorastanie i wykształcenie cech, jakie będą charakteryzować dorosłego⁶.

Należy dodać, że chociaż projekt poświęcony był badaniu i rozwijaniu kompetencji uczniów szkół podstawowych z terenów wiejskich i małych miast, nie ma przeciwwskazań, by narzędzie to wykorzystywać znacznie szerzej, tj. do badania uczniów pochodzących z bardziej zróżnicowanych środowisk, a także – by sprawdzić jego przydatność w badaniu uczniów szkół gimnazjalnych. Istotne przesłanki dla takiego wykorzystania narzędzia wypływają z charakterystyk narzędzi źródłowych, przede wszystkim KNIIŚ, KMSG czy SPTO.

⁵ J. Skibska, *Obszary gotowości funkcjonalnej a indywidualne możliwości poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7(1), s. 102.

⁶ K. Appelt, *Portrety psychologiczne człowieka. Wiek szkolny: szanse rozwoju*, „Remedium” 2003, t. 9 (127), s. 4.

Tabela 1

Kompetencje psychoedukacyjne i źródła dla skal pomiarowych

Grupa kompetencji	Kwestionariusz źródłowy	Podwymiar
Kompetencje komunikacyjne	ART	Grupa I – Podstawowe umiejętności społeczne
Kompetencje motywacyjne	KMSG	Motywacja wewnętrzna
Kompetencje współdziałania	ART	Grupa V – Umiejętności kontroli stresu
Kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia	SPTO	Myślenie i wyobraźnia twórcza Osobowość i motywacja twórcza
Kompetencje kulturowe i aksjologiczne	ART	Grupa IV – Umiejętności alternatywne wobec agresji Samocena w sferze społeczno-moralnej
Kompetencje poznawcze	utworzone	Techniki pracy umysłowej Zachowania informacyjne
Kompetencje adaptacyjne	ART ART	Grupa III – Umiejętności emocjonalne Grupa II – Zaawansowane umiejętności społeczne
Pewność siebie	KNIIŚ	Obraz życia (poczucie skuteczności, brak poczucia bezradności)
Sprawne zarządzanie sobą	ART	Grupa VI – Umiejętności planowania
Budowanie kapitału społecznego	KNIIŚ	Funkcjonowanie interpersonalne (ja wobec innych)

Źródło: Opracowanie własne.

Przebieg testowania

Testowanie skonstruowanego kwestionariusza KP-E realizowano w czerwcu 2014 roku jako badanie uczniów klas IV, V i VI dwóch szkół podstawowych z terenu Wielkopolski spełniających kryteria projektu tj. znajdujących się w gminach wiejskich lub miejsko-wiejskich, w miejscowościach do 25 tys. mieszkańców (miejscowości zakodowano jako C i J). Przy wykorzystaniu na potrzeby ewaluacji procesów oddziaływań rozwijających poszczególne kompetencje (np. warsztatów, zajęć wychowawczych itp.) lub z innych przesłanek

realizowanych w sposób dynamiczny (np. badanie kompetencji na początku i końcu roku szkolnego), w kwestionariuszu należy wykorzystać możliwość zachowania identyfikacji poszczególnych uczniów (np. przez podawanie przez nich numerów z dziennika lub po prostu imion i nazwisk, co w badaniu w ramach klasy szkolnej nie powinno stanowić problemu), dzięki czemu możliwa będzie nie tylko diagnoza globalnej zmiany kompetencji (np. całej klasy), ale i każdego z uczniów (dzięki wykorzystaniu analiz statystycznych dla prób zależnych). Badanie realizowano techniką ankiety

Tabela 2

Rozkład uczniów w badanych szkołach wg klas i płci – czerwiec 2014

Szkoła		C			J			Ogółem
Klasa		Czwarta	Piąta	Szósta	Czwarta	Piąta	Szósta	
Płeć	Dziewczynka	12	7	8	9	15	11	62
	Chłopiec	4	7	5	7	10	12	45
Ogółem		16	14	13	16	25	23	107
Ogółem w szkołach		43			64			

Źródło: Opracowanie własne.

audytoryjnej, jednak w sali byli obecni ankieterzy, którzy w razie potrzeby wyjaśniali niejasności i pomagali w wypełnieniu kwestionariusza od strony technicznej. Zgodnie z ich obserwacjami, podstawowe problemy związane były z długością kwestionariusza (zbyt duża i powodująca znużenie liczba tez) i złożonością niektórych ze stwierdzeń, szczególnie tych o charakterze przeczącym, których zrozumienie było czasem dla młodszych uczniów trudne. Uwagi te zostały uwzględnione przy konstruowaniu końcowej wersji kwestionariusza.

W badaniu udział wzięło 107 uczniów, zgodnie z poniższym rozkładem wg klas i płci. Przynależność do klasy i szkoły wynikała z adnotacji ankieterów. Jak ukazuje zestawienie – w szkole J kwestionariusz wypełniło 64 uczniów, co stanowiło 60% badanych, zaś w szkole C – pozostali, tj. 43 osoby. Wśród uczniów dostrzec można przewagę dziewczynek (58% badanych). Udziały uczniów z poszczególnych klas były wyrównane – stanowiąc po około $\frac{1}{3}$ próby, z lekką przewagą liczebności uczniów z klas piątych. Średni wiek uczniów wynosił 11,64 lat.

Charakteryzując sytuację rodzinną, należy wskazać, że większość (92 osoby – 86%) uczniów zadeklarowała posiadanie rodzeństwa, a także

zamieszkiwanie z rodzicami (98% z matką, 87% z ojcem, zaś 86% z obojgiem rodziców).

Tabela 3

Wspólnie zamieszkujący członkowie rodzin – czerwiec 2014

Zamieszkiwanie z:	Częstość	%	Łącznie	
			Częstość	%
Matką	105	98,1	92	86,0
Ojcem	93	86,9		
Babcią	33	30,8	14	13,1
Dziadkiem	15	14,0		
Siostrami	44	41,1	18	16,8
Braćmi	60	56,1		

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wskazano, większość badanych dzieci deklarowała posiadanie rodzeństwa. Najczęściej był to starszy brat. Średnia liczba rodzeństwa wyniosła 1,6, co oznacza, że w wielu rodzinach badanych dzieci była łącznie przynajmniej trójka dzieci (licząc ucznia udzielającego odpowiedzi).

Tabela 4

Charakterystyka rodzeństwa – czerwiec 2014

		Częstość	%
Siostra/siostry	młodsza	27	25,2
	starsza	26	24,3
Brat / bracia	młodszy	27	25,2
	starszy	44	41,4

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki

Dziesięć kompetencji psychoedukacyjnych objętych zostało pomiarem w obrębie 16 skal (w odniesieniu do sześciu kompetencji wykorzystano po dwie skale, uwzględniając dwa podwymiary kompetencji). Wynik dla każdej skali wyznaczano jako średnią wartość wskazań dla poszczególnych też składających się na skalę.

Wykorzystując metodę analizy rzetelności skali Alfa Cronbacha, sprawdzono wewnętrzną spójność każdej skali w pierwszym dokonanym

pomiarze. W tabeli 6. przedstawiono wyniki dla każdej skali pomiarowej – rzetelność skal była zróżnicowana, od nieakceptowalnego poziomu 0,167 dla skali INFO do 0,723 dla skali KOM. Jednak w większości przypadków usunięcie jednej z też znacząco poprawiało wyniki, w efekcie uzyskano zatem pierwszy zestaw wytycznych dla ewentualnego skracania kwestionariusza.

Tabela 5

Wyniki pomiaru kompetencji – czerwiec 2014

kompetencja	skala	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność
budowanie kapitału społecznego	NOAGR (brak agresywności)	105	2,7908	0,57442	-0,738
	PROS (prospołeczność)	103	3,2045	0,57939	-0,867
kompetencje adaptacyjne	EMO (umiejętności emocjonalne)	107	3,1662	0,57967	-1,107
	ZUS (zaawansowane umiejętności społeczne)	107	3,3274	0,43641	-0,86
kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia	MTW (myślenie i wyobraźnia twórcza)	106	2,9863	0,62342	-1,182
	OTW (osobowość i motywacja twórcza)	106	3,394	0,49389	-1,065
kompetencje komunikacyjne	KOM (komunikacja)	107	3,4617	0,44492	-1,401
kompetencje kulturowe i aksjologiczne	ALT (alternatywa wobec agresji)	106	3,3352	0,43181	-0,647
	SAM (samoocena w sferze społeczno-moralnej)	106	3,2192	0,49439	-1,028
kompetencje motywacyjne	MOT (motywacja wewnętrzna)	106	3,129	0,57493	-1,106
kompetencje poznawcze	INFO (zachowania informacyjne)	107	3,4424	0,78938	5,308
	TPU (techniki pracy umysłowej)	106	3,127	0,47665	-0,552
kompetencje współdziałania	STRES (umiejętności kontroli stresu)	107	3,1984	0,44179	-0,86
pewność siebie	NOBEZ (brak poczucia bezradności)	107	3,0533	0,53089	-0,315
	SKUT (poczucie skuteczności)	107	3,0592	0,57617	-1,029
sprawne zarządzanie sobą	PLAN (planowanie)	106	3,289	0,4539	-0,512

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 6

Zestawienie wyników analizy rzetelności i wskazanie usuniętych składowych skal

kompetencja	skala	Alfa Cronbacha		pozycje usunięte (nr pytania w pierwotnej wersji kwestionariusza)	liczba pozycji	
		pełne skale	skrócone skale		przed	po
budowanie kapitału społecznego	NOAGR*	0,390	0,658	110	6	---
	PROS	0,576	0,601	90	6	5
kompetencje adaptacyjne	EMO	0,534	0,510	14	7	6
	ZUS	0,442	0,471	15	6	5
kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia	MTW*	0,501	0,554	26	6	---
	OTW	0,614	0,664	5	6	5
kompetencje komunikacyjne	KOM	0,723	0,700	61, 64, 102	8	5
kompetencje kulturowe i aksjologiczne	ALT	0,629	0,655	36	9	8
	SAM	0,518	0,538	68	6	6***
kompetencje motywacyjne	MOT	0,819	0,810	4, 31, 50, 63, 81	10	5
kompetencje poznawcze	INFO	0,167	---	zdecydowano o rozbudowie skali	6	12**
	TPU	0,296	---	zdecydowano o rozbudowie skali	6	14**
kompetencje współdziałania	STRES	0,661	0,709	10, 49	12	10
pewność siebie	NOBEZ*	0,485	0,495	70	6	---
	SKUT	0,585	0,580	41	6	5
sprawne zarządzanie sobą	PLAN	0,580	---	współczynnik nie dawał podstaw do skrócenia skali	8	8

* zdecydowano o usunięciu z pomiaru całej skali

** rozbudowano skale do większej liczby tez dla dalszego testowania

*** nie zdecydowano o skracaniu skali ze względu niestabilność rozwojową cechy

Skrócona wersja KP-E

Podstawową przesłanką do redukcji liczby tez w poddanych testowaniu skalach była ich wewnętrzna rzetelność, mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha. W przypadku połowy skal usunięcie niektórych tez poprawiło rzetelność wyników. We wszystkich tych przypadkach uzyskano także planowaną długość skali tj. 5 tez w ramach jednej skali. Były to skale (wskazano także kompetencje):

- NOAGR i PROS (kompetencja: budowanie kapitału społecznego);
- ZUS (kompetencje adaptacyjne);
- MTW i OTW (kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia);
- TPU (kompetencje poznawcze);
- NOBEZ i SKUT (kompetencja: pewność siebie).

W przypadku dwóch skal uzyskano redukcję do skal pięcioelementowych przy nieznaczącej utracie rzetelności – dotyczyło to skal:

- KOM (kompetencje komunikacyjne);
- MOT (kompetencje motywacyjne).

W odniesieniu do trzech skal redukcja do skal pięcioelementowych powodowała znaczący spadek rzetelności. W przypadku skali ALT (kompetencje kulturowe i aksjologiczne) oraz STRES (kompetencje współdziałania) zdecydowano o pozostawieniu skal dłuższych niż pięcioelementowe, przy uzyskaniu podwyższonych wskaźników Alfa Cronbacha w porównaniu do pierwotnych skal (w skali ALT zredukowano zestaw z 9 do 8 tez, w skali STRES – z 12 do 10). W przypadku skali EMO (kompetencje adaptacyjne) skrócono skalę do 6 tez, przy nieznaczącej utracie wartości wskaźników Alfa Cronbacha – dodatkową przesłanką było sygnalizowane przez realizatorów niskie rozumienie usuniętego pytania („Pokazuję innym uczucia, które w danej chwili przeżywam”), chociaż w warstwie językowej i w ocenie ekspertów nie powinno ono stanowić trudności. W przypadku skali SAM zdecydowano o pozostawieniu wszystkich tez, chociaż z analiz wynikał postulat usunięcia pytania nr 68, jednak uwzględniając etap rozwoju poznawczego i emocjonalnego uczniów w tym wieku, uznano, że ich oceny w sferze moralnej są na tyle niestabilne, że lepszy efekt, z punktu widzenia późniejszego wykorzystania, da pozostawienie dłuższej skali. Dodatkowo, opracowując końcową wersję kwestionariusza KP-E, wzięto pod uwagę opinie ekspertów i realizatorów badania pilotażowego i w wielu przypadkach przeredagowano pytania (także te, które pochodziły z przetestowanych w innych badaniach kwestionariuszy), upraszczając konstrukcję gramatyczną i/lub używane słowa.

Czynnikiem istotnym przy konstruowaniu ostatecznej wersji kwestionariusza była też konstatacja braku dobrze zdefiniowanych i zwalidowanych narzędzi pomiaru szeroko rozumianych kompetencji

poznawczych – w ramach kompetencji psychoedukacyjnych przetestowano dwie autorskie skale odnoszące się do kompetencji związanych z umiejętnościami „obsługi” informacji tj. organizowania, przekazywania i selekcji oraz do ich pozyskiwania i opracowywania. Skale te miały umiarkowaną spójność, jednak uznano, że warto w kolejnym badaniu poszerzyć ich zakres tj. rozbudować listę tez, by umożliwić pełniejszą analizę cech psychometrycznych skal i ich dalsze dopracowanie na potrzeby diagnozowania i ewaluacji tych kompetencji.

Ponieważ w przypadku trzech kompetencji skale o stosunkowo niskiej rzetelności uzyskanej w wyniku testowania kwestionariusza KP-E współwystępują z innymi skalami o wyższej rzetelności w przypadku trzech z nich (są to skale: NO-AGR w ramach budowania kapitału społecznego, MTW z kompetencji innowacyjnych oraz NOBEZ z pewności siebie) zdecydowano o ich usunięciu z kwestionariusza (zmniejszyło to pulę tez o 15). W efekcie zmodyfikowana wersja kwestionariusza nadal obejmuje pomiar 10 kompetencji psychoedukacyjnych, jednak tezy tworzą tylko 13 skal (po dwie w ramach kompetencji poznawczych, kulturowych i aksjologicznych oraz adaptacyjnych). Odnosząc się do liczby tez w kwestionariuszu, należy wskazać, że zmniejszono ich liczbę ze 114 do 94, uzyskując dodatkowo możliwość dokładniejszego przetestowania skal dla kompetencji poznawczych, dla których nie ma obecnie ogólnie dostępnego, zwalidowanego narzędzia pomiarowego, dostosowanego do analizowanej grupy wiekowej.

Powtórzone badanie – wyniki

W pomiarze zrealizowanym we wrześniu 2014 z wykorzystaniem zmodyfikowanej wersji kwestionariusza, obejmującej 94 pytania w 13 skalach,

Tabela 7

Rozkład uczniów w badanych szkołach wg klas i płci (kwestionariusze uwzględnione w analizie) – wrzesień 2014

		klasa			Ogółem
		czwarta	piąta	szósta	
Szkoła / miejscowość	Cz	13	13	15	41
	J	11	39	25	75
	D	16	19	26	61
	M	12	7	3	22
	C	27	19	29	75
Płeć	dziewczynka	42	46	51	139
	chłopiec	37	51	47	135
Ogółem		79	97	98	274

Źródło: opracowanie własne.

badaniem objęto populację uczniów klas IV, V i VI, z pięciu szkół podstawowych z Wielkopolski, z miejscowości liczących do 25 tys. mieszkańców. Populacja ta zgodnie z listami uczniów liczyła 326 dzieci, z czego badaniem objęto 289 dzieci (braki wynikały z nieobecności uczniów w szkole w dniu badania), a do analiz uwzględniono 264 wypełnione kwestionariusze (odrzucono kwestionariusze z liczbą braków przekraczającą 1/3 w pytaniach odnoszących się do kompetencji psychoedukacyjnych). Poniżej przedstawiono liczebności uczniów w poszczególnych szkołach wg klas oraz wg płci – dziewczynki stanowiły 51,9% badanych, najmniej liczny był udział uczniów z klas czwartych, stanowili oni 28,8% badanych, podczas gdy uczniowie klas piątych i szóstych byli niemal równoliczni, stanowiąc odpowiednio 35,4% oraz 35,8% badanych. Średni wiek uczniów wynosił 10,76 lat.

Charakteryzując sytuację rodzinną, należy wskazać, że większość uczniów zadeklarowała zamieszkiwanie z rodzicami (92% z obojgiem rodziców), a także posiadanie rodzeństwa (247 osoby; 90,1%). Z wskazań wynika, że nieco częściej

jest to rodzeństwo starsze od badanego ucznia, a średnia liczba rodzeństwa to 1,6. Wspólne zamieszkiwanie to przede wszystkim zamieszkiwanie z rodzicami (92% uczniów mieszkało z obojgiem rodziców), ale 15,3% dzieci mieszkało z obojgiem dziadków.

Tabela 8

Charakterystyka rodzeństwa – wrzesień 2014

		Częstość	%
Siostra/siostry	młodsza	73	26,6
	starsza	88	32,1
Brat / bracia	młodszy	83	30,3
	starszy	105	38,3

Źródło: Opracowanie własne.

Charakterystyka społeczno-demograficzna uczniów, których objęło badanie zrealizowane z wykorzystaniem zmodyfikowanej wersji kwestionariusza była zbliżona do charakterystyki uczniów objętych pilotażowym testowaniem KP-E.

Charakteryzując wyniki uzyskane w pomiarze kompetencji psychoedukacyjnych, można wskazać, że wartości średnie sytuowały się pomiędzy 3,08 dla pewności siebie a 3,54 dla kompetencji motywacyjnych. Z wyjątkiem pewności siebie,

Tabela 9

Wyniki pomiaru kompetencji w pięciu szkołach – wrzesień 2014

kompetencja	skala	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność
budowanie kapitału społecznego	PROS	264	3,4025	0,47875	-0,864
kompetencje adaptacyjne	EMO	264	3,3678	0,45946	-1,049
	ZUS	264	3,5030	0,41331	-0,985
kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia	OTW	264	3,4942	0,41059	-1,097
kompetencje komunikacyjne	KOM	264	3,4144	0,49599	-0,895
kompetencje kulturowe i aksjologiczne	ALT	264	3,4080	0,38300	-0,586
	SAM	264	3,3222	0,44629	-0,803
kompetencje motywacyjne	MOT	264	3,5407	0,47950	-1,550
kompetencje poznawcze	INFO	264	3,4761	0,42298	-1,150
	TPU	264	3,3347	0,44248	-0,954
kompetencje współdziałania	STRES	264	3,3879	0,40811	-0,660
pewność siebie	SKUT	264	3,0792	0,75820	4,832
sprawne zarządzanie sobą	PLAN	264	3,4775	0,41205	-0,964

Źródło: Opracowanie własne.

rozkłady odpowiedzi dla pozostałych skal w ramach poszczególnych kompetencji były umiarkowanie zróżnicowane (mierzone współczynnikiem zróżnicowania wynosiło od 11% do 14%, w przypadku pewności siebie – 25%). W przypadku trzech kompetencji, przy pomiarze których wykorzystywano po dwie skale (były do kompetencje adaptacyjne, kulturowe i aksjologiczne oraz poznawcze) zróżnicowanie wyników obu skal występowało, ale nie przekraczało kilku procent wartości (różnica średnich wynosi około 4% wartości), można więc uznać, że w pomiar kompetencji z wykorzystaniem dwóch skal dawał spójne wyniki.

Analogicznie jak w przypadku badania pilotażowego, skontrolowano spójność odpowiedzi w ramach poszczególnych skal. W przypadku sześciu z nich współczynnik Alfa Cronbacha okazał się niezadowolający tzn. niższy od 0,6 – ponieważ jednak stabilność wielu elementów samooceny

jest w objętym badaniami wieku dosyć niewielka tzn. samoocena ta dopiero się kształtuje i silnie podlega wpływom sytuacyjnym, przeanalizowano wartości tego współczynnika dla owych sześciu skal, uwzględniając poziom klasy. Co ważne – rozbudowane skale w ramach pomiaru kompetencji poznawczych uzyskały wysoką spójność – wymagają niewątpliwie kolejnych testowań, ale można wstępnie uznać, że uzyskano zestaw też tworzących dwie dobre skale pomiaru tych kompetencji.

Uwzględnienie klasy dało jednak niejednoznaczne wyniki. W przypadku pięciu skal współczynnik Alfa Cronbacha dla uczniów klas piątych, a w przypadku dwóch skal także dla klas szóstych, osiąga poziom przekraczający graniczną wartość 0,6. Jednak zróżnicowanie współczynników rzetelności wewnętrznej nie jest jednolite ze względu na poziom klasy – dla klas piątych okazują się one najbardziej spójne, co może wynikać ze względnej

Tabela 10

Wyniki pomiaru rzetelności wewnętrznej dla poszczególnych skal - wrzesień 2014

kompetencja	skala	Alfa Cronbacha	Alfa Cronbacha po usunięciu 1 pozycji	liczba pozycji
budowanie kapitału społecznego	PROS	0,535	współczynnik nie daje podstaw do usunięcia pozycji	5
kompetencje adaptacyjne	EMO	0,605	współczynnik nie daje podstaw do usunięcia pozycji	6
	ZUS	0,585	współczynnik nie daje podstaw do usunięcia pozycji	5
kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia	OTW	0,587	współczynnik nie daje podstaw do usunięcia pozycji	5
kompetencje komunikacyjne	KOM	0,643	0,652 (pytanie 52)	5
kompetencje kulturowe i aksjologiczne	ALT	0,614	0,621 (pytanie 44)	8
	SAM	0,429	0,464 (pytanie 39)	6
kompetencje motywacyjne	MOT	0,697	współczynnik nie daje podstaw do usunięcia pozycji	5
kompetencje poznawcze	INFO	0,764	0,767 (pytanie 08)	12
	TPU	0,715	0,837 (pytanie 75)	14
kompetencje współdziałania	STRES	0,700	współczynnik nie daje podstaw do usunięcia pozycji	10
pewność siebie	SKUT	0,349	0,489 (pytanie 09)	5
sprawne zarządzanie sobą	PLAN	0,480	0,639 (pytanie 74)	8

Źródło: Opracowanie własne.

stabilizacji rozwoju uczniów tzn. klasy są dobrze zintegrowane, uczniowie znają nawzajem siebie i swoje możliwości, a do głosu nie dochodzi jeszcze presja związana z egzaminem po klasie szóstej i procesy zmian rozwojowych, których wyrazem są istotne przeobrażenia w funkcjonowaniu społecznym i psychice obserwowane na poziomie gimnazjum. W przypadku kompetencji sprawnego zarządzania sobą na poziomie każdej klasy wewnętrzny rozkład poszczególnych zachowań jest na tyle różnicowany, że uczniowie na każdym poziomie (inne klasy) osiągają wysoką spójność odpowiedzi, jednak już ich zagregowanie przekłada się na stosunkowo niski współczynnik.

Najniższą spójnością wykazują się wyniki w zakresie skali SAM tj. samooceny w sferze moralnej, jednak w tym przypadku poziom rozwoju tego wymiaru samooceny, jaki reprezentują dzieci w wieku 10–12 lat usprawiedliwia uzyskiwanie tak niskiego wyniku – związana z rozwojem moralnym ocena własnych zachowań dopiero się kształtuje.

Wnioski

W zakresie oceny przydatności narzędzia należy wskazać, że w większości skal wykazało ono wystarczającą rzetelność wewnętrzną (w pierwszym pomiarze w siedmiu skalach, w drugim

Tabela 11

Wyniki pomiaru rzetelności wewnętrznej dla wybranych sześciu skal w podziale na poziom klasy – wyniki z września 2014

kompetencja	skala	ogółem	klasa		
			czwarta	piąta	szósta
budowanie kapitału społecznego	PROS	0,535	0,276	0,603	0,554
kompetencje adaptacyjne	ZUS	0,585	0,447	0,653	0,609
kompetencje innowacyjne i twórczego myślenia	OTW	0,587	0,591	0,681	0,467
kompetencje kulturowe i aksjologiczne	SAM	0,429	0,312	0,466	0,506
pewność siebie	SKUT	0,349	0,550	0,632	0,213
sprawne zarządzanie sobą	PLAN	0,480	0,619	0,703	0,713

Źródło: Opracowanie własne

pomiarze – w jedenastu), zadowalającą w odniesieniu do dwunastu skal przy uwzględnieniu poziomu klasy. Poprawienie spójności związane z usunięciem któregoś z pytań byłoby każdorazowo stosunkowo nieznaczne, dlatego można rekomendować pozostawienie narzędzia w obecnej, 94-itemowej postaci. Jednak możliwe jest także jego wykorzystanie z wydzieleniem pytań odnoszących się do poszczególnych kompetencji, w takim zakresie w jakim będzie to przydatne w pracy nauczyciela czy pedagoga.

Można też sądzić, że w swojej pracy nauczyciele będą wykorzystywali kwestionariusz przede wszystkim w ramach badania poziomu kompetencji uczniów jednej klasy, toteż można (ze względu na cechy psychometryczne) rekomendować takie jego wykorzystanie, szczególnie dla klas piątych i szóstych. Natomiast dla uczniów klas czwartych narzędzie w obecnej formie jest prawdopodobnie zbyt wymagające – potwierdza to stosunkowo niska spójność części skal, a także sygnalizowane przez realizatorów problemy z utrzymaniem

wystarczającego skupienia przy udzielaniu odpowiedzi. W przypadku uczniów klas czwartych możliwe jest przeprowadzenie badania w etapach (np. po około $\frac{1}{4}$ lub $\frac{1}{3}$ pytań jednorazowo) lub ograniczenie liczby pytań poprzez wybór tylko kilku, istotnych dla nauczyciela skal (wybrane kompetencje).

Ważne zastrzeżenie dotyczy jednak skali SAM związanej z samooceną w sferze moralnej – w jej przypadku wykorzystanie sformułowanych pytań okazuje się mało trafne, przede wszystkim ze względu na niską spójność. Można sądzić, że wiąże się ona z niską w tym wieku stabilizacją obrazu własnych kompetencji moralnych (choć skala ta podlegała walidacji wśród uczniów w tym wieku, jest bowiem częścią kwestionariusza NIIŚ).

Odnosząc się do zakresu wykorzystania narzędzia można zaproponować szereg możliwych podejść, przede wszystkim uwzględniających dynamikę rozwoju kompetencji uczniów tj. dokonania przynajmniej dwukrotnych pomiarów w odniesieniu do poszczególnych klas i uczniów,

co pozwoli m.in. na ewaluację zmian rozwojowych (pomiar na początku i końcu roku szkolnego lub semestru), podjętych programów czy interwencji wychowawczych (pomiar przed i po oddziaływaniu) lub ocenę trwałości uzyskiwanych zmian (pomiar bezpośrednio po realizacji programu lub interwencji i kolejny po upływie dłuższego okresu). Możliwe są także badania o charakterze przekrojowym, obejmujące diagnozę zróżnicowania kompetencji w ramach grupy uczniów czy pomiędzy grupami, pozwalające np. na wybór interwencji wychowawczych, przygotowanie indywidualnych i grupowych oddziaływań, wprowadzenie wybranych tematów czy ćwiczeń w ramach zajęć wychowawczych. Wskazane zakresy pomiaru mogą przy tym wiązać się z wykorzystaniem pełnego kwestionariusza (uwzględniając szczególnie zastrzeżenia dotyczące skali SAM) i wszystkich objętych nim kompetencji, lecz mogą także być dedykowane wybranym ich grupom lub wręcz

jednej wybranej kompetencji, szczególnie zdaniem nauczyciela istotnej dla jego pracy wychowawczej w danej grupie uczniów.

Załącznik: Zmodyfikowana (94 tezy) wersja kwestionariusza wraz z kluczem

Ten kwestionariusz zawiera stwierdzenia dotyczące Twoich zainteresowań, zachowania w szkole i poza szkołą, tego, co myślisz o sobie, o innych ludziach i o świecie. Przy każdym stwierdzeniu określ (zakreślając dane pole obok stwierdzenia), na ile dane stwierdzenie odnosi się do Ciebie (na ile się z nim zgadzasz, na ile jesteś gotowy/gotowa powiedzieć coś takiego o sobie). Proszę, odpowiadaj szczerze, nie ma tu odpowiedzi „dobrych” i „złych”, każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest prawdziwa. Czasem może Ci się wydawać, że nie umiesz udzielić odpowiedzi, spróbuj wówczas wybrać tę, która jest najbliższa Twoim przekonaniom.

1	Łatwo rozpoczynam rozmowę z innymi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
2	Zanim dam się na coś namówić, muszę to przemyśleć.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
3	Dochowanie tajemnicy nie sprawia mi żadnego problemu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
4	Gdy uczę się czegoś nowego (np. pływanie, jazda na rolkach, gra w tenisa, obsługa nowego programu komputerowego...), denerwuję się, że sobie z tym nie poradzę.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
5	Zwykle wiem, gdzie szukać potrzebnych informacji (np. co znajdę w podręczniku, a co w internecie).	tak	raczej tak	raczej nie	nie
6	Przyłączam się do innych, gdy robią coś, co ja również chciał/la bym robić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
7	Nie dokuczam słabszym i nie przezywam innych, bo jestem miła/y dla ludzi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
8	Układam sobie w głowie, co opowiem koledze o wakacjach.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
9	Chętnie rozwiązuję trudne zadania w szkole, gdyż wierzę, że dam sobie z nimi radę.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
10	Potrafię powiedzieć, które moje problemy są pierwsze (najważniejsze) do rozwiązania.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
11	Umiem własnymi słowami wytłumaczyć, jaki problem napotkałam/em.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
12	Mam pozytywny stosunek do świata i do samego siebie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie

13	Bez trudu przedstawiam sobie nawzajem inne osoby, gdy te się nie znają.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
14	Przepraszam innych, gdy zrobię coś złego.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
15	Używanie brzydkich słów to według mnie złe zachowanie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
16	Umiem zapisać sobie znalezione w Internecie informacje.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
17	Z łatwością przedstawiam się nowo poznanym ludziom.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
18	Jestem osobą otwartą na nowe pomysły i idee.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
19	Wierzę, że po skończeniu szkoły podstawowej poradzę sobie z testem egzaminacyjnym.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
20	Z łatwością potrafię kontrolować swoje uczucia i zachowania.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
21	Wiem, że sprawdzenie różnych źródeł da czasem różne odpowiedzi na to samo pytanie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
22	Potrafię nie zdenerwować się lub źle zachować, kiedy ktoś mnie zaczepia.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
23	Umiem ocenić, czy znalezione przeze mnie informacje są aktualne.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
24	Zawsze myślę o tym, jak coś poprawić lub zmienić na lepsze.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
25	Z łatwością rozpoznaję sytuacje, w których ktoś mnie nie lubi i potrafię zrobić coś, aby mimo to poczuć się trochę lepiej.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
26	Potrafię rozpoznać przyczynę problemu, nawet gdy nie mogę samodzielnie nic z nią zrobić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
27	Umiem, inaczej niż poprzez bójkę, radzić sobie w trudnych sytuacjach.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
28	Potrafię robić rzeczy, które sprawiają, że czuję się lepiej, gdy było mi wstyd.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
29	Pokazuję innym, że ich lubię.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
30	Gdy nauczyciele wyznaczają mi trudne zadania, boję się, że sobie z nimi nie poradzę.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
31	Mówię innym o tym, że coś dobrze zrobiłem.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
32	Jestem osobą ciekawą świata.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
33	Mam swoje, sprawdzone sposoby, żeby zapamiętać to, co chcę zapamiętać.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
34	Lubię poznawać nowych kolegów/koleżanki.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
35	Potrafię przygotować się do trudnej, stresującej rozmowy, np. robiąc sobie plan.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
36	Umiem wspólnie, w grupie pracować nad zadaniem	tak	raczej tak	raczej nie	nie
37	Potrafię przygotować się wcześniej, by wykonać jakieś zadanie i osiągnąć cel.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
38	Bardzo zależy mi na tym, aby stworzyć coś, co ma znaczenie dla mnie lub kogoś innego.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
39	Rzadko zgłaszam się na lekcjach, bo nie wiem, co inni o mnie pomyślą.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
40	Potrafię rozpoznać, co źle zrobiłem, dlaczego coś mi nie wyszło i nie powtarzać tych błędów.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
41	Przyznaję się, gdy zrobię komuś coś złego i próbuję znaleźć rozwiązanie problemu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
42	Potrafię zapamiętać listę pięciu poleceń.	tak	raczej tak	raczej nie	nie

43	Kiedy skupię się na nauce, umiem zignorować toczącą się obok rozmowę moich kolegów.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
44	Wiem, w jakich przypadkach należy poprosić o pozwolenie i pytam o nie właściwe osoby.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
45	Zdecydowanie wolał/a/bym pojechać na kolonie niż zostać w domu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
46	W czasie lekcji chcę się nauczyć jak najwięcej.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
47	Dostrzegam wzajemne związki pomiędzy różnymi faktami.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
48	Wolę bawić się z innymi na placu zabaw niż sam w domu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
49	Potrafię rozpoznać sytuacje, w których ktoś mówi lub robi coś innego niż myśli i odwrotnie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
50	Uczenie się pozwoli mi mieć lepszą przyszłość.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
51	Umiem ocenić, czy informacje, które znalazłam/łem są prawdziwe.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
52	Z łatwością mówię innym osobom komplementy.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
53	Wiele koleżanek/kolegów chce się ze mną przyjaźnić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
54	Potrafię rozpoznać swoje obawy i lęki oraz robić coś, aby się ich pozbyć.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
55	Jak czegoś nie rozumiem, to staram się dopytywać nauczyciela.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
56	Zanim coś zrobię, zastanawiam się, czy w ogóle powinnam/powinienem to robić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
57	Uczenie się czegoś nowego sprawia mi przyjemność.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
58	Zazwyczaj uważnie słucham wydawanych poleceń i stosuję się do nich.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
59	Potrafię realnie ocenić swoje możliwości i umiejętności podczas wykonywania różnych czynności.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
60	Proszę o pomoc innych, gdy mam z czymś problem.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
61	Zwykle próbuję dowiedzieć się lub odczytać, co czują inni.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
62	Mam marzenia i wierzę, że się kiedyś dzięki moim działaniom spełnią.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
63	Umiem wyobrazić sobie sytuację, o której ktoś mi opowiada.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
64	Umiem pomijać informacje, które nie są mi potrzebne przy danym zadaniu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
65	Gdy się nudzę, potrafię znaleźć sobie zajęcie lub podjąć decyzję, co robić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
66	Uczę się zazwyczaj dlatego, że chcę więcej wiedzieć.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
67	Umiem powiedzieć komuś, że coś dobrze zrobił.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
68	Umiem odróżnić opinie od faktów.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
69	Umiem wymyślić coś zupełnie nowego (np. nowe hasło albo nową zabawę).	tak	raczej tak	raczej nie	nie
70	Potrafię wybrać najważniejsze informacje z tych, które znalazłam/łem.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
71	Z łatwością dzielę się z innymi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
72	Potrafię negocjować z innymi, gdy różnimy się w poglądach lub pomysłach.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
73	Umiem swoimi słowami opisać postawione mi pytanie/problem.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
74	Potrafię ocenić, jakich informacji potrzebuję w danej chwili.	tak	raczej tak	raczej nie	nie

75	Umiem dopasować pytanie do źródła informacji (np. inaczej zadam pytanie w Google, a inaczej zapytam na Facebooku czy forum).	tak	raczej tak	raczej nie	nie
76	Szybko zapamiętuję imiona nowych kolegów i koleżanek.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
77	Wiem, o co chcę zapytać i potrafię zapytać właściwej osoby.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
78	Chętnie uczestniczę w różnych zbiórkach na rzecz potrzebujących.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
79	Kiedy mówię do większej grupy czuję się swobodnie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
80	Umiem oprzeć się kolegom, gdy chcą, bym zrobiła/ coś, czego nie powinno się robić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
81	Kiedy skupię się na zadaniu, nie przeszkadza mi muzyka czy rozmowy innych.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
82	Umiem wybrać najlepsze źródło informacji spośród wielu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
83	Na wycieczce szkolnej chętnie podzielę się kanapką z kolegą/ koleżanką, który/a nic ze sobą nie zabrał/a.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
84	Chętnie biorę udział w różnych pracach na terenie klasy i szkoły.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
85	Umiem zaplanować poszukiwanie potrzebnych mi informacji.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
86	Potrafię rozpoznać uczucia, które przeżywam w danej chwili.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
87	Umiem odróżnić reklamę od faktów.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
88	Umiem przekonać innych do swoich racji, gdy uznam, że moje pomysły są w danej chwili bardziej użyteczne/potrzebne.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
89	Pomagam innym, gdy widzę, że tego chcą lub potrzebują.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
90	Potrafię stanąć w obronie przyjaciela, gdy ten został źle potraktowany.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
91	Z łatwością potrafię trzymać się z boku w sytuacjach, które mogą spowodować kłopoty.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
92	Zazwyczaj staram się zrozumieć złość innych osób.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
93	Potrafię sobie określić realny do osiągnięcia cel.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
94	Potrafię streścić oglądany film tak, że inni rozumieją co się przydarzyło bohaterom.	tak	raczej tak	raczej nie	nie

Sprawdź, czy nie pominąłeś/pominęłaś jakiegoś stwierdzenia.

Na koniec podaj kilka informacji o sobie, zaznaczając kółkiem właściwą odpowiedź, jeśli można wybrać, lub wpisując informacje:

1. Jestem: dziewczyną chłopcem
2. Mam lat
3. Mam rodzeństwo: tak nie
4. Jeśli masz rodzeństwo podaj w tabelce liczbę Twoich braci i siostr oraz to, czy są od Ciebie młodszy czy starsi

	Liczba
Młodsza siostra	
Starsza siostra	
Młodszy brat	
Starszy brat	

5. Zaznacz na liście poniżej, kto mieszka z Tobą. Jeśli mieszka z Wami ktoś jeszcze, dopisz kto (np. ciocia, kuzyn itp.)
mama tata
babcia dziadek
siostra/siostry brat/bracia
.....

Klucz

kompetencje	skala/wymiar	kod skali	numer tezy
komunikacyjne	podstawowe umiejętności społeczne	KOM	1, 13, 17, 52, 77 odwrotnie diagnostyczne: -
motywacyjne	motywacja wewnętrzna	MOT	46, 50, 55, 57, 66 odwrotnie diagnostyczne: -
współdziałania	umiejętności kontroli stresu	STRES	2, 25, 28, 35, 40, 41, 49, 67, 80, 90 odwrotnie diagnostyczne: -
innowacyjne i twórczego myślenia	osobowość i motywacja twórcza	OTW	12, 18, 24, 32, 38 odwrotnie diagnostyczne: -
kulturowe i aksjologiczne	samoocena/sfera społeczno-moralna	SAM	3, 7, 15, 34, 53 odwrotnie diagnostyczne: 39
	umiejętności alternatywne wobec agresji	ALT	20, 22, 27, 44, 71, 72, 89, 91 odwrotnie diagnostyczne: -
poznawcze	techniki pracy umysłowej	TPU	8, 33, 36, 42, 43, 47, 63, 64, 69, 76, 79, 81 odwrotnie diagnostyczne: -
	zachowania informacyjne	INF	5, 11, 16, 21, 23, 51, 68, 70, 73, 75, 82, 85, 87, 94 odwrotnie diagnostyczne: -
adaptacyjne	umiejętności emocjonalne	EMO	29, 31, 54, 61, 86, 92 odwrotnie diagnostyczne: -
	zaawansowane umiejętności społeczne	ZUS	6, 14, 58, 60, 88 odwrotnie diagnostyczne: -
pewność siebie	obraz życia / poczucie skuteczności	SKUT	9, 19, 62 odwrotnie diagnostyczne: 4, 30
sprawne zarządzanie sobą	umiejętności planowania	PLAN	10, 26, 37, 56, 59, 65, 74, 93 odwrotnie diagnostyczne: -
budowanie kapitału społecznego	funkcjonowanie interpersonalne / prospołeczność	PROS	45, 48, 78, 83, 84 odwrotnie diagnostyczne: -

Agnieszka Jeran

Poznan, Poland

a.jeran@wp.pl

Keywords: social competences, primary school pupils, validation, diagnosis of pupils competences

Validation Analysis of The Psychoeducational Competence Questionnaire of Pupils (Grades 4-6)

Abstract

A study completed in June 2014 was subjected to checking the reliability and usefulness of the psycho competence, covering 10 competencies with 16 subscales and 114 items.

Particular scales largely came from the proven in Polish conditions questionnaires. The study included pupils in grades 4-6 of two primary schools in rural areas of Wielkopolska. This pilot study led to the shortening of the questionnaire to 13 scales and 94 items. Conducted in September 2014, the main study of pupils in grades 4-6 from five schools confirmed a good internal reliability of the scales and at the same time the usefulness of this tool measuring social competence of pupils, especially in the case of diagnosis by the class teacher.

Agnieszka Jeran, PhD in Sociology, Institute of Sociology of the Adam Mickiewicz University in Poznań.

Wybór zawodu nauczycielskiego w świetle badań nad pamięcią Polski Ludowej grupy łódzkich nauczycieli (2009–2012)

Marcin Kępiński

Łódź, Polska

marcin.kepinski@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: Polska Ludowa, pamięć, nauczyciele, motywacja wyboru zawodu

Prowadząc kilkuletnie badania nad pamięcią¹ Polski Ludowej (autobiograficzną i zbiorową) w środowisku łódzkich nauczycieli założyłem, że grupa ta, postrzegana w tradycji literackiej, naukach społecznych i wreszcie w świadomości zbiorowej jako konstruktorzy, nosiciele i osoby przekazujące pewne ważne elementy tożsamości zbiorowej Polaków², posiada dużą wiedzę o PRL-u³,

¹ W tekście, z uwagi na jego ograniczoną objętość, nie podejmuję teoretycznej problematyki pamięci w naukach humanistycznych. Jej omówienie zawiera rozprawa habilitacyjna *Pomiędzy pamięcią autobiograficzną a zbiorową. Polska Ludowa i stan wojenny w narracjach łódzkich nauczycieli*, złożona do druku w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego.

² Problematykę reprodukcji tożsamości zbiorowych poruszają prace profesora Zbigniewa Bokszańskiego: Z. Bokszański, *Tożsamość, Interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989; Tenże, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2008.

³ Określeniem PRL posługuję się nie jako epitetem nacechowanym negatywnie, lecz jako nazwą państwa polskiego po drugiej wojnie światowej, rządzonego przez władze komunistyczne. Mam świadomość, że Polska Rzeczpospolita Ludowa oficjalnie istniała

Marcin Kępiński, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Etnologii Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół antropologii literatury, antropologii pamięci oraz kulturowych wizerunków wojny.

a narracja o jego doświadczaniu nacechowana będzie silnymi emocjami. Zebrany w ciągu kilku lat materiał badawczy w postaci ponad stu wywiadów pozwala na potwierdzenie tego założenia. Obrazy pamięci kryją się także we fragmentach dotyczących życia zawodowego informatorów, a praca w szkole jest przez nich chętnie wspominana.

Od czasów zaborów inteligencja jako grupa społeczna jest obciążona szczególnymi obowiązkami. Nauczyciele, postrzegani jako część systemu szkolno-oświatowego, są odpowiedzialni za przekazywanie i wdrażanie norm, postaw, wartości, wzorców interakcyjnych, charakterystycznych dla kultury prawomocnej i obowiązującego modelu tożsamości kolektywnej. Niosą, z pokolenia na pokolenie, nie tylko „kaganek oświaty”, ale i etos patriotyzmu, odpowiedzialności za naród, historię i wartości. Ich praca była postrzegana jako szczególnie ważna społecznie i kulturowo misja, pozwalająca na trwanie oraz przekaz wzorców tożsamości zbiorowej⁴. Taką właśnie, powtarzającą się często mityzację zawodu nauczyciela można dostrzec w przeprowadzonych wywiadach.

od 1952 roku. PRL jako nazwa Polski po 1945 roku funkcjonuje tak w dyskursie nauk społecznych, jak i publicznym, w medialnym oraz potocznym, nie będąc określeniem *stricte* naukowym. Posługują się nim również nauczyciele – autorzy zebranych narracji, stanowiących materiał badawczy.

⁴ Zgodnie z myślą P. Bourdieu proces wpajania kultury symbolicznej jest zależny od działań systemu szkolno-oświatowego, opierającego się na autorytecie „przekazników” i władzy nad jednostkami tę kulturę przyjmującymi. Proces „przemocy symbolicznej” legitymizuje układ stosunków społecznych, tożsamość, wpaja etosy, zakres wiedzy o przeszłości i stosunek do wydarzeń historycznych, buduje pamięć zbiorową; por.: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990.

Określiłbym ją jako bliską wzorcowi pozytywnemu i postawie altruistycznej, przejawiającej się w bezinteresownej pracy z młodzieżą i niesieniu pomocy, wykraczającej poza obowiązki zawodowe nauczycieli.

W latach 2009–2012 prowadziłem badania terenowe (wraz ze studentami etnologii Uniwersytetu Łódzkiego) wśród nauczycieli łódzkich szkół średnich i podstawowych. Posługiwałem się wywiadem kwestionariuszowym, zmodyfikowanym pod wpływem zebranych w trakcie wcześniejszych badań materiałów terenowych. Postanowiłem wprowadzić do niego więcej pytań o biografię nauczycieli, ich dzieciństwo i dorosłe życie (także zawodowe) w PRL-u. Tym samym zakres tematyki badawczej poszerzył się o pamięć autobiograficzną tego okresu.

Wywiad składał się z trzech części:

- w pierwszej informator opowiadał o swym życiu do momentu wydarzeń stanu wojennego (w tej historii zawarte są wspomnienia z dzieciństwa, młodości, nauki w szkole i studiów),
- druga część dotyczyła relacji z życia zawodowego oraz wydarzeń i przeżyć z czasu stanu wojennego,
- część trzecia to próba podsumowania, oceny doświadczeń i wiedzy, jaką przyniosły, opowieść o życiu po stanie wojennym, relacjach z rodziną, dziećmi i „nowych czasach”, czyli demokracji po 1989 roku.

Osoby zbierające i zapisujące narracje spotykały się z udzielającym wywiadu nauczycielem raz jeszcze, prosząc o przeczytanie tekstu i jego ewentualne uzupełnienie. Pojawiły się pewne trudności w prowadzeniu badań, polegające na unikaniu odpowiedzi na pytania dotyczące postaw nauczycieli wobec propagowanej przez system szkolno-oświatowy

oficjalnej pamięci zbiorowej, kontrolowanego przez państwo przekazywania prawomocnej wersji historii i kanonu literatury narodowej w Polsce czasów realnego socjalizmu. Osoby udzielające wywiadów niechętnie wypowiadały się na tematy związane z osobistymi, określanymi jako traumatyczne, przeżyciami z okresu dzieciństwa. Wiele razy zasłaniały się niepamięcią, zwłaszcza, kiedy pytania dotyczyły niewygodnych dla nich informacji dotyczących różnic między deklarowanym systemem wartości a zachowaniami i postawami przejawianymi w codziennym życiu PRL-u. Nauczyciele przerywali narrację w niewygodnych dla siebie, a ciekawych poznawczo dla badacza, miejscach i kierowali ją na inne tory. Opisuując przeszłość i swoje życie w Polsce Ludowej używali określeń i eufemizmów niezrozumiałych dla studentów prowadzących wywiad. Często uzyskane odpowiedzi były zbyt zdawkowe, żeby można je było zinterpretować. W ekstremalnych przypadkach było to, na przykład: „nie”, „nie wiem”, „nie pamiętam”. Uczestnicy badań terenowych mieli kłopoty z pozyskaniem informatorów. Nauczyciele nie chcieli zgodzić się na rozmowę, mimo że studenci nie byli osobami obcymi, a ich byłymi uczniami bądź też uczniami bliskich znajomych (również łódzkich nauczycieli). Gdy tylko usłyszeli, że badania dotyczą stanu wojennego, odmawiali i trzeba było wiele wysiłku, aby namówić ich na rozmowę. Natomiast kiedy studenci nie od razu uszczegółowiali temat badań, zaczynając od deklaracji, że dotyczą one pracy w szkole i życia nauczycieli, uzyskanie zgody na wywiad było bardzo łatwe. Z zebranych narracji wynikało, że praca w szkole była dla badanej grupy ważną częścią biografii, istotną nie tylko z punktu widzenia rozwoju zawodowego, ale i tożsamości. Poświęcali jej dużo miejsca w swych narracjach, wspominając z wyraźną nostalgią czas zawodowej

aktywności i biograficznych spotkań z kolejnymi rocznikami uczniów.

Interesujące wydają się motywy autorów zebranych narracji, przyświecające im przy wyborze zawodu nauczyciela. Odpowiedzi na to pytanie można pogrupować zgodnie z kilkoma występującymi, bardzo typowymi argumentami, przemawiającymi za wykonywaniem pracy pedagogicznej. Za takim wyborem, wedle narracji nauczycieli, przemawiały doświadczenia z dzieciństwa, pozytywne przykłady i fascynacja własnymi nauczycielami, z którymi informatorzy nawiązali bardzo dobry kontakt. Niektórzy z nich zostali wyraźnie zachęcani do prób wejścia w krąg nauczycielski właśnie przez swoich szkolnych pedagogów, mówiących o widocznych u przyszłych nauczycieli predyspozycjach do pracy z młodzieżą. Pomimo opisanej wcześniej negatywnej oceny szkoły i wielu pracujących w niej wychowawców, w zgromadzonych narracjach znalazły się także pozytywne przykłady i wzory nauczycielskiej pracy. Innym czynnikiem, silnie motywującym do wyboru zawodu pedagogicznego, wedle opowieści informatorów, stała się rodzinna tradycja zawodowa. I wreszcie, w niektórych wywiadach pojawiały się wypowiedzi świadczące o tym, że opowiadający został nauczycielem przez zupełny przypadek.

W 1984 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne zorganizowało konkurs na pamiętniki różnych pokoleń nauczycieli, a analizę biograficzną zebranych materiałów przeprowadziła Halina Rotkiewicz⁵. Na podstawie przeprowadzonych badań autobiograficznych określono dwa rodzaje przyczyn wyboru zawodu nauczycielskiego:

⁵ Zob: H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego* [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, red. J. Nowak, Wrocław–Warszawa–Katowice 1991; Taż, *Pamiętniki nauczycieli jako źródło wiedzy o zawodzie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego” 1986, nr 1, s. 61–71.

Po pierwsze, są to przyczyny określone mianem „przymusu”, występujące wtedy, gdy wybór zawodu jest spowodowany presją czynników zewnętrznych: rodziców, innych osób, przypadku oraz (...) uwarunkowań ekonomicznych (bezrobocia). Po drugie zaś – chodzi o sytuację „wolności wyboru”, w której motywy wyboru zawodu są aktem decyzji jednostki niezależnej i autonomicznej. Swoistym „przymusem” jest tu pójście za uznawanymi przez siebie wartościami, które współbrzmia z filozofią zawodu (etosem), ten zaś sprzyja, w przekonaniu jednostki, jej samorealizacji⁶.

Motywy bardziej szczegółowym jest powołanie, rozumiane jako predyspozycje do wykonywania zawodu oraz uzdolnienia pedagogiczne, odkryte w młodości, bądź na studiach. Innym czynnikiem motywującym przyszłego nauczyciela do pracy z dziećmi i młodzieżą może być postrzeganie tego zawodu jako szczytnego posłannictwa i służby społecznej. Następnym powodem jest chęć zdobywania wiedzy, samorealizacji, autonomizacji oraz awansu społecznego (w zależności od grupy społecznej, z jakiej przyszły nauczyciel pochodzi i panującego w niej stosunku do wykształcenia).

Na motywy oraz wybór zawodu znaczący wpływ mają inni ludzie, na przykład rodzice (mogli oni wykonywać zawód nauczyciela i traktować go jako na tyle ważny, by stał się elementem rodzinnej tradycji), a także nauczyciele lubiani przez uczniów, postrzegani jako wzór osobowy i zawodowy do naśladowania. Wanda Dróżka w prowadzonych przez siebie badaniach nad autobiografiami młodych nauczycieli w Polsce lat dziewięćdziesiątych stwierdza, że motywy wyboru tego zawodu z zamiłowania występował często wśród osób pochodzących ze środowiska nauczycielskiego, traktujących pracę pedagogiczną jako część ważnej, rodzinnej tradycji. Zamiłowanie do zawodu nauczyciela wiąże się też

⁶ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium biografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997, s. 240.

z pozytywnym wzorcem zaczerpniętym ze szkoły, do której uczęszczali przyszli nauczyciele. Spora grupa spośród nich pochodziła z rodzin wielodzietnych, często ze wsi, gdzie zawód nauczyciela darzono szacunkiem i traktowano jako sposób na zapewnienie dziecku awansu społecznego⁷. Innym powodem wyboru zawodu nauczyciela spośród występujących w zebranych autobiografiach okazał się motyw konieczności i przypadku. Sytuacje zawodowe i życiowe sprawiły, że na wybór miały wpływ czynniki zewnętrzne, a nie wewnętrzna motywacja. Typowym przykładem jest niemożność dostania się na upragniony kierunek studiów i wybór innego, nie tak pożądanego⁸. Poddając analizie zebrany przeze mnie materiał badawczy mogę stwierdzić, że odpowiedzi na pytania o powody wyboru zawodu nauczyciela pokrywają się w znacznym stopniu z wymienionymi wyżej badaniami biograficznymi⁹.

Oto kilka przykładów narracji nauczycieli o motywach wyboru wykonywanego zawodu. Pierwszym, wedle zebranych opowieści, jest powołanie, z którym łączy się poczucie służby na rzecz społeczeństwa, chęć przekazywania pozytywnych wzorców młodzieży i wychowywanie jej w duchu patriotycznym. Wraz z postrzeganiem pracy nauczyciela jako formy pozytywistycznych działań u podstaw, zwłaszcza przez nauczycieli pochodzących z rodzin chłopskich i robotniczych, mamy do czynienia z deklarowanym zamiłowaniem do zawodu i satysfakcją z bycia nauczycielem. Zdobyte

z trudem wykształcenie, dzięki wsparciu rodziny oraz możliwościom nauki, danym przez władze dzieciom z niższych warstw społecznych, jest dla tych informatorów wartością, pozwalającą na pełnienie ważnej roli społecznej. W swych narracjach mówią o odczuwanej dumie z wykonywanego zawodu, możliwości dzielenia się posiadaną wiedzą z uczniami, ale i pomocy młodzieży w zwykłych, życiowych problemach. Praca nauczyciela to dla informatorów coś więcej, niż siedzenie na lekcjach w szkole przez kilka godzin i realizowanie programu nauczania z kolejnymi rocznikami. Wedle ich narracji, okazywane uczniom zainteresowanie, chęć niesienia pomocy i podejmowane próby zrozumienia ich codziennych trosk, wykraczały poza instytucjonalną, bezosobową funkcję szkolno-oświatową. Sądzę, że informatorzy, pochodzący z rodzin robotniczych i ze wsi, doskonale wpisują się w kategorię osobowości człowieka pracy Floriana Znanieckiego¹⁰. Zaznali biedy, a bytowe warunki ich dzieciństwa były bardzo trudne. Pozostawali pod wpływem dorosłych ze swojego kręgu rodzinnego, od których uczyli się ról związanych z wykonywaną pracą. W dzieciństwie nie mieli czasu na zabawę w gronie rówieśników. Pracowali od najmłodszych lat, pomagając rodzicom w domu, w polu, zajmując się roźnictwem. Nie tylko nie mieli zabawek, ale nawet wszystkich potrzebnych ubrań. Cenili i cenili zarówno pracę, jak i naukę (traktując ją jako formę pracy), pozwalającą na zdobycie wykształcenia i awansu społecznego. Ich stosunek do wykonywanego zawodu nauczyciela był i pozostał zdominowany przez poczucie obowiązku i użyteczności pracy, którą **każdy** powinien spełniać, pozostając posłusznym autorytetom stojącym wyżej w hierarchii społecznej, wyznaczającym cel

⁷ Zob.: Tamże, s. 240–253.

⁸ Zob.: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, dz. cyt. s. 241–253.

⁹ Interesujące wątki dotyczące biografii nauczycieli, stosunku do wykonywanego przez nich zawodu, swojego miejsca w świecie szkoły, trajektorii zbiorowego losu znajdziemy w książce Rozalii Lingus (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław, rozdziały IV i V, s. 97–147, 149–180.

¹⁰ O kręgach społecznych ludzi pracy zob.: F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 200–256.

i rodzaj pracy. To rodzaj etyki i swoistej filozofii społecznej, która pozostaje ich udziałem. Zasady wykonywania pracy również są ściśle oparte na hierarchii i relacji przełożony–podwładny, które wyznaczają rodzaj pracy i sposoby jej wykonania: „człowiek pracy od dzieciństwa uczy się patrzeć na swe zadanie obiektywne jako zależne od swego stanowiska w kręgu pracy. Nie o to chodzi, aby działać twórczo, lecz aby działać ku zadowoleniu przełożonych (...)”¹¹. Nauczyciele jako ludzie pracy wypełniają nakazy innych, stojących wyżej w hierarchii pedagogicznego kręgu oraz rozporządzają cudzą pracą – tych stojących niżej w porządku instytucji szkolno-oświatowej. Takiego sposobu wykonywania pracy nauczyli się w dzieciństwie.

Znanięcki zwraca uwagę na monotonię wciąż powtarzających się czynności w niektórych kręgach pracujących. Takim rodzajem kręgu ludzi pracy jest wiejska rodzina:

znaczną jednostajność znajdujemy w kręgach rodzinnych rolniczo-hodowlanych, gdzie jednostki obojga płci od wczesnych lat uczestniczą w paszeniu i karmieniu zwierząt, uprawie ogrodu i roli, zbieraniu i przetwarzaniu produktów. (...) starsze środowisko uczy młodego osobnika żyć nie tyle przez przygotowywanie go do przyszłych ról społecznych, ile przez zmuszanie go do teraźniejszego odgrywania roli pracownika pomagającego starszym pracownikom. Odmienny, specyficznie wychowawczy wpływ kręgów szkolnych jest przy tym neutralizowany przez bezustanną styczność z pracującym środowiskiem nawet wtedy, gdy młodociany osobnik sam nie pracuje; dziecko z warstwy pracującej zbyt głęboko przyswaja sobie, niemal od niemowlęctwa, postawy życiowe otaczających go ludzi pracy, aby w okresie przerywanego pobytu w szkole mogło rozwinąć w sobie dążności, cechujące jednostki, które nie tylko od niemowlęctwa są przedmiotem ciągłych zainteresowań wychowawczych, ale których otoczenie składa się przeważnie z ludzi dobrze wychowanych¹².

¹¹ F. Znanięcki, dz. cyt., Warszawa 1974, s. 215.

¹² Tamże, s. 202–203.

Nauka w szkole jest dodatkiem do ciężkiej pracy, którą jako dzieci na wsi muszą wykonywać przyszli nauczyciele w swoim rodzinnym domu. Jeśli jednak dziecko wykazywało się uzdolnieniami, rodzice starali się pomóc mu w zdobywaniu dalszego wykształcenia i zapewnić awans w hierarchii społecznej. Wedle relacji nauczycieli pochodzących z chłopskich rodzin, w rodzinnym środowisku spotykali się oni ze zrozumieniem swych aspiracji i chęci dalszego kształcenia. W przypadku rodzin wielodzietnych, wejście w świat klasy społecznej nazwanej przez Floriana Znanięckiego kręgiem ludzi dobrze wychowanych było możliwe tylko dla najzdolniejszych dzieci, reszta pozostawała w kręgu ludzi pracy.

Wyraźnie mówi o tym Elżbieta M. (wywiad AIE-IAK 10757), opowiadając o swoim trudnym dzieciństwie na wsi, koniecznych wyrzeczeniach i wysiłku, jaki musiała włożyć w zdobycie wykształcenia. Mimo panującej w powojennych czasach biedy informatorka wspomina swój rodzinny dom z dużą dozą nostalgii. Choć na wsi nie było wielu potrzebnych, najprostszych rzeczy materialnych, to nie brakowało uczuć, dobra i wzajemnej miłości. W innym miejscu wywiadu opowiada o ojcu, który po dniu spędzonym na ciężkiej pracy w polu, poświęcał swoim dzieciom czas, czytając im wieczorem książkę. Elżbieta M. jako jedna z bardzo niewielu nauczycieli mówi, że praca była zawsze i pozostanie dla niej najważniejsza. Całe jej życie minęło na pracy – w szkole, w domu, ogrodzie, w polu. Dzięki zdobytemu wykształceniu miała możliwość przekazywania młodzieży szkolnej wpojonych w domu zasad moralnych. Uważa pracę za wartość autoteliczną:

Wartości? Na pewno nie materialne, absolutnie nie. Natomiast właśnie te wartości wychowywania tej młodzieży. Dla mnie to było takie istotne, nawet mama mówiła: „Ty zawsze o tych dzieciach mówisz”. Dla mnie

to było ważne, żeby się coś działo takiego właśnie pozytywnego, zresztą byłam bardzo czynna w szkole. Wszystkie imprezy to były moje pracownie (...) jak trzeba było robić dekoracje, to ja robiłam, bo moje były dekoracje ładne, na różne imprezy, jak to w szkole, wie pani. Także, właśnie bym powiedziała, że rodzinne wartości są dla mnie ważne, powiedzmy właśnie, szanowałam pracę, to jest wartość, to jest wartość bym powiedziała, z tego co pani mówiłam. I tak ja uważam, że zawsze musi być konsekwencja i musi to wszystko być w porządku, dobrze zrobione. (AIEIAK 10757, s. 5)

Elżbieta M. podkreśla, że mimo bardzo małej pensji nauczycielskiej, która zaraz po rozpoczęciu pracy w szkole, po ukończeniu liceum pedagogicznego, nie wystarczała jej na porządne buty, zawsze starała się wykonywać obowiązki nauczycielki jak najlepiej. Szczerość i wierność zasadom wpojonym przez matkę trochę przeszkadzała jej w pracy, szczególnie w relacjach z innymi nauczycielami, którzy nie byli do końca uczciwi:

byłam, tak jak mówię, konsekwentna i nawet troszkę za bardzo byłam konsekwentna i co miałam powiedzieć, to powiedziałam (...): „Czy to się tobie podoba, czy nie, to ja mówiłam i koniec. Bo tak się nie powinno zrobić”. A i byłam na przykład bardzo konsekwentna jeśli chodzi o narzędzia, które pożyczali ode mnie z pracowni [Koledzy nauczyciele – przyp. M. K.]. Musieli mi je oddać, ja zapisywałam do sztuki. A jak sztukę brakowało, to odkupywali. Bo ja bym nie miała nic w pracowni, jakbym tak, każdy by sobie wziął i zapomniał oddać, bo tak zwykle jest. (AIEIAK 10757, s. 5)

Wedle tych zasad, bliskich stosunkowi do pracy i funkcjonowania społeczeństwa w kulturze robotniczej, każdy powinien jak najlepiej wykonywać swoją pracę, pozostając na przynależnym mu miejscu/stanowisku pracy:

Niech każdy robi to, co do niego należy, tylko niech zrobi dobrze, starannie i będzie dobrze. Zawsze miałam to zdanie i tak tłumaczyłam dzieciom. (...) To, co mamy robić, to róbmy starannie i dobrze, to drugiemu człowiekowi pomożemy. Bo każdy jak

zrobi, jak to się mówi: „piekarz piecze...” tam ten, taki wierszyk dzieciom się... – Tak, pamiętam: „Koszykarz koszyki plecie, każdy pracuje na świecie”. (AIEIAK 10757, s. 12)

Elżbieta M. była przewodniczącą ZNP w swojej szkole, ale nie należała do partii. Z jej opowieści o trudnym, choć szczęśliwym życiu w PRL-u wynika, że akceptowała zmiany ustrojowe po drugiej wojnie światowej, jakie dokonały się w Polsce. Docenia zwłaszcza możliwość awansu społecznego, jaką socjalistyczny ustrój stwarzał biednym dzieciom z rodzin chłopskich i robotniczych. Ona sama jest tego najlepszym przykładem. Studia na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego, ze specjalizacją nauczycielską, ukończyła dopiero w wieku czterdziestu trzech lat. Kariera zawodowa, jaka stała się jej udziałem, udała się dzięki ciężkiej pracy, cierpliwości oraz wykorzystaniu możliwości danych jej pokoleniu w Polsce Ludowej. Dlatego też informatorka ma o PRL-u dobrą opinię i wyraża ją w wielu fragmentach swej narracji.

Podobnie o pracy, pracowitości i prawdziwości, jako ważnych wartościach wpojonych w domu rodzinnym, mówi Teodozja W., urodzona w 1933 roku nauczycielka matematyki. Pochodząca ze wsi Leśne Odpadki, położonej w pobliżu Łodzi, informatorka urodziła się i wychowała w wielodzietnej, chłopskiej rodzinie. Rodzinny dom wspomina:

Bardzo dobrze. Mianowicie jestem najstarsza z czwórki rodzeństwa. Rodzice bardzo dbali, żebyśmy się uczyli. Ja, prawda, skończyłam ten uniwersytet. Mój ojciec bardzo się chwalił, kiedy byłam studentką i już mniej, kiedy byłam nauczycielką. (...) Moja młodsza siostra Czesia skończyła politechnikę. Jest inżynierem chemikiem. Pozostała dwójka nie uczyła się. Moi rodzice uważali, że jeżeli dziecko ma trójki, to już się nie nadaje do wysyłania do szkoły, ale na przykład, z perspektywy widzę, że moja siostra wśród gospodyń

wiejskich jest inteligentna, z dowcipem, nie mówiąc o jej sercu. (...) W każdym razie bardzo się szanujemy, rodzice nas wychowali do pracy. U nas nie było tego, że ktoś się uczy, to jest kimś lepszym. Przyjeżdżało się do domu, zakładało spodnie i szło do pracy. Nie umiem tylko krów doić, bo jakoś mamusia nie zdołała nas do tego nakłonić, ale tak to wszystkie prace, łącznie z rozrzucaniem obornika. I ja nie uważam, żeby to było złe. (AIEIAK 11036, s. 1)

Czytać i pisać z przedwojennego elementarza oraz podstaw rachunków nauczyli Teodozję W. rodzice, dlatego mogła po 1945 roku iść do trzeciej klasy szkoły podstawowej. Jej ojciec przed wojną był sołtysem i skończył szkołę rolniczą w Czarnocinie, o czym informatorka z dumą opowiada. Zdobyte umiejętności pozwalały mu na doradzanie sąsiadom w sprawach gospodarstwa i rolnictwa. Ojciec „był pracowity, bardzo pracowity, kochający dzieci. Nigdy się nie mówiło, że my was tak kochamy, ale to się czuło, a poza tym, z perspektywy lat widzę, że wśród tej zapijaczonej wsi, to ten mój dom był taką oazą. Nie jakiś tam abstynentów, nie... Tylko ja nie pamiętam, żeby w życiu ojciec coś tam przepił, a to się zdarzało”. (AIEIAK 11036, s. 2) Nauczycielka matematyki dokonuje oceny postępowania ojca z punktu widzenia minionego czasu i powrotu pamięcią do trudnego, ale szczęśliwego dzieciństwa. Pomoc okazywana ze strony rodziców i chęć wykształcenia dzieci uważanych za uzdolnione, przejawiała się choćby w tym, że ojciec informatorki odwoził ją i jej rodzeństwo do szkoły w Kurowicach, często pokonując tę samą drogę kilka razy dziennie.

Informatorka, podobnie jak Elżbieta M., idealizuje zarówno swój dom rodzinny, jak i rodziców. W podobny sposób mówi o swym zawodzie nauczyciela oraz o pracy jako ważnej wartości, którą starała się wpajać swym uczniom.

Henryka D., pochodząca ze wsi nauczycielka języka rosyjskiego w Wiśniowej Górze i Andrejopolu, mówi wręcz o miłości tak do wykonywanego zawodu nauczyciela, jak i dzieci, które traktowała jak własne. Choć jest już emerytowanym nauczycielem, wciąż spotyka się ze swoimi wychowankami, którzy ją pamiętają i szanują. Ciepłe wspomnienia o szkole i wyrazy sympatii okazywanej przez uczniów, nawet po latach, są dla nauczyciela największą nagrodą. Informatorka mówi o sobie jako o nauczycielu w czasie teraźniejszym, nie przeszłym, wciąż identyfikując się z wykonywaną niegdyś pracą. Bycie nauczycielem to po prostu nieodłączna i trwała część jej tożsamości:

Bo już od dzieciństwa kochałam ten zawód. Jak byłam dzieckiem to szkołę robiłam cały czas. Z powołania jestem nauczycielką. Z powołania. Po prostu lubiłam uczyć cudze dzieci. No i pamiętam, kiedyś pani zostawiła mnie na lekcji. Do podstawówki chodziliśmy i mówi: „Heniu, proszę prowadź tę lekcję”. (...) Byłam bardzo ważna, że ja uczę dzieci. Z powołania zostałam. Kochałam bardzo młodzież. nikt chyba nie narzeka w Wiśniowej Górze, że byłam niedobra. Ja złałam nieraz, łapę dałam, jak był niegrzeczny [informatorka mówi o karaniu nieposlušnych uczniów przez bicie po rękach linijką albo drewnianym piórnikami, czego sama doświadczyła w swojej szkole za zdeptanie chłopu zboża i potraktowała jako dobrą formę oddziaływania wychowawczego wobec krnąbrnej młodzieży – przyp. M. K.], ale przytuliłam. Nawet miałam czajnik w szkole, który mi kupiła moja klasa. Bo ja piłam kawę. Nie wiedziałam o tym, kupiły mi dziewczyny czajnik, ładną szklaneczkę z uchem. Wtedy była kawa „Marago”, taka rozpuszczalna. Kupiły tę kawę „Marago”. No i ja wchodzę do klasy, a one mówią: „Proszę pani, czy zrobić pani kawy”, „Nie, ja sobie zrobię na przerwie”, „Ale my mamy dla pani niespodziankę”. No i włączyły czajniczek, zagotowały mi tę wodę, zrobiły mi tę kawę. Ja mówię: „Matko Boska, moje kochane dziewczynki”. Ja piłam kawę, bo ja miałam niskie ciśnienie. I zawsze przed

lekcjami robiłam sobie kawę i czasem, jak zadzwonił dzwonek, to ja z kawą polecałam na lekcje i tam dokończyłam pić. Wiedziała moja klasa. Uwielbiałam dzieci. Ja nie siedziałam w pokoju nauczycielskim. Ja robiłam kółeczka, jak ja się bawiłam z dziewczynami, z chłopakami. (AIEIAK 11038, s. 10–11)

Miłość do dzieci, deklarowana w narracji informatorki, nie przeszkadza jej w stosowaniu kar, również cielesnych, jako sprawdzonego środka wychowawczego. Idylla na lekcjach i zabawa na przerwach, niespodzianka dla ukochanej nauczycielki przygotowana przez klasę, nie zmieniają konieczności karania niegrzecznych uczniów biciem po rękach. „Łapy” okazują się, wedle zebranych przeze mnie narracji, powszechnie występującą w PRL-owskiej szkole metodą pracy dydaktyczno-wychowawczej. Bicie ciężkim, drewnianym piórnikiem albo linijką, wspominają prawie wszyscy nauczyciele. Takiej przemocy fizycznej doświadczyli ci z informatorów, którzy urodzili się przed wojną, ale i tacy, urodzeni pod koniec lat pięćdziesiątych. „Łapy”, wedle zebranych opowieści, występowały w szkołach podstawowych, wiejskich i miejskich. Być może, stara tradycja kar cielesnych, stosowanych w szkole, przetrwała niezmienną przez dziesięciolecia, dzięki strachowi, jaki wzbudzała:

Lanie tym cholernym twardym piórnikiem było okropne, jak ta nasza w pierwszej klasie. Ona miała taki piórnik twardy jak byk i ona zbiorowo wymierzała odpowiedzialność. Ktoś narozrabiał, ona sobie nie mogła dać rady i wszyscy po kolei dostali, tylko trzeba było łapy wystawiać, szła i tłukła po kolei, aż huczało. Później tego, co rozrabiał, to inni temperowali na przerwie i się kończyła rozróżba. Nikt nie chciał łap dostawać. (AIEIAK 11032, s. 3)

Nie ma wątpliwości, że szkoła w PRL-u była instytucją totalną, opresyjną wobec ucznia, z udziałem na personel (prerogatywy władcze także

w zakresie kar) i podwładnych (prawie bez żadnych praw, niewielkie i nietrwałe przywileje udzielane przez personel, traktowane jako nagroda). Odpowiedzialność zbiorowa jest jedną z form zastraszania podwładnych przyjętą jako rytualny sposób postępowania w instytucji totalnej¹³. Dzieci w PRL-owskiej szkole podstawowej były traktowane przez swoich nauczycieli, niczym Antek Bolesława Prusa w małej, wiejskiej szkole. Bity przez wychowawcę nie dlatego, że coś źle zrobił czy nabroił, ale tak na wszelki wypadek, by wzbudzić strach u innych uczniów.

Maria, nauczycielka języka polskiego, urodzona w 1946 roku, w swej wypowiedzi podkreśla rozumienie pracy nauczyciela jako służby społeczeństwu i wyznawanych wartościom. Nauczycielka języka polskiego pochodzi z rodziny robotniczej, gdzie wykształcenie było rozumiane jako szansa na awans społeczny i uniknięcie ciężkiej, fizycznej pracy, będącej udziałem jej obojga rodziców:

Idealizm. Platońskie: piękno, dobro, miłość. Chrześcijańskie: prawda was wyzwoli. Literatura. Program i nowele pozytywistyczne. Żeromski *Siłaczka* i *Przedwiośnie*. Stąd moja pierwsza praca na wsi, w szkole podstawowej. Potrzeba głębszego celu i sensu życia. Pragnienie dzielenia się z innymi, z młodzieżą i dziećmi posiadaną wiedzą. (AIEIAK 11046, s. 12)

Po ukończeniu Studium Nauczycielskiego informatorka pracowała przez rok w małej, wiejskiej szkole. Później zdecydowała się na dalsze studia dzienne, na dwóch kierunkach. Dzięki otrzymanemu stypendium i wykorzystanej szansie, dawanej przez władze komunistyczne dzieciom z rodzin robotniczych i chłopskich, jak też własnej pracy, udało jej się zrealizować swoje marzenie o wykonywaniu zawodu nauczyciela.

¹³ O instytucji totalnej zob.: E. Goffman, *Instytucje totalne: o pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Sopot 2011.

Maria, opowiadając o swoim dzieciństwie, spędzonym w kręgu robotniczym, który Florian Znaniński nazywa „beznadziejnym proletariatem”, mówi o braku nadziei, panującym wśród robotników zapijających alkoholem swój marny los bez szans na zmiany. Jedyny sposób na wyrwanie się z tego rodzaju kręgu ludzi pracy stanowi wykształcenie. To ono jest przez dzieci z wielodzietnych rodzin robotniczych traktowane jako wartość, ważniejsza może, niż sama praca. Narracja nauczycielki języka polskiego o powojennym życiu w robotniczej famule, jest w wielu miejscach zgodna z opisem proletariackiego kręgu ludzi pracy w dziele Floriana Znanińskiego¹⁴.

Irena S., nauczycielka matematyki, opowiada o swym powołaniu pedagogicznym:

To, że zostałam nauczycielką, to był efekt moich pragnień od szkoły podstawowej. Także to był zawód przez mnie wybrany, ukochany. W niczym się nie zawiodłam. Jestem ze swojej pracy, prawie czterdziestoletniej zadowolona, uważam, że to wielki dar, że mogłam przez te czterdzieści lat robić to, co bardzo lubię. Także nie pojawiło się to znienacka, to we mnie tkwiło już od dziecka, no i myślę, że spełniłam się w tym zawodzie. (AIEIAK 11025, s. 12)

Praca nauczyciela, wybrana przez informatorów, często jest przez nich wykonywana już po ukończeniu liceum pedagogicznego. Dalsze wykształcenie zdobywają łącząc obowiązki pracy zawodowej ze studiami wieczorowymi lub zaocznymi.

Marianna Z., nauczycielka matematyki, urodzona w 1938 roku, tak opowiada o przyczynach wyboru zawodu nauczyciela:

Nauczycielką to zostałam z zamiłowania. Już w podstawówce „uczyłam” dzieci maleńkie, bawiliśmy się w szkołę. Także z wielkiego zamiłowania.

Nie dopuszczałam żadnej myśli, żeby nie być nauczycielem. Tylko [wypowiedziane z naciskiem – przyp. M. K.] być nauczycielem. I jakoś to marzenie zrealizowałam. (AIEIAK 12188, s. 7)

Zabawa w szkołę z innymi dziećmi jest często wymieniana przez nauczycieli jako przykład ich zainteresowania zawodem, jaki przejawiali już od wczesnych lat dzieciństwa i młodości. We wcześniejszej narracji tej samej informatorki pojawia się typowy przykład kariery zawodowej, mocno związanej z koniecznością dokończania się i ukończenia wyższych studiów. Marianna Z., jak wielu innych informatorów, ukończyła najpierw liceum pedagogiczne i pracując zawodowo, studiowała matematykę:

Studiowałam zaocznie, najpierw w Studium Nauczycielskim, a potem wieczorowo. Po zajęciach swoich w szkole jechałam od razu do łodzi, bo to na UŁ były zajęcia. To wracałam o dziesiątej albo jedenastej do domu. I tak trzy albo cztery dni w tygodniu, przez cztery lata. Także było co robić. No, ale chciałam bardzo ukończyć studia, bo wiedziałam, że jeśli nie skończę wyższych studiów, to mi pozostaną te klasy młodsze do uczenia. A mi bardziej odpowiadały klasy starsze. I bałam się tego, że będę tak troszkę na marginesie, jak nie ukończę studiów. A chciałam być zawsze w czołówce, a nie na końcu. (AIEIAK 12188, s. 5)

Informatorka pochodzi z wielodzietnej rodziny chłopskiej, na tyle zamożnej, że uznano ją w czasach stalinowskich za dziecko kułaka, które nie powinno się kształcić: „I mój tata musiał pójść do pracy do Warszawy, i zastosować taki wybieg, żebym ja mogła pójść do szkoły i się uczyć. Bo to były takie czasy, że właśnie dzieci kułaków nie powinny się uczyć, tylko dzieci robotnicze i chłopskie”. (AIEIAK12188, s. 1) Podjęciu decyzji o wyborze wymarzonego zawodu nauczyciela towarzyszyło wpojone przez rodziców przekonanie, że wykształcenie jest ważną wartością,

¹⁴ Zob.: F. Znaniński dz. cyt., s. 235–258.

dzięki której dziecko ze wsi może wspiąć się wyżej w hierarchii struktury społecznej, a taką szansę należy wykorzystać.

Urodzona w 1958 roku nauczycielka matematyki, która chce pozostać anonimowa, podkreśla powszechny szacunek, jakim wedle jej wspomnień, cieszył się nauczyciel. Decydujący wpływ na wybór zawodu okazała się mieć nauczycielka ze szkoły średniej, która była dla informatorki wzorem osobowym do naśladowania:

nauczyciel w czasach mojego dzieciństwa był kimś bardzo cenionym. Bardzo dobrze wspominam moich nauczycieli, zwłaszcza panią od matematyki. Dzięki niej tak naprawdę mogłam pójść na studia. Zależało jej, żeby nas tej matematyki naprawdę nauczyć, nawet największego głaba w klasie. Więc można powiedzieć, że to właśnie przez nią, a może raczej dzięki niej, zostałam nauczycielką. Chciałam być kimś takim, jak ona, pomoc dzieciom, które naprawdę chciały się tej matematyki uczyć, żeby nie miały z nią problemu w przyszłości. Poza tym, to było miłe, cieszyć się szacunkiem innych ludzi, a nauczyciele mieli ten przywilej. Zupełnie inaczej, niż w dzisiejszych czasach. To był ktoś w rodzaju mentora, nie tak, jak teraz. I ja właśnie kimś takim chciałam być. (AIEIAK11032, s. 7)

We wcześniejszym fragmencie wywiadu opowiadając o swym dzieciństwie, podkreśla trudności, które musiała przezwyciężyć, jako dziecko ze wsi, chcące się kształcić. Konieczność pokonywania dużej odległości do szkoły i pogodzenia nauki z pracą w domu sprawiały, że nie było to zadanie łatwe. Wedle jej słów, nauczyciel na wsi był traktowany jako ktoś ważny i postrzegany jako należący do elity społecznej. Podkreśla też odmienny stosunek swoich nauczycieli, przygotowujących ją do matury i egzaminów na studia, pomagających uczniom po lekcjach, zupełnie za darmo. Uważa, że w dzisiejszych czasach jest to

niemożliwe¹⁵. Teodozja W., pochodząca z biednej rodziny chłopskiej nauczycielka matematyki w XII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, mówi o awansie społecznym, jaki stał się jej udziałem:

to, że się uczyłam, to trochę zasługa tego PRL-u, że ja z tych Leśnych Odpadków wywędrowałam. Moja mamusia chciała, żebym została nauczycielką i jakoś mnie wysłano do szkoły, ale na pewno nie było na to, żeby tą moją młodszą siostrę wysłać do szkoły. Miałam w liceum stypendium. Więc ja dzięki tej komunie skończyłam to, co się dało. (AIEIAK 11036, s. 7)

Nie tylko zdobyte wykształcenie i awans społeczny wiejskiego dziecka stał się udziałem informatorki, ale i migracja ze wsi do miasta. W innych miejscach wywiadu nauczycielka podkreśla wiele razy, że jest dumna ze swojej roli społecznej nauczyciela, jaką pełniła. Praca w szkole była jej marzeniem, a także niezrealizowanym ideałem kariery zawodowej jej matki. Teodozja W. docenia wykształcenie, które umożliwiła jej komunistyczna władza i jest wdzięczna za daną jej szansę poprawy swego losu. We fragmencie wywiadu opowiada o swej pracy w szkole, że starała się zawsze pomagać młodzieży, bezpłatnie przygotowując chętnych do egzaminów na studia. W taki sposób pragnęła odwdziżyć się za okazaną jej samej pomoc, rozumiała też pracę nauczyciela jako rodzaj publicznej służby. O zdobytej dzięki PRL-owi pozycji społecznej i wykształceniu opowiada inna nauczycielka matematyki z chłopskiej rodziny:

Ja na PRL nie mogę narzekać dlatego, że uważam, że gdyby nie ten PRL, to ja bym pewnikiem niekoniecznie skończyła jakiegokolwiek studia. Jednak sytuacja materialna moich rodziców nie była taka świetna, żebym studiowała. Przecież to jest

¹⁵ W zebranych materiale badawczym jest wiele fragmentów narracji odwołujących się do altruizmu jako wartości wpajanej w szkole, przy okazji omówienia oceny PRL-u i swojego w nim życia (również zawodowego), dokonywanej przez informatorków.

koszt, bo musiałam mieszkać w akademikach, albo na stacji, ale dzięki temu, że uczyłam się dobrze i miałam stypendium, więc jakoś przez to wszystko przeszłam. Teraz to chyba ciężko by to było zrobić, dlatego że bez korepetycji to jest rzeczą niemożliwą. **Nauczyciele w tamtych czasach byli świetni, byli to ludzie, którzy chcieli cię czegoś nauczyć.** Jak naprawdę miało się zamiar studiować, to już w liceum cię przygotowywali, były takie specjalne zajęcia typu kółko matematyczne przez ostatnie półtora roku i tam się przerabiała testy wstępne. (AIEIAK 11032, s. 6, podkreślenia – M. K.)

„Tamte czasy” były pod pewnymi względami lepsze od dzisiejszych, gdzie za wszystko trzeba płacić, także za korepetycje. Nauczyciele informatyki ze szkoły średniej, wedle jej relacji, przygotowywali ją do egzaminów na studia za darmo, nie otrzymując żadnego wynagrodzenia.

Liceum pedagogiczne jest w narracjach nauczycieli, którzy ukończyli ten rodzaj szkoły zawodowej, uważane za wyjątkową szkołę, dobrze przygotowującą wychowanków do pełnienia misji nauczycielskiej. Sprzyjał temu nacisk kładziony przez profesorów tych szkół na metodykę i przedmioty pedagogiczne, ale także wykształcenie u przyszłych nauczycieli rozumienia swej pracy jako służby, a zawodu jako rodzaju wspólnoty:

Liceum Pedagogiczne. Nauczyciel nie mógł seplenić, nie mógł mówić za szybko. Zresztą przed przyjęciem do liceum odbywały się egzaminy kwalifikacyjne, świadectwo lekarskie trzeba było przedstawić. Balet miałyśmy z choreografem profesjonalnym. Lekcje muzyki i śpiewu. Z abonamentem obowiązkowym do filharmonii. To było coś w nauczaniu co było misją. Dzisiaj takich szkół nie ma chyba. No i w tej szkole wszystko było. I sport i jak do dzisiejszego dnia po lekcjach języka polskiego jestem w stanie wychwycić błąd językowy, gramatyczny. Jak ja dzisiaj słyszę w mediach „cudzysłowiu”... Chciało się chodzić do tej szkoły. Stroje były obowiązkowe, myśmy miały beret z takim znaczkiem książki i LP, Liceum Pedagogiczne. Jak była zima to wie pani jak myśmy wyglądały w tramwaju?

Jak ci przebierańcy zupełnie. Na te berety wolno było tylko granatowa chustkę założyć, albo chustkę a na to beret. Nie wolno było bez beretu. Ta dyscyplina, która była w szkole nie była przeciwko człowiekowi, tylko wyrabiała właściwe nawyki. W tramwaju nikt się głośno nie śmiał, nikt nie rozmawiał głośno. To były czasy, w których przygotowywało się człowieka do odpowiedzialności za wszystko, co będzie robił. (AIEIAK 12185, s. 3)

W późniejszym fragmencie narracji, dotyczącym wyboru zawodu nauczyciela, wraca do wspomnień o liceum:

Nauczycielką zostałam z powołania. Ja jeszcze uczyłam się w czasach kiedy było Liceum Pedagogiczne. To była szkoła, która dała mi właściwie korzenie nauczycielskie na całe życie i bardzo żałuję, że te licea zostały zlikwidowane, bo potem przyszły takie przypieczone „à la studia”, Studium Nauczycielskie, które właściwie nic nie dało, było jakimś czymś pomysłem, ale zmarnowało dużą szansę dla młodzieży, która faktycznie z powołania chciała zostać nauczycielami. Szkoła była pięcioletnia, z praktykami pedagogicznymi pod okiem wykwalifikowanego pedagoga. To było moje marzenie, moja pasja. (AIEIAK 12185, s. 9)

Kolejnym powodem wyboru zawodu nauczyciela są tradycje rodzinne, które jako cenną część pamięci rodzinnej, należy kontynuować. Dla Anny C.-G. wybór ten wiązał się z postacią mamy nauczycielki oraz chęcią pracy pedagogicznej z dziećmi:

Nie miałam innego wyjścia, mama była nauczycielem, wyrosłam w takiej atmosferze i właściwie nie wyobrażałam sobie niczego innego, a ponieważ kończyłam studia będąc już mamą zaczęłam pracować na pierwszym roku studiów w przedszkolu, potem w szkole podstawowej nr 123. Właściwie do końca nie wiedziałam jak to dalej w życiu będzie, ponieważ były to studia pedagogiczne o profilu nauczania początkowego, nie kierunkowe. Na pewno wiedziałam, że chcę pracować w szkole. Praca w przedszkolu była wyzwaniem bardzo trudnym i zaraz po pierwszych trzech latach udało mi się przejść do szkoły i właściwie dalej potoczyło się samo. Pierwszych sześć, czy siedem lat przepracowałam w szkole podstawowej,

to była taka przygrywka do zawodu. (...) A dlaczego wybrałam pedagogikę, a nie jakieś studia kierunkowe. Zawsze leżało mi na sercu to co się z dzieckiem dzieje, niż to co dziecko umie. Wydawało mi się, że dziecko mądre, to dziecko szczęśliwe. Mieszkałam w dzielnicy i pracowałam w dzielnicy Radogoszcz, ulica Bema, Zgierska, Sasanek. Okropnej. Dzieci były z zaniedbanych rodzin, bardzo takie niedobre. Złe dzieci, których nikt nie kochał, których nikt nie chciał. Po drugiej stronie parku zaś były dzieci z elitarnych domów. Właściwie szkoła była podzielona na dwa obozy. Ja się zajęłam tym drugim, gorszym. Współpracowałam z Milicją Obywatelską, nie w sposób jakiś, który by miał związek z polityką, komuną, tylko opiekując się tymi dziećmi współpracowałam z komendą dzielnicową, ponieważ gro tych dzieci łądowało w wydziale dla nieletnich na komendzie. Ja odbierając tych chłopaków stamtąd przyjmowałam ich do swojego serca. Próbowałam z nimi coś robić i rzeczywiście największy złodziej był potem skarbnikiem szkolnym. Wyjeżdżałam na wycieczki, zabierałam go bez względu czy to była jego klasa, czy nie jego to go zabierałam. Mówiłam mu: „słuchaj, Janusz jak ty nie ukradniesz, to tobie na pewno nikt. Wierzę, że te pieniądze będą u ciebie”. Także to były takie fajne działania i paru fajnych „bandytów” noszę w sercu do dzisiaj i myślę, że już nie są bandytami, bo czasem spotykam chłopaków i są całkiem fajnymi ludźmi. (AIEIAK 12193, s. 12)

Anna Cz., nauczycielka historii urodzona w 1958 roku, mówi o swoim wejściu do zawodu nauczyciela:

No skończyłam historię i wraz z tradycją rodzinną, raz mama była nauczycielką, a dwa, że to była historia nauczycielska. Wtedy mi się to bardzo podobało, ale teraz już mi się nie podoba. Na początku starałam się jakoś tak, jak mi się wydawało przynajmniej, być przyjacielem tych dzieciaków i nauczać, no może nie tak, jak mnie zawsze nauczano, to znaczy unikałam pamięciówki jakiejś. Pamiętam, że sobie obiecałam, że nie będę wciskała kitu, to znaczy ideologicznie, ani nie będę wymagała pamięciówki: data, fakt, bo zwracano nam na to uwagę na studiach. (AIEIAK 11085, s. 9)

W dalszej części narracji, informatorka opowiada o rozczarowaniu, jakie przyniosła jej praca w szkole, zwłaszcza po 1989 roku i reformie szkolnictwa, tworzącej gimnazja. Uważa dzisiejszą młodzież za gorszą, inną, bez żadnej chęci do nauki, czytania książek, uczęszczającą do szkoły w celach towarzyskich.

Aleksandra, nauczycielka języka polskiego urodzona w 1945 roku, mówi o rodzinnej tradycji wykonywania zawodu nauczyciela:

Ja w ogóle pochodzę z nauczycielskiej rodziny, krewni w większości to nauczyciele. Rodzina mojego taty pochodzi z poznańskiego, dlatego uczono nas zawsze porządku, w sensie uporządkowania nie tyle zewnętrznego, ile uporządkowania swoich problemów, myśli, dążeń, planów. Żeby nie było takiego szamotania się. To z poznańskiego, pochodzili z okolic Wrześni. (...) Rodzina mamy natomiast to wywodziła się spod Łowicza. Moja babcia to była typowa Księżniczka, jeszcze w pasiaku chodziła. Zresztą z pasiaka mieliśmy narzutę na tapczan zrobioną. Rodzina ojca osiedliła się w Lutomiersku pod Łodzią. (...) Babcia w młodości była też nauczycielką, ale jak wyszła za mąż to nie było w zwyczaju, żeby pracowała. Zresztą, z dziesięciorgiem dzieci? Mama mamy pochodziła ze wsi, ale całe rodzeństwo mamy miało średnie wykształcenie, co jak na czasy przedwojenne było dużym osiągnięciem. (AIEIAK 12192, s.2)

W dalszej części wywiadu jeszcze raz wraca do nauczycielskich, rodzinnych tradycji:

pochodzę po prostu z nauczycielskiej rodziny i ten zawód był niejako wpisany w nasze życie. Wprawdzie nie skończyłam wydziału nauczycielskiego, bo wtedy jeszcze nie było takiego na filologii polskiej, ale jakby w następstwie studiów i rodzinnych układów, że tak powiem to szkoła była tym punktem wyjścia. Oczywiście jak zaczynałam, to na terenie Łodzi nie było miejsca pracy, przed tablicą, że tak powiem i rozpoczynałam pracę jako wychowawczyni w świetlicy szkolnej. Była praca z gromadką dzieci, które od rana były przyprowadzane, po to żeby potem można je było na właściwą godzinę wyekspediować. Później

się odrabiała z niektórymi lekcjami, które zostawały po swoich zajęciach. To nie były duże dzieci, mniej więcej klasa 1–4. Zabawy, gry, takie typowo świetlicowe i dopilnowanie tego, żeby te dzieci, które korzystają z obiadów szkolnych po prostu zjadły. Taka normalna praca wychowawcza. (AIEIAK 12192, s. 11)

Informatorka ukazuje drogę swojej kariery zawodowej, którą rozpoczęła jako pracownik świetlicy szkolnej. Szkoła jest przez nią określana jako „punkt wyjścia”, a więc ważny element biografii kształtujący osobowość i tożsamość, swoisty punkt odniesienia w stosunku do wyznawanych wartości i rodzinnej pamięci. Dalszą drogę zawodową informatorka przebyła jako wychowawca młodzieży pochodzącej z patologicznych środowisk, w śródmieściu Łodzi. Podobnie jak Anna C.-G., pracująca z „trudną młodzieżą” nauczycielka, podkreśla konieczność niesienia pomocy dzieciom, które tego potrzebują:

uczyło się takich najprostszych rzeczy: że trzeba znać te podstawowe wyrazy, jak: proszę, dziękuję, przepraszam, że nie wolno rozwiązywać swoich problemów przy pomocy pięści, że od tego zostaliśmy obdarzeni pięknym darem wymowy, żebyśmy sobie wyjaśniali niektóre rzeczy problematyczne. No i po prostu, że nie jestem sam w środowisku, tylko mam wokół siebie innych ludzi, którzy też mają problemy i też mają potrzeby, prawda. To trzeba było wpoić w niektórych wypadkach. Mało tego, jeszcze czasami trzeba było nauczyć jeść posiłek łyżką, widelcem, nożem. Nawet takie rzeczy, że się myje ręce przed jedzeniem, czy po wyjściu z toalety. Po prostu takie problemy typowo wychowawcze, jak i higieniczne i sprawy, powiedzmy panowania nad swoimi emocjami. Tak wyglądała praca wychowawcy nauczyciela, nie było wtedy w szkołach pedagoga szkolnego. Wszystkie problemy załatwiał wychowawca, łącznie z przeprowadzaniem wizyt w domu, jeżeli zaszła taka potrzeba, u uczniów, którzy na przykład wagarowali, czy mieli na sumieniu niezbyt miłe sprawy. Kradzieże, czy pobicia, prawda. Tak było. (AIEIAK 12192, s. 11)

Również ta informatorka pochodzi z mało zaможnej, nauczycielskiej rodziny, która ma wrażliwość na potrzeby innych wpisana w zasób tradycji i wyznawanych wartości.

Wedle zebranego materiału badawczego, drugim ważnym dla informatorów motywem wyboru zawodu nauczyciela okazuje się wpływ różnych okoliczności zewnętrznych, który określa się jako „przypadek”.

Anna P., urodzona w 1938 roku, trafiła do szkoły jako nauczyciel matematyki nie z zamiłowania, a bardziej przez przypadek, związany ze złym wyborem pierwszego kierunku studiów. Informatorka była świadkiem traumatycznego wydarzenia w szkole na Śląsku, gdzie przez jakiś czas mieszkała u rodziny. Stosowana przez nauczycielkę przemoc fizyczna wobec jednej z uczennic wywarła na niej wielkie wrażenie. Może właśnie dlatego nie lubiła szkoły, preferowała czytanie książek i samodzielną naukę. Anna P. studiowała:

na początku górnictwo. Ale to okazało się pomyłką. Ale koleżanki z Rybnika pokoczyły. A mnie odrzuciło, ja się bałam wszystkiego. I pod ziemią, i nad ziemią, te sortownie, te płuczki. Zrezygnowałam po trzech semestrach. Jeden semestr pracowałam w szpitalu (...) w Głownie, na takiej recepcji. Wpisywałam do księgi przyjętych pacjentów, jakieś tam wypisywałam zwolnienia. Lekarz to podbijał. (...) No a później była matematyka. (AIEIAK 12187, s. 16)

Zawód nauczyciela informatorka opisuje w taki sposób:

Mówi się, że do tego zawodu jest taki dobór, że ci słabsi, którzy nie mają szans gdzie indziej, to idą do tego zawodu. Myślę, że to niesprawiedliwe. To mną nie kierowało. Być może, nikt mi nie pokazał innej drogi. (...) Jeszcze pamiętam, jak mój ojciec powiedział – nie martw się, to jest bardzo szanowany zawód. Ale teraz to się nie sprawdza. (AIEIAK 12187, s. 21)

Chcąc pozostać anonimowa nauczycielka historii, absolwentka Studium Nauczycielskiego, opowiada o początkach swej nauczycielskiej drogi:

Studium Nauczycielskie w Piotrkowie trwało dwa lata, po tych studiach otrzymywało się dyplom ukończenia SN-u. Po tych studiach miało się prawo uczyć, jak ja, historii. (...) Ja nie miałam zamiaru być nauczycielem zupełnie. To tak wyniknęło, bo ci nauczyciele, zwłaszcza w Łagiewnikach i polonista, i matematyk, i wszyscy, no, widać było, że spełniają swój zawód z powołaniem i z sercem, i radością. I jakoś tak ten Piotrków. Właściwie to była sugestia ze strony mojego taty: „A może byś tak poszła na nauczycielkę?”, jak się wtedy mówiło. (AIEIAK 12184, s. 12)

Z powodu gruźlicy, spowodowanej wedle słów informatorki bardzo złymi warunkami w internacie, musiała zrezygnować z nauki w liceum w Łasku, a maturę zdawała w szpitalu w Łagiewnikach. Mimo, że nie wybrała zawodu nauczyciela z zamiłowania, to praca w szkole dawała jej wiele satysfakcji:

Jakkolwiek nauczycielką zostałam z przypadku, to bardzo lubiłam robić to, co robiłam. (...) I dzieci mnie lubiły i ja lubiłam dzieci. Staralam się być przede wszystkim sprawiedliwa, wyrozumiała, byłam życzliwa i serdeczna. Lubiliśmy się bardzo, czego dowodem jest to, że mam do dziś kontakt, pamiętają mnie po prostu uczniowie. Utrzymuję w dalszym ciągu bardzo serdeczny kontakt z uczniami, dostaję kartki, zaproszenia, spotykamy się i to jest miód na moje serce. (AIEIAK 12184, s. 15)

Również i w jej przypadku okazuje się, że największą nagrodą dla nauczyciela jest życzliwa, żywa pamięć o nim i jego pracy w szkole, zachowana wśród byłych uczniów, okazujących po latach sympatię i wdzięczność.

Chcący pozostać anonimowy nauczyciel muzyki, urodzony w 1954 roku, mówi o roli przypadku w wyborze zawodu:

Dlaczego zostałem nauczycielem? No, tak wyszło. Krótko, po prawdzie, tak wyszło, że zostałem nauczycielem.

No tak się stało. Chciałem iść na instrumentalistykę, ale później jakoś to, że los fikuśnie mi zrobił, że poszedłem na Uniwersytet Łódzki, na wychowanie muzyczne, na dział pedagogiczny i tam to skończyłem i zostałem nauczycielem. (AIEIAK 11039, s. 12)

Dla tego informatora praca w szkole nie była najważniejsza, stanowiła dobry sposób na zarabianie pieniędzy, by mógł się spokojnie oddawać swej pasji, jaką było muzykowanie w gronie rodziny i przyjaciół. Cała jego rodzina, pochodząca z Węgier, była muzykalna. Dziadek, ojciec i bracia grali na różnych instrumentach smyczkowych i dętych, traktując to jako tradycję rodzinną, którą należy przekazywać z pokolenia na pokolenie. Biurokracja szkolna była dla niego udręką, powodującą poczucie bezsensu wykonywanej pracy. Wyraża to, opowiadając o radzie pedagogicznej:

Więc ja się wyłączam, słucham, co kobiety mają do powiedzenia na radzie pedagogicznej i sobie zadaję pytanie: „Co ja tutaj robię?” Bo wiesz, wolę pracować, niż ta papierologia, to wszystko musi być zapisane, potwierdzone, pokazane, zrealizowane, no. Dochodziło do absurdu, że moja koleżanka wykazała, że 30 razy była z wycieczką na cmentarzu. To mi włosy dęba stanęły, co ja robię tutaj? No to jest aktywność nauczyciela? 30 razy była na cmentarzu z dziećmi. Pytam się: po co? Ale ona to wykazała i rzeczywiście tyle razy była. (AIEIAK11039, s. 12)

Inny z nauczycieli zdecydował się na naukę w Studium Nauczycielskim, by po nieudanym egzaminie na Akademię Sztuk Pięknych uniknąć służby wojskowej:

Ja nauczycielem zostałem przez przypadek. Dlatego, że zawsze krążyło nade mną widmo „Abyś cudze dzieci uczył”. Ja na początku miałem do wyboru, albo zostać plastykiem, albo zostać muzykiem, bo w momencie, kiedy chodziłem do liceum, to jeszcze robiłem średnią szkołę muzyczną. I przyszedł taki moment, kiedy musiałem się zdecydować (...). No i oczywiste było, że musiałem wybrać liceumienne plastyczne, które daje maturę. (...) Było nas takich

czterech, myśmy się nie dostali [do ASP w Łodzi – przyp. M. K.], zdaliśmy egzaminy, ale z powodu braku punktów żeśmy się nie dostali. I bojąc się, żeby się nie dostać do wojska, bo wojsko załatwiało wtedy człowieka na dwa lata (...). No i co tu robić, żeby nas od września nie wzięli do woja? I okazało się, że jest taka szkoła, nazywa się Studium Nauczycielskie, które od wojska reklamuje, dlatego że w tym czasie zawód nauczyciela był służbą. Był służbą, czyli tak samo, jak służbą była praca na kolei. I to samo w sobie eliminowało cię jako wojskowego, ty byłeś niezbędny jako nauczyciel, w związku z tym nie mogłeś siedzieć w wojsku w tym czasie. (AIEIAK11040, s. 8–9)

Informator otwarcie przyznaje, że nie czuł w sobie powołania do bycia nauczycielem, a jedynym powodem pójścia do Studium Nauczycielskiego była ucieczka przed zasadniczą służbą wojskową.

Jedna z nauczycielek języka polskiego wprost przyznaje, że zarówno studia, jak i wybór zawodu okazały się pomyłką. Wydawało jej się, że idąc uczyć do szkoły, będzie realizowała rodzinne tradycje, pochodziła bowiem z nauczycielskiej rodziny. Ważna jest tu przed wszystkim postać dziadka, przedwojennego kierownika szkoły w małym miasteczku na Śląsku, gdzie informatorka spędzała szczęśliwe chwile dzieciństwa. Wedle słów tej nauczycielki języka polskiego, podziwiała dziadka, który stanowił dla niej wzór nauczyciela i człowieka. Pragnęła być taka, jak on. Oto fragment jej narracji:

Polonistykę studiowałam i też powiem, że mam bardzo mieszane uczucia. Zresztą wybór tych studiów, dość przypadkowy przyznaję, był pomyłką. Źle się czuję w tym zawodzie, chyba, ale to jest kwestia satysfakcji, jaką się ma, ja nie mówię tylko o satysfakcji finansowej tylko i wyłącznie. Właśnie powiem może tak, ja wiem, że jestem trochę monotematyczna w tych powrotach do dzieciństwa, ale dziadek, który już po wojnie nie pracował w szkole, którą budował własnymi rękami niemalże (...) gdy szliśmy sobie tą uliczką wiejską, to siłą rzeczy spotykaliśmy ludzi, mój dziadek wtedy już nie pełnił żadnej funkcji,

ale ci ludzie to byli w większości dawni uczniowie mojego dziadka. Z wielkim szacunkiem, z wielką estymą się do dziadka odnoszono (...). I oni właśnie mówili: „Witajcie, kierowniku!”, jak gdyby to była funkcja sprzed wojny, nie dyrektor ale kierownik i zawsze chwila na powiedzenie czegoś miłego tak, bo to mówię, to że dziadek się interesował dalszym życiem tych ludzi, nie z takiej czystej ciekawości, tylko rzeczywiście z serdeczności. I ten szacunek było widać. (...) Natomiast dzisiaj, proszę zobaczyć, uczennica, z którą będę miała lekcję za 45 minut, mijana na korytarzu nie powie dzień dobry, właśnie tego mi brakuje, prawda. (AIEIAK 11954, s. 9–10)

Oprócz pobrzmiewających w tym fragmencie narracji oczywistych tonów nostalgii za dzieciństwem, tęsknoty za podziwianą postacią dziadka, nauczycielka daje wyraz swej bezradności wobec otaczającego ją świata. Ten dzisiejszy nie jest jej światem, nie jest zadowolona z miejsca, które w nim zajmuje, ani wyboru drogi życiowej, który okazał się nieprzemysłany. W innym miejscu wywiadu dodaje:

To znaczy ja miałam cały czas taki kompleks, mnie się ciągle wydawało, że ja się nie nadaję, bo trochę to był przypadek te studia, nie miałam satysfakcji na studiach z tego, co robię, w ogóle mi się to nie podobało. Jak powiedziałam, pochodzę z rodziny nauczycielskiej, niejedną szkołę można by obsadzić nimi, można spokojnie, miałam takie wrażenie, że ja mam do czynienia z jakąś spuścizną rodową i muszę się z tego wywiązać, miałam takie poczucie obowiązku. (AIEIAK 11945, s. 14)

Wybór zawodu nauczyciela okazuje się nie tyle przypadkowy, co wymuszony przez poczucie obowiązku wobec odziedziczonej pamięci rodzinnej i tożsamości oraz pokoleniowej tradycji nauczycielskiej, uosabianej przez postać podziwianego i kochanego dziadka.

Ostatnim, najmniej ważnym dla autorów zebranych narracji powodem wyboru pracy nauczyciela, są związane z nim czynniki ekonomiczne i socjalne. Ten, a nie inny zawód wybierany jest

przez niektórych informatorów jako pożądaný ze względu na pewne przywileje, jakie oferuje. Oto przykładowy fragment narracji:

Tak naprawdę zostałam nauczycielką dlatego, że jak skończyłam studia, to praca w szkole była najbardziej opłacalna i najlepsza z moim wykształceniem [Informantka ukończyła historię na Uniwersytecie Łódzkim – M. K.]. Bo tak, jak mówię, przez całe studia zarzekałam, że do szkoły nie pójdę, ale jak zaczęłam szukać pracy i byłam na rozmowie w muzeum, byłam na rozmowie w bibliotece i jeszcze w paru miejscach, to się okazało, że jednak ta szkoła jest najlepsza dla mnie. Raz, że pensja była najlepsza z tych wszystkich prac, które mogłam wykonywać. No i miałam już wtedy małe dziecko, bo ja na końcówkę tych studiów to zostałam mamą, więc praca w szkole była o tyle dla mnie dobra, że nie trzeba było iść na osiem godzin do pracy, tylko na przykład na sześć. I wakacje były dłuższe. (AIEIAK 11042, s. 11)

Reasumując, trzeba podkreślić, że w przeprowadzonych wywiadach zawód nauczyciela jest przez dużą część informatorów mityzowany wedle wzorca opisanego we wstępie niniejszego artykułu. Praca pedagogiczna stanowi dla nich służbę społeczeństwu, a postać nauczyciela jest idealizowana. Ci właśnie informatorzy zawód nauczyciela wybrali celowo, jako formę kontynuacji rodzinnych tradycji albo też jako sposób na awans społeczny. Jeśli nawet system polityczny i społeczny funkcjonujący w czasach Polski Ludowej miał wedle narratorów swoje złe cechy, to możliwość bezpłatnego wykształcenia i pracy po studiach nauczycielskich doceniają wszyscy z badanej grupy. Podkreślają także, że w czasach PRL-u zawód ten cieszył się dużym prestiżem i estymą w społeczeństwie, czego nie mogą powiedzieć o czasach współczesnych. ■

Marcin Kępiński

Lodz, Poland

marcin.kepinski@uni.lodz.pl

Keywords: Folk Poland, memory, teachers, justification for the selection of a profession

Choice of the Teaching Profession in the Light of the Research on the Memory of Folk Poland in the Group of Lodz Teachers (2009-2012)

Abstract

The purpose of the article is showing the motivation at the selection of a profession of teachers group in Łódź. The text is based on the research of the memory of Folk Poland in years 2009-2012 in the group of wage-earning teachers in the period of Folk Poland. The author portrays three main motives managing the conduct of teachers at the selection of a profession and ratio associated with them to the performed work, the educational institution and secondary school children. The gathered research material is the base for analysis of motives for the selection of a profession in the form of the narration of referring teachers up to the past of Folk Poland, and in it of their work. It turns out that the figure of the teacher is treated as the cultural and social mission by many interviewed persons. The figure of a teacher is undergoing a transformation into the myth, having its roots up to times in positivism.

Marcin Kępiński, Ph.D., assistant professor at the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology of the Łódź University. His scientific interests are concentrating around the anthropology of literature, the anthropology of the memory and cultural images of the war.

Pojęcie jakości życia. Kategoria na nowo pozyskiwana dla edukacji. Próby odszukania prażródeł

Iwona Jankowska

Wrocław, Polska

iwona96@op.pl

Jarosław Kotliński

Wrocław, Polska

jarkotlinski@interia.pl

Słowa kluczowe: jakość życia, jakość, życie, definicje jakości życia, edukacja a jakość życia

Trudno szukać jednej, ugruntowanej i niebudzącej wątpliwości definicji pojęcia „jakość życia” (*quality of life*). Trudność ta wynika zapewne wprost z mnogości interpretacji pojęć składowych – „jakość” i „życie”, jak i samego tytułowego pojęcia „jakości życia”. Jeśli dodamy do tego pluralizm w zakresie adaptowania tych pojęć na potrzeby różnych dziedzin nauki, od medycyny i ekonomii poczynając, przez socjologię, pedagogikę na teologii

Iwona Jankowska – polonistka, pedagog w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, wykładowca Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi, nauczyciel dyplomowany. Doktorantka Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Jarosław Kotliński – doktorant Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, wykładowca Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi, pracownik samorządowej administracji oświatowej.

kończąc, sprawa ujednoczenia definicji wydaje się niemal niemożliwa do rozwiązania. Każda dziedzina nauki wypracowała na przestrzeni wieków swój aparat pojęciowy, metody i modele badawcze oraz specyficzne dla siebie sposoby obserwowania rzeczywistości, jej interpretowania i opisu. Często odkrycia jednej nauki przenikają, za sprawą bardziej odważnych badaczy lub popychane potrzebą chwili, do innej, tworząc teoretyczne konstrukty interdyscyplinarne, stawiające sobie za cel jeszcze dokładniejsze poznanie rzeczywistości. Mnogość teoretycznych ujęć *quality of life* stanowi jednocześnie trudność dla badaczy podejmujących to zagadnienie w swoich pracach i szansę na wykorzystanie tego ujęcia, które stwarzać będzie większe prawdopodobieństwo poznania „prawd” rządzących społeczeństwem.

Poszukiwania źródeł pojęcia „jakość” należy rozpocząć od wzmianki na temat ustalania kryteriów jakości wymienialnych towarów, która pojawiła się po raz pierwszy w Egipcie już 2000 lat p.n.e. Dotyczyły one jakości płótna lnianego. Z odnalezionego w 1901 roku w Suzie Kodeksu Hammurabiego wiemy, że uregulowania prawne w zakresie jakości istniały również w XVIII wieku p.n.e. System oparty na zasadzie kar odzwierciedlających (oko za oko, ząb za ząb) zakładał odpowiedzialność usługodawcy za jakość świadczonych usług¹. Podczas panowania faraona Ramzesa III podjęto próbę usystematyzowania kryteriów

¹ Kodeks Hammurabiego. Edycja komputerowa (b.d.), [online] <http://www.pistis.pl/biblioteka/Hammurabiego%20kodeks.pdf>, [dostęp: 2014.05.15].

oceny jakości i około 1200 roku p.n.e. powstały tzw. listy towarowe określające wymagania stawiane towarom.

Przyjmuje się jednak, że pojęcie „jakości” po raz pierwszy pojawiło się w rozważaniach filozoficznych Platona (427–347 p.n.e.)², który twierdził, iż jakość (*poiotes*) jest sądem oceniającego, subiektywnie zależnym od doświadczenia³. Prace tego greckiego filozofa, twórcy systemu filozoficznego zwanego obecnie idealizmem platońskim, stały się otwarciem trwającej aż do chwili obecnej dyskusji o jakości.

Za sprawą Arystotelesa (Stagiryty) (384–322 p.n.e.), jednego z trzech, obok Sokratesa i protoplasty pojęcia *poiotes* – Platona, najsłynniejszych filozofów starożytnej Grecji, zaczęło funkcjonować pojęcie *teleion*, definiujące jakość jako „pewien stopień doskonałości”, „jakość jako doskonałość”. Filozof ten jakością nazywał to, na mocy czego rzeczy są w pewien sposób określone⁴.

Etymologicznie współczesne pojęcie jakości wywodzi się z łacińskiego *qualitas*, które przetłumaczone zostało z języka greckiego (*poiotes*) przez Cyncerona (106–43 p.n.e.), dla określenia właściwości przedmiotu. „Jakość to własność (właściwość) przedmiotu” – zwykł mawiać Marcus Tullius Cicero. Nazwa ta weszła do współczesnych języków europejskich jako włoskie – *qualità*, francuskie – *qualité*, niemieckie – *Qualität* czy angielskie – *quality*.

Od XVI do XVIII wieku znaczenie jakości malało za sprawą rozwoju filozofii opartej na

² Inne źródła podają lata 428–348 p.n.e.

³ D. Horbaczewski, *Filozoficzne źródła współczesnego pojmowania jakości*, „Problemy Jakości” 2006, nr 10, s. 10; Z. Zymonik, *Wkład starożytności do problematyki jakości i jej kosztów*, „Problemy Jakości” 2004, nr 8, s. 24.

⁴ Tamże, s. 10.

prawach fizyki. Uчени tacy jak Galileusz, Newton czy Laplace postulowali „bejjakościowy”, deterministyczny opis otaczającego nas świata. Nie znaczy to jednak, że zagadnienie to nie znajdowało swojego miejsca w pracach ówczesnych uczonych.

Uważany za prekursora nowożytniej kultury umysłowej René Descartes (Kartezjusz) ujmował jakość dualistycznie, jako „jakość pierwotną, tkwiącą w przedmiocie, i jakość wtórną emitowaną przez przedmiot”⁵.

W poszukiwaniu źródeł pojęcia *qualitas* nie wolno pominąć ujęcia prezentowanego przez niemieckiego filozofa oświecenia – Immanuela Kanta (1724–1804). Twórca filozofii transcedentalnej definiował jakość jako „zbiór cech wyodrębnionego fragmentu subiektywnie postrzeganej obiektywnej rzeczywistości”⁶.

Istotna zmiana w postrzeganiu jakości nastąpiła w okresie rewolucji przemysłowej. Rzemieślnicza produkcja na zamówienie została zastąpiona produkcją przemysłową i to właśnie wpłynęło na inne postrzeganie jakości w ujęciu obiektywnym, odnoszącym się niemalże wyłącznie do z góry określonych cech produktu lub usługi.

Jak wynika z przedstawionych powyżej objaśnień lub/i koncepcji pojęcia „jakości”, jej definiowanie w aspekcie filozoficznym jest pojmowane jako coś, co jest transcedentalne, do czego dążymy intuicyjnie, apriorycznie, ale praktycznie bez żadnej możliwości jednoznacznego i pewnego jej zdefiniowania. Inne podejście, mieszczące się także w tej perspektywie,

⁵ A. Bielawa, *Postrzeganie i rozumienie jakości – przegląd definicji jakości*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2010, nr 21, s. 144.

⁶ D. Horbaczewski, *Filozoficzne źródła...*, dz. cyt., s. 10.

dotyczy „sądu wartościującego wyrażonego przez użytkownika”⁷. Filozoficzny rodowód pojęcia odnaleźć można we współczesnych koncepcjach naukowych akcentujących dwa obszary eksploracji – obiektywnej, dającej się określić za pomocą mierzalnych wskaźników (np. dochód, stan posiadania zasobów materialnych) i subiektywnej – emitowanej przez „przedmiot”, stanowiącej subiektywnie postrzegany fragment obiektywnie istniejącej rzeczywistości, zyskującej coraz większe zainteresowanie wśród przedstawicieli nauk medycznych, psychologicznych, socjologicznych, a także pedagogicznych.

Z jeszcze większą trudnością spotykamy się w przypadku próby udzielenia odpowiedzi na pytanie dotyczące „istoty życia”. Zjawisko życia jest tym, co pojawia się w ludzkim poznaniu w sposób oczywisty, ale udzielenie odpowiedzi na pytanie, czym to zjawisko w istocie jest nie funkcjonuje już jako jednoznaczne. Filozoficzne pytanie o istotę życia może mieć sens tylko wtedy, jeśli postawimy je w związku z przyrodniczymi badaniami organizmów żywych.

Początki filozoficznej refleksji nad światem postrzegały całą rzeczywistość jako ożywioną (hylozoizm). Nie odróżniano tego, co ożywione od tego, co nieożywione (nie należy mylić tej pary określeń z parą „żywe” – „martwe”). Dowodem na takie pojmowanie rzeczywistości jest twierdzenie sformułowane przez Talesa z Miletu: „wszystko jest ożywione, jak to widać w bursztynie i magnezie”⁸.

W starożytnej Grecji problem życia był jednym z najczęściej podejmowanych tematów. Kwestią życia zajmowali się jońscy filozofowie przyrody,

uznając że powstało ono z wody (Tales) lub ognia (Heraklit). Inni starożytni filozofowie twierdzili, iż życie powstało z mułu (Ksenofanes), ziemi (Empedokles) lub układu atomów (Demokryt). Jedni uważali, że wyłania się ono z materii, inni – że jest pochodzenia pozamaterialnego⁹.

Arystoteles głosił tezę, że żywe są tylko te elementy świata, które są zdolne do ruchu. Ruch ten, zgodnie z koncepcją uczonego, nie dotyczył tylko zmian lokalnych, ale także ilościowych (np. zmiana temperatury organizmu), jakościowych (np. przybieranie na wadze, rozwój ontogenetyczny) i substancjalnych (zmiana tożsamości przedmiotu – poczęcie i śmierć). Samą istotę życia łączył z pojęciem *entelechia* – siła życia.

W średniowieczu rozwijano myśl Arystotelesa. Św. Tomasz z Akwinu w poszukiwaniu istoty życia bazował na intuicji intelektualnej. Termin *życie* jest, według niego, pojęciem abstrakcyjnym, dlatego zgodnie z przekonaniem uczonego poszukiwanie jego określenia na drodze empirycznej nie jest uzasadnione. Tomasz z Akwinu zaproponował cztery określenia życia, jedno z nich mówi, że „życie jest rodzajem, czy sposobem, istnienia substancji materialnej, a najdoskonalszą formą substancji wśród bytów występujących na Ziemi jest człowiek”¹⁰.

W Odrodzeniu główny nacisk kładziono na eksplorację przyrody metodami empirycznymi. W XVII wieku, po skonstruowaniu mikroskopu, powstały odpowiednie warunki umożliwiające odkrycie struktury organizmów żywych. Dla późniejszego rozwoju biologii szczególne znaczenie miały poglądy Kartezjusza, które traktując mechanistycznie obraz świata, uznawały

⁷ L. Wasilewski, *Podstawy zarządzania jakością*, Warszawa 1998, s. 20.

⁸ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2012, s. 23–26.

⁹ Tamże, s. 26–32.

¹⁰ A. Świeżyński, *Istota życia* [online], https://www.kul.pl/files/57/encyklopedia/swiezynski_wnuk_zycie.pdf [dostęp: 2014.08.11].

organizmy żywe za maszyny. W oświeceniu pojawiły się jeszcze precyzyjniejsze narzędzia badawcze, nastąpił gwałtowny rozwój chemii i fizyki, który doprowadził do uzyskania możliwości badania przejawów życia na poziomie submikroskopowym.

Od starożytności do czasów nam współczesnych dynamizm przyrody ożywionej określa się mianem „życia”. Mimo, że to określenie nie budzi wątpliwości, jego istota nadal pozostaje tajemnicą. Uczni poznali przypadłości, cechy organizmów żywych, lecz nie uzgodnili jednej teorii dotyczącej tego, czym jest samo „życie”. Dlatego wydaje się, że uprawnionym będzie zatrzymanie się na stwierdzeniu, że pojęcie „życia” nie posiada precyzyjnie określonej treści w dotychczasowych opisach. Nauka nie potrafi jednoznacznie zinterpretować tego fenomenu.

Mimo braku pełnej interpretacji fenomenu „życia”, nieustannie podejmowane są próby jego zdefiniowania. Tak jak w przypadku pojęcia „jakość”, istnieją różne kryteria podziałów definicji. W sytuacji, gdy uwzględnimy liczbę cech charakteryzujących „życie”, możemy podzielić je na monoatrybutowe i poliatributowe. Te pierwsze odnoszą się do jednej cechy organizmów, która wydaje się istotna w odniesieniu do specyfiki tego, co ożywione, druga natomiast wskazuje na całą gamę takich cech. Inny podział rozróżnia definicje substratowe (próby ujęcia życia w odniesieniu do wyodrębnionego elementu materialnego) oraz funkcjonalne (wskazujące na specyficzne funkcje charakterystyczne dla organizmów żywych)¹¹.

Mimo trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu pojęcia „życie”, refleksje snute na polu nauk

humanistycznych i społecznych uprawniają do stwierdzenia, że życie jest największym darem, jaki otrzymuje człowiek. Nauki społeczne traktują je jako prawo każdego z nas, jako wartość autoteliczną. Troska o życie, jego obrona i dbałość o to, by mogło ono być godne jest domeną przedstawicieli wielu nauk, w tym teologii, medycyny, psychologii, socjologii, a obecnie, ponownie, coraz częściej pedagogiki. Przedstawiciele nauk o wychowaniu ukazują życie jako dobro najwyższe, krytykując wszelkie formy jego naruszania, niszczenia, jednocześnie chroniąc ludzi (poprzez skuteczne działania szkoły i nauczycieli) przed „życiem w bylejakości”. Dla człowieka życie czasami staje się zmaganiem z trudną do akceptacji rzeczywistością (ubóstwo, bezrobocie, wykluczenie, marginalizacja). Dlatego też przedstawiciele nauki wyrażają głębokie przekonanie o konieczności stworzenia odpowiednich warunków dla ciągłego podnoszenia jakości życia. Pociąga to za sobą konieczność zachowania zdrowia fizycznego, psychicznego i dobrostanu społecznego, które są wyznacznikami jakości życia.

Zagadnieniem jakości życia zainteresowało się wielu znakomitych, starożytnych mędrców. Zapoczątkowana przez Heraklita teoria rozumności skłoniła jego następców do rozważań nad możliwościami udoskonalania życia i sprawienia, by stało się ono przyjemne. Efektem tych przemyśleń była filozofia Demokryta, który traktował zadowolenie jako najwyższe dobro, którego środkiem pozyskania jest rozum. Sokrates upatrywał szczęścia w cnocie, ta zaś oznaczała nic innego, jak tylko tężyznę, dzielność, sprawność i wiedzę. Arystoteles utożsamiał jakość życia z dobrym samopoczuciem i doskonałością jednostki (*eudajmonia*) oraz realizacją celów (*entelechia*). Hipokrates głosił, że szczęście – to umiejętność osiągnięcia

¹¹ Tamże.

równowagi wewnętrznej, a więc zależności pomiędzy tym, co nas otacza a indywidualnym sposobem życia. Każdy z nas ma więc wpływ na modelowanie swojego życia, a zarazem poprawę jego jakości. Umiejętności takie powinny być formowane w procesie kształcenia i wychowania. Również poglądy Platona potwierdzały przekonanie, iż szczęście rozwija każdy dzięki sposobowi myślenia i patrzenia na świat, normom obyczajowym, wyznawanej hierarchii celów i wartości.

Filozofia chrześcijańska, zwłaszcza w wiekach średnich, upowszechniała przekonanie, że najważniejszym celem ludzkiej egzystencji jest życie pełne poświęcenia, niejednokrotnie przepełnione cierpieniem i ascezą. Takie życie miało skutkować nagrodą po śmierci – życia wiecznego.

Jak można stwierdzić na podstawie analizy teorii wypracowanych przez myślicieli czasów zamierzchłych, eksploracje były ukierunkowane po pierwsze na określenie najistotniejszych jednostkowych celów, których realizowanie prowadzić miało do „udanego” życia, po drugie zaś na poszukiwanie wskazówek mówiących, jak cele te osiągnąć.

Wzrastające zainteresowanie jakością życia przypada na lata pięćdziesiąte ubiegłego stulecia. Zaciekawienie człowiekiem doprowadziło do rozwijania koncepcji „jakości życia” w polityce społecznej, ekonomii, medycynie, socjologii i psychologii. Kolejne dziesięciolecia (lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte) – to czas implementowania do teorii „jakości życia” perspektywy ilościowej, w szczególności do badania poziomu zaspokojenia obiektywnych potrzeb jednostkowych i ponadjednostkowych (np. minimalny poziom konsumpcji). Taką właśnie koncepcję zaproponował prekursor współczesnych badań nad „jakością życia” – Angus Campbell. Według

niego jakość życia zależy od stopnia zaspokojenia potrzeb w określonych z góry, następujących dziedzinach: małżeństwo, życie rodzinne, zdrowie, sąsiedzi, znajomi, zajęcia domowe, praca zawodowa, życie w danym kraju, miejsce zamieszkania, czas wolny, warunki mieszkaniowe, posiadane wykształcenie, determinowany zasobnością finansów standard życia.

Jak dotąd, mimo upływu ponad sześćdziesięciu lat od pionierskich badań dotyczących „jakości życia”, w naukach społecznych nie wypracowano przyjmowanej przez wszystkich, uniwersalnej definicji „jakości życia”. Podjęto jednak próby uporządkowania powstałych definicji, dzieląc je na cztery grupy¹². Pierwsza grupa stanowi definicje umownie nazwane „egzystencjalnymi”, najchętniej wykorzystywane obecnie przez pedagogikę i psychologię. Do drugiej grupy zaliczyć należy definicje skupiające się na zadaniach, zwane „życiowymi”, trzecia grupa sytuuje „jakość życia” w kategoriach potrzeb, czwarta zaś skupia definicje wyróżniające subiektywny i obiektywny nurt „jakości życia”.

W dalszej części pracy dokonany zostanie przegląd koncepcji/definicji zawierających się w grupie pierwszej – „egzystencjalnej”.

Do grupy tej można przypisać między innymi propozycje Bogdana Suchodolskiego, Tadeusza Tomaszewskiego, Lennarta Nordenfelta i Stanisława Kowalika. Koncepcje te łączy fakt wyraźnego rozróżniania przez ich autorów dwóch orientacji życiowych: „być” i „mieć”.

Zgodnie z koncepcją Suchodolskiego badanie „jakości życia” powinno za punkt centralny wybierać

¹² J. Trzebiatowski, *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych*, „Hygeia Public Health” 2011, nr 46 (1), s. 29.

próbę odpowiedzi na pytanie „jakim być?”¹³. Autor zauważa, że genezy pojęcia poszukiwać powinniśmy w pracach Ericha Fromma, przedstawiciela „Szkoły Krytycznej”. Jego analizy prowadziły do przeciwstawienia dwóch rodzajów życiowych orientacji – pragnienia istnienia rozumnego jako celu autotelicznego oraz pragnienia posiadania determinującego ludzką egzystencję¹⁴. Według koncepcji Suchodolskiego w opozycyjnych dyspozycjach „być” czy „mieć” odnaleźć można „dwa odmienne rodzaje odniesienia do siebie i świata, dwa różne typy charakteru, które mają status pierwotny i wyróżniony, określają odpowiednio całość ludzkiego myślenia, odczuwania i działania”¹⁵. Analizowanie tych dwóch podmiotowych motywacji – „pragnienia życia” oraz „pragnienia posiadania” – determinować będzie definicję niskiej bądź wysokiej jakości życia.

Według Tomaszewskiego jakość życia utożsamiać można zarówno z jakością świata, jak i jakością człowieka. Wówczas jakość życia jest „zespołem elementów występujących w różnych proporcjach i z różnym nasileniem, na które składają się: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość i współuczestnictwo w życiu społecznym”¹⁶. Jednocześnie, wyróżnione przez autora kategorie mogą stanowić uniwersalne miary jakości życia.

Nieco inne, choć również egzystencjalne, ujęcie jakości życia prezentuje Nordenfelt. Jakość życia utożsamia on z podmiotowym poznaniem

i „emocjonalną recepcją świata”¹⁷. W trajektorii życia społecznego „aktor” nieustannie odbiera i wysyła rozmaite komunikaty. Podczas wymian interakcyjnych, komunikaty te rodzą w nim rozmaite uczucia i doznania, które, zdaniem twórcy tej koncepcji, usytuowane są na skali biegunowych opozycji: pozytywne – negatywne. W zależności od jednostkowej aktywności oraz stopnia rozwoju poznawczego (kształtowanego między innymi w szkole) „aktor” będzie doświadczał, niezależnie od stopnia zaspokojenia potrzeb, rozmaitych emocji, które zdecydują o poziomie jakości jego życia¹⁸. Konkludując, jeżeli jednostka przeżywa emocje, które można określić jako pozytywne, jakość jej życia ocenić można jako wysoką, niezależnie od stopnia zaspokojenia podmiotowych potrzeb.

Bardzo podobną do Nordenfeltu koncepcję jakości życia przedstawia Kowalik. Uważa on, że o jakości życia decyduje jakość jednostkowych, codziennych przeżyć, których źródła poszukiwać należy w podmiotowym systemie poznawczym. Im większe „uzdolnienia kognitywne”, tym wyższa „zdolność przeżywania, kumulowania przeżyć i ostatecznie przekształcania ich w doświadczenie życiowe, które oznaczać może wysoką jakość życia, i przeciwnie, im mniejsze jednostkowe zdolności poznawcze, tym niższa jakość życia”¹⁹.

W wyraźnym nurcie egzystencjalnym lokuje się także współczesna koncepcja jakości życia ujmowana w perspektywie pedagogicznej. Jej autorka jakość życia definiuje jako „poczucie

¹³ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 23.

¹⁴ Tamże, s. 23.

¹⁵ Tamże, s. 24.

¹⁶ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1976, s. 204.

¹⁷ L. Nordenfelt, *Quality of life, health and happiness*, Avebury 1993, s. 43.

¹⁸ Tamże, s. 45.

¹⁹ S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne [w:] Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań – Częstochowa 1995, passim.

życiowej satysfakcji wyrażonej możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizacją jego aspiracji i celów życiowych zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami, przy uwzględnieniu materialnych elementów statusu społecznego”²⁰.

Należy zwrócić uwagę, że mimo egzystencjalnego charakteru definicji zaproponowanej przez Jadwigę Daszykowską, poprzez odwołanie się do poczucia satysfakcji (wymiar subiektywny) i uwzględnieniu materialnych elementów statusu społecznego (wymiar obiektywny) pojęcie to należy jednocześnie lokować w czwartej grupie definicji, wcześniej zaprezentowanego podziału.

Przedstawione powyżej rozważania dotyczące koncepcji i definicji „jakości”, „życia” i „jakości życia”, ze względu na objętość pracy i jej charakter założony przez autorów, ostatecznie nie wyczerpują tematu, są jedynie próbą powierzchownego ukazania źródeł ich pochodzenia i różnego rozumienia tych wartości na przestrzeni czasu. Mają także stać się przyczynkiem do refleksji dotyczącej wszechobecnego współcześnie – w ocenie autorów w sposób nieuprawniony – dyskursu na temat „jakości” we wszystkich sferach i płaszczyznach życia społecznego, promowanej (lub czasami wymuszanej) przez gazety, programy telewizyjne, oficjalne dokumenty państwowe, a nawet akty normatywne²¹. Jakość świadczonych

²⁰ J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2007, s. 68.

²¹ Dowodem na bezrefleksyjne, w ocenie autorów pracy, nadużywanie współcześnie pojęcia „jakość” niech będzie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do opracowywania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowywania ekspertyz* (Dz.U. 1999, Nr 67, poz. 759), w którym na czterech stronach słowo „jakość” pojawia się 19 razy. Rozporządzenie to zastąpione zostało rozporządzeniem o tym samym tytule, lecz z dnia 23

usług medycznych, jakość pracy nauczycieli, jakościowy rozwój szkoły, jakość produktu, jakość usługi, jakość edukacji... – to tylko kilka określeń, z jakimi możemy się współcześnie spotkać. Czy zawsze uprawnione jest użycie słowa „jakość”? Może czasami bardziej trafnym określeniem byłyby „poziom”, „rodzaj” czy „wartość”? Wtedy poziom pracy nauczycieli (oczywiście coraz wyższy, mierzony na podstawie obiektywnych wskaźników) mógłby przekładać się wprost na poziom pracy szkoły, ten na poziom edukacji i wartość, jaką jest dobre wykształcenie – a nie „wykształcenie wysokiej jakości”. Wysoki poziom edukacji bezpośrednio wpływa na jakość życia jednostek i całych społeczeństw.

Jeśli przyjmiemy, że edukacja jest „ogółem wpływów na jednostkę i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania zadań dalekich”²², to trudno nie zauważyć, że proces ten wpływać będzie niezaprzeczalnie na motywacje w zakresie „pragnienia życia” i „pragnienia posiadania”, bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość i współuczestnictwo w życiu społecznym oraz stopień rozwoju poznawczego – a więc jakość życia.

kwietnia 2004 roku (Dz. U, 2004, Nr 89, poz. 845), gdzie słowa „jakość” użyto już ponad 70 razy.

²² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14.

Odszukiwanie pierwotnych znaczeń i trud ich ponownego, adekwatnego do współczesnych (jakże zmieniających się) warunków życia jednostek i całych społeczeństw, odczytywania i implementowania, powinien stać się koniecznością czasów współczesnych i misją wszystkich badaczy zajmujących się zagadnieniami „jakości” i „jakości życia”.

Iwona Jankowska
Jarosław Kotliński

Wrocław, Poland

iwona96@op.pl

jarkotlinski@interia.pl

Keywords: quality, life, quality of life, definition of lives quality, education opposite quality of life.

Concept of Life Quality. The Newly-gained Category for Education. Attempts of Finding Original Sources

Abstract

The article presents the concept of “quality”, “life” and “quality of life”.

Because of large capacity of topic, the topic has never been exhausted, and there was only an attempt of presenting sources of notions' origins and their various ways of understanding in time. This article is supposed to be a stimulus to reflection pertaining to the omnipresent contemporary discourse regarding “quality” in all spheres of social life.

The authors of article examine the foregone discourse in pedagogy related to “the quality of life” in education of pedagogy. In the meantime, if we take in the theoretically if education is the total of influence on a person and a group of people, the influences enabling human development and using already existing possibilities, to make people fully aware creative members of the community who are able to fulfill themselves actively it is hard not to notice that this process undoubtedly influences motivation in the sphere of richness of experience, the level of awareness, the level of activity, creativity and participation in social life and the level of experience development - so the quality of life.

Finding the original meanings and the effort of their re-reading and implementing which would be adequate to contemporary changeable life conditions of individuals and societies should become the necessity of contemporary times and mission of all researchers dealing with the notion of “quality” and “quality of life”.

Iwona Jankowska - pedagogue in Socioterapy Center for Juvenile in Lodz, lecturer at Academy of Health Education and Social Science in Lodz, certificated Teacher, a doctorate at faculty of pedagogy on University of Lower Silesia.

Jarosław Kotliński - a doctorate at faculty of pedagogy on University of Lower Silesia, lecturer at Academy of Health Education and Social Science in Lodz, master at self – government of Education.

Cognosce te ipsum. Edukacyjno-terapeutyczny wymiar biografii w jesieni życia

Joanna Maria Grochala

Kraków, Polska

joanna.grochala@uj.edu.pl

Słowa kluczowe: biografia, starość, edukacja, terapia, uczenie się z biografii

Wprowadzenie

Poznanie samego siebie, jako egzystencjalny cel i ideał, akcentowane było już w starożytnej myśli filozoficznej, szczególnie przez Sokratesa. Ponadczasowe pytania: „Kim jestem? Skąd przychodzę? Dokąd idę?” towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów. Wyjątkowo interesujące (i być może najmniej abstrakcyjnym dla człowieka) jest pytanie: „kim jestem?”, które inicjuje proces poznawania siebie samego. Pojawia się tu jednak wątpliwość, czy możliwe jest domknięcie tego procesu, zakończone ostatecznym stwierdzeniem: „tak, teraz już wiem, kim jestem”.

Wydaje się, że sam proces poznawania samego siebie, podobnie jak rozwój w ogóle, jest zadaniem całożyciowym, kończącym się dopiero w momencie kresu życia. Istnienie i zanurzenie w czasie wiąże się z ciągłym nabywaniem nowych doświadczeń i, jak pisze Marek Draheim:

choćby z tego powodu, proces poznawania samego siebie nigdy nie może być zrealizowany do

Joanna Maria Grochala - magister pedagogiki społeczno-opiekuńczej, doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Filozoficznej Instytutu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

końca. Trwa przez całe życie człowieka i dokonuje się różnymi drogami, jak: autopercepcja, porównania społeczne, introspekcja czy pamięć autobiograficzna¹.

W kontekście poszukiwania przez jednostkę odpowiedzi na fundamentalne pytania egzystencjalne nieocenioną rolę pełni refleksyjne przyglądanie się własnej biografii. Wiąże się to z odnajdywaniem sensu własnych doświadczeń biograficznych i próbą umieszczenia ich w horyzoncie aksjologicznym. Zadanie to staje się szczególnie istotne w odniesieniu do procesu starzenia się, nazywanego czasem dojrzewaniem do pełni życia, w którym ma miejsce przygotowanie do bilansu życiowego, a jednym z ważniejszych zadań rozwojowych tego etapu jest osiągnięcie coraz głębszego poczucia tożsamości.

Wartość biografii ludzkiej, jako cennego materiału badawczego, jest doceniana na polu nauk społecznych, zwłaszcza w socjologii, psychologii, historii oraz w pedagogice. Obecnie możemy mówić o biograficznym zwrocie w naukach społecznych oraz o „powszechnych odniesieniach do biografii zarówno w sensie przedmiotowym, jak i metodologicznym”². Wiąże się to także z rosnącym zainteresowaniem biografią jako metodą terapeutyczną i edukacyjną. Te dwa główne wymiary biografii bazują na uniwersalnej dla człowieka potrzebie opowiadania o swoim życiu.

Z jednej strony biografia związana jest z orientacją metodologiczną i w tym kontekście możemy

¹ M. Draheim, *Ukryte teorie stałości i zmiany a konstruowanie własnej historii życia* [w:] *O biografii i metodzie biograficznej*, red. T. Rzepa, J. Leoński, Poznań 1993, s. 82.

² D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 310.

mówić o badaniach biograficznych, w których życiorys traktowany jest jako przedmiot badań lub sposób pozyskiwania danych. Z drugiej strony, na płaszczyźnie podmiotowej, biografia stanowi potencjalnie bardzo cenny materiał dla procesu indywidualnego (lub grupowego) uczenia się człowieka, a także dla procesu terapeutycznego oraz rozwoju osobistego m.in. osób starszych.

Biografia jako mapa w podróży do głębi siebie

Opisując rolę biografii w kontekście uczenia się oraz terapii, można potraktować ją jako mapę, którą starzejący się człowiek świadomie projektuje z dostępnych danych. Dzięki owej mapie może, jako *homo viator*, udać się w podróż po kontynentach własnych lub cudzych doświadczeń, poszukując ich znaczenia i sensu. Tym samym ma możliwość realizacji dróg rozwojowych starości, zbliżając się m.in. do mądrości, wewnętrznego pokoju i szczęścia³.

Aby prawidłowo zarysować drogi na biograficznej mapie i odczytać ich znaczenia, istotne okazują się odpowiednie kompetencje. Najważniejsza wydaje się tzw. kompetencja biograficzna, opisywana przez Zbigniewa Pietrasińskiego jako ta, która „łączy ową wiedzę z myśleniem biograficznym, ukierunkowanym na rozwiązywanie problemów autokreacyjnych w sposób, w miarę możliwości, systemowy, w powiązaniu z obszernym kontekstem biograficznym”⁴.

Jak stwierdził Józef Kozielecki: „znaczną część tego, co jednostka wie o sobie, jest materiałem nieprzetworzonym, nieuporządkowanym, o obniżonej wartości poznawczej i pragmatycznej”⁵. Z kolei

zdaniem Ewy Skibińskiej wiedza autobiograficzna jest konstruowana przez jednostkę i może się zmieniać wraz ze zmianami dokonywanymi przez nią w interpretacji doświadczeń⁶. W tym kontekście praca na materiale biograficznym umożliwia uporządkowanie tej samowiedzy. Takie porządkowanie oraz rozwój wspomnianej kompetencji biograficznej powinny stanowić nadrzędne cele w procesie wspomagania rozwoju osób dorosłych i starszych. Proces ten, *notabene*, jawi się jako szczególnie istotny w kontekście starzenia się społeczeństw oraz wydłużania się wieku ludzkiego, a z kolei te zjawiska implikują konieczność zadbania o stworzenie jak najlepszych warunków dla dalszego rozwoju osób wkraczających w jesień życia.

Według A. Wąsińskiego:

opowieść życia jest procesem ciągłego interpretowania i reinterpretowania faktów, nadawania znaczeń, hierarchizowania, w którym tworzone przez podmiot narracje układane są w wielowątkową, aczkolwiek spójną konstrukcję z wyróżnionym wątkiem głównym⁷.

Proces ten gwarantuje spójność oraz ciągłość doświadczenia życiowego jednostki oraz pozwala na nadanie znaczenia swoim doświadczeniom poprzez zabieg wartościowania. Z kolei według P. Dominice’a:

opowieść biograficzna tworzy więzy między poszczególnymi okresami historii życia. Odtwarza różnorodność miejsc pokrywających jeden etap życia. Umieszcza ona wydarzenia egzystencjalne w logice jednego przebiegu⁸.

Można zatem stwierdzić, że biografia jako opowieść o życiu tworzy, z niewyraźnych i ledwie zaznaczonych na mapie pamięci jednostki ścieżek między

³ Zob. O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich meandry* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 29–34.

⁴ Z. Pietrasiński, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, s. 112.

⁵ Tenże, *Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli” autokreacyjnej jednostki* [w:] *O biografii i metodzie biograficznej...*, dz. cyt., s. 54.

⁶ Por.: Tamże, s. 185.

⁷ A. Wąsiński, *Autokreacja w perspektywie narracji i biograficzności* [w:] *Uczenie się z własnej biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź, 2011, s. 35.

⁸ P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, tłum. M. Kopytowska, Łódź 2006, s. 58.

poszczególnymi punktami, system czytelnych i logicznych połączeń, który umożliwia odkrycie znaczenia i sensu różnorodnych doświadczeń życiowych.

Można odnieść proces poszukiwania i poznawania siebie do własnej biografii, ale także do biografii innych osób, które mogą stanowić dla jednostki źródło wartościowej wiedzy i analogii do własnej biografii, dzięki czemu uruchamiają proces biograficznego uczenia się. Odnajdywanie siebie poprzez biografie innych jest możliwe dzięki naturalnemu mechanizmowi empatycznego wglądu, umożliwiającemu zrozumienie drugiego człowieka oraz utożsamienie z jego doświadczeniami na różnych płaszczyznach. „Pragnę się rozwijać, więcej wiedzieć, żyć mądrzej. [...] Biografie Innych «opowiadają» mi o ich życiu. Dzięki tym opowieściom łatwiej odnajduję siebie w moim życiu”⁹. Jako istotne w podróży do siebie jawi się zatem także nawiązywanie interakcji z innymi osobami, których świadectwa biograficzne pełnią rolę swego rodzaju lustra, w którym można się przejrzeć. Poprzez takie interakcje i wyjście poza swój zamknięty zbiór doświadczeń i przekonań, powstaje szansa na jego wzbogacenie oraz poszerzenie perspektywy i zrozumienie innych punktów widzenia lub dotychczas niezgłębianych własnych przeżyć i odczuć.

Proces uczenia się z biografii

Istotną sprawą dla opisu edukacyjnego wymiaru biografii jest pojęcie „biograficzności”, spopularyzowane przez Petera Alheita, połączone z pojęciem „kwalifikacji kluczowych”. Według Alheita uczenie się we wszystkich obszarach życia jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej historii życia¹⁰. Ponadto „jest to podstawowy warunek albo medium,

⁹ Tamże, s. 10.

¹⁰ Zob. E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012, s. 32.

w którym konstrukcje biograficzne są tworzone i modyfikowane jako refleksyjne formy doświadczenia”¹¹. Biograficzność związana jest także z potencjałem indywidualnego uczenia się i rozwoju.

Elżbieta Dubas określiła uczenie się z biografii jako „uczenie się na kanwie opowieści i/lub wiedzy biograficznej, pozyskanej z własnych doświadczeń życiowych lub zaczerpniętej z biografii Innych”¹². Autorka, oprócz uczenia się z własnej biografii oraz biografii Innego, wyróżniła także rodzaj uczenia się z doświadczeń (własnych i innych ludzi). Wszystkie trzy rodzaje uczenia się stanowią wartość zarówno dla uczącego się, jak i dla nauki zajmującej się biografią jako źródłem zdobywania wiedzy o samym sobie.

Aktualne tendencje w andragogice, według Mieczysława Malewskiego, związane są z dowartościowaniem procesu uczenia się biograficznego ludzi dorosłych i podkreśleniem roli doświadczenia życiowego w poznawaniu¹³. Taki proces uczenia się jest zakorzeniony w biografii jednostki oraz kształtowany przez nią. Uczenie się związane jest z weryfikacją i przekształcaniem dotychczasowych schematów myślenia i działania, co stanowi istotę koncepcji uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, która „koncentruje się na zmianach w percepcji kontekstów i zestawów znaczeń, które są przenoszone z dzieciństwa i które w sposób nieświadomy budują nasze opinie i zrozumienie”¹⁴.

¹¹ Cyt. za: A. Słowik, *Trajektoria uczenia się emigrantów w sytuacji doświadczenia „zawieszenia” (floating). Ku rozumieniu poradnictwa międzykulturowego*, „Studia Poradnicze” 2012 [online] [dostęp: 28.05.2014] Dostępny w Internecie: http://www.studiaporadnicze.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Studia_Poradnicze/1_Trajektoria_uczenia_si%C4%99_emigrant%C3%B3w_w_sytuacji_do%C5%9Bwiadczenia_zawieszenia_floating_Ku_rozumieniu_poradnictwa_mi%C4%99dzykulturowego.pdf.

¹² Zob.: *Uczenie się z własnej biografii*, dz. cyt., s. 7.

¹³ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 19.

¹⁴ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 67.

Taki rodzaj uczenia się pozwala na wypracowanie m.in. nowych wzorów działania. Uczenie się transformatywne obejmuje transformację nawyków mentalnych¹⁵ oraz schematów emocjonalnych i dostarcza jednostce jakościowo nowych sposobów rozumienia i wzorów działania¹⁶.

O transformacji w toku uczenia się pisał także Peter Jarvis, traktując proces uczenia się jako zjawisko egzystencjalne.

Człowiek będąc w świecie „rejestruje” elementy z tego świata. Elementy te podlegają transformacji poznawczej, emocjonalnej oraz praktycznej (bądź są kombinacją tych transformacji) i stanowią integralną całość z jego biografią¹⁷.

Wydaje się zatem, że refleksyjne przyglądanie się własnej lub cudzej biografii wspomaga procesy tak rozumianego uczenia się, uruchamiając jednocześnie mechanizmy zmian w dotychczasowym systemie przekonań, postaw i w postrzeganiu swojego życia. A co za tym idzie – służy swego rodzaju wyzwoleniu i osiągnięciu prawdziwej autonomii.

Pierre Dominice zajmował się z kolei biografią w kontekście edukacyjnym w pracy z osobami dorosłymi, opisując cel owej pracy jako zamianę biografii w proces uczenia się, a samą historię życia utożsamiając z procesem kształcenia¹⁸. W metodzie przez niego realizowanej uczestnicy przedstawiali swoje biografie ustnie i pisemnie, a następnie interpretowali je w mniejszych grupach, przede wszystkim skupiając się na doświadczeniach z całego życia, związanych z procesem uczenia się. Jego celem było poznanie, w jaki sposób dorośli wykorzystują swoje doświadczenia związane z kształceniem dla budowania swojego życia.

¹⁵ Zob. K. Pleskot–Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 91.

¹⁶ Zob.: Tamże, s. 69.

¹⁷ Cyt. za: A. Słowik, *Trajektoria uczenia się...*, dz. cyt., s. 58.

¹⁸ Zob. P. Dominice, *Uczyć się z życia...*, dz. cyt., s. 80.

Pociąg do biografii edukacyjnej wynika z faktu, iż dorośli, poddany owemu podejściu, rozważa swoje życie globalnie. Poważnie podchodzi do historii, która jest jego historią. W ten sposób, zmuszony jest trzymać w jednym spojrzeniu aspekty swojego życia, które praktyka społeczna oddziela¹⁹.

Jest to interesująca propozycja pracy z osobami dorosłymi i starszymi, która umożliwiła jednostce głęboki wgląd we własne procesy uczenia się, zarówno w kontekście edukacji formalnej, jak i pozaformalnej oraz nieformalnej. W Polsce rozwinięta została przez Olę Czerniawską z Uniwersytetu Łódzkiego.

Terapeutyczny i rozwojowy wymiar biografii

Terapeutyczna funkcja opowieści biograficznej i autobiograficznej dostrzeżona została już przez starożytnych filozofów, którzy spisywali swoje wspomnienia, np. Marka Aureliusza, Senekę, a w średniowieczu przede wszystkim przez św. Augustyna. Jeszcze później słynne wspomnienia spisywali m.in. Michel de Montaigne i Jean Jacques Rousseau.

Według Duccia Demetrio autobiografia jest terapią i sposobem ubogacania wiedzy:

Proces terapeutyczny dokonujący się za pomocą własnych wspomnień następuje wówczas, gdy terazniejszość bierze górę nad przeszłością i stopniowo, dzień po dniu, wzbogaca bagaż naszych doświadczeń o coraz to nowe przeżycia (...) To niezwykle urodzajny grunt, który stwarza nieograniczone możliwości wyrażania odmiennych sposobów czucia i ekspozowania nowych metod analizy i obserwacji świata wewnętrznego i zewnętrznego²⁰.

Badacz nazwał autobiografię kształcącą podróżą i opisał ją jako ponowne uczestniczenie w procesie wzrastania i kształtowania własnego życia, a także jako zbieranie plonów²¹.

¹⁹ Tamże, s. 57.

²⁰ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków 2000, s. 14.

²¹ Zob.: Tamże, s.162.

Autobiografia – wzniosły wyraz świadomości i poczucia własnej tożsamości – przenosi nas nie tylko w przeszłość, ale również obejmuje ona teraźniejsze i przyszłe doznania; to analiza i synteza, która ubogaca szczególne, niepodobne do innych zdolności intelektualne²².

Ma tu zatem miejsce uczenie się, związane z wszystkimi perspektywami temporalnymi, pozwalające na uporządkowanie doświadczeń z przeszłości, optymalne radzenie sobie „tu i teraz”, a także określanie celów i projektowanie działań na przyszłość. To ukierunkowanie na przyszłość wydaje się zasadnicze, jeśli chodzi o opisywane funkcje pracy z biografią, ze względu na to, że nie pozostawia człowieka jedynie w sferze analizy przeszłości i nie ogranicza jego rozwoju.

Wymiar terapeutyczny biografii nie jest utożsamiany z wymiarem głęboko psychoterapeutycznym. D. Lalak proponuje raczej opisanie tej funkcji jako „pomnażanie dobrostanu psychicznego, którego doświadcza człowiek zagłębiając introspektywnie w swoich wspomnieniach i przeżyciach z przeszłości”²³. W tym sensie biografia może pełnić raczej rolę autoterapii, bez koniecznej pomocy terapeuty, co jednak nie oznacza jej oderwania od kontekstu społecznego. Pomnażanie dobrostanu oznacza, że praca z biografią powinna łączyć się z dostarczaniem jednostce jak najwięcej pozytywnych przeżyć i ukierunkowywaniem jej na dokonanie konstruktywnego bilansu życiowego. Nie oznacza to zupełnego pomijania trudniejszych doświadczeń życiowych we wspólnym procesie analizy przeszłości, jednak w związku z tym, że nie jest to praca psychoterapeutyczna, nie ma konieczności zagłębiania się w doświadczenia, które łączą się ze zbyt dużą trudnością emocjonalną dla narratora.

²² Tamże, s. 165.

²³ D. Lalak, *Życie jako biografia...*, dz. cyt., s. 99.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty można by raczej określić funkcję biografii bardziej jako rozwojową, niż terapeutyczną, ponieważ pomnażanie dobrostanu psychicznego i nastawienie na optymalizację jakości życia to cele rozwoju osobistego, którego wspomaganie w wieku senioralnym wydaje się szczególnie ważne. Z tym zaś łączą się pojęcia samorealizacji, autokreacji, samowychowania lub samokształtowania. Chodzi jednak zawsze o osiągnięcie wewnętrznej integracji, wykorzystanie własnych zasobów czy też realizację swojego potencjału w ramach uczenia się przez całe życie.

Realizacja terapeutycznego czy też rozwojowego wymiaru biografii możliwa jest m.in. poprzez dydaktykę biograficzną, która obejmuje np. zajęcia biograficzne, najczęściej o charakterze warsztatowym, w których uczestnicy wspólnie przyglądają się swoim biografiom. Warsztaty takie odbywają się w atmosferze wzajemnego zaufania, dyskrecji i bezpieczeństwa, na zasadzie dobrowolności. Związane są z trzema głównymi rodzajami aktywności ludzkiej: intelektualną, emocjonalną i praktyczną, a ponadto dostarczają pozytywnych rezultatów na trzech poziomach: biograficznym, egzystencjalno-duchowym i psychologicznym. Zajęcia biograficzne z osobami dorosłymi i starszymi sprzyjają także rozwojowi kompetencji biograficznej w jej trzech głównych komponentach: autorefleksji, wiedzy autokreacyjnej oraz biograficznej regulacji zachowania²⁴.

Praca z biografią w kontekście starzenia się

W kontekście zadań rozwojowych późnej dorosłości istotny jest przede wszystkim aspekt pogodzenia się ze sobą i światem, związany także z adaptacją do naturalnych zmian oraz sytuacji utraty na różnych

²⁴ Zob. J. Golonka-Legut, *Indywidualne doświadczenie życiowe obszarem uczenia się człowieka dorosłego* [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 58.

płaszczyznach życia. Wydaje się, że proces uczenia się z biografii powinien być w tym momencie życia ukierunkowany na realizację takich właśnie celów.

Rozwój osobowy człowieka w okresie starości związany jest z tzw. antynomią rozwojową, a zatem wzrostem znaczenia rozwoju duchowego w stosunku do słabnących sił cielesnych²⁵. W związku z ową antynomią, szczególnie istotna staje się praca nad duchowym potencjałem osoby starszej. Praca ta stanowi szansę na pogłębiony rozwój wewnętrzny, osiągnięcie dojrzałości i integrację wewnętrzną oraz docieranie do najgłębszego sensu życia i mądrości życiowej. Potrzeba autorefleksji i rozmyślań staje się w jesieni życia szczególnie silna. Dążenie do integracji wewnętrznej związane jest, po pierwsze z przyglądaniem się własnej biografii w celu uporządkowania i zrozumienia sieci swoich doświadczeń, a po drugie z przyglądaniem się biografii innych osób, których przeżycia mogą stać się punktem odniesienia dla pracy nad sobą.

Teorie, które wskazują na istotną rolę rozwoju w wieku senioralnym to m.in.: psychospołeczna teoria rozwoju ego E. Eriksona²⁶, koncepcja sezonów życia D. Levinsona²⁷, a na gruncie polskim: koncepcja dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego²⁸, transgresjonizm J. Kozielskiego²⁹ czy też koncepcja wychowania do starości A. Kamińskiego³⁰. Ponadto istotne są: koncepcja zadań rozwojowych R. J. Havigursta³¹ oraz i teoria uczenia się transforma-

²⁵ Zob. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, s. 102.

²⁶ Zob. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1996.

²⁷ J. Strelau, *Psychologia*, t.1., Gdańsk 2000, s. 267–268.

²⁸ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

²⁹ J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.

³⁰ Zob.: A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 359.

³¹ Zob.: B. Harwas–Napierata, *Dorosłość jako spełnienie*, Kraków 2012, s. 32–34.

tywnego J. Mezirowa³² i teoria gerotranscendencji L. Tornstama.³³ Ta ostatnia, nazywana także teorią pozytywnego starzenia się, opisuje różne poziomy dojrzewania człowieka w jesieni życia, a także konieczność redefinicji czasu, przestrzeni, życia i śmierci oraz siebie samego. Wiąże się to z pogłębionym rozwojem duchowym oraz bardziej refleksyjną koncentracją na swoim życiu, co w odniesieniu do rozwoju seniorów nadaje biografii istotny wymiar.

Główny kryzys okresu późnej dorosłości, opisywany przez Eriksona, dotyczy rozwiązania konfliktu między rozpaczą a integralnością ego³⁴. To właśnie integracja wewnętrzna, będąca wyrazem uzyskanej harmonii, poczucia koherencji oraz sensowności i akceptacji swojej tzw. *life-story* jest warunkiem pełnego rozwoju osobowości i staje się naczelnym zadaniem w jesieni życia. Ważne kryterium rozwojowe stanowi tutaj także konstruktywny bilans życiowy, którego dokonuje osoba starsza, przyglądając się własnej biografii.

Jesień życia wiąże się z osiągnięciem dojrzałości, która według Demetrio łączy się ze spotęgowaniem uczucia wyobcowania oraz potrzebą dokonywania rozmaitych podsumowań. Etap ten umożliwia zaangażowanie w przemyślenia, które wydawały się nieistotne lub zbyt abstrakcyjne na wcześniejszych etapach życia. Jednocześnie w starości wzmacnia się potrzeba ciągłego odradzania się³⁵. Ponieważ okres ten wiąże się z zamykaniem pewnych dominujących w dotychczasowej biografii zadań życiowych – ważne staje się zdefiniowanie kolejnych celów do realizacji w przyszłości.

³² Zob.: K. Pleskot–Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego...*, dz. cyt., s. 81–96.

³³ Zob.: S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011, s. 77–81.

³⁴ Zob.: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk–Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń 2005, s. 15.

³⁵ Zob.: D. Demetrio, *Autobiografia...*, dz. cyt., s. 21.

Jednocześnie warto podkreślić tendencję u ludzi starszych do zwracania się ku przeszłości, w przeciwieństwie do charakteryzującego młodość nastawienia głównie na przyszłość. Z takim nastawieniem wiążą się dwa obszary ludzkiej aktywności: retrospektywny i prospektywny. Pierwszy dotyczy zagłębiania się w to, co minione i odkrywania sensu w dotychczasowych doświadczeniach. Drugi zaś związany jest z celem autokreacyjnym, a zatem nastawieniem na przyszłość i projektowaniem twórczych orientacji życiowych, dążeniem do kreowania siebie i odnajdywaniem nowych drogowskazów. Oba obszary są równie istotne w pracy nad własną biografią w wieku senioralnym.

Według Demetrio obszar prospektywny wiąże się z autobiografią prospektywną, która pisana jest z intencją wykorzystania jej jako pomocy w kierowaniu przez daną osobę swym dalszym życiem i rozwojem. Jej efektem może być osiągnięcie dystansu filozoficznego wobec siebie, widzenia spraw z rozległej perspektywy biograficznej oraz podejmowanie w sposób antycypacyjny problemów dotąd ignorowanych³⁶.

Ciekawą formę pracy z osobami dorosłymi i starszymi, związaną z autobiografią prospektywną, stanowią tzw. warsztaty przyszłości, zaprojektowane przez Roberta Jungka. Są to zajęcia praktyczne o charakterze uniwersalnym, które mogą służyć rozstrzygnięciu różnych problemów życiowych, poprzez odnoszenie się uczestników zajęć do ich własnych wizji przyszłości. Zebrane na zajęciach osoby projektują twórcze rozwiązania problemów i przygotowują się do realizacji własnych pomysłów na przyszłość, tym samym pokonując dotychczasową bierność i ograniczenia z nią związane i poszerzając pole swoich doświadczeń.

³⁶ Zob.: Tamże, s. 66.

Najistotniejsze cele przyświecające tego typu warsztatom to: całościowy rozwój osobowości, będący czynnikiem wzrostu własnego poczucia wartości, podwyższenie poziomu samoświadomości oraz wydobywanie kreatywnych sił osobowościowych³⁷. Biografia pełni tu rolę bazy, na której uczestnicy mogą opierać projekty na przyszłość, sięgając do minionych doświadczeń, marzeń i dotychczas zdobytej wiedzy.

Inną interesującą formą zajęć biograficznych są ćwiczenia ukierunkowane na przywoływanie sensualnych wspomnień z dzieciństwa, związanych m.in. z zapachami, smakami i melodiami z tego okresu, które opisała Monika Sulik:

Z całą pewnością wspomnienia te mają charakter autoedukacyjny, prowadzą do lepszego uświadomienia sobie własnego życia, ujawniają rozwój jednostkowy³⁸.

Tego typu zajęcia pełnią także funkcje treningu pamięci, a zatem aktywizują intelektualnie i emocjonalnie.

W związku z coraz bogatszą ofertą warsztatów o charakterze edukacyjnym i rozwojowym przeznaczonych dla osób starszych, warto podkreślić rolę wykorzystania biografii w tych obszarach. Według M. Wnuk-Olenicz:

edukacja seniorów powinna być organizowana w taki sposób, by umożliwić jej uczestnikom (auto)refleksję nad własnym życiem, reinterpretację doświadczenia, lepsze zrozumienie siebie, innych, otaczającego świata, wymianę emocji, zdobywanie harmonii życiowej, budowanie mądrości życiowej³⁹.

³⁷ Zob.: E. Dubas, *Warsztaty przyszłości w naukach o wychowaniu*, Kraków 1997, s. 22.

³⁸ M. Sulik, *Zapachy, smaki i melodie kluczami do prywatnych mitów naszego dzieciństwa – aspekty edukacyjne* [w:] *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, red. O. Czerniawska, Łódź 2011, s.176.

³⁹ M. Wnuk-Olenicz, *Warsztaty „Uczenie się z życia i własnej biografii”* [w:] *Trzecia zmiana*, red. E. Jurczyk-Romanowska [online], Wrocław 2012 [dostęp: 28.05.2014 r.] Dostępny w Internecie:

W tej perspektywie zajęcia umożliwiające pracę na najbardziej bezpośrednim i dostępnym osobie starszej materiale, jakim jest własna i cudza biografia, zyskują szczególne znaczenie.

Oprócz aktywizacji intelektualnej i emocjonalnej, którą inspirują zajęcia biograficzne, ma tu także miejsce pobudzenie aktywności społecznej poprzez wymianę poglądów i grupową dyskusję nad doświadczeniami życiowymi. Uruchamia to proces uczenia się z biografii Innego, umożliwia zobiektywizowanie własnych przeżyć i spojrzenie na nie w szerszym kontekście społecznym. Ponadto tego typu interakcje mogą dostarczać wsparcia ze strony grupy (co można powiązać z terapeutycznym wymiarem biografii).

Nie mniej istotnym zagadnieniem dla omawianego tematu są trudności na drodze do konstruktywnego budowania samowiedzy, a także warunki sukcesu w procesie jej konstruowania. Problematyka ta przekracza jednak ramy niniejszego tekstu. Praca z biografią umożliwia podróż w głąb siebie. W kontekście takiej podróży należy jednak pamiętać, że „człowiek jest zawsze czymś więcej niż tym, co o sobie wie”⁴⁰.

http://sektor3.wroclaw.pl/biblioteka/wp-content/uploads/2012/11/Trzecia_Zmiana_001_288+okl.pdf

⁴⁰ K. Jaspers, *Człowiek* [w:] tenże, *Filozofia egzystencji*, Warszawa 1990, s. 34.

Joanna Maria Grochala

Krakow, Poland

joanna.grochala@uj.edu.pl

Key words: biography, old age, therapy, education, learning from biography

Educational and Therapeutic Dimension of Biography in the Old Age

Abstract

The purpose of the article is to discuss educational and therapeutic dimension of working on human biography in the context of aging. In connection with lifelong learning process, based on one's own experiences, the process of learning from biography is particularly important. Working on a biography gives understanding of meaning of one's own experience and understanding of other people's experiences. The therapeutic dimension is related to the enrichment of experience and achieving well-being through work on a biography. The educational dimension is implemented mainly through biographical teaching, such as biographical workshops. Such activities appear to be particularly important in the education of older people and in supporting their development.

Joanna Grochala, MA: PhD student in the Institut of Pedagogy, Faculty of Philosophy at Jagiellonian University.

Dorota Podgórska – Jachnik, *Deaf. Emancipations* Scientific publishing house of Pedagogical Academy in Lodz, Lodz 2013, pp. 460 (review)

Bogdan Szczepankowski

Warszawa, Polska

boszcz@post.pl

Keywords: deaf, emancipation, narrative research

This is an unusual book. It allows the reader to transgress the barrier separating the world of the deaf-hearing society. Barrier created by the way of communication – incomprehensible to most people hearing sign language and poor knowledge of the Polish language (also in writing) among deaf people.

The book also allows – for the first time in Polish surdologic literature – noticing the awakening of consciousness differences in the deaf community and striving of her articulation. You can venture to say that it is not only the main topic, but also the greatest asset of this book, since even in an environment of the researchers dealing with problems of hearing and hearing impairment one can observe small knowledge about the social situation of deaf people (also known as deaf-and-dumb).

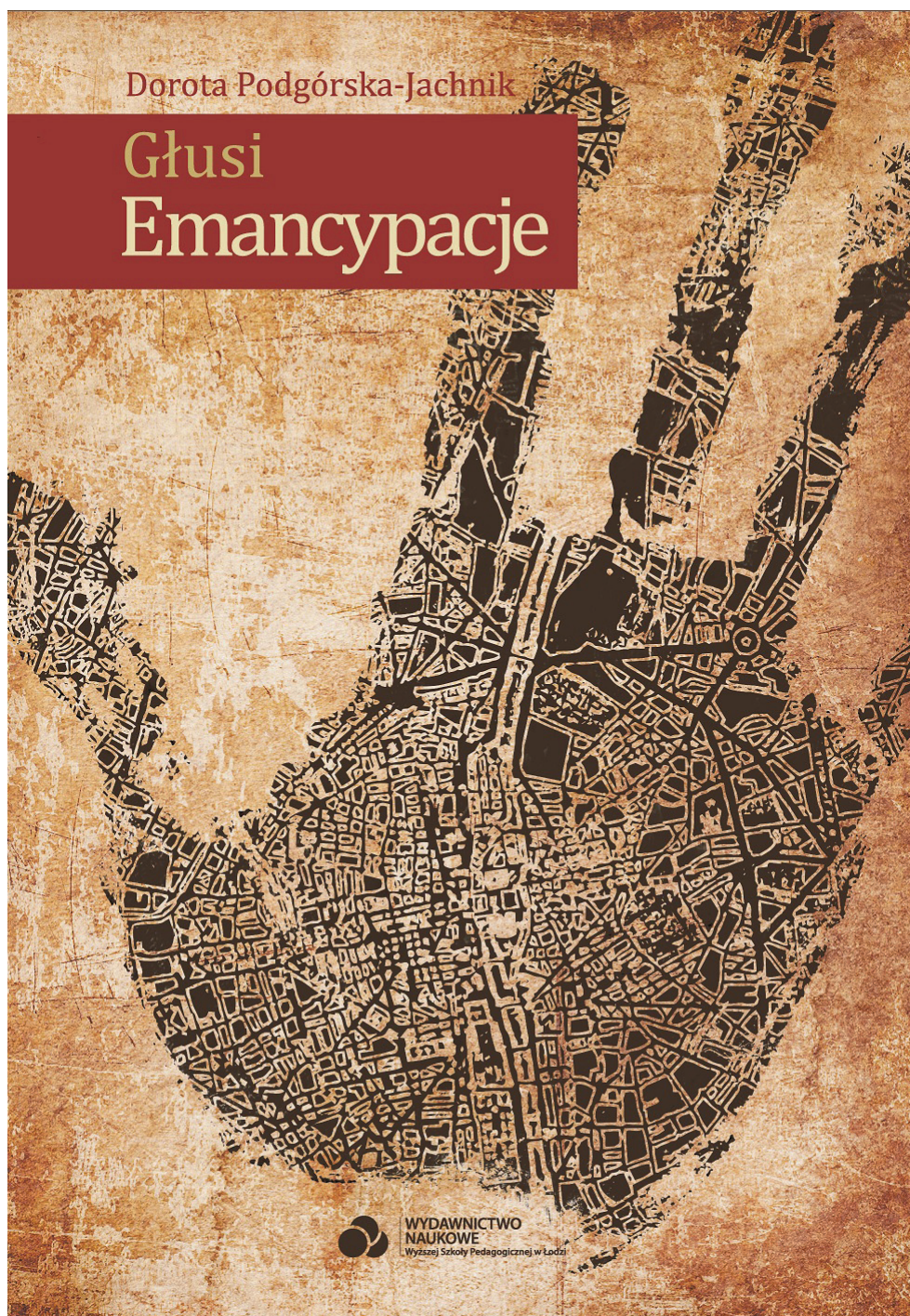
The author takes up very interesting and present subject of emancipation of the deaf environment in Poland. In recent years, both in Poland

Bogdan Szczepankowski - professor of Społeczna Akademia Nauk (University of Social Science) in Lodz; an academic, a longtime teacher and director of the school for deaf students; pioneer of research on sign language in Poland.

and in the world, there occurred phenomenon of awakening awareness of their identity in people and the desire for recognition of their specific differences by the general public. Not only linguistic but also cultural. So the concept of “emancipation” was already waiting for its “premiere” in the scientific discourse of special education. It required, however, undertaking scientific difficulty of analysis and argument, what can be found on the pages of this book. The particular value of this dissertation is also the fact that it pertains to an environment of deaf people, within which research is done extremely rarely due to problems with communication (usually sign language is a base). This barrier makes it difficult for researchers to get access to deaf people which causes the situation that similar topics are rarely taken up. It should be emphasized that the wide theoretical knowledge documented in numerous publications and many years of author’s experience in working with deaf people are some kind of guarantee of quality and reliability of this publication.

The book “*Deaf. Emancipations*” contains an introduction, 6 chapters grouped in three parts: Deafness – disability-contexts (2 chapters), Deaf - emancipator research – Methodology (1 chapter), Deaf people – route to higher education – the path of emancipation (3 chapters) and conclusion.

A theoretical part begins with the analysis of the concept of disability, however, carried out in a slightly different way than most studies of this issue in the literature in the field of special education. Author’s interests lie more in issues related



to the social construction and deconstruction of the concept, than in definitions and models of disability (although they also appear in preparation). Not only in the theoretical aspect, but also

in the practical consequences for people defined as disabled.

Going beyond the patterns enforced by specific models of disability is associated with the

exploration of meta-references and answers to important questions about the limits of disability. According to the author, they do not inhere between people, but in them, and even if they somehow define them, they cannot be the basis for a sustainable categorization. Gathered arguments make much easier to understand the situational perception of the deaf people: in some contexts as disabled, in others, not. It is worth highlighting that, contrary to public perception, they themselves often protest against the definition of deaf as disabled people. Analysis of the concept of disability was combined with profound identification of oppressive factors resulting from disability. The value of this search is to go beyond simplistic stereotype of “unhappy disabled” and their hopeless situation, because simultaneously an analysis of the sources of oppression suggests some possibilities to overcome them. It is important from the point of view of the subject matter, since as a title, emancipation is primarily understood as a subject activity, associated with raising awareness of our own oppression and release from the limiting power. Therefore further pondering on following issues becomes fully justified: whether deafness is a disability, can we talk about emancipation of disabled people and about emancipation of deaf people?

Another issues discussed in the theoretical part poses synthesis of the spectacular transformation important for surdopedagogics, taking place in the contemporary approach to deafness and the education of the hearing impaired. They are also visible in the tendency of association, emancipatory and social activity of deaf community. Some of them have already acquired the properties of the communities, trying to define its own socio-cultural identity and seeking to convince the whole society

about the existence of a separate Deaf Culture. However, what can be seen as manifestations of the awakening of consciousness and increasing aspirations of these environments, so far has only rudimentary reflection in research and surdopedagogical theory. The author draws attention to an interesting phenomenon that for example non-academic discourse ongoing on the internet forums of deaf communities is ahead of scientific knowledge about deafness and deaf people in our country by the scope of the discussed issues. That is the place where we can often localize today’s authorities of this environment.

It should be emphasized that these are very valuable human capital resources and resources of deaf community, but there is also a treat of knowledge relativization of deafness, its instrumentalization, thoughtless transfer of experience from other counties to the Polish ground. Recognizing the specific properties of the medium such as Internet, you can probably suggest the statement that it is the risk of “wikipedisation”. However, according to the author it is also a sign of emancipation and the emergence of the “new deaf” – the intellectual elite of this community which is sometimes very radical in relation to many issues related to the place of deaf people in society. Some of the deaf people, taking part in the Internet forums are students or graduates of the university, which are the object of author’s research interest.

The author draws attention to generational differences amongst deaf people, raised in a completely different reality, which till now has not been the subject of research. Wealth of common experiences, perspectives of deafness, rehabilitation, education, communication, sign language, their own history and culture –all this may set

out and probably sets a significant generational boundaries in this environment. The book suggests an emergence of at least three generations of deaf, however an Author treats this division as a hypothesis that requires empirical confirmation (p. 113-117).

Therefore lists:

1. *ORA generation - Oralistic (Coercion) Generation.*
2. *REX generation – Rehabilitation Experiments Generation*, in other words internally diverse generation of various rehabilitation experiments (medical and educational). From this generation became research participants – Deaf students who shared their educational experiences, presented in the empirical part of the book.
3. *EIDA generation – Early Intervention (for language) and the Deaf (Culture) Awareness Generation* - generations of early intervention (relating to language) and consciousness of deaf people (culture). Although this concept is not mentioned here, following the logic of Author's arguments, it may be the generation brought up in the spirit of currently postulated bilingualism.

In the chapter on the modern approach of deafness, there is also a lot of other aspects of the internal diversity of the population of people with hearing impairment and order based on the concept of Paddy Ladd's source (2003) various dimensions of deafness in its medical and socio-cultural model. A valuable part of the book is an bona fide review of the world literature in terms of so-called Deaf Studies, which means interdisciplinary studies on deafness, often carried out in mixed teams of deaf and hearing researches.

Review takes into account the extensive literature overview of the US, so the reader gets an insight into the man trends in the global research on deafness and deaf people in relation to the achievements of Polish scientists. This analysis allows not only to place the issues of author's own research project but also is a great source of inspiration for those who are interested in new empirical exploration of this difficult and complex issues. The book is very helpful as a research inspiration. Analogous to review of the issues of Deaf Studies we can find here analysed methodological challenges concerning both contemporary special education, as well as its specific field of research on deafness. Deepened methodological reflection is accompanied by a search for own testing strategy for taken project, with full knowledge of the existing barriers and constraints: communicational, mental, ethical. What should be stressed above all, are consistent research for methodological path, which would allow for an ontological (assumptions about the object of the research, including deafness), epistemological (model allows us to set the research problem solution in accordance with the accepted paradigm) and pragmatic cohesion (a way of conducting research so that we can reach the study participants –hearing-impaired and deaf students – who overcame communication and linguistic barriers). The research project was located in a fairly motivated way. In interpretative-constructivist paradigm, and in the context – a hermeneutic methodology, implemented in line with the grounded theory. Textual material were autobiographical narratives of hearing- impaired students collected for 25 years. The author collected them on the way to universities, on which she was a lecturer and advocate for people with disabilities. Some of the

materials were educational biographies written by the students themselves, some came from interviews conducted with the participation of sign language interpreters. Comprehensive and unique material collected in this way allows to trace the fate and emancipator struggles of the selected group on its way to higher education. Analysis presented in reviewed volume covers education until Polish school-leaving examination inclusive. The experience connected with studies will be the subject of separate book, announced as a second volume.

I should be noted that a group of 25 deaf and hearing-impaired students is not a representative one for environment of all deaf people. Rather it is an elite, those who have completed secondary school and went to college. There are not many of such individuals. It is estimated that over the past 25 years only a few dozen of people from deaf environment acquired higher education while the volume of this population is estimated at tens of thousands of people. Deaf students and university graduates may be approx. 1 per mille of the total of this community. It is worth noting that rising awareness and commitment to equal opportunities is primarily the domain of elite, which are at least graduates of secondary schools. A broad presentation of the issue of deaf emancipation is clearly an advantage of this work. It allows to confront different views on the issues of social deafness, as well as to familiarize with opinions of the interested themselves – deaf and hearing-impaired.

Qualitative research done by the Author of the book, is certainly much more difficult than quantitative research, both in terms of methodology and performance. However it is important that in the description of the research presented in the work

one can see precisely outlined and implemented strategy of conduct, so we get the book which is much more interesting than the classic research report. Such work is much more interesting from the reader's point of view.

An original biographical method used in studies enabled deaf people to make a "speech" in the book, to self-present their own problems and needs associated with learning. Their personal feelings presented in the comments are not only valuable empirical material, but also they help reader to understand the difficulties and problems which people with impaired hearing faced on their educational path. Because of this, above-mentioned book is of particular importance in relation to the deaf people - those who take the trouble to convince the public of existence and functioning of the cultural identity of the deaf.

From the students biographies there emerges a picture of their educational struggles, although you can also learn how the environment reacts to their deafness, how they matured to accept it by themselves, as well as overcome the limitations resulting from it. To accentuate this process, the author presented a gallery of images from childhood to us that shows the disease and suffering, but also children's rehabilitation and drama of loneliness, yet all with a strong emphasis on normality, "ordinariness" and the joy of experiencing the world, despite the restrictions. We will also find the images of school, actually a lot of them, because experiences of respondents are mostly necessity of "wandering" in the search for optimal educational offer. This image shows a lot of inadequate solutions in this area, but the school is not judged ambiguously negatively. Undoubtedly, the success of educational research participants proved that, however, author provided them with

a development opportunity, from which they eagerly benefited, of course, not without barriers, effort and critical moments. Precisely an identification of those moments led to the discovery of grounded theory of educational narrow passage. The paradox of this passage is that in his perspective despite a gradual increase in the actual competence decreases their subjective sense. This lowers the faith of deaf people in their own abilities and in the face of perceived obstacles causing the abandonment of next levels of education. Narrow passages appear periodically, related mainly to exam schedule. It may be responsible for premature resignation from school by young people - not just the young deaf. What become helpful in face of the narrow passage is support and consistent experience of small and large successes, not necessarily directly related to science. Surely this is also an aspirational and motivational factor. However, in the context of the title the most important issues are the growing aspirations of study participants and making a responsible effort to achieve them. They overcome oppression, make choices - alone, but with support that is important for them, sometimes against their parents decisions. They set themselves goals and achieve them. They draw constructive conclusions from failures, from successes - strength and motivation. Broaden their horizons. Emancipate themselves.

The book is written in a beautiful and clear Polish language and shows not only the knowledge and erudition of the Author, but also a personal commitment, even passion, with which she explored taken subject. Written with kindness and sympathy for the struggle of students shown in the work, while objectively and without sentimentality, which is hard to avoid, revealing a "disabled heroes."

The book is addressed to a specific audience, as well hearing as deaf people - all those who are involved professionally or in personal life with this issue. Although it concerns sudropedagogical issues, one can observe wide knowledge presented by Author in the field of psychology, sociology and special education, as well as its other subdisciplines. However, this does not mean that the recipients of this book should only be special educators. On the contrary, it should be read by those, and perhaps above all those for whom hearing loss is merely a condition that requires medical approach and initiation of treatment. This book is also for all those who have a deaf person in family or who have professional or social contact with deaf people. It lets us look at a person with such an injury as on a member of society, having the same rights and obligations as any other citizen, allows us to see and understand the desire of these people to subjectivity. Subjectivity which expresses itself, according to the Author, mainly in such aspects as: recognition of rights, ability to make choices but also to take responsibility for those choices. This constitutes the essence of the emancipation of deaf participants of this research, also marks the direction of collective emancipation deaf community, striving for recognition of their culture and their own socio-cultural identity, manifested by writing the word "deaf" with a capital letter, which is to emphasize that identity.

Recommendation of the book to a wide audience is important from one more point of view: one can call it an experiment - not only in the research layer, but also in the constructional and narrative layer. As already mentioned, it does not resemble in any way the traditional research reports, therefore, in the first sentence of this review I used the word "unusual". The author superimposes on

itself various discourses, among others academic scientific discourse of surdopedagogics, discourse of the deaf community (Internet users), discourse of personal experiences of research participants and at the end, her own Author's discourse - specialist, researcher and practitioner - supporting people with disabilities on their way to higher education and employment. Crossing these discourses with each other, she do not forget about the reader, who becomes the next subject of this study. With a view of him and sustaining his attention Author make an effort to put on an empirical part a metaphor focusing an analysis of collected material. The "city" used as this metaphor is not a random choice. It is define as a place, roots, habitat thus a very important reference point for those seeking to self-determination, changes for their life situation and finding their place in society. This metaphor also refers to described earlier idea of Town of Deaf - Laurent. It is also announced by an interesting cover with the image of hands - a symbol of the Deaf communication, covered with mosaic drawings of the city plan and a grid of streets - like a fingerprint grid. The Author - remaining under the clear inspiration of such postmodern poetic works as *The Arcades* of Walter Benjamin or *Ostatni Pasaż. Przepowieść o byciu byle-jakim* by Krzysztof Rutkowski - leads the reader through the narrations of deaf students, the "architectural and urban" trial of metaphorical galleries, passages, alleys and prospectuses. She herself writes: It was a modest attempt to enrich the traditional train of argument, entry into post-modern convention, but with care so that the formal experiments did not overwhelm the content (p. 250). That's an interesting treatment - you need to simply read it.

How to creatively combine an analysis of the latest global Deaf studies trends into a single coherent text, an innovative theoretical reflection on disability, oppression and emancipation with careful and critical methodological lecture, a fairytale story, an anecdote, a poetic metaphor as a background for biographical narration of participants? It is better not try to explain thus allowing readers to have a pleasure of their own discovery. One thing is important: this way of narration may set the new standards of scientific writing in pedagogy (not only special).

This book cannot be read indifferently. It will give you a pause, to a deeper reflection on the situation of people whose disability is the difficulty of communicating with the environment in which there are hearing people primarily. This barrier in communication becomes not only a source of problems for these people, but also "scares" hearing public of deaf people. For many hearing people a contact via sign language is impossible or at least very difficult. And as once wrote St. John Paul II - "*The people living in the heart of their own speech remains through the generations a mystery of a thought inscrutable to the end.*" ■

František Drtina: Pozytywizm, jego znaczenie i zasięg pedagogiczny

Sebastian Taboń (tłumacz)

Wrocław, Polska

seba.tabol@gmail.com

Keywords: wiadomości, Facebook, Twitter,
paradygmat, kultura newsa

Pozytywizm, według Augusta Comte'a², jest nurtem filozoficznym, który głosi, że dla rozumu ludzkiego nie są dostępne ostateczne prawdy bytu i istnienia, a wiedza musi się oprzeć na faktach i prawach. Sam Comte buduje swoją naukę na dwóch ważnych prawach: prawie rozwoju

¹ Tekst pierwotnie ukazał się jako hasło *Positivismus* [w:] J. Klika (red.), *Positivismus, jeho pedagogický dosad a význam*, "Stručný slovník pedagogický", Praha 1900, s. 1355–1360. W tym miejscu chciałbym podziękować dr Urszuli Kolberovej, adiunktowi z katedry Sławiastyki Uniwersytetu Ostrawskiego, za cenne uwagi, które pomogły mi ukończyć tłumaczenie tego niezwykle trudnego tekstu.

² August Comte (1798–1857), francuski filozof, pozytywista. Był przekonany o potrzebie dokonania reformy nauki, stosunków społecznych i religii. Nakreślił podstawy filozofii pozytywnej (pozytywistycznej). Jego zdaniem nauki przyrodnicze stworzyły doskonale warunki poznania naukowego świata. Filozofia pozytywna ogranicza swoje badania do przedmiotów realnych, które jesteśmy w stanie analizować. Filozofia pozytywna miała się stać fundamentem nauk przyrodniczych. Miała także spowodować doskonalenie się natury człowieka. Jest także twórcą pojęcia „socjologia”.

Sebastian Taboń, dr, asystent Instytutu Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wydział Filologiczny, nauczyciel języka polskiego i etyki, tłumacz języka czeskiego.

duchowego człowieka oraz prawie dotyczącym klasyfikacji nauk. Według pierwszego prawa rozwój duchowy ludzkości (także rozwój każdego indywidualnego bytu) miał miejsce w trzech epokach: I epoka odnosi się do sfery teologicznej, czyli mitologicznej (czyniąc analogię do dzieciństwa), nawiązuje do ludzkiej duchowości, ukierunkowanej na pierwsze motywy działania człowieka, stara się zrozumieć istotę rzeczywistości. Człowiek w tej epoce miał być podobny do bogów – przygotowujący i budujący fundament świata. W II epoce, rozpatrywanej z punktu metafizycznego, czyli abstrakcyjnego (można ją przyrównać do wieku młodzieńczego człowieka), bytom nadprzyrodzonym dodawana jest siła o charakterze wewnętrznym, która wpływa na wszystko, co żyje i istnieje. W tych dwóch sferach – teologicznej i metafizycznej – człowiek stara się wyjaśnić tajemnicę oraz pojąć istotę bytu. III epoka w rozumieniu pozytywistycznym, czyli naukowym (można ją przyrównać do wieku męskiego), ogranicza się do określenia stosunku i relacji między zjawiskami. Pierwsze dwie epoki powinny mieć zasięg ontologiczny, lecz tak naprawdę mają jedynie zasięg epistemologiczny. Dwie pierwsze epoki w rozumieniu pozytywistycznym są wprowadzeniem do poznania naukowego. Są one kontynuacją chronologicznego postępu od ogółu do szczegółu, od prostego do złożonego. Człowiek próbuje zgłębić pewne zasady³ oraz wyjaśnić je poprzez matematykę, astronomię,

³ Drtina nie wyjaśnia, o jakie zasady chodzi.

fizykę, chemię, biologię czy socjologię. Wpływają one na rozwój wiedzy ludzkiej. Socjologia, jako całkowicie nowa nauka, podaje pełny obraz, w którym znajdują się wszystkie zbadane, ustalone i podzielone na klasy zjawiska społeczne, które powiązane są prawami wpływającymi na działalność i życie człowieka. Nie ma żadnej różnicy między zjawiskami społecznymi (dotyczącymi świata zewnętrznego) a duchowymi, ponieważ można je wyjaśnić poprzez jedną zasadę, opartą na matematyce⁴. Duchowy rozwój indywidualny i społeczny człowieka oraz wolność jego woli pochodzą z okresu mitologicznego.

Jaki jest pedagogiczny zasięg i znaczenie tej pozytywistycznej nauki? Pozytywizm stara się o to, by wiedzę i życie moralne ludzi oddzielić od metafizyki i wypełnić je nauką, uwolnić od religii i mitów, nadając wiedzy powagę naukową. Filozof pozytywistyczny orientuje się we wszystkich naukach, w ich metodach oraz wynikach badań. Młodsze pokolenie jest kształcone w tym filozoficznym nurcie, nadając światu postęp, który jest widoczny we wspomnianych (powyżej) trzech epokach rozwoju kulturalnego oraz naukowego ludzkości. Dlatego też należy chronić świat przed nadmierną specjalizacją naukową. Nauka składa się z różnych dyscyplin, które w epoce pozytywizmu mają przed sobą pewne szczególne zadania edukacyjne. Nauka ma nie tylko sprzeciwiać się powierzchownej mitologii, ale także wszelkiej mikrobiologii, tendencjom utylitarystycznym, pamiętając, że systematyczna edukacja młodzieży przyczynia się do rozwoju następnych stuleci. Pozytywizm nie stanie się nagle nowym religijnym ruchem, który uwolni i ukaże ludzkości nieznane horyzonty myślenia. Dlatego wszelka edukacja

⁴ Także nie dowiadujemy się, na czym polega zasada oparta na matematyce.

powinna iść w parze z duchem demokracji, dbając o wszystkich, w tym o osoby z najniższych klas społecznych. Przecież wiedza jest społecznym majątkiem wszystkich. (*La science pour tous*⁵) *Pierwszym istotnym warunkiem wychowania pozytywistycznego, pojmowanego również jako wychowania racjonalnego i moralnego ma być po prostu ogólność*, jak napisał Comte (*Cours de philos. pos.* V, 459). Comte rozpoczął popularyzację swojego sposobu widzenia edukacji już w roku 1830 wykładami dla l'Acociation polytechnique. W latach 1831–1848 poświęcił je astronomii, natomiast w wykładach z lat 1849–1850 nawiązywał do filozofii oraz historii człowieka. Wykłady te miały charakter ogólny. Inaczej sytuacja wygląda, gdy zapoznamy się z głównym dziełem Comte'a, w którym znajdziemy tylko poglądy dotyczące edukacji, ponieważ jego zamiarem było stworzenie nurtu pedagogiki pozytywistycznej. Wiele poglądów pedagogicznych Comte'a znajdujemy w dwóch zbiorach jego prac pochodzących z drugiego etapu działalności naukowej autora (*Systeme de politique positive* oraz *Catechisme positiviste*)⁶. Wychowanie powinno rozpocząć się od razu po narodzeniu dziecka i trwać aż do 20–21 roku życia. Cały okres wychowywania Comte dzieli na dwa etapy, które kończą się osiągnięciem dojrzałości. W pierwszym etapie dziecko nie ma pojęcia o kształceniu naukowym w rozumieniu pozytywistycznym. Od chwili narodzin aż do czasu drugiego ząbkowania wychowanie ma miejsce w rodzinie i troszczy się o nie zwłaszcza matka, dbając głównie o fizyczny rozwój dziecka, pielęgnując je oraz zapewniając mu ruch i rozwój zmysłów, rozwijając także mięśnie, zwinność i pamięć, zaszczepiając zwyczaje i metody,

⁵ Pisownia zgodna z oryginałem.

⁶ Tytuł podany zgodnie z oryginałem.

które instynktownie mogą regulować dalszą jego aktywność życiową. Cały rozwój dziecka jest samodzielny, naturalny, pozbawiony wychowania polegającego na zmuszaniu noworodka do aktywności przez osobę wychowującą. Od drugiego ząbkowania⁷ aż do dojrzałości płciowej wychowanie staje się systematyczne i nie przebiega ono wyłącznie w rodzinie czy w szkole. Ma charakter estetyczny i literacki, przygotowuje i wzmacnia duchowość wychowanka, by był gotowy do samodzielnego myślenia oraz studiów naukowych – aczkolwiek osoba taka nie jest jeszcze zdolna do prowadzenia badań np. językoznawczych. Ogólnie poezja, muzyka (w rozumieniu greckiego *μουσική*), rysowanie, wychowanie fizyczne są elementami stanowiącymi centrum edukacji. Jeśli istnieje taka konieczność, kształcenie w języku macierzystym i w głównych językach współczesnych, powinno odbywać się w środowisku lokalnym, by dziecko było z tym środowiskiem zasymilowane. Wówczas kształcenie to będzie zajmowało ważne miejsce. Wychowanie językowe i literackie ma istotne znaczenie także w naszych czasach. Dlatego należy kształcić w dwóch językach klasycznych. Dziecko już w wieku 14 lat będzie dostatecznie przygotowane i zahartowane, by kontynuować studia naukowe w rozumieniu Comte'a. Comte zachęca, aby naukę rozpocząć już w wieku siedmiu lat i kontynuować ją aż do 40 roku życia, zapoznając się z każdą dyscypliną naukową (w ciągu każdego tygodnia uczeń powinien dyscypliny te zaliczać w formie egzaminów, po których nastąpi świętowanie). Przez pierwsze dwa lata uczeń ze zdwojoną energią będzie poznawał podstawy matematyki i astronomii. Rok trzeci i czwarty będzie poświęcony fizyce oraz chemii, rok piąty

⁷ Prawdopodobnie Comte'owi chodzi o okres, w którym dziecko wypadają tzw. mleczne zęby, a na ich miejsce wyrastają stałe.

biologii, ponieważ to ona będzie fundamentem budowania wiedzy o higienie i medycynie, rok szósty koniecznie powinien być poświęcony statycznej i dynamicznej wiedzy socjologicznej⁸, która przybliży młodzieży życie codzienne oraz wszystkie ruchy społeczne, także te, które mają miejsce współcześnie. Siódmy rok edukacji obowiązkowo powinien być „koroną pozytywistycznego nowicjatu”, który ukształtuje system moralny ucznia. Taka edukacja będzie dla obu płci identyczna. W przypadku dziewcząt w pierwszych dwóch latach kształcenia nie ma potrzeby kładzenia nacisku na matematykę i astronomię. W szkole musi wystarczyć siedmiu profesorów, z których każdy powinien mieć wykształcenie encyklopedyczne we wszystkich dyscyplinach naukowych, by w przypadku nieobecności jednego z nich, mogli się zastępować. Kształcenie powinno mieć charakter jednolity we wszystkich szkołach, by ułatwić przechodzenie z jednej szkoły do drugiej, przy jednoczesnym kontynuowaniu nauki.

Zasługa w rozwoju idei pedagogicznych należy się także następcom oraz kontynuatorom idei Comte'a. Należy do nich zaliczyć: Lallemanda, Robina, Picota, Littrégo⁹, Wyrouboffa¹⁰ i Bourdeta. Wszystkie starania szkoły pozytywistycznej o zreformowanie wychowania we Francji

⁸ Na podstawie tego artykułu Czytelnik nie będzie w stanie dowiedzieć się czym charakteryzuje się statyczna i dynamiczna socjologia.

⁹ Émile Littré (1801–1881), francuski filozof, filolog i historyk. Jego twórczość naukowa przyczyniła się do znacznego rozwoju pozytywizmu. Przetłumaczył dzieła Hipokratesa, które zostały umieszczone w 10 tomach. Dokonał także przetłumaczenia *Historii naturalnej* Pliniusza. Jest również autorem słownika języka francuskiego *Dictionnaire de la langue française*. W 1867 założył periodyk filozoficzny *Revue de Philosophie Positive*. Jako filozof reprezentował agnostycyzm oraz antyreligijność. Pozytywizm Littrégo, był także bliski materializmowi.

¹⁰ Grégoire Wyrouboff (1843–1913), rosyjski filozof pozytywista, wraz z Emilem Littrém założył *Revue de Philosophie Positive*. W 1903 roku został profesorem historii nauki w Collège de France.

spowodowały, że współcześnie doszło do reorganizacji szkolnictwa francuskiego, które rozwija się nieprzerwanie od czasów rewolucji francuskiej. Nowe prawo szkolne z roku 1850 i 1857 dało asumpt do żywej dyskusji o najodpowiedniejszej formie wychowania we francuskiej szkole pozytywistycznej. Dokonując właściwej reorganizacji szkolnictwa francuskiego, pozytywiści zwrócili uwagę przede wszystkim na trójpodział nauki według Comte'a. Lallemand kładł nacisk przede wszystkim na wychowanie moralne, starając się uwolnić ludzkość od założeń religijnych, by poprzez to młodzież stała się samodzielną. Robin w swoim integralnym wychowaniu ukazuje jednolity zarys całego wychowania społecznego, który zrekompensował ogólne i współczesne podziały w szkolnictwie średnim i wyższym, nastawiając się na wychowanie teoretyczne, jednocześnie kierując się wskazaniem Comte'a, dotyczącymi stopni wiedzy. Robinowi chodzi także o to, by wychowanie miało charakter praktyczny i nawiązywało do różnych potrzeb i umiejętności. Autor rozpoczyna rozwój zmysłów (pasywnych organów) i członków (aktywnych organów) od nauki pisania, języków, gdzie nacisk jest położony przede wszystkim na ujednoczenie ortografii i opracowanie jednego, ogólnoswiatowego języka. Szczególną uwagę kieruje także na stenografię, która powinna rozpoczynać proces uczenia się. Szansę na naukę języków obcych będą mieli uczniowie zarówno ci, którzy kształcą się w domu, jak też ci, którzy podróżują. Na najniższym stopniu uczenia się nauczyciel będzie kierował uwagę także na kształcenie artystyczne. Podczas edukacji na etapie elementarnym, uczniowie powinni także poznawać podstawy kształcenia naukowego uwzględniające podział nauk dokonany przez Comte'a. Jest to podział przyrodniczy. Dziecko

zapewne najpierw kieruje swoją uwagę na życie rodzinne, które stara się zrozumieć, potem zapoznaje się ze zjawiskami kosmologicznymi, a w końcu stara się pojąć stronę formalną naszego życia poprzez nauki matematyczne. W edukacji szkolnej brak efektywności oraz rutyna powinny ustąpić miejsca rzeczywistemu życiu, zbudowanemu na wolności nauczyciela i uczniów. Należy dbać także o rozsądek i automatyczność, a nie tylko o pamięć. Szkoła powinna przypominać społeczeństwo, a ze współdziałania wszystkich uczniów powinna powstawać tzw. „własność społeczna”. Nauczanie ma charakter jawny, a rodzice mają prawo dowiadywać się o jego przebiegu, by przez to rozwinąć współpracę ze szkołą. Nauczanie historii powinno przekształcić się w historię ludzkiej pracy. Nauczanie przyrody będzie rozpoczynać się od opisu fizjologicznej strony życia, do której można dołączyć elementy wiedzy anatomicznej. Pozostałe uwagi Robina nie są już ukierunkowane na praktykę, zostały one przedstawione w dziele *Instruction et education*. Podobne poglądy nie były odosobnione¹¹. Picot zalecał Comte'owi klasyfikację nauk, z którą uczniowie powinni być zapoznawani podczas kształcenia ogólnego i średniego. W zależności od wieku i umiejętności należy przekazywać im jednakowe dawki wiedzy. Narwał¹² w wielu swoich artykułach nawiązuje również do klasyfikacji nauk Comte'a. Podany zarys nie uspokoił organizacji szkolnych w ówczesnych czasach oraz nie zahamował krytyki różnych projektów reformy edukacji, które dotyczyły wychowania w rodzinie i w szkole, począwszy od etapu wczesnego

¹¹ Nie wiadomo, o które poglądy chodzi Drtinie oraz o których autorów.

¹² Jak do tej pory nie udało mi się ustalić tożsamości tego autora, na którego twórczość powołuje się Drtina.

dzieciństwa aż do adolescencji (14–15 lat). Wychowanie powinno być pozbawione wpływu państwa i kościoła, jednolite dla bogatych i biednych, a jego fundamentem powinna być filozofia oparta na nurcie pozytywistycznym. Edukacja ma mieć charakter ogólny, bezpłatny i laicki, zaś jej głównym hasłem powinno być: „Wiedza jest środkiem, ludzkość celem” (*La science pour moyen, l’humaine pour but*¹³). Kształcenie to powinno być humanistyczne, ma nawiązywać do wszelkich mądrości i umiejętności człowieka, tak cielesnych, jak i duchowych. Jednak powinno być nastawione na rozum wolny od wszelkich wpływów. Z początku kształcenie ma miejsce w rodzinie, matka staje się jedną z wychowawczyń. Na etapie wegetatywnym dziecko jest starannie pielęgnowane, jak w przypadku zwierząt. Potem dziecko wchodzi w etap rozumowy, który jest zgodny z rozwojem naturalnym. Uwaga dziecka na tym etapie jest stale ukierunkowana na rozwój oraz na wykonywanie czynności o charakterze zmysłowym. Dziecko powinno rozwijać się samoczynnie bez ingerencji i przeszkadzania, pozbawione uległości wobec woli wychowawcy. Po opanowaniu praktycznych umiejętności czytania, pisania i liczenia dziecko może wejść w ostatni etap rozwoju – abstrakcyjny, poznając przyczynę i skutek, a co za tym idzie, również pojęcie prawa. Matematyka na najniższych stopniach edukacji powinna być pewnym fundamentem kształcenia logicznego. Postęp kształcenia winien być naturalny i polegający na utworzeniu fundamentu, będącego zsumowaniem poglądów dziecka na liczbę, linię, powierzchnię i bryłę. Wprowadzenie pojęcia ruchu posłuży potem przejściu do poznawania astronomii i mechaniki. Zmiany dokonujące się na powierzchni Ziemi posłużą do wprowadzenia

¹³ Również w tym miejscu Drtina powołuje się na pewne dzieło, ale nie wiemy, kto jest jego autorem.

wiedzy o trzech stanach skupienia, a co za tym idzie, także wiedzy z fizyki, a także o bryłach, które z kolei przyczynia się do poznawania chemii. Dzięki tym wiadomościom uczeń zrozumie świat z punktu organicznego, przechodząc do biologii: komórka jest podstawową jednostką biologiczną, zbiór komórek tworzy tkankę, a ze zbioru tkanek zbudowane jest biologiczne indywiduum, roślina lub jakiś inny żywy twór. Kształcenie socjologiczne będzie odłożone na późniejszy czas, po opanowaniu wiadomości o powstaniu i fundamencie rodziny, gromady, narodu oraz ludzkości. Do tej pory uczeń zdobywał wykształcenie fachowe w szkołach rzemieślniczych, przemysłowych oraz innych. Zwracając uwagę na poglądy Narvała i Robina możemy dostrzec między nimi pewną niezgodność. Natomiast reformę szkolnictwa wyższego podali głównie Littré oraz Bourdet. Littré proponował opracowanie jakiejś wyższej szkoły filozofii pozytywnej (*école de la philosophie positive*), która stanowiłaby wyższy stopień kształcenia średniego oraz przygotowywałaby do studiów akademickich w szkołach specjalistycznych. Szkoła, według założeń tego autora, miałaby kształcić w zakresie matematyki i literatury, tworząc kulminację wiedzy naukowej, co miałyby być zgodne z klasyfikacją opracowaną przez Comte’a.

Taka kumulacja zawierałaby także wiedzę metodologiczną, która mieściłaby się w jednolitych naukach, począwszy od matematyki, a kończąc na socjologii. Tym sposobem na tym najsolidniejszym fundamencie można by zapoczątkować kształcenie. Każda edukacja, polegająca na przechodzeniu przez kolejne coraz wyższe stopnie rozwoju, byłaby również naturalnym przejściem do poznawania nauk, które zapewne powstaną w przyszłości. Doprowadziłyby to do jednolitego

pojmowania świata. Mankamentem dotychczasowej edukacji jest to, że zajmował się nią Kościół lub państwo. Littré doszukuje się w tym wady, bo taka edukacja jest jednostronna, co przejawia się w zbytnim studiowaniu literatury. Takie wykształcenie jest fragmentaryczne, uzależnione od potrzeb wybranej specjalności. Chodzi o to, aby młodzież była ukształtowana nie tylko przez literaturę, ale także przez naukę, ponieważ na takich podstawach można stworzyć jednolity, zintegrowany pogląd na świat i przyrodę. Studia literackie mogłyby być uważane za humanistyczne (*litterae humaniores*), podczas gdy edukacja młodszego pokolenia w naszym wieku stoi na stanowisku zbyt konserwatywnym, nieprzystającym do wielkiego postępu nauk specjalistycznych, blokując przez to dostęp do cennych rezultatów innych dyscyplin. Według Littrého, zgodnie z duchem naszych czasów [czyli duchem pozytywistycznym – przyp. S. T.] istotne jest, by odzwierciedlać prawdę humanistyczną nie tylko poprzez studiowanie literatury, ale także przez zdobywanie wiedzy innych specjalności. Oba rodzaje wiedzy¹⁴ są tak samo potrzebne. Tylko wiedza jednolita i wzajemnie się przenikająca spowoduje, że człowiek zostanie prawdziwym humanistą, odpowiednio przygotowanym do naszych czasów. Zgodnie z tymi ogólnymi zasadami Littré ustalił powszechny i jednolity system zdobywania wiedzy: naturalną podstawą wykształcenia humanistycznego powinno być, jego zdaniem, poznawanie języków obcych oraz literatury. Takie wykształcenie młodzież powinna zdobywać od dziesiątego do piętnastego lub szesnastego roku życia. Jego pogląd jest uwarunkowany wynikiem eksperymentu edukacyjnego,

jaki został przeprowadzony w szkole École Monge w Paryżu. W szkole tej uważa się, że w obecnych czasach najlepiej, gdy wykształcenie ogranicza się tylko do wiedzy potrzebnej, co także dotyczy kształcenia literackiego. Kształcenie takie byłoby wystarczające „lecz studia literackie na poziomie uniwersalnym, spowodują luki w wiedzy, jakie będzie posiadać młodzież”¹⁵. Obecnie, zgodnie z duchem filozofii pozytywnej, powinien być zorganizowany trzyletni kurs naukowy. Pierwszy rok tego kursu powinien być poświęcony matematyce i astronomii, drugi fizyce i chemii, trzeci biologii i socjologii. W takim kursie mieliby uczestniczyć młodzi ludzie w wieku od osiemnastu lub dziewiętnastu lat, po ukończeniu jednolitej szkoły średniej. Przebieg kursu naukowego jest ustalony zgodnie z „wzajemną niezależnością nauk, uwzględniając zasadę przechodzenia od jednej nauki do drugiej, więcąc to poznanie wiedzą socjologiczną”. W tym samym czasie szkoła literacko-naukowa przygotowuje do podjęcia kształcenia w specjalistycznych szkołach wyższych. Ten, kto jest przeznaczony do dalszych studiów w szkole politechnicznej, będzie miał dostateczne przygotowanie matematyczne, astronomiczne, fizyczne i chemiczne. Przyszły lekarz w szkole średniej nabędzie podstawową wiedzę z biologii, a fachowe przygotowanie zdobędzie na studiach z patologii. Przyszły prawnik, dzięki studiom socjologicznym, również posiadać cenną wiedzę dotyczącą historycznego rozwoju państw i praw, które regulują socjologiczny ustrój i postępowanie. W dotychczasowym kształceniu szkolnym występuje wielka niezgodność między światem rzeczywistym a teoriami o zjawiskach, o których dowiadują się uczniowie. Zadaniem nowej pozytywistycznej

¹⁴ Humanistyczna i specjalistyczna

¹⁵ Nie wiadomo, z jakiej pozycji pochodzi ten cytat, ponieważ Drtina nie umieścił przypisu.

edukacji w szkole średniej jest usunięcie tej niezgody. Zgodność w tym względzie jest pożądanym celem, który pozytywnie wpłynie na późniejsze życie praktyczne. Takie kształcenie powinno być przystępne nie tylko dla młodych, ale także dla starszych, pod warunkiem, że będą chcieli uzupełnić własne wiadomości. Według takiego kształcenia miałyby się odbyć specjalny jednoroczny kurs, ogólnie dostępny, na którym w sposób całkowicie niedogmatyczny, poprzez dowodzenie faktów, byłyby interpretowane wyniki nauk specjalistycznych. Do tego kursu mógłby przystąpić każdy, a zwłaszcza „pracownicy i wszyscy ci, którzy nie mają czasu ani środków, by dalej nadszperzać za rozwojem w nurcie pozytywistycznym”¹⁶. Littré uważa również, że konieczne jest, aby obok trzyletniego kursu nauk abstrakcyjnych powołać także kurs nauk konkretnych, jak np. geologii, antropologii itd., jednak pod tym warunkiem, że nie będzie odchyłeń podczas tego kursu od metod eksperymentalnych i pozytywistycznych. Kolejnym planem Littrého było, aby dla każdej nauki abstrakcyjnej, zgodnie z klasyfikacją nauk Comte’a, została powołana wyższa szkoła, w której kształciłaby się kadra naukowa, przyszli uczeni i badacze. Tylko w taki sposób można zjednoczyć naród, by urzeczywistnić ideę pozytywizmu, dzięki czemu będziemy „wyszkoleni w wielkiej nauce o świecie i człowieku, pozbawieni wszelkiej teologii i metafizyki”. Podobny plan pozytywistycznego szkolnictwa wyższego opracował Bourdet. Jego zdaniem trzyletni pozytywistyczny kurs byłby wystarczający; na pierwszym roku zdobywano by wiedzę matematyczną i astronomiczną, rok drugi byłby poświęcony fizyce i chemii, trzeci biologii (razem z higieną) oraz

socjologii (łącznie z socjologią moralności). Na każdym roku, oprócz systematycznych ćwiczeń w obserwowaniu, eksperymentowaniu i pracy w laboratoriach, byłoby wygłaszanych 60 wykładów. Do szkoły przyjmowano by najpierw młodych uczniów w wieku od 18 do 25 roku życia, a po zdaniu specjalnego egzaminu z zakresu, jaki obowiązuje aspirantów¹⁷ do szkoły politechnicznej. Nauczanie byłoby realizowane przez 3–4 profesorów, z których każdy miałby kwalifikacje do prowadzenia wykładów ze wszystkich dziedzin wiedzy. Wystarczyłoby, aby we Francji założono tylko 15 takich szkół. Ortodoksyjny pozytywizm francuski, którego przedstawicielem jest P. Laffite¹⁸, uznaje – zgodnie z pozytywistyczną myślą filozoficzną oraz politycznymi dyrektywami – że powinien zostać ustalony główny cel działalności pozytywistycznej, który koncentrowałby się na dbaniu o edukację zgodną z nurtem filozofii pozytywistycznej, a wspomniane wyżej projekty, miałyby szansę wyjść poza stadium teoretycznych rozważań. Ortodoksi w swych rozważaniach poszli dalej i natychmiast postanowili przejść do praktycznej realizacji swych planów. Edukacyjnym celem tej francuskiej grupy pozytywistycznej, która dnia 21 Homera 80¹⁹ (18 stycznia 1868 roku) wyznaczyła P. Laffite’a²⁰ na reprezentanta swojej

¹⁷ Aspirat, w tym tekście, to osoba chętna do podjęcia studiów.

¹⁸ Pierre Laffitte (1823–1903), francuski filozof, bliski współpracownik A. Comte’a. Po śmierci Comte’a był gorącym propagatorem idei pozytywistycznej, ale rozumiał ją w inny sposób. Był profesorem historii w College de France. Był autorem dwóch poważnych dzieł filozoficznych: *Leçons de cosmographie* (1853) oraz *Cours philosophique sur l’histoire générale de l’humanité* (1859).

¹⁹ Pozytywiści założyli swoją religię, w której inaczej nazywano miesiące. Homer to październik.

²⁰ Po śmierci Augusta Comte’a społeczność filozofów pozytywistycznych rozpadła się na dwie grupy. Pierwszą kierował Émile Littré (charakteryzowała się ona pewnym stopniem postępu), a drugą Pierre Laffitte (ją zaliczylibyśmy do strony ortodoksyjnej). Laffitte był zdania, że pozytywizmu należy uczyć jak pewnej religii, która ma swoje sakramenty, ceremonie oraz kult. Można

¹⁶ W tym miejscu znów brakuje przypisu, którego Drtina nie umieścił.

idei, jest „utworzenie dla wszystkich klas społecznych systemu wychowywania dla obu płci zgodnie z nurtem pozytywistycznym, czyli według zachodniej religii humanistycznej, zapewniającej wszystkie podstawowe, istotne pojęcia, poczynając od elementarnych wyobrażeń matematycznych aż do najwyższych socjologicznych i moralnych teorii. Ten wielki system kształcenia powinien zawsze opierać się na moralności, która jest jego ukoronowaniem. Studium teoretyczne i praktyczne opiera się na solidnej pozytywistycznej wiedzy o człowieku i społeczeństwie, formułując prawa, które wykluczają wszelką dowolność określania różnych obowiązków indywidualnego, domowego i społecznego życia, łącząc się w sposób dobrowolny z wielką kolektywną egzystencją swojego narodu”. Zadania odnoszące się do wychowania brała także pod rozwagę inna francuska grupa pozytywistyczna, Société positiviste d'enseignement populaire supérieur²¹. Znaczną popularność zyskały publiczne wykłady Laffitte'a na temat filozofii pozytywistycznej, której najważniejszą część stanowiły tezy dotyczące teoretycznej moralności, a których hasłem jest *L'Amour pour principe, l'Orde pour base, le Progrès pour but* („Punktem wyjścia jest miłość, fundamentem porządek, celem postęp”) oraz moralności praktycznej, która przez autora rozumiana jest z punktu widzenia teorii Comte'a, który, podejmując temat wychowania człowieka według wieku życia, ukazuje

powiedzieć, że Laffitte założył Kościół Pozytywistyczny, w którym pełnił funkcję arcykapłana, głoszącego nauki Comte'a i działający do dziś. Wyznawcy owego kościoła oddają cześć „Osobie Ludzkiej” lub „Wielkiej Istocie”, tzn. kultem obdarowywane są jednostki nieprzeciętne według określonego obrządku liturgicznego. Wyznawcy tego kościoła udają się także do miejsc, gdzie zostały pochowane wybitne jednostki, a przede wszystkim na grób A. Comte'a, który znajduje się na paryskim cmentarzu Père-Lachaise.

²¹ Stowarzyszenie pozytywistów jako osób związanych z nauką.

założenia pozytywistyczne. Wychowanie pozytywistyczne, w rozumieniu Laffitte'a, traktowane jest jako proces, który trwa od kołyski aż po grób, w wyniku którego otrzymujemy ukształtowanego człowieka na wszystkich poziomach jako produkt ludzkości, jako pewną całość. Autor w swym założeniu wychodzi od biologicznych oraz socjologicznych warunków życia człowieka, przybliżając się do rozwoju cielesnego (higiena), duchowego (afektywnego, kontemplacyjnego i aktywnego) oraz moralnego. Człowiek powinien być wychowany do religijności pozytywistycznej, a jego kształcenie naukowe powinno być zbudowane i chronione przez kapłaństwo pozytywistyczne, którego celem jest zostanie arcykapłanem – głową teoretycznego pozytywistycznego kierunku (pozytywizm Comte'a). Pod względem ideowym ten wybór ma kierować się pozytywistyczno-religijnym apostołatem. Według wspomnianej idei w społeczeństwie należy wywołać ukierunkowane kształcenie głównie w kręgu pracowni pozytywistycznej, *cercle positiviste d'ouvriers*²².

Konsekwentne wychowanie młodzieży w rozumieniu wyłącznie pozytywistycznym nie przyniosło aż takich znakomych rezultatów, jakich oczekiwał Comte. Jednak mimowolnie oddał się iluzji. Nie wydaje się, aby naukowa teoria pozytywistyczna, dbająca w pierwszym rzędzie o ludzką umiejętność rozumowania, była fundamentem wszechstronnej edukacji. Jest raczej edukacją wystarczającą. Pozytywizm mylił się zapewne w tym, że nie uznał niezależności wiedzy psychologicznej, czyniąc z niej tylko część biologii. Mylił się także w tym, że pojęcie bytu traktował jako ostatnią hipotetyczną i prawdziwą odpowiedź na pytanie

²² Pozytywistyczny krąg pracowniczy.

odnoszące się do istnienia. Metafizyka i religia miały być z systemu Comte'a, a także z edukacji, wyłączone. A przecież sama rzeczywistość udzieliła mu właściwej lekcji. Comte nie mógł zadowolić się tylko poznaniem naukowym. Potrzebował głębiej przekonać się o tym, że człowiek wolny opiera się także o uczucia. W ten sposób Comte sam stał się założycielem religii humanistycznej. Jest to wymowne odwołanie się do socjologicznego znaczenia najbardziej wzniosłych przeżyć metafizycznych człowieka, objaśniających istotę religijności, która swymi korzeniami tkwi w głębiach serca ludzkiego. Edukacja wszechstronnie przygotowuje człowieka do życia, jednak nienależycie zapoznaje go z umiejętnościami rozumowania, jakie posiada człowiek. Przecież człowiek musi także czasem dawać prawdopodobne odpowiedzi na wiele pytań. Zwłaszcza, że w ostatnim stadium rozwoju ludzkości ma miejsce odrodzenie metafizyczne i religijne. Postępu tych czasów Comte nie przedstawiał w sposób chronologiczny. Prawdą jest, że i dziś wykształcony człowiek, według wielu przesłanek naukowych, nadal wierzy i ma przeczucia, czyli żyje według rozumu, ale także według czucia i religii. Owszem, w pracach Comte'a i jego następców można dostrzec tę prawdę, ważną dla teorii edukacji, ale ta wiedza nie stała się nagle istotną przesłanką życia religijnego. Podczas swoich wykładów o astronomii sam Comte stwierdził, że istnieje cel „aby oswobodzić człowieka od zmartwień życia doczesnego”. Każdy kurs naukowy, jaki się odbywa, uwzględniający warunek naukowości, staje się przez to „podniesieniem duszy, połączeniem ze wszystkimi bytami, przez co takie myślenie staje się mszą laicką”. Nauka nie jest dostępna dla wszystkich, a spokój – owszem, ale wiedza jest uzbrojeniem duszy w naukową rozagę. Precyzja i pewność są

odpowiednią ceną i trwałym zadaniem edukacji, a do tego pozytywizm był przeznaczony. Szersze warstwy społeczeństwa mają być objęte dbałością o posiadanie przez nich sprawdzonej wiedzy. Pozytywizm ma przede wszystkim wpływać na warstwę robotniczą i proletariacką. Poglądy Comte'a dotyczące wszechobecności edukacji naukowej zasługują na pochwałę moralną i są obiecującym znakiem dążeń naszych czasów do uniwersalnych ekstensji. Poglądy Comte'a, oprócz Francji, zostały dobrze przyjęte zwłaszcza w Anglii przez H. Spencera²³ i A. Baina²⁴. W obecnych czasach we Francji z jego teoriami zapoznał się Alex Bertrand, który poświęcił tym poglądom należną uwagę. ■

²³ Herbert Spencer (1820–1903), angielski filozof i socjolog, autor systemu filozofii ewolucjonistycznej. Teorie ewolucjonizmu sformułował jeszcze przed opracowaniami Karola Darwina. Uważał, że najważniejszym czynnikiem powodującym rozwój jest prawo ewolucji, która przebiega na poziomie organicznym, nieorganicznym i nadorganicznym. Społeczeństwo, które jest reprezentowane na poziomie nadorganicznym, jest częścią przyrody, także ukształtowanym w wyniku ewolucji. Jest autorem 10-tomowego dzieła *A System of Synthetic Philosophy*. Spencer zajął się także badaniami, które miały wyjaśnić fenomen religii.

²⁴ Alexander Bain (1818–1903), szkocki filozof i pedagog. Kontynuował myśl Milla, która w pewnych jego aspektach była radykalna. Uczył retoryki oraz gramatyki. Prowadził badania dotyczące logiki i psychologii. Jego zasługą jest uznanie faktu, że zjawiska psychologiczne mają ścisły związek ze zjawiskami fizjologicznymi, które można dostrzec w zachowaniu człowieka. Jest także założycielem pisma „Mind” oraz autorem książki *Nauka wychowania*, która w Polsce ukazała się w 1880.

