

ISSN 2083-179X

Studia **Pedagogiczne**

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 22

2013

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 22

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 22



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2013

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (UMCS), Deniz Kurtoglu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny – Bożena Matyjas
Członkowie redakcji – Paulina Forma (sekretarz),
Małgorzata Bielecka, Wanda Drózka, Małgorzata Orłowska,
Ewa Parkita, Anna Stawecka, Małgorzata Wolska-Długosz
(redaktorzy tematyczni),
Agnieszka Szplit, Paul Siayor, Anna Wileczek (redaktorzy
językowi),
Daria Filatowa (redaktor statystyczny)

RECENZENCI / REVIEWERS

Joanna Głodkowska, Klaus-Ove Kahrman, Roman Leppert, Joanna Michalak, Rosa Maria Oliveira, Soledad Quero Castellano, Rosa Maria Baños Rivera, Elżbieta Rosińska, Bogusław Śliwerski, Mirosława Wawrzak-Chodaczek

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Korekta – Anna Małgorzata Kurska
Projekt okładki – Marzena Buksińska
Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65
tel./fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

SPIS TREŚCI

CONTENTS	7
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
MAŁGORZATA WASILEWSKA, Nauczyciel wobec utrudnień w procesie wychowania do wartości	11
WOJCIECH DURANOWSKI, Critical views on schooling system – selected reformatory views in the framework of alternative pedagogy: deschooling and democratic education (free education)	23
EDYTA KOSIOR, Związek między poziomem rozwoju integracji sensorycznej a przystosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	35
CLAUDIO G. CORTESE, Practice of football and life skills learning: an empirical study	67
MARIUSZ SZTABA, W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka. Metodologiczne problemy i pedagogiczne implikacje	79
KATARZYNA PALKA, Aspiracje życiowe (edukacyjno-zawodowe) młodzieży wiejskiej oraz ich środowiskowe uwarunkowania	97
LESZEK KOT, <i>Inwencje dwugłosowe</i> Jana Sebastiana Bacha BWV 772–786 – komentarz wykonawczo-pedagogiczny	117
EWA PARKITA, Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym	145
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, PAWEŁ A. TRZOS, Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji	163
TOMASZ PRYMAK, KAROL KONASZEWSKI, Hierarchia wartości młodzieży umieszczonej w zakładzie poprawczym w Białymstoku	179
BADANIA I KOMUNIKATY	
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Przepis na życie studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – plany, dążenia, aspiracje	191

PAULINA FORMA, Przestrzenie zagrożeń rodzin wielodzietnych – przegląd badań	211
SZYMON SZERSZENIEWICZ, Wpływ środowiska kibiców na wychowanie młodzieży	237
ZOFIA OKRAJ, Zasady i formy twórczych dyskusji – relacja z badań eksperymentalnych	255
IRYNA DURKALEVYCH, Doznawanie traumy symbiotycznej przez młodzież wychowującą się w rodzinach emigrantów zarobkowych. Studium przypadku	277
RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE	
Bożena Matyjas, <i>Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012 – PAULINA FORMA	293
Marek Świeca, <i>Drama w praktyce edukacyjnej</i> , Wydawnictwo Stowarzyszenia „Nauka, Edukacja, Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski 2012 – PAULINA FORMA	295
Efektywna edukacja języka ojczystego dla wszystkich... 9 Międzynarodowa Konferencja IAIMTE 2013 w Paryżu – ANNA WILECZEK, IZABELA JAROS	297
Muzyczne idee Hélène Grimaud – LESZEK KOT	299

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MAŁGORZATA WASILEWSKA, Teacher's difficulties in the process of children's moral development	11
WOJCIECH DURANOWSKI, Critical views on schooling system – selected reformatory views in the framework of alternative pedagogy: deschooling and democratic education (free education)	23
EDYTA KOSIOR, Link between the level of development of sensor integration and with public adapting pupils with intellectual disability ...	35
CLAUDIO G. CORTESE, Practice of football and life skills learning: an empirical study	67
MARIUSZ SZTABA, In quest for appropriate and integral understanding of human dignity. Methodological problems and implications	79
KATARZYNA PALKA, Life aspirations (educational and professional) of rural youth and their environmental conditions	97
LESZEK KOT, <i>Two-Part Inventions</i> by Johann Sebastian Bach BWV 772–786 – performance and pedagogical commentary	117
EWA PARKITA, Musical perception activities in preschool children	145
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, PAWEŁ A. TRZOS, The role of surrounding in music learning in the context of audiation development	163
TOMASZ PRYMAK, KAROL KONASZEWSKI, The hierarchy of values among youth in Białystok Reformatory School	179

RESEARCHES & STATEMENTS

MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Recipe for life the students at The Jan Kochanowski University in Kielce – plans, aspirations	191
PAULINA FORMA, Spaces of threats of large families – inspection of examinations	211
SZYMON SZERSZENIEWICZ, Environmental impact of football fans on the education of youth	237

ZOFIA OKRAJ, Principles and forms of constructive discussions – report from experimental studies	255
IRYNA DURKALEVYCH, The experience of the symbiotically traumas by adolescents brings up in the families with long-term parents absence connected with labour migration. A case study	277
REVIEWS, REPORTS & OPINIONS	
Bożena Matyjas, <i>Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji</i> (Childhood in the country. Living conditions and education), Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012 – PAULINA FORMA	293
Marek Świeca, <i>Drama w praktyce edukacyjnej</i> (Drama in practice educational), Wydawnictwo Stowarzyszenia „Nauka, Edukacja, Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski 2012 – PAULINA FORMA	295
Report of an international scientific conference – ANNA WILECZEK, IZABELA JAROS	297
Musical Hélène Grimaud ideas – LESZEK KOT	299

Artykuły i rozprawy

Nauczyciel wobec utrudnień w procesie wychowania do wartości

Teachers' difficulties in the process of children's moral development

Wprowadzenie

Wprowadzenie dzieci i młodzieży w świat wartości jest obowiązkiem całego społeczeństwa. Szczególna rola przypada rodzicom, wychowawcom i nauczycielom, którzy kształtują osobowość i postawy wychowanek we wczesnych fazach jego życia. Jeśli ich oddziaływania są właściwe, konsekwentne i efektywne, doprowadzą do uwewnętrznienia przez wychowanek norm i zasad moralnych. Wówczas nie podda się on niekorzystnym wpływom grupy rówieśniczej i mediów.

Zadaniem edukacji jest ukazanie bogactwa człowieka poprzez kontakt z dorobkiem dziejów, który jest jedynym skarbem ludzkości. Chodzi o wartości autoteliczne, które nie służą nikomu i niczemu, są niepragmatyczne, nieinstrumentalne, samoistne. W zagrożonej i wymagającej sterowania rzeczywistości zmienia się rola wychowania. Jednak świadomość ta nie jest powszechna. Podtrzymywane są koncepcje określające wychowanie jako proces przystosowania do istniejących warunków i usprawniania w osiągnięciu sukcesów¹. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych sygnalizowano potrzebę takiego wychowania, które pomagaloby budować bezpieczną i sprawiedliwą cywilizację globalną. Natomiast potrzebą jednostki jest takie oddziaływanie wychowawcze, które umożliwi osiągnięcie pełni życia, radości i spokoju sumienia. Potrzebne jest nauczanie, które pomoże dziecku poznawać i rozumieć świat oraz siebie samego. Rozumienie świata i człowieka odsłoni nowe horyzonty – horyzonty mądrości². Rozważając kwestie wartości moralnych i materialnych, B. Suchodolski twierdził, że „nikt nie zamierza przekształcić działalności wychowawczej w propagandę ascetyzmu. Ce-

¹ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 263.

² Tamże, s. 286.

nimy i szanujemy dążenia ludzkie zgodnie z dyrektywą *mieć*. Ale [...] po co?”³. Moralizowanie w tej kwestii jest nieskuteczne. Warto rozbudzać zainteresowania i rozwijać talenty, dzięki którym życie stanie się pasjonujące i nie będzie przypominało konsumpcyjnej wegetacji⁴. Zagadnienie rozwijania zainteresowań uczniów jest zaniedbanym obszarem edukacji. Tymczasem jego znaczenie związane jest nie tylko z preorientacją szkolną i zawodową, ale przede wszystkim z określaniem wartości autotelicznych i wyznaczaniem celów życia.

Współczesny styl życia a zagadnienie wartości

Z. Bauman określił współczesny styl życia jako zbiór epizodów, które wprawdzie następują po sobie, ale równie dobrze mogłyby zachodzić obok siebie. Wydaje się, że ich kolejność chronologiczna nie jest konieczna. Każdy osiągnięty stan jest tymczasowy. Z jednego epizodu niewiele wynika dla kolejnych zdarzeń. Żaden z epizodów nie pozostawia po sobie nieodwracalnych następstw. Uzyskane wykształcenie nie gwarantuje pracy. Kompetencje zawodowe okazują się niewystarczające, a nawyki już zdobyte mogą stać się przeszkodą w rozwoju zawodowym. Zatrudnienie z reguły jest dorywcze. Brakuje struktur społecznych, które mogą pomagać w wyznaczaniu ram „projektu życiowego”, a jednocześnie wspierać starania jednostki skierowane na jego realizację. Wprawdzie ramy, na jakie człowiek może i musi liczyć istnieją, ale nie są trwałe tak jak dawniej. Osobowość ponowoczesną cechuje brak tożsamości, niepewność, zagubienie i niezadowolenie. Epizodyczność ma przyjemną stronę. Daje poczucie wolności, ale w efekcie przynosi niepewność jutra⁵. Pojawia się lęk, który związany jest z realną oceną własnych możliwości oraz perspektyw życiowych. Wartościami stają się wolność, samorealizacja i dążenie do szczęścia. Zdaje się zanikać poczucie obowiązku publicznego. W miejsce godności pojawia się autentyczność. Dane działanie postrzegane jest jako dobre, jeśli jest autentyczne i wyraża pragnienia jednostki. Od otoczenia oczekuje się, by je zaakceptowali⁶. Jednak dążenie do samorealizacji i korzystanie z wolności bez dostrzegania

³ Tamże, s. 289–290.

⁴ Tamże, s. 290.

⁵ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 14–17.

⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 233.

i uwzględniania potrzeb innych ludzi sprawia, że człowiek staje się coraz bardziej osamotniony.

Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych proklamowało 2000 r. jako Międzynarodowy Rok Szerzenia Kultury Pokoju. Zalecono, by w programach wychowania znalazły się takie naczelné wartości, jak: równość, bezpieczeństwo, solidarność, godność, sprawiedliwość, wolność, odpowiedzialność, demokracja. Intencją było kształcenie ludzi w duchu humanizmu, rozwijanie uzdolnień do myślenia i działania twórczego, kształtowanie umiejętności komunikowania opartych na zdolności do negocjacji i umiejętności uważnego słuchania innych ludzi⁷. Wychowanie dla demokracji powinno być wychowaniem do wolności i odpowiedzialności. Jego potrzeba pojawiła się już w ostatniej dekadzie XX w., kiedy człowiek poczuł się coraz bardziej zagubiony i przerażony „nieograniczonym horyzontem wolności”⁸.

Sytuację młodzieży dorastającej w Polsce po 1989 r. opisała H. Świda-Ziemba. Cytowane przez nią autoportrety licealistów i studentów świadczą o ich zagubieniu w świecie, w który zostali wrzuceni bez własnej woli. To zagubienie wynika z faktu, że dziś można robić wszystko i nic nikogo nie dziwi. Młodzi mają uczucie pływania w natłoku informacji, które pochodzą z bliżej nieokreślonych i niepewnych źródeł. Pochłaniają te informacje, nie wiedząc po co. Po prostu czują, że muszą to robić. Twierdzą, że obdarto ich z możliwości buntowania się przeciw starszemu pokoleniu, ponieważ poprzednie generacje są im przychylnie. Nie mogą walczyć o swobody obyczajowe, ponieważ panuje kompletna wolność osobista. Nie są w stanie stworzyć zachowań antykonformistycznych, bo natychmiast przeradzają się one w konformizm za sprawą rodziców. Nie mogą zbudować nowego na ruinach starego, ponieważ stare nie istnieje⁹. Cywilizacja możliwości nie jest postrzegana przez nich jako szansa autokreacji i podmiotowej wolności, ale jako świat nadmiaru generującego uczucie przesyty i dezorientacji. Mają wrażenie, że ich wolność jest pozorna. Nadmiar bodźców sprawia, że stają się niewolnikami kultury masowej. Mają poczucie wolności absolutnej, która w odniesieniu do poczucia podmiotowości jawi się jako pustynna pustka¹⁰. Autoportrety młodych raczej nie straciły na ak-

⁷ I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, w: *Rocznik Pedagogiczny*, t. 23, PAN, red. M. Dudzikowa, T. Lewowicki, Radom 2000 s. 49–59.

⁸ Tamże, s. 50.

⁹ H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005, s. 18–19.

¹⁰ Tamże, s. 19.

tualności. Można odnieść wrażenie, że młode pokolenie po wielkiej zmianie za-
stygło w tym wizerunku. Obdarowani wolnością poruszają się w rzeczywistości
realnej i wirtualnej, poszukując punktu zaczepienia Czasem balansują na gra-
nicy norm moralnych i prawnych lub przekraczają je. Rodzice wprawdzie dają
dzieciom wsparcie, jednak nie są (nie potrafią być) przewodnikami. Otwiera się
szansa dla nauczycieli. Warto ją wykorzystać, rozpoczynając już w początkowej
fazie nauki szkolnej.

Wychowanie do wartości zadaniem szkoły

Psychologiczne ujęcie zagadnienia wartości zakłada rozróżnienie pojęcia
wartości i orientacji wartościującej, określając tym samym relację *człowiek – war-
tość*. Wartości jest najczęściej istotnym wyznacznikiem zachowania i działalności
człowieka w sytuacji społecznej. Wartość może być ujmowana jako kryterium
wyboru celu dążeń jednostki. Może też pełnić funkcję kryterium rozróżniania
i wyboru określonych alternatywnych dążeń i sposobów zachowania¹¹.

Wychowanie moralne jest przede wszystkim wychowaniem do wartości.
Wartości podstawowe (prawda, dobro i piękno) oraz wartości uniwersalne
(sprawiedliwość, godność, wolność, humanizm, pokój i solidarność) uważane
są za moralne zalety osobowości człowieka, które regulują jego postępowanie.
W procesie rozwoju moralnego dziecko zaczyna coraz lepiej dostrzegać różnice
między tym, co dobre i szlachetne, a tym, co złe, niegodne szacunku i nikczem-
ne. Dobrem jest nie tylko to, co służy pomyślności innych ludzi, ale też dobro
i szczęście własne. Trzeba jednak pamiętać, by zabiegając o własne dobro, nie
utrudniać normalnego funkcjonowania innych oraz udzielać im potrzebnego
wsparcia. Miarą dojrzałości moralnej człowieka jest pełna internalizacja norm
i zasad moralnych¹². Prowadzi ona do umiejętności wyrażania sądów i ocen
moralnych. Ich namiastkę obserwujemy już u dzieci w drugim roku życia, któ-
re werbalnie lub sposobem zachowania wyrażają swój stosunek emocjonalny
wobec osób, rzeczy, sytuacji oraz własnych zachowań w zależności od tego, czy
zachowania te są nagradzane, czy spotykają się z dezaprobatą ze strony najbli-
szego otoczenia społecznego¹³.

¹¹ T. Kluz, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Toruń 2007, s. 36.

¹² M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2006, s. 46.

¹³ Tamże, s. 47.

Sześciolatek wchodzi w fazę rozwojową, która rozciąga się na okres nauki w szkole podstawowej i trwa do dwunastego roku życia. Etap ten powinien zakończyć się osiągnięciem poczucia własnej kompetencji i sprawności działania. E. Erikson twierdzi, że jednostka w żadnym innym okresie życia „nie jest bardziej gotowa do szybkiego i łapczywego uczenia się [...], dzielenia obowiązku i dyscypliny, aktywnego działania [...] i jest ona zdolna i chętna do pełnego korzystania ze związków z nauczycielami i idealnymi prototypami”¹⁴. Dzieci chcą obserwować i naśladować, są spragnione pełnienia ról, które dotychczas jedynie symulowały. Mają skłonność do identyfikacji zadaniowej. Pełnienie ról i wykonywanie zadań sprawiają, że nabywają kompetencje, dzięki którym mogą zyskać uznanie otoczenia¹⁵. Rodzice tracą autorytet, a ich miejsce zajmują nauczyciele i rówieśnicy. Dziecko stara się sprostać wymaganiom i oczekiwaniom dorosłych oraz uzyskać opinię dobrego dziecka. Uczy się norm i dostosowuje się do nich, ponieważ uznaje, że ich przestrzeganie jest konieczne dla utrzymania ładu i porządku¹⁶. Warto wykorzystać te naturalne skłonności dla utrwalenia pożądanych zachowań i postaw społecznych i moralnych. Błędem często popełnianym przez rodziców jest porównywanie z innymi dziećmi. Takie zachowanie prowadzi do skutków niepożądanych w postaci konfliktów z rodzeństwem i rówieśnikami. Porównywanie uczy konkurencyjności. Wskazane jest organizowanie takich doświadczeń, które umożliwiają współpracę i współdziałanie.

Moralność jest systemem norm, ocen, zasad, które zostały przyjęte, uwewnętrznione i ukierunkowują zachowanie jednostki. E. Sujak wyróżniła dwa rodzaje uczuciowości: pierwotną i wyższą. Uczuciowość pierwotna (prymitywna) przejawia się zachowaniami aspołecznymi, agresywnymi, zazdrością, mściwością, zachłannością i ujawnianiem niepochamowanych pożądań. Uczuciowość wyższa pozwala na przeżywanie takich uczuć, jak przywiązanie, uznanie, wdzięczność, szacunek, życzliwość. Warunkiem osiągnięcia uczuciowości wyższej jest wyzbycie się naturalnego w dzieciństwie egocentryzmu. Ponadto dojrzałość oznacza zdolność znoszenia napięcia, które pojawia się w stanach zagrożenia czy deprywacji potrzeb. Uczucia moralne przejawiają się w umiejętności reagowania zarówno na doznawane dobro, jak i wobec dostrzeganego wokół siebie zła moralnego, postrzeganego najczęściej jako krzywda, cierpienie, niesprawiedliwość, uchybienie obowiązkowi. Uczucia moralne należą do sfery

¹⁴ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 134.

¹⁵ Tamże, s. 137.

¹⁶ D. Fontana, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 259.

uczuciowości wyższej, która obejmuje także miłość do rodziców, rodzeństwa i innych członków rodziny, miłość do ojczyzny, tożsamość społeczną, poczucie odpowiedzialności za wartości kultury i ogólnoludzkie¹⁷.

Z. Kwieciński krytykował szkołę, zarzucając jej, że nie dostarcza kategorii do rozumienia znaczeń własnej kultury i nie daje wystarczającej orientacji w świecie tym, którzy nie mają szansy na uzyskanie wiedzy poza nią. Zauważał, że w świetle badań socjologicznych i psychologicznych, cechy orientacji moralnej absolwentów szkół są niepokojące. Obserwowano płytki, osobisty horyzont widzenia świata, ubóstwo treści przestrzeni i świata życia jednostek, małą odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, łatwość poddania się sytuacjom pokusy łatwego posiadania, roszczeniowość – oczekiwanie spełnienia wysokich oczekiwań konsumpcyjnych bez osobistego wysiłku, apatię i bierność, brak identyfikacji z wartościami społecznymi, wyłączenie ze sfery publicznej, frekwencyjne traktowanie religii, konformizm i zaburzenie tożsamości¹⁸. Odpowiadając na pytanie: co można zrobić, Z. Kwieciński twierdził, że należy poszukiwać oparcia w tym co trwałe i niezmiennie – w pokoleniowej odtwarzalności podstawowych potrzeb rozwojowych. „Każdy człowiek rodzi się z potrzeby bycia kimś odrębnym, mocnym, wolnym, sprawnym, kompetentnym, dającym z siebie innym, wartościowym”¹⁹. Zadaniem szkoły jako instytucji i nauczycieli jest zagwarantowanie realizacji tych potrzeb i ułatwienie ich startu w dorosłe życie.

Wkład rodziny

Efektywne realizowanie zadań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej, a zwłaszcza tych, które dotyczą wychowania społecznego i moralnego, uwarunkowane jest w znaczącym stopniu specyfiką środowiska, w którym żyją uczniowie. Dobre warunki egzystencjalne rodziny oraz świadomość i zaangażowanie rodziców w proces wychowania do wartości w okresie poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej daje podstawy do stwierdzenia, że proces ten zakończy się pomyślnie. Poważnymi przeszkodami są dysfunkcyjność czy patologia rodziny.

¹⁷ E. Sujak, *Życie jako zadanie*, Warszawa 1978, s. 163–165.

¹⁸ *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 9.

Rozwój moralny i społeczny to proces osiągania dojrzałości do współżycia w społeczeństwie, poznawania zasad i norm moralnych, nabywania umiejętności zachowania się zgodnie z oczekiwaniami. E. Hurlock wyróżniła trzy procesy socjalizacji, które warunkują poziom uspołecznienia jednostki. Pierwszy polega na uczeniu się zachowań społecznie aprobowanych. Należy pamiętać, że każda grupa społeczna ma własne standardy zachowań akceptowanych. Dzieci muszą je poznać i dostosować do nich własne zachowanie. Drugi oznacza uczenie się ról społecznych, przestrzeganie zwyczajowych wzorów zachowań związanych z pełnieniem określonej roli (rola dziecka w rodzinie czy ucznia w szkole). Trzeci to rozwój postaw społecznych, które charakteryzują się życzliwym stosunkiem do ludzi i aktywnością społeczną. Zdaniem autorki niewielu ludzi osiąga pełne powodzenie w tych trzech procesach²⁰. Zakres identyfikowania się z rolą oraz umiejętności komunikacyjne uzależnione są od modelu rodziny i sposobu jej funkcjonowania.

Zachowania rodziców, które stymulują rozwój moralny i wspierają budowanie systemu wartości dzieci, to:

1. Zapewnienie dziecku właściwej opieki i zaspokajanie potrzeb. Szczególne ważne są relacje z matką we wczesnym dzieciństwie. Erikson uważa, że o jakości tych relacji decyduje „nieświadome nastawienie kobiety do dziecka”²¹. Grupę ryzyka stanowią również te dzieci, które wczesne dzieciństwo spędziły w placówce opiekuńczej.
2. Stała obecność obojga rodziców. Ze względu na rozwój emocjonalny, społeczny i moralny najmniej korzystnym wariantem jest opieka instytucjonalna.
3. Utrwalanie więzi w rodzinie. Młody człowiek powinien uwierzyć, że rodzicom na nim zależy, kochają go i są gotowi pomagać mu, a w razie potrzeby – przebaczać. Chodzi o to, by dziecko nabrało przekonania, że dom jest miejscem, gdzie zawsze otrzyma wsparcie i pomoc.
4. Wspólne spędzanie czasu wolnego jest doskonałą okazją, by lepiej poznać dziecko i pomagać mu poznawać i rozumieć świat.

Wkład rodziny w rozwój dziecka polega nie tylko na zaspokojeniu potrzeb miłości i akceptacji oraz potrzeb biologicznych. Oczekuje się, że rodzice będą dostarczali wartościowych wzorów postępowania, wzmacniali prawidłowe zachowania, udzielali porad i pomocy w nabywaniu sprawności niezbędnych do dobrego przystosowania się²². Jednak współczesne rodziny często przeżywiają

²⁰ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 436–437.

²¹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, s. 125.

²² E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, s. 383.

kryzys funkcjonalny i normatywny. Wynika on z pogarszającej się sytuacji materialnej i jej skutków takich jak: migracje zarobkowe, przeciążenie pracą. Powstaje łańcuch zależności, który niejednokrotnie prowadzi do rozpadu rodziny, jej dysfunkcyjności, a czasem patologii. Innym zjawiskiem jest wczesne macierzyństwo, którego skala w ostatnich latach przybiera niepokojące rozmiary. Wychowanie w rodzinie niepełnej jest poważnym obciążeniem dla samotnego rodzica. Obecność obojga rodziców zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa i przekonanie, że jest członkiem stabilnej grupy. Istnieje pilna potrzeba monitorowania sytuacji dziecka w rodzinie oraz kompensowania pojawiających się deficytów.

Nauczyciel, świadomy sytuacji rodzinnej ucznia często jest bezradny. Zmiana warunków życia czy nastawienia rodziców do dziecka pozostaje poza jego możliwościami. Świadomość bezradności w tym zakresie stanowi poważny problem niektórych nauczycieli.

Wspieranie rozwoju moralnego

Nie tylko można, ale należy angażować rodziców w proces wychowania do wartości. Kontakty z rodzicami powinny stać się okazją do przybliżenia zagadnień związanych z wychowaniem społecznym i moralnym. Ważna jest znajomość zarówno ogólnych zasad, jak i szczegółowych wytycznych do oddziaływań wychowawczych. Poniższe zalecenia dotyczą postępowania dorosłych z dziećmi, niezależnie od tego, jaką rolę społeczną pełnią.

1. Oddziaływanie własnym przykładem – autorytet moralny. Dostarczanie wartościowych wzorów postępowania, wzmacnianie prawidłowych zachowań, udzielanie porad i pomocy w nabywaniu sprawności motorycznych, werbalnych i społecznych.
2. Wyznaczanie *ram* – granic zachowań możliwych do zaakceptowania. Uświadamianie wychowankom praw innych osób.
3. Przekazywanie norm, zasad i tradycji ze świadomością, że ocena moralna i moralne postępowanie są inspirowane wyłącznie tymi zasadami, które zostały przyjęte i zinternalizowane.
4. Docenianie zabawy, jako podstawowej formy aktywności dziecka. Zabawa jest okazją do naśladowania zachowań i czynności wykonywanych przez dorosłych a tym samym uczy pełnienia ról społecznych. Zabawa jest doskonałą okazją do nawiązania kontaktów społecznych i treningu relacji interpersonalnych prowadzącego do uczuciowości wyższej.

5. Czytanie baśni i bajek, które stanowią wartościowy kontekst dla rozwoju moralnego, dostarczają kategorii do opisu pojęć dobra i zła i rozwijają wyobraźnię. Angażują sferę emocjonalną. Uwrażliwiają na los ludzi, zwierząt a nawet roślin. Umożliwiają zmianę wizerunku i przyjmowanie innych niż dotąd wartości. Pomagają zrozumieć problemy emocjonalne, poszerzają granice myślenia o wzory dotąd nieznane²³. Należy dodać, że umiejętność płynnego i wyrazistego czytania zwiększa skuteczność bajkoterapii.
6. Nagrody sprzyjają utrwalaniu zachowań wartościowych moralnie i kształtowaniu postaw. Brak pochwały wprowadza dezorientację, zniechęca do podejmowania dalszych wysiłków i w konsekwencji prowadzi do utraty zainteresowania nauką szkolną oraz zaniedbywaniem obowiązków. Stosując system wzmocnień warto pamiętać, że nagroda ma większą wartość niż kara, a najskuteczniejszą karą jest odebranie nagrody.

Nauczyciele, którzy są absolwentami wydziału pedagogicznego posiadają wystarczającą wiedzę w zakresie teorii wychowania, diagnozy pedagogicznej i podstaw psychologii. Pozostali budują własne kompetencje w zakresie pracy wychowawczej metodą prób i błędów. Trudności w pracy wychowawczej są często przyczyną stresu zawodowego.

Wnioski końcowe

Proces nauczania i wychowania podporządkowany jest wartościom ulokowanym w aktualnie obowiązującej ideologii. W warunkach wolności i poszanowania zasad demokracji dorosło jedno pokolenie Polaków. Na wszystkich poziomach edukacji uczą się i studiują młodzi ludzie urodzeni w nowej rzeczywistości. Grupa ta powiększa się, jeśli uwzględnimy urodzonych w latach osiemdziesiątych. Wielu z nich ma już własne dzieci. Tymczasem znaczna część nauczycieli to osoby wychowane i wykształcone w poprzednim systemie, które miały lub mają nadal problemy z zaakceptowaniem *nowej jakości* wychowanków oraz ich rodziców. Takie opinie formułowali nauczyciele uczący w szkołach podstawowych i średnich na terenie województwa świętokrzyskiego, z którymi przeprowadzałam wywiady w 2012 r.

Obecnie rodzice są wymagającymi i trudnymi partnerami w procesie edukacji dziecka, a pedagogizacja rodziców jest zadaniem ryzykownym, często wręcz

²³ A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, Kraków 2008, s. 12.

niemożliwym. Poniżej przedstawię najczęściej wymieniane przez badanych nauczycieli przykłady utrudnień efektywnej współpracy z rodzicami uczniów:

- patologia rodziny, alkoholizm rodziców;
- zaniedbanie i brak opieki rodzicielskiej;
- przekonanie rodzica o wyjątkowości i nieomyślności własnego dziecka;
- brak udziału rodziców w życiu szkoły, słaba frekwencja na wywiadówkach;
- trudna sytuacja rodzinna (rodzina niepełna, z problemami, konfliktami);
- ochrona dzieci przed konsekwencjami niewłaściwego zachowania (usprawiedliwienia, kłamstwa);
- podważanie autorytetu nauczyciela;
- sugerowanie, że wymagania szkoły są za wysokie („Rodzic ucznia liceum ogólnokształcącego skarżył się, że dziecko musiało się uczyć do klasówki dwie godziny – a to przesada”)²⁴.

W takich sytuacjach trudno oczekiwać, że podmiot procesu edukacji – dziecko – uzyska względnie trwałą orientację odnoszącą się do uniwersalnych zasad etycznych, umożliwiających moralne postępowanie i będących podstawą tworzenia planu życiowego.

Proces wychowawczego oddziaływania na uczniów, który w znaczący sposób kształtuje ich postawy moralne, jest uwarunkowany kompetencjami nauczycieli oraz splotem różnorodnych uwarunkowań. Zwiększający się zakres obowiązków służbowych i ustawiczne zmiany sprawiają, że coraz mniej czasu nauczyciele poświęcają uczniom w wymiarze pozalekcyjnym. Sygnalizowane przez nich problemy można ująć w następujące grupy:

1. Brak czasu na zajmowanie się problemami uczniów oraz rozwijanie zainteresowań i uzdolnień podopiecznych poprzez zagospodarowanie ich czasu wolnego. Przyczyną są obowiązki, które dotyczą: organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, zawartości programów i podręczników, prowadzenia dokumentacji, wymagań związanych z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Przyjęcie dodatkowych zadań byłoby nadmiernym obciążeniem.
2. Zwiększone zaangażowanie, presja czasu i stres związany z wykonywaniem czynności zawodowych powodują u nauczycieli reorientację celów indywidualnych lub rezygnację z nich.

²⁴ Cytowane w tekście wypowiedzi nauczycieli pochodzą z jeszcze nieopublikowanych badań własnych zrealizowanych techniką ankiety wśród nauczycieli szkół podstawowych i średnich na terenie województwa świętokrzyskiego w 2012 r.

3. Nauczyciele mają poczucie, że są poddawani ustawicznej kontroli, surowej ocenie i weryfikacji nie tylko przez przełożonych, ale też przez uczniów oraz ich rodziców.
4. Dla wielu nauczycieli poważnym problemem są kontakty z rodzicami uczniów. Wychowani w nowym świecie rodzice prezentują bardziej roszczeniową postawę wobec szkoły i nauczyciela niż ci, którzy pamiętają starą rzeczywistość. Kontakty z rodzicami uczniów stanowią dla wielu z nich duże obciążenie psychiczne. Są bardzo ostrożni w rozmowach z rodzicami i sugerowaniu im czegokolwiek. Obawiają się, że zostaną uznani za niekompetentnych i bezradnych. Uczucia te potęgują się, gdy rodzicami uczniów są nauczyciele lub inni pracownicy oświaty (np. dyrektorzy szkół).

Wychowanie moralne jest nieodzownym elementem procesu edukacji. W kontakcie z wartościami można osiągnąć pełnię człowieczeństwa. Odpowiedzialność za powodzenie tego procesu społeczeństwo przypisuje szkole. Nauczyciele realizują przypisane im zadania niezależnie od utrudnień. Wydaje się jednak, że wskazane jest stałe monitorowanie i przekształcanie szeroko pojętej przestrzeni edukacyjnej w taki sposób, by udało się stworzyć bardziej sprzyjające warunki do realizacji zadań związanych z wychowaniem do wartości.

BIBLIOGRAFIA

- Aksjologiczne horyzonty wychowania człowieka XXI wieku*, red. Z. Frączek, Rzeszów 2004.
- Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013.
- Ciżkowicz K., *Hierarchia wartości młodzieży (Między chaosem a porządkiem)*, Bydgoszcz 2001.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, przeł. B. Rosemann, Warszawa 1985.
- Klutz T., *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Toruń 2007.
- Łaba A., *Bajki rymowane w biblioterapii*, Kraków, 2008.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2006 .
- Madeja D., *Młodzież w chaosie wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 9.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005.

- Morawska I., *Prawda i dobro w sytuacjach edukacyjnych*, „Edukacja i dialog” 2006, nr 2.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Sujak E., *Życie jako zadanie*, Warszawa 1978.
- Szpiter M., *Nauczyciel wobec wychowania do prawdy*, „Edukacja” 2004, nr 1.
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.
- Wojnar I., *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, w: *Rocznik Pedagogiczny*, t. 23, red. M. Dudzikowa i T. Lewowicki, Radom 2000.

STRESZCZENIE

Stymulowanie rozwoju moralnego i społecznego dzieci jest podstawowym zadaniem rodziców i nauczycieli. Szczególnie ważny pod tym względem jest okres pierwszych sześciu lat życia dziecka. Ujawniają się wtedy następujące trudności: 1) nauczyciele nie mają czasu dla swoich uczniów, ponieważ zajęci są przede wszystkim organizacją swojej własnej pracy, wypełnianiem dokumentów lub podnoszeniem kwalifikacji; 2) nauczyciele są stale pod presją oceniających ich przełożonych, a także uczniów i ich rodziców; 3) większość nauczycieli ma trudności w rozmowach z rodzicami: są zakłopotani, kiedy przychodzi do udzielania porad – obawiają się, że zostaną uznani za bezradnych lub niekompetentnych.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, trudności, wartości.

SUMMARY

Stimulating children's moral and social development is an essential task for both parents and teachers. Education before the age of 6 is important in particular. The following problems are present in this area: 1) Teachers lack the time to engage in pupils' problems. They are occupied with their duties: organising their work, writing a documentation, or improving their qualifications. Therefore, taking more obligations would be too hard for them. 2) Teachers feel that they are constantly verified and evaluated not only by superiors, but by pupils and parents as well. 3) Most teachers find very difficult to talk with parents about their children. They are very cautious when it comes to give an advice. They are afraid of being considered as incompetent or helpless.

KEY WORDS: teacher, difficulties, values.

Critical views on schooling system – selected reformatory views in the framework of alternative pedagogy: deschooling and democratic education (free education)

Критические мнения о системе образования – выбраны реформаторских взглядов в рамках альтернативной педагогики: освобождение от школы и демократическое образование

Introduction

In last months Polish educational system has come under the fire of criticism because of the article *We Are Looking for Those Who Think Independently* (*Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie*¹) by Andrzej Klesyk, President of PZU Group, that was published in „Gazeta Wyborcza”. This article caused storm in Polish education. Many authorities started discussion whether a Polish school teaches thinking, as well as how good it prepares students for professional life. Meanwhile Minister of Education and Minister of Higher Education convened a round table for scientists and entrepreneurs. Apart from what were the intentions of President of PZU Group or Minister who first of all wanted to cram students into the labor system and business services the least, the issue itself is extremely actual: what actually teaches a school and does it teach thinking? We would like to introduce the most important trends of alternative education in the modern world in a series of several articles as mainstream that paid special attention to changes in patterns of thought education. Many different mainstreams may be found under the alternative education, such as homeschooling, deschooling, Waldorf method and Montessori, e-learning based on the open-source, democratic education (free educa-

¹ A. Klesyk, *Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie*, „Gazeta Wyborcza”, 23.04.2012, source: http://wyborcza.pl/1,75515,11593341,Prezes_PZU_Szukamy_tych_ktorzy_mysla_samodzielnie.html

tion) and many others. In this article we would like to focus on two important concepts, that are deschooling of Ivan Illich and democratic schools (free schools), and their implementation in the world and in Poland.

Deschooling

In his the most famous work *Deschooling Society* (1971), Ivan Illich stated that the school system falsifies the reality by replacing learning with teaching, calling improvement of conditions of local communities a social work, security a police protection, but rat race – productive work. Institutionalization of life takes place in modern times, in universal illusion that every problem needs a particular institution (or a project) for solving it. Institutions of school system attract state budget and money, people and good will for education, while discouraging and deterring other institutions from providing knowledge. Compulsory school system has become a religion for us now, promising salvation in a form of “returning from investment to education”. Ivan Illich, similarly as Goodman, considers it is very important to change the educational system in a way that a person not a diploma decides about opportunities to make a carrier. He allows possibility organizing tests of competences, while removing a nonsense preference of the person who acquires the same knowledge thanks to public funds and through the official education system in relation to the person who learns by itself. In this case, the teaching itself is discriminated against in relation to the school system based on compulsory attendance and imposed curriculum subjects. One of the biggest illusions of modern educational system is mixing up process of teaching and learning. Often there is a situation in a contemporary system that, for example, teachers of foreign languages know foreign languages worse than students who have spent, e.g., a year in particular countries, which only confirms that self-learning may be more effective than teaching following instructions. Illich defines a public school as age-specific, teacher-related, requiring a fixed curriculum and compulsory attendance. In this way, a school is an institution recognizing that increasing knowledge is the result of teaching. In the contemporary world more than a half of world’s population never had a chance to attend school, so people were socially excluded, in the sense of isolation and being worse. A school is a total institution which gets back the opportunity to learn through the 750–1000 meetings (classes)

per year². Modern education is also supporting the myth that everything is measurable and countable just like SMART design method that is popular in contemporary times. Even names of objects are unreal at the present time (e.g. Math 3). Educational innovators even believes that education can be described as a funnel through which we pour knowledge into the student who is like a white page (latin: *tabula rasa*) before that³.

As a possible mean of reforming educational system, Illich introduces four possible ways how to get knowledge through learning⁴:

1. Reference services to educational facilities – facilitated access to the materials used in the process of formal education, some in such traditional places as schools, libraries, others in museums, companies or in the area. If we want to deschool, we shall break school's monopoly in access to educational materials, and students shall have access to them in a self-learning process but not only as part of curriculum. The presence of games is particularly important in the learning process. Games may loosen children's interest in sciences, let them to get acquaintance with the world in a free way, but there is need to be careful, because a school may throw them back in the formal curriculum by eternal desire to organize tournaments between classes (schools) for comparing children thus killing the joy of playing.
2. Exchange of skills – creating of platform for exchange of skills between those members who want to transfer knowledge and those who are interested in the science. Exchange of skills is not popular in contemporary education market, taking into consideration institutional requirements that request showing a certification for starting a formal learning process.
3. Peer matching – in this way students could join the groups according to their interests. That would be the opposite of the current curriculum imposed by the order to participate in the classes obligatory. Deschooling means that possibility of one person to compel the other for participation in the meeting disappears⁵. At the beginning meeting had a meaning of grassroots individual initiative meeting, now it means a schedule of some institution⁶.

² I. Illich, *Deschooling Society*, New York, 1971, p. 23.

³ *Ibidem*, p. 50.

⁴ *Ibidem*, p. 56.

⁵ *Ibidem*, p. 66.

⁶ *Ibidem*.

4. Professional educators – those would be people with knowledge of both theoretical and practical, who would support the learning process, or *de facto* persons today known as mentors, coaches or facilitators.

As states Władysław Zaczynski⁷, all the elements of deschooling, i.e., “society without school”, we can find at the current idea of e-learning where everyone will have access to the base of knowledge and use it as they want without the imposed compulsory education. In some cases e-learning already displaces traditional school. The best example of such initiative is Khan Academy (www.khanacademy.org) that was established by MIT graduate Salman Khan. It offers more than 3000 lectures of different fields of science – generally main sciences. As says the author “my project might be the begging of a real school where students spend 20 per cent of time watching videos and testing themselves at their own pace, but other time they spend on building robots, painting pictures, composing music or anything else”⁸. Nowadays more than 2 million people per year visit that webpage. In 2009 it received Microsoft Tech Award in the field of education. In a certain sense Khan Academy is a real realization of vision of Ivan Illich more than 30 years after publication of his work *Deschooling Society*, in which he prophesied the usage of computers for supporting their own initiative in the educational process.

Paul Goodman and critique of educational system

Schools have an educational and non-educational role. In the case of primary school, it has a role of a baby-sitter and gives important support in situations of family breakdown and urbanization. However, in the case of older youth – the age of grammar school or secondary school – a school is responsible for militarized and quasi-police oversight⁹. However, educational role is first of all practicing and preparing students for work in corporations, governments, being a teacher itself, and subordination to authorities¹⁰. At the present time even discounting needs to have a degree, but it is not because of gained knowledge. It

⁷ W. Zaczynski, *Internet krytycznym okiem pedagoga*, retrieved: 24.04.2012; source: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2009/zaczynsk.pdf>

⁸ J. R. Young, (2010-06-06), „College 2.0: A Self-Appointed Teacher Runs a One-Man ‘Academy’ on YouTube”. *The Chronicle of Higher Education*.

⁹ P. Goldman, *Compulsory Miseducation and the Community of Scholars*, New York 1966, p. 9.

¹⁰ *Ibidem*.

is because of features at school: punctuality and submission. Reasonable social policy for young people from disadvantaged social classes should not focus on the problems of not taking next classes or sifting in the process of formal education, but it should concentrate on creating alternatives to traditional path of education. Goodman offers different solutions that could improve the work of educational system, including:

1. Leaving a school building for a part of lessons – on the street, to cinemas, cafés, museums, parks or factories.
2. Usage of knowledge of non-licensed teachers from local communities, such as pharmacists, shopkeepers or mechanics of animation classes, both within and outside the university. In this way, it could fill the characteristic gap between adults' and children's world at least a bit.
3. Making attendance at lessons not-obligatory. Attractiveness but not dutifulness of lessons should invite students to lessons. As an example you can take a rule adopted by Frank Brown. Young people can skip lessons for a week or a month if they take some new initiative (e.g., practice at social institution) or want to explore new environment¹¹.

Goodman also argues about assessment system in Western Culture and America and suggests that schools should leave the malicious system which leads to the “rat race”, degeneration in a form of downloading and plagiarism. In this way, a student never matures, never creates for himself if his main motivator is a mark or opportunity to be better than other classmates.

Goodman considers that such contemporary educational system as long-life learning is disadvantageous and does not attract young people in order to deepen knowledge. It only teaches fast memorizing of many facts that are taken out of some analysis' context and mostly forgotten after the exam. He proposes to start experimenting with other additional forms of learning, e.g., self-learning, rural schools, practices, guided trips, work camps, theaters, local newspapers and journalism etc. The sense of education, based solely on diplomas, is undermined, because it excludes those people who have fallen out of the educational system at some point and can no longer return because of lack of earlier education. He also provides an interesting appendix of master's thesis or doctoral dissertation to see how many eminent specialists in the period of 1900 to 1920 had formal education and how many gained knowledge through practice and self-learning. Higher education appeared like a new phenomenon of the educational system. Only 30 per cent of people finished the secondary

¹¹ *Ibidem*, p. 31.

school in USA in 1930 (11 per cent started studies), but in 1963 it was already 65 per cent (a half of it started studies)¹². The remaining 35 per cent is for the so-called dropouts of modern society who were never able to make carrier in such fields valued by society as architecture, medicine, economy, etc.¹³ All this is because in the modern social system, there is no other way to achieve success as having a diploma from educational institution (which does not correlate with knowledge). Goodman does not argue about the need to have knowledge for practicing certain professions and acknowledges the need for verification of knowledge, e.g., for an architect. The obligatory issue is a gradual educational system that prevents a person who has knowledge of certain jobs only because he/she does not have a certain link in the education. The biggest side effect of this system is that possession of diplomas (certificates) of higher education institutions but not knowledge describes an educated person. Young people who learn more slowly (and often deeper) and can not withstand the educational rat race is the subject of study for psychologists and national conferences on social exclusion. In contemporary system the weakest ones are humiliated, the average ones are not certain about their future, but the best ones are destroyed mentally and physically because of exhausting competition. In this case, we need institutions for those who do not have diplomas but who want to be well-read at the same time, acquainted with the latest knowledge, cultural citizens. The best example is Danish People's University where young people at the age of 18–25, who have not completed formal education, can gain knowledge without having present certificates of secondary school. Idea of Danish People's University is also aligned with the recently popular concept of flexicurity in which one of the pillars is long-life learning focused on enabling under-educated people without diploma to successfully re-enter educational system and as well connecting educational system with labor market needs and demand.

Neill A. S. "Summerhill School" and democratic school (free school)

The school in Summerhill was established in 1921, in Leiston region, placed approximately 100 miles from the present location of London. In this school students are 5 to 15 years old and are divided into 3 groups according to their age: 5 to 7 years old, 8 to 10 years old and 11 to 15 years old children. What

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

concerns rules, the number of boys and girls is similar, usually approximately 20 girls and 25 boys. All lessons are optional in Summerhill. There are schedules of lessons but they are binding just for teachers. Students have lessons according to their age or sometimes according to their interests¹⁴. The school does not apply any unified system of learning, because it does not consider this to be important in the long-term learning. There is no educational system, tests are sometimes used as a joke for playing together. There is no assessment used in learning subjects in Summerhill. The only concession is giving symbolic prizes to winners of sport competitions (the decision of General School Meeting). Athletes do not have a status of heroes as it is in other schools. Derogation of sport has been done due to the fact that sport is inherently based on competition, while such subjects as History or Geography should not be used for competition between youth. Summerhill treats negatively also such subjects as Math, Latin or Greek, because they are considered to be abstract and most of children approach them with reluctance. Similar situation is with assignments, because they enforce students to learn, and very often kids do not like them.

Sometimes Summerhill is criticized by psychologists that the institution is detached from Leiston society, but this is done intentionally. Most of the students come from outside the community of a small city, a big part of them come from foreign countries (students of Summerhill are mostly upper-middle class). The school is also free of ideology, that is why they do not work with town's religious society. A.S. Neill criticizes the standard educational system as inconvenient to the child's need, not preparing for enjoyment of life and being innovative. Criticism is subjected also to Montessori, alternative educational system, where children learn through playing games under the teacher's supervision, where the normal system is learning by doing and having anything creative in it.

The school is managed by General School Meeting, where every child and every employee and teacher has an equal vote. Every meeting there is a different chairman/chairwoman whose duty is to provide access to voting for everyone. Not all the elements of Summerhill society are decided by General School Meeting. The Principal is competent for following activities: salaries of employees, decisions about hiring and firing employees, setting menu, decisions connected with economy or very rarely expelling a student who threatens society with its aggressive behavior. A.S. Neill believes that no school can be called progressive

¹⁴ A. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Hart Publishing Company, 1960, p. 14.

if there is no self-government of youth that has real power. There is no freedom and democracy if there is a boss. This particularly applies to the kind and friendly boss who makes an impression that children are helpless and uncertain of their intentions, because there is a rebel in case of authoritarian Principal¹⁵.

Rules of coeducation prevails in Summerhill. Relationship between students are not encouraged, but they are not also discouraged. Young people are free to make a decision in this issue.

In United States Sudbury Valley School is an equivalent model of Summerhill. It was established 20 miles from Boston in 1968, having several branch-schools in the USA and around the world. Another British progressive school that worked in time 1926–1987 was Darlington Hall. During its times of brilliance, it was more popular than Summerhill. This school was based on similar principles as Summerhill, full of democracy and the rights of children. Many descendants of British elite and well-known people had studied there, including Lord Young – the founder of Open University in the Great Britain, Lucian Freud and Clement Freud. The school was closed in 1987 due to financial problems and a series of scandals connected with the current Principle Dr Lyn Blackshaw who admitted in an interview with press that some students of Darlington Hall were involved in crime, drugs and sex, as well as in practicing voodoo and black magic¹⁶. The final point was appearance of archive photos of the Principal and his wife in “New QT” – the magazine of pornographic content¹⁷.

One of the most popular representations of progressive education is that children assume much greater willingness to learn sciences and gain knowledge as it can be in reality. There was a reflection in memories of some graduates of Summerhill and Darlington Hall that in youth, when knowledge is acquired very fast, they were not able to learn as much as they wanted. The democratic model meant that children often chose playing with contemporaries instead of learning sciences, e.g., geography. However, graduates often remember that progressive schools gave them much warmth, happiness, respect and the opportunity of making decisions. There was also a practical problem of terrorism by contemporaries and pressure of teachers, and other problems that are met in traditional schools. As says Maurice Punch, who tried to research the influence

¹⁵ *Ibidem*, p. 44.

¹⁶ *Nude photograph costs principal Job*, Ottawa Citizen, 10.09.83, retrieved: 23.04.2013; source: <http://news.google.com/newspapers?nid=2194&dat=19830910&id=FaQy-AAAAIIBAJ&sjid=D-8FAAAAIIBAJ&pg=1370,4831435>.

¹⁷ *Ibidem*.

of progressive schools on young people, it is very hard to make an objective evaluation of achievements of those schools because there is a lack of data and wish to make any form of evaluation.

Democratic school (free school) in Poland

Certain elements of progressive pedagogy in Poland are found in Orphans House (Dom Sierot) (1912–1942) lead by Janusz Korczak and Stefania Wilczyńska. Similarly as other schools, Orphans House also had students' self-government, their own friendly court and special methods of communication such as bulletin board, mailbox and children's magazine "Little Review" ("Mały Przegląd"). The aim of the children's magazine was to develop skills of civic thinking, scrupulosity and skills of expressing their opinion to society. This magazine was an addition to a newspaper "Our Review" ("Nasz Przegląd") and had a nationwide range, dense net of children – correspondents and was able to organize conferences for some hundreds of people. Another authority of Orphans House, student's friendly court, was able to act not only against other students, but also against employees of Orphans House. There were many differences between such progressive schools as Summerhill, because the role of self-government was decreased, children had many lessons and compulsory activities – they were imposed on call. Similarities included autonomy and the rights of children, as well as relationship between students and teachers that were full of humanity. Korczak supported children's empowerment. All those mini-institutions as children's parliament, the magazine or the friendly court were to teach children expressing their opinions and living in democratic society, to be an element of children's emancipation.

In 90's there was an experiment in Poland to create a secondary school in Łódź based on anti-authoritarian rules of Summerhill. After three years of the experiment in the public school, Board of Trustees and the Ministry of Education ordered to stop the introduction of that initiative¹⁸.

Currently the best example of free (democratic) schools in Poland is Multicultural Lyceum of Humanities of Jacek Kuroń in Warsaw. This is a small public lyceum for about 100 persons. Nearly 70 per cent of students pay tuition fees,

¹⁸ N. Duelholm, *Polityka oświatowa państwa nie powinna naruszać terytorium rodziny*, wywiad z Prof. Bogusławem Śliwskim, source: <http://www.edukacjadomowa.piasta.pl/sliwski.html>

while 30 per cent receive a public scholarship from the fees paid by parents. Scholarships are given to people from 3 groups: immigrants, people socially excluded from the Prague region (where the school is located) and children from orphanages. Dr Piotr Laskowski, the author of *Sketches of History of Anarchism* (*Szkice z dziejów anarchizmu*), is the Principal and co-founder of the school. First of all, he sees the school as a community and not as an institution with clear division of students and teachers or place of categorization. It is a democratic school, because all the issues regarding the school are decided at so called "meeting" or gathering of all members of community and everyone has a vote (teachers, students and parents of students). Dr Piotr Laskowski also criticizes students' self-governments that are popular in Poland. They are groups of students representing interests of other students, reminding fictional institutions that are often occupied by so-called apparatchiks¹⁹. Piotr Laskowski criticizes the perception of education only as a commodity where the only value of acquired knowledge is use in the carrier and CV. He describes this trend and need for change in a following way²⁰:

We need to change it. But how to do it if I read texts that encourages students to choose philosophy? It is written that it is useful to study philosophy, because its graduates are highly wanted by advertising agencies. If a university makes a promise: read Hegel, because it will awake creativity in you that will be bought by an advertising agency. Who can read Hegel seriously then?

Summerhill inspired the school, which, as says Laskowski, is more libertarian than Lyceum of Humanities of Kuroń and has less frames. The school is set to release students' minds. However, it is not oriented to the labour market and practical approach, e.g., enrichment of CV and carrier. In contrast to Summerhill, the school is highly politicized and closely associated with so-called new left-wing and feminist movements that are found against this institution in newspapers of the right-wing (for example „Rzeczpospolita”). Politicization is connected with one of school's rules which believe it is very important for students to participate in and influence the external life (in contrast to Summerhill), as well as participate in civic movements. The school considers the system of grades as repressive and as an empty form. The only exception is the

¹⁹ P. Laskowski, *Musicie biegać szybciej*, „Krytyka Polityczna”, 19.07.2011, source: <http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/LaskowskiMusiciebiegacszybciej/menuid-77.html>

²⁰ *Ibidem*.

final grades on certificates which are recognized as a compromise with Polish educational system. The Principal Laskowski says frankly that grades do not mean anything to the school. Although, it happens that students do not move to a higher form. The main reason is that persons who receive public scholarships often are culturally backward in comparison to other students. Due to the division into 2 groups, very often there also arises the division of students' wealth. This is one of the biggest problems. The school is considering the introduction of a zero year – equalizer for students from socially excluded communities. The journal of presence is also not carried out, because students' being at school is not compulsory. Dr Laskowski says that running a libertarian school is much easier in the case such as Summerhill, because it is located in a rural area and has its own dormitory house, so it is easier to make a closed and trusting society. It is opposite when a school is just a part of student's day. It is even worse for students from socially excluded communities who need to spend a half of a day at school and then return to their communities. The school is a socially open space. There is no such thing as teachers' room or Principle's office. Administrative work is performed in the evening after 20 o'clock. Absence of teachers' room is designed to prevent teachers' ghettoisation who lock themselves in the rooms, often gossiping and separating themselves from students.

BIBLIOGRAPHY:

- Duelholm N., *Polityka oświatowa państwa nie powinna naruszać terytorium rodziny*, wywiad z Prof. Bogusławem Śliwerskim, source: <http://www.edukacjadomowa.piasta.pl/sliwerski.html>
- Goldman P., *Compulsory Miseducation and the Community of Scholars*, 1966.
- Illich I., *Deschooling Society*, New York 1971.
- Klesyk A., *Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie*, „Gazeta Wyborcza”, 23.04.2012, source: http://wyborcza.pl/1,75515,11593341,Prezes_PZU_Szukamy_tych_ktorzy_mysla_samodzielnie.html
- Laskowski P., *Musicie biegać szybciej*, „Krytyka Polityczna”, 19.07.2011, source: <http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/LaskowskiMusiciebiegacszybciej/menuid-77.html>
- Neill A.S., *Summerhill: A radical approach to child rearing*, Hart Publishing Company, 1966.
- Nude photograph costs principal Job*, Ottawa Citizen, 10.09.83, source: <http://news.google.com/newspapers?nid=2194&dat=19830910&id=FaQyAAAAIABJ&sjid=D-8FAAAAIBAJ&pg=1370,4831435>

- Punch M., *Progressive Retreat: A Sociological Study of Darlington Hall School 1926–1957*, Cambridge 1977.
- Young J. R., (2010-06-06), „College 2.0: A Self-Appointed Teacher Runs a One-Man ‘Academy’ on YouTube”. *The Chronicle of Higher Education*.
- Zaczyński W., *Internet krytycznym okiem pedagoga*, source: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2009/zaczynsk.pdf>.
- Zapis ze spotkania z Dr Piotrem Laskowskim „Wolnościowa edukacja”, <http://www.rozbrat.org/video/zobaczfilm/91>.

SUMMARY

In this article we described concepts of deschooling and democratic education (free education) and their practical implementation in such educational institutions as, e.g., Summerhill and Multicultural Lyceum of Humanities of Jacek Kuroń in Warsaw. Although those two concepts have rebounded very loud echo in the pedagogical environment, you can count the institutions who use the democratic system on fingers of one hand. However, the system of deschooling might begin taking on the shoot together with increasing the opportunities of e-learning and self-learning communities such as Khan Academy.

KEY WORDS: schooling system, education, democracy, alternative pedagogy.

РЕЗЮМЕ

В этой статье авторы сосредоточены на описании двух заметных потоков альтернативной педагогики. Во-первых, это “освобождение от школы”, которой концепцию составлял Иван Ильич, австрийский философ, полиглот и социальный критик, который в возрасте 30 лет стал вице-ректором известного католического университета в Пуэрто-Рико, который принадлежал Ватикану. В своей книге «Общество без школы» (1971) он описывает школу как основную причину отсутствия мышления и угнетению сознания. Он считает, что единственное решение для системы образования это отмена школьных учреждений вообще и их замена с добровольными группами исследования. Второе понятие, которое описано в этой статье, это демократическое образование (также называется свободное образование) и ее практическая реализация в мире. Авторы описывают несколько школ, которые основаны на этой модели, и представляют Summerhill A. Нила и его польского коллегу – Мультикультурного лица Яцека Куроня.

Związek między poziomem rozwoju integracji sensorycznej a przystosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Link between the level of development of sensor integration and with public adapting pupils with intellectual disability

Wprowadzenie

Badania nad mózgiem wskazują, iż rozwój społeczny i emocjonalny człowieka jest ugruntowany w biologii. Wiele zaburzeń mózgu ma wpływ na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne i zaczyna się je traktować jako stany, które można poprawić. Pierwsze próby wykorzystania osiągnięć nauki o mózgu w pedagogice pochodzą z badań nad zaburzeniami rozwojowymi dotyczącymi dysleksji i dyskalkulii [Blakemore, Frith 2008].

Teoria IS (sensory integration) opiera się na trzech założeniach [Ayers 1972, Ayers 2002, Bundy, Lane, Murray 2002, Botts, Hershfeldt, Christensen-Sandfort 2008]. Pierwsze z nich mówi, że uczenie się jest uzależnione od możliwości odbioru informacji sensorycznej, przetwarzania jej, a następnie takiej syntezy tych przekształceń, aby służyła ona zaplanowaniu i uporządkowaniu zachowania. Po drugie, deficyt w przetwarzaniu i łączeniu w całość „wkładu” sensorycznego powoduje deficyt w planowaniu i wywoływaniu zachowań. Po trzecie, zdolność centralnego układu nerwowego do przetwarzania i łączenia w całość informacji sensorycznych może być doskonała poprzez stwarzanie sytuacji do rozszerzania i korygowania doświadczeń sensorycznych. Odpowiednie dostarczanie informacji sensorycznych nie tylko zwiększa możliwości dostosowawcze, ale i zaspokaja wewnętrzne dążenie do rozwoju integracji sensorycznej. Przyjmując założenie, że mózg jest zorganizowany hierarchicznie, należy pobudzać proces integracji sensorycznej, jako warunek wstępny rozwoju wyższych procesów kognitywnych. Poprzez swoją

plastyczność mózg jest w stanie ponownie uporządkować połączenia w układzie nerwowym na podstawie nowych doświadczeń. Ta reorganizacja lub też proces integracji sensorycznej nie jest dostępny bezpośrednio poznaniu, jest to proces wewnętrzny, co do którego hipoteza jest stawiana na podstawie dowodów dostarczonych przez nauki badające układ nerwowy. Mimo że sam proces integracji sensorycznej nie jest zauważalny, to występujące w nim braki i naprawy ujawniają się w zachowaniu dziecka [Botts, Hershfeldt, Christensen-Sandfort 2008].

Problematyka dojrzałości społecznej, jak twierdzi M. Kościelska [1984] ściśle zależeć może od zagadnienia niepełnosprawności intelektualnej i to zarówno w literaturze, jak i w obowiązującej praktyce orzecznictwa psychologicznego, zaburzenie to bowiem stwierdza się nie tylko na podstawie ilorazu inteligencji, ale i wskaźników przystosowania społecznego. Jak podaje J. Wyczesany [2007, s. 26], jednym z kryteriów diagnostycznych dla niepełnosprawności intelektualnej według DSM-III-R jest „współwystępowanie deficytów lub zmniejszenie się zdolności przystosowania społecznego, tzn. obniżona jest skuteczność osoby w spełnianiu poziomu oczekiwań zgodnych z jej wiekiem i przynależnością kulturową, takich jak umiejętności społeczne i odpowiedzialność, komunikowanie się, wypełnianie czynności »dnia codziennego«, samodzielność, samoobsługa”. Kształtowanie więc gotowości do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, tzn. optymalny rozwój takich umiejętności, które stosownie do wieku pozwalają sprostać zadaniom i wymaganiom o charakterze społecznym, jest jednym z najważniejszych i ostatecznych celów rewalidacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną [Pilecka 2003].

Materiał, metoda, techniki i narzędzia badawcze

Badaniami eksploracyjnymi objęto 42 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych i ogólnodostępnych (po 21 uczniów z każdego rodzaju szkoły). Wyboru dzieci dokonywano na podstawie orzeczeń wydanych przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne. Do projektu nie kwalifikowano dzieci z postawionymi diagnozami zaburzeń programu genetycznego, np. z zespołem Downa, z syndromem kruchego chromosomu X, jak również z autyzmem. W konsekwencji badania objęły aż pięć województw: świętokrzyskie, łódzkie, lubelskie, podkarpackie i mazowieckie.

Oceny przystosowania społecznego badanych dokonano przy pomocy:

- ‘PAC1’ H.C. Gunzburga (oprac. T. Witkowski 1988, wg H.C. Gunzburga – The PAC MANUAL Birmingham 1974. 3rd Ed., rozdz. III The PAC-1) – gdyż zadania ‘PAC1’ obejmują minimum wymaganych umiejętności społecznych, które należy uwzględnić w społecznej rehabilitacji. Podzielone są na cztery działy: „Obsługiwanie siebie”, „Komunikowanie się”, „Uspołecznienie” i „Zajęcia”. W każdym dziale wyróżnić można części. I tak do pierwszego działu należą: „zachowanie się przy stole”, „sprawność motoryczna”, „toaleta i mycie” oraz „ubieranie się”. Części drugiego działu to: „język”, „ujmowanie różnic”, „liczby i wielkości” oraz „posługiwanie się ołówkiem i papierem”. Do trzeciego działu należą: „udział w zabawie” i „czynności domowe”, a do czwartego: „sprawność manualna” oraz „zręczność i kontrola motoryki”;
- ‘Kwestionariusza CBI’ E. Schaefera i M. Aaronsona [J. Rembowski 1972] – gdyż jest narzędziem służącym do pomiaru przystosowania dziecka w szkole i przedszkolu. Sześćdziesiąt stwierdzeń kwestionariusza dotyczy ujawnianego zachowania się dziecka właśnie w szkole, jego stosunku do obowiązków szkolnych, a także jego interpersonalnych stosunków z rówieśnikami i nauczycielami. Tworzą one 12 skal: ‘ekspresja słowna’, ‘nadrucliwość’, ‘życzliwość’, ‘odsuwanie się’, ‘wytrwałość’, ‘nerwowość’, ‘towarzyskość’, ‘roztargnienie’, ‘taktowne postępowanie’, ‘zażenowanie’, ‘nieśmiałość’, ‘koncentracja’ i ‘zawziętość’. Na podstawie różnic pomiędzy wynikami poszczególnych skal (pozytywnych i negatywnych) otrzymujemy informację o trzech czynnikach: ekstrawersji w przeciwieństwie do introwersji, zachowania pozytywnego w przeciwieństwie do zachowania negatywnego oraz wzajemnym stosunku pozytywnej i negatywnej orientacji w zachowaniu. Wyróżnione czynniki (suma wszystkich punktów) informują o ogólnym poziomie przystosowania dziecka w granicach od -96 do +96 punktów.

Ocenę poziomu rozwoju procesów integracji sensorycznej przeprowadzono, korzystając z:

- ‘Kwestionariusza Rozwoju Sensomotorycznego Dziecka [oprac. Z. Przyrowski 1995] – który daje możliwość wstępnej diagnozy dysfunkcji w obrębie działania systemu czuciowego, przedsionkowego, słuchowego i wzrokowego, jak również poddaje ocenie schemat ciała i orientację przestrzenną, obustronną koordynację motoryczną oraz planowanie motoryczne.

- Wybranych Prób Obserwacji Klinicznej [oprac. Z. Przyrowski 2001, 2002] – dzięki którym ocenić można m.in.: napięcie mięśniowe, stabilizację centralną, ruchy gałek ocznych, planowanie ruchu, reakcje posturalne, kokontrakcję, lateralizację, choreoatetozę, reakcje równoważne, adiadochokinezę, obustronną koordynację ruchową, czucie ruchu, jak również stwierdzić awersyjne reakcje na ruch, czy obecność przetrwałych lub nie w pełni zintegrowanych odruchów. Wybrano próby: ‘Preferencji Oka/Ręki’, ‘Szybkiej Rotacji Przedramion’, ‘Śledzenia Przedmiotu Oczami’, ‘Dotykania Palce – Kciuk’, ‘Palec Do Nosa’, ‘Kokontrakcji’, ‘Pozycji Zgięciowej na Plecach’, ‘Pozycji Wyprostnej na Brzuchu’, ‘Test Wyprostowanych Rąk Schildera’, ‘Asymetryczny Toniczny Odruch Szyjny’, ‘Symetryczny Toniczny Odruch Szyjny’, ‘Równowagi Dynamicznej’, ‘Stabilizacji Barków’, ‘Stabilizacji Tułowia’ i ‘Niebezpieczeństwa Grawitacyjnego’.

W celu uzyskania pełniejszej diagnozy (w obrębie procesów integracji sensorycznej) podjęto również próbę zastosowania wybranych ‘Południowokaliifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’ – bateria SCSIT J. Ayres [2002a, na podstawie: Southern California Sensory Integration Tests Manual, Los Angeles, Calif., Western Psychological Services, tłum.: Z. Przyrowski, D. Daniluk-Przyrowska, E. Grzybowska, po konsultacjach z Violet Maas, Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Integracji Sensorycznej] – poddając dzięki temu ocenie m.in.: czucie ruchu, percepcję bodźców dotykowych, umiejętność wizualizacji wrażeń dotykowych bez kontroli wzrokowej, zdolność czuciowej lokalizacji bodźca dotykowego, planowanie ruchu, zdolność do swobodnego użycia ręki w obszarze przeciwległej strony ciała, zdolność płynnej wzajemnej współpracy kończyn górnych, różnicowania kierunków w obrębie własnego ciała i najbliższej przestrzeni, zdolność do kompensacji równowagi z wykorzystaniem systemu wizualnego oraz utrzymywania równowagi dzięki informacjom przedsionkowo-proprioceptywnym. Wybrano testy: ‘Kinestezji’, ‘Identyfikacji Palców’, ‘Grafestezji’, ‘Lokalizacji Bodźca Dotykowego’, ‘Imitacji Pozycji’, ‘Przekraczania Linii Środkowej Ciała’, ‘Obustronnej Koordynacji Ruchowej’, ‘Różnicowania Prawo – Lewo’, ‘Równowagi Statycznej z Oczami Otwartymi’ oraz ‘Równowagi Statycznej z Oczami Zamkniętymi’.

W celu określenia wzajemnej zależności poziomu rozwoju integracji sensorycznej i przystosowania społecznego badanych uczniów zastosowano analizę czynnikową. I tak na podstawie danych pochodzących z ‘Inwentarza PAC-1’ oraz ‘Kwestionariusza Schafera i Aaronsona’ obliczono najpierw macierze korelacji. Wartości własne tych macierzy przedstawiają tabele 1 i 2.

Tabela 1. Wartości własne macierzy korelacji dla PAC-1

Nr wartości	Wartości własne (korelacje), pokrewne statystyki			
	wartość własna	% ogółu wariancji	skumulowana wartość własna	skumulowana wartość %
1	6,210966	51,75805	6,21097	51,7581
2	2,019848	16,83207	8,23081	68,5901
3	0,942408	7,85340	9,17322	76,4435
4	0,655862	5,46552	9,82908	81,9090
5	0,557224	4,64354	10,38631	86,5526
6	0,408623	3,40519	10,79493	89,9578
7	0,334853	2,79044	11,12979	92,7482
8	0,323370	2,69475	11,45316	95,4430
9	0,210093	1,75077	11,66325	97,1937
10	0,147891	1,23242	11,81114	98,4262
11	0,113570	0,94641	11,92471	99,3726
12	0,075292	0,62743	12,00000	100,0000

Tabela 2. Wartości własne macierzy korelacji dla 'Kwesionariusza Schaefera i Aaronsona'

Nr wartości	Wartości własne (korelacje), pokrewne statystyki			
	wartość własna	% ogółu wariancji	skumulowana wartość własna	skumulowana wartość %
1	2	3	4	5
1	3,966084	33,05070	3,96608	33,0507
2	2,881888	24,01574	6,84797	57,0664
3	1,941544	16,17953	8,78952	73,2460
4	1,022017	8,51681	9,81153	81,7628
5	0,558842	4,65702	10,37037	86,4198
6	0,466872	3,89060	10,83725	90,3104

1	2	3	4	5
7	0,412487	3,43739	11,24973	93,7478
8	0,228549	1,90458	11,47828	95,6524
9	0,184819	1,54016	11,66310	97,1925
10	0,156637	1,30531	11,81974	98,4978
11	0,114716	0,95597	11,93446	99,4538
12	0,065544	0,54620	12,00000	100,0000

Analiza wyników wskazała na możliwość wyboru pierwszych trzech głównych składowych (czynników) w przypadku PAC-1 i czterech w przypadku 'Kwestionariusza Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i w Szkole'. Powiązanie zmiennych PAC-1 i czynników przedstawia tabela 3, a powiązanie zmiennych 'Kwestionariusza Schafera i Aaronsona' oraz czynników tabela 4.

Tabela 3. Powiązanie zmiennych PAC-1 i czynników

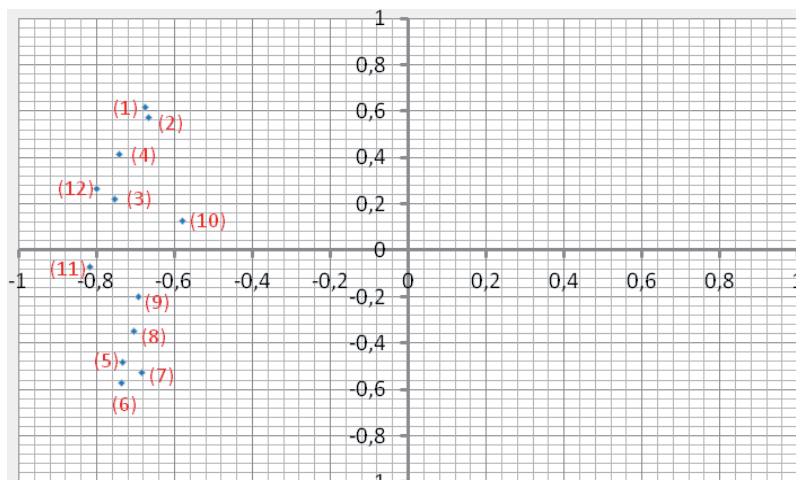
Zmienna	Współrzędne czynnikowe zmiennych, na podstawie korelacji		
	czynnik 1	czynnik 2	czynnik 3
Zachowanie się przy stole	-0,676808	0,618763	0,185098
Sprawność motoryczna	-0,669139	0,575355	-0,002034
Toaleta i mycie	-0,754806	0,223433	-0,106350
Ubieranie się	-0,742664	0,414890	0,180980
Język	-0,735356	-0,480919	-0,271052
Ujmowanie różnic	-0,738730	-0,567654	0,050411
Liczby i wielkości	-0,685709	-0,525261	0,252033
Posługiwanie się ołówkiem i papierem	-0,704838	-0,347104	0,388701
Udział w zabawie	-0,695451	-0,200004	-0,429662
Czynności domowe	-0,581295	0,130609	-0,590481
Sprawność manualna	-0,817945	-0,067056	0,199430
Zręczność, kontrola motoryki	-0,799885	0,269148	0,020213

Tabela 4. Powiązanie zmiennych 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona' oraz czynników

Zmienna	Współrzędne czynnikowe zmiennych na podstawie korelacji			
	czynnik 1	czynnik 2	czynnik 3	czynnik 4
Ekspresja słowna	-0,184782	0,779877	0,363055	-0,179410
Towarzystwość	-0,104072	0,898308	0,193407	0,187369
Odsuwanie się	-0,258073	-0,681621	0,284143	-0,081518
Zażenowanie i nieśmiałość	0,165101	-0,414922	-0,038492	0,863886
Życzliwość	0,248256	0,742667	0,211073	0,359414
Taktowne postępowanie	0,827970	0,073681	-0,104177	0,042382
Nerwowość	-0,767795	-0,188874	0,482416	0,073873
Zawziętość	-0,723663	-0,284743	0,484283	0,058454
Wytrwałość	0,634477	0,013239	0,622624	-0,157620
Koncentracja	0,473755	-0,153464	0,790200	0,116507
Nadruchliwość	-0,854947	0,182907	0,153391	0,053376
Roztargnienie	-0,780350	0,314705	-0,363104	0,143743

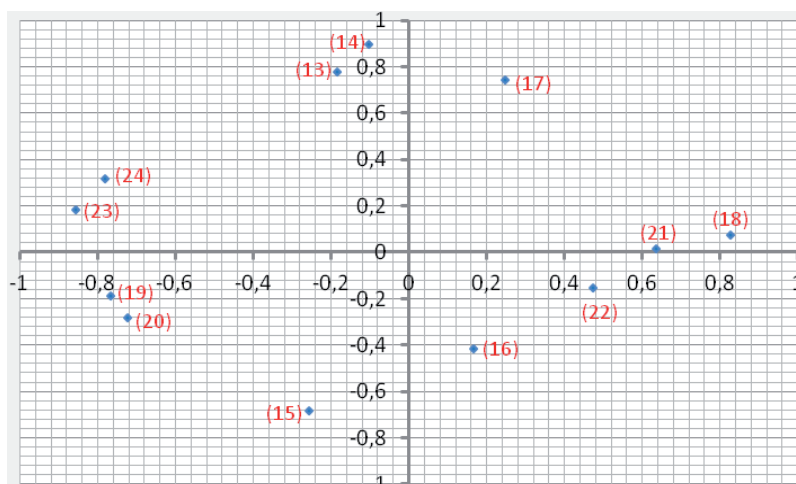
Widać, iż na czynnik pierwszy składają się wszystkie części PAC-1, na czynnik drugi: zachowanie się przy stole, sprawność motoryczna, ujmowanie różnic oraz liczby i wielkości. Zmienną czynnika trzeciego są jedynie czynności domowe. W przypadku Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary w skład czynnika pierwszego wchodzi: taktowne postępowanie, nerwowość, zawziętość, wytrwałość, nadrucliwość i roztargnienie. Zmiennymi czynnika drugiego są: ekspresja słowna, towarzyskość, odsuwanie się, życzliwość, czynnika trzeciego: wytrwałość i koncentracja, a czwartego: zażenowanie i nieśmiałość. Projekcję zmiennych PAC-1 i Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona na płaszczyzny przykładowych czynników przedstawiają rysunki 1 i 2.

Na podstawie danych pochodzących z wybranych 'Prób Obserwacji Klinicznej', 'Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej' oraz 'Kwestionariusza Rozwoju Sensomotorycznego' również obliczono macierze korelacji. Wartości własne tych macierzy przedstawiają tabele 5, 6 i 7.



Legenda: (1) – ‘zachowanie się przy stole’; (2) – ‘sprawność motoryczna’; (3) – ‘toaleta i mycie’; (4) – ‘ubieranie się’; (5) – ‘język’; (6) – ‘ujmowanie różnic’; (7) – ‘liczby i wielkości’; (8) – ‘posługiwanie się ołówkiem i papierem’; (9) – ‘udział w zabawie’; (10) – ‘czynności domowe’; (11) – ‘sprawność manualna’; (12) – ‘zręczność, kontrola motoryki’

Rysunek 1. Projekcja zmiennych ‘Inwentarza PACI’ na płaszczyznę czynników 1 i 2



Legenda: (13) – ‘ekspresja słowna’; (14) – ‘towarzyskość’; (15) – ‘odsuwanie się’; (16) – ‘zażenowanie i nieśmiałość’; (17) – ‘życzliwość’; (18) – ‘taktowne postępowanie’; (19) – ‘nerwowość’; (20) – ‘zawziętość’; (21) – ‘wytrwałość’; (22) – ‘koncentracja’; (23) – ‘nadruchliwość’; (24) – ‘roztargnienie’

Rysunek 2. Projekcja zmiennych ‘Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona’ na płaszczyznę czynników 1 i 2

Tabela 5. Wartości własne macierzy korelacji dla 'Prób Obserwacji Klinicznej'

Nr wartości	Wartości własne (korelacje), pokrewne statystyki			
	wartość własna	% ogółu wariancji	skumulowana wartość własna	skumulowana wartość %
1	5,579551	37,19700	5,57955	37,1970
2	1,892395	12,61597	7,47195	49,8130
3	1,261334	8,40889	8,73328	58,2219
4	1,084059	7,22706	9,81734	65,4489
5	0,887157	5,91438	10,70450	71,3633
6	0,821692	5,47795	11,52619	76,8412
7	0,737821	4,91881	12,26401	81,7601
8	0,658731	4,39154	12,92274	86,1516
9	0,539819	3,59879	13,46256	89,7504
10	0,523168	3,48779	13,98573	93,2382
11	0,344936	2,29957	14,33066	95,5377
12	0,258776	1,72517	14,58944	97,2629
13	0,177513	1,18342	14,76695	98,4463
14	0,139151	0,92767	14,90610	99,3740
15	0,093898	0,62599	15,00000	100,0000

Tabela 6. Wartości własne macierzy korelacji dla 'Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej'

Nr wartości	Wartości własne (korelacje), pokrewne statystyki			
	wartość własna	% ogółu wariancji	skumulowana wartość własna	skumulowana wartość %
1	2	3	4	5
1	6,499416	40,62135	6,49942	40,6213
2	2,120825	13,25516	8,62024	53,8765

1	2	3	4	5
3	1,259387	7,87117	9,87963	61,7477
4	1,150512	7,19070	11,03014	68,9384
5	0,968565	6,05353	11,99871	74,9919
6	0,840604	5,25378	12,83931	80,2457
7	0,736240	4,60150	13,57555	84,8472
8	0,545617	3,41010	14,12117	88,2573
9	0,496032	3,10020	14,61720	91,3575
10	0,407318	2,54574	15,02452	93,9032
11	0,295818	1,84886	15,32033	95,7521
12	0,181858	1,13661	15,50219	96,8887
13	0,180589	1,12868	15,68278	98,0174
14	0,123566	0,77229	15,80635	98,7897
15	0,111215	0,69510	15,91756	99,4848
16	0,082437	0,51523	16,00000	100,0000

Tabela 7. Wartości własne macierzy korelacji dla 'Kwestionariusza Rozwoju Sensomotorycznego'

Nr wartości	Wartości własne (korelacje), pokrewne statystyki			
	wartość własna	% ogółu wariacji	skumulowana wartość własna	skumulowana wartość %
1	2	3	4	5
1	4,169615	52,12019	4,169615	52,1202
2	1,112327	13,90408	5,281941	66,0243
3	0,748128	9,35161	6,030070	75,3759
4	0,726950	9,08687	6,757019	84,4627
5	0,470046	5,87557	7,227065	90,3383
6	0,336819	4,21024	7,563884	94,5486

1	2	3	4	5
7	0,319350	3,99187	7,883234	98,5404
8	0,116766	1,45958	8,000000	100,000

Analiza wyników wskazała na możliwość wyboru pierwszych czterech głównych składowych (czynników) zarówno w przypadku prób, jak i testów oraz dwóch dla kwestionariusza. Powiązanie zmiennych i czynników przedstawiają tabele 8, 9 i 10.

Tabela 8. Powiązanie zmiennych 'Prób Obserwacji Klinicznej' i czynników

Zmienna	Współrzędne czynnikowe zmiennych na podstawie korelacji			
	czynnik 1	czynnik 2	czynnik 3	czynnik 4
1	2	3	4	5
'Preferencja Oka/Ręki'	-0,245008	0,581908	0,051133	0,359839
'Szybka Rotacja Przedramion'	-0,595183	-0,238333	-0,547136	0,272383
'Śledzenie Przedmiotu Oczami'	-0,759550	-0,212014	-0,186728	0,133203
'Próba Dotykania Palce – Kciuk'	-0,606943	-0,249526	-0,576348	-0,162788
'Palec do Nosa'	-0,679849	0,041619	-0,016432	0,277471
'Kokontrakcja'	-0,599976	-0,307046	0,230773	-0,303667
'Pozycja Zgięciowa na Plecach'	-0,697509	-0,204562	0,448085	0,258003
'Pozycja Wyprostna na Brzuchu'	-0,684927	-0,085604	0,024937	-0,165547
'Test Wyprostowanych Rąk Schildera'	-0,530371	0,259062	0,055703	0,542796
'ATOS'	-0,647264	0,559568	-0,194188	-0,214832
'STOS'	-0,410800	0,748606	-0,120152	-0,320231
'Równowaga Dynamiczna'	-0,555983	-0,000026	-0,058552	-0,299817
'Stabilizacja Barków'	-0,742436	-0,433045	0,152797	-0,033065

1	2	3	4	5
'Stabilizacja Tułowia'	-0,647131	0,335486	0,291433	-0,086473
'Niebezpieczeństwo Grawitacyjne'	-0,542277	-0,062128	0,412834	-0,176564

Tabela 9. Powiązanie zmiennych 'Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej' i czynników

Zmienna	Współrzędne czynnikowe zmiennych na podstawie korelacji			
	czynnik 1	czynnik 2	czynnik 3	czynnik 4
1	2	3	4	5
'Kinestezja' lewa ręka	0,639790	0,356752	0,321898	0,154771
'Kinestezja' prawa ręka	0,663729	0,379537	0,382433	0,127653
'Identyfikacja Palców' lewa ręka	-0,659663	0,074010	0,153252	-0,295644
'Identyfikacja Palców' prawa ręka	-0,733550	0,117267	0,018095	0,010711
'Grafestezja' prawa ręka	-0,727713	-0,353121	0,033322	-0,224896
'Grafestezja' lewa ręka	-0,729011	-0,297361	0,005232	-0,336675
'Lokalizacja Bodźca Dotykowego' lewa ręka w pronacji	0,630071	-0,495155	-0,020988	-0,002974
'Lokalizacja Bodźca Dotykowego' lewa ręka w supinacji	0,778326	-0,453069	0,223460	-0,017765
'Lokalizacja Bodźca Dotykowego' prawa ręka w pronacji	0,775200	-0,412070	0,055884	-0,036365
'Lokalizacja Bodźca Dotykowego' prawa ręka w supinacji	0,727153	-0,428931	0,048811	0,070094
'Imitacja Pozycji'	-0,702288	-0,449974	0,213064	0,061500
'Przekraczanie Linii Środkowej Ciała'	0,038302	-0,706583	-0,269734	0,167992

1	2	3	4	5
'Obustronna Koordynacja Ruchowa'	-0,448030	0,050900	0,332949	0,040927
'Różnicowanie Prawo – Lewo'	-0,187864	0,171343	-0,695546	0,519203
'Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi'	-0,576380	-0,165469	0,409331	0,573952
'Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Zamkniętymi'	-0,647992	-0,227723	0,219859	0,468597

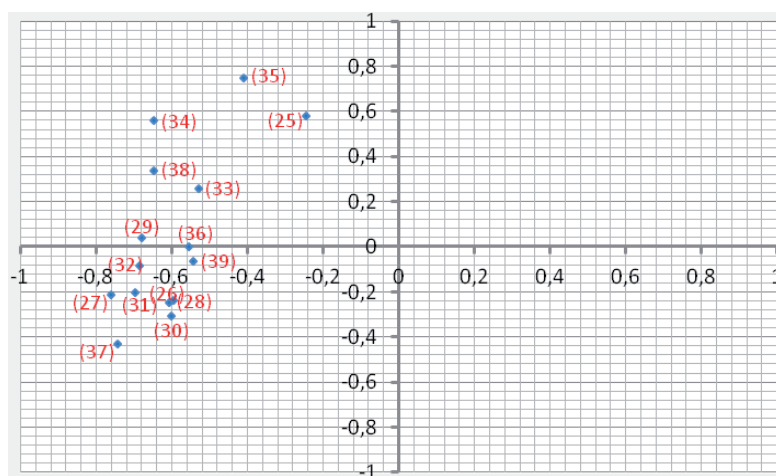
Tabela 10. Powiązanie zmiennych 'Kwestionariusza Rozwoju Sensomotorycznego' i czynników

Zmienna	Współrzędne czynnikowe zmiennych na podstawie korelacji	
	czynnik 1	czynnik 2
Układ przedsionkowy	-0,759552	0,058692
Nadwrażliwość dotykowa	-0,497477	-0,721206
Podwrażliwość dotykowa	-0,595185	0,424119
System wzrokowy	-0,809041	0,274064
System słuchowy	-0,534785	-0,564985
Obustronna koordynacja ruchowa	-0,898912	0,114412
Schemat ciała i orientacja przestrzenna	-0,756164	0,013250
Planowanie motoryczne	-0,818901	0,035809

Widać, iż na czynnik pierwszy składają się zmienne z prób: 'Szybka Rotacja Przedramion', 'Śledzenie Przedmiotu Oczami', 'Dotykania Palce – Kciuk', 'Palec do Nosa', 'Kokontrakcja', 'Pozycja Zgięciowa na Plecach' i 'Wyprostna na Brzuchu', 'ATOS', 'Równowaga Dynamiczna', 'Stabilizacja Barków oraz Tułowia', 'Niebezpieczeństwo Grawitacyjne', a także z 'Testu Schildera'. Na czynnik drugi natomiast zmienne prób: 'Preferencji Oka/Ręki', 'ATOS' i 'STOS', na trzeci: 'Szybkiej Rotacja Przedramion' i 'Dotykania Palce – Kciuk', a na czwarty z 'Testu Schildera'. W przypadku 'Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej' czynnik pierwszy obejmuje zmienne: 'Kinestezji', 'Identyfikacji

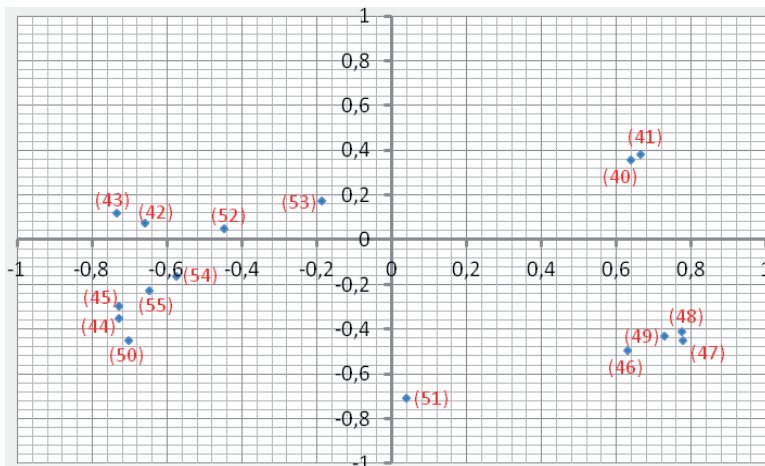
Palców’, ‘Grafestezji’, ‘Lokalizacji Bodźca Dotykowego’, ‘Imitacji Pozycji’ oraz ‘Równowagi w Pozycji Stojącej z Oczami Zamkniętymi i Otwartymi’. Czynniki drugi zawiera zmienne testu – ‘Przekraczanie Linii Środkowej Ciała’, trzeci testu – ‘Różnicowanie Prawo – Lewo’, a czwarty – ‘Różnicowanie Prawo – Lewo’ i ‘Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi’. Dla ‘Kwestionariusza Rozwoju Sensomotorycznego’ zmienne pierwszej składowej obejmują: ‘układ przedsionkowy’, ‘podwrażliwość dotykową’, ‘system wzrokowy i słuchowy’, ‘obustronną koordynację ruchową’, ‘schemat ciała i orientację przestrzenną’ oraz ‘planowanie motoryczne’, a drugiej składowej: ‘nadwrażliwość dotykową’ i ‘układ słuchowy’. Projekcję zmiennych na płaszczyzny przykładowych czynników przedstawiają rysunki 3, 4 i 5.

Na tej podstawie podjęto próbę analizy zależności poziomu rozwoju integracji sensorycznej i przystosowania społecznego badanych. Rozważania przeprowadzono oddzielnie dla grupy uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i szkół specjalnych oraz dla wszystkich razem. W tabeli 11 przedstawiono zestawienie wszystkich czynników poddawanych dalszej analizie oraz ich zmiennych.



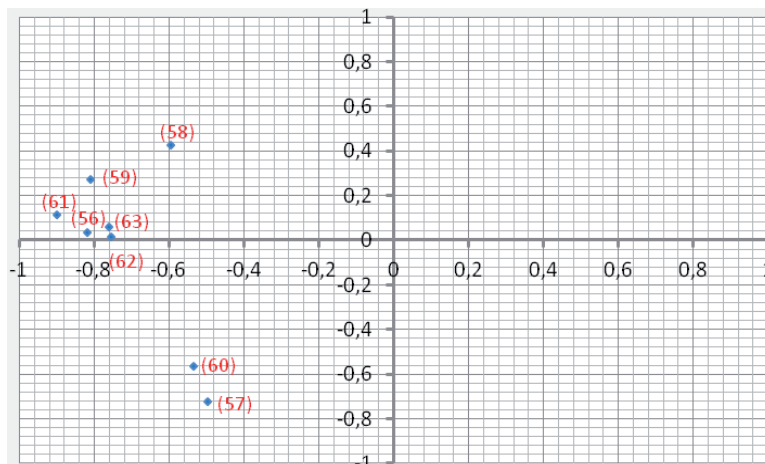
Legenda: (25) – ‘Preferencja Oka/Ręki’; (26) – ‘Szybka Rotacja Przedramion’; (27) – ‘Śledzenie Przedmiotu Oczami’; (28) – ‘Próba Dotykania Palce-Kciuk’; (29) – ‘Palec do Nosa’; (30) – ‘Kokontrakcja’; (31) – ‘Pozycja Zgięciowa na Plecach’; (32) – ‘Pozycja Wyprostna na Brzuchu’; (33) – ‘Test Wyprostowanych Rąk Schildera’; (34) – ‘ATOS’; (35) – ‘STOS’; (36) – ‘Równowaga Dynamiczna’; (37) – ‘Stabilizacja Barków’; (38) – ‘Stabilizacja Tułowia’; (39) – ‘Niebezpieczeństwo Grawitacyjne’

Rysunek 3. Projekcja zmiennych ‘Prób Obserwacji Klinicznej’ na płaszczyznę czynników 1 i 2



Legenda: (40) – ‘Kinestezja’ lewa ręka; (41) – ‘Kinestezja’ prawa ręka; (42) – ‘Identyfikacja Palców’ lewa ręka; (43) – ‘Identyfikacja Palców’ prawa ręka; (44) – ‘Grafestezja’ prawa ręka; (45) – ‘Grafestezja’ lewa ręka; (46) – ‘Lokalizacja Bódźca Dotykowego’ lewa ręka w pronacji; (47) – ‘Lokalizacja Bódźca Dotykowego’ lewa ręka w supinacji; (48) – ‘Lokalizacja Bódźca Dotykowego’ prawa ręka w pronacji; (49) – ‘Lokalizacja Bódźca Dotykowego’ prawa ręka w supinacji; (50) – ‘Imitacja Pozycji’; (51) – ‘Przekraczanie Linii Środkowej Ciała’; (52) – ‘Obustronna Koordynacja Ruchowa’; (53) – ‘Różnicowanie Prawo – Lewo’; (54) – ‘Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi’; (55) – ‘Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Zamkniętymi’

Rysunek 4. Projektacja zmiennych ‘Południowokaliifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’ na płaszczyznę czynników 1 i 2



Legenda: (56) – ‘układ przedsionkowy’; (57) – ‘nadwrażliwość dotykowa’; (58) – ‘podwrażliwość dotykowa’; (59) – ‘system wzrokowy’; (60) – ‘system słuchowy’; (61) – ‘obustronna koordynacja ruchowa’; (62) – ‘schemat ciała i orientacja przestrzenna’; (63) – ‘planowanie motoryczne’

Rysunek 5. Projektacja zmiennych ‘Kwestionariusza Rozwoju Sensomotorycznego’ na płaszczyznę czynników 1 i 2

Tabela 11. Czynniki oraz ich zmienne

Narzędzie badawcze	Czynnik	Zmienne
1	2	3
PAC1-1	I	'zachowanie się przy stole', 'sprawność motoryczna', 'toaleta i mycie', 'ubieranie się', 'język', 'ujmowanie różnic', 'liczby i wielkości', 'posługiwanie się ołówkiem i papierem', 'udział w zabawie', 'czynności domowe', 'sprawność manualna', 'zręczność, kontrola motoryki'
	II	'zachowanie się przy stole', 'sprawność motoryczna', 'ujmowanie różnic', 'liczby i wielkości'
	III	'czynności domowe'
'Kwestionariusz Schaefera i Aaronsona	I	'taktowne postępowanie', 'nerwowość', 'zawziętość', 'wytrwałość', 'nadruchliwość', 'roztargnienie'
	II	'ekspresja słowna', 'towarzystwo', 'odsuwanie się', 'życzliwość'
	III	'wytrwałość', 'koncentracja'
	IV	'zażenowanie i nieśmiałość'
'Kliniczna Obserwacja'	I	Szybka Rotacja Przedramion, 'Śledzenie Przedmiotu Oczami', 'Próba Dotykania Palce – Kciuk', 'Palec do Nosa', 'Kokontrakcja', 'Pozycja Zgięciowa na Plecach', 'Pozycja Wyprostna na Brzuchu', 'Test Wyprostowanych Rąk Schildera', 'ATOS', 'Równowaga Dynamiczna', 'Stabilizacja Barków', 'Stabilizacja Tułowia', 'Niebezpieczeństwo Grawitacyjne'
	II	'Preferencja Oka/Ręki', 'ATOS', 'STOS'
	III	'Szybka Rotacja Przedramion', 'Próba Dotykania Palce – Kciuk'
	IV	'Test Wyprostowanych Rąk Schildera'
'Południowo-kalifornijskie Testy Integracji Sensorycznej'	I	'Kinestezja', 'Identyfikacja Palców', 'Grafestezja', 'Lokalizacja Bodźca Dotykowego', 'Imitacja Pozycji', 'Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi i Zamkniętymi'
	II	'Przekraczanie Linii Środkowej Ciała'
	III	'Różnicowanie Prawo – Lewo'
	IV	'Różnicowanie Prawo – Lewo', 'Równowaga w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi'

1	2	3
‘Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego’	I	‘układ przedsionkowy’, ‘podwrażliwość dotykowa’, ‘system wzrokowy’, ‘system słuchowy’, ‘obustronna koordynacja ruchowa’, ‘schemat ciała i orientacja przestrzenna’, ‘planowanie motoryczne’
	II	‘nadwrażliwość dotykowa’, ‘system słuchowy’

Omówienie wyników

Analizując występujące powiązania, zwrócono uwagę przede wszystkim na te, gdzie obliczone współczynniki korelacji przyjęły wartości powyżej 0,5, czyli na korelacje bardzo silne i silne oraz częściowo średnie.

Poziom rozwoju integracji sensorycznej a przystosowanie społeczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczających do klas pierwszych szkół podstawowych specjalnych

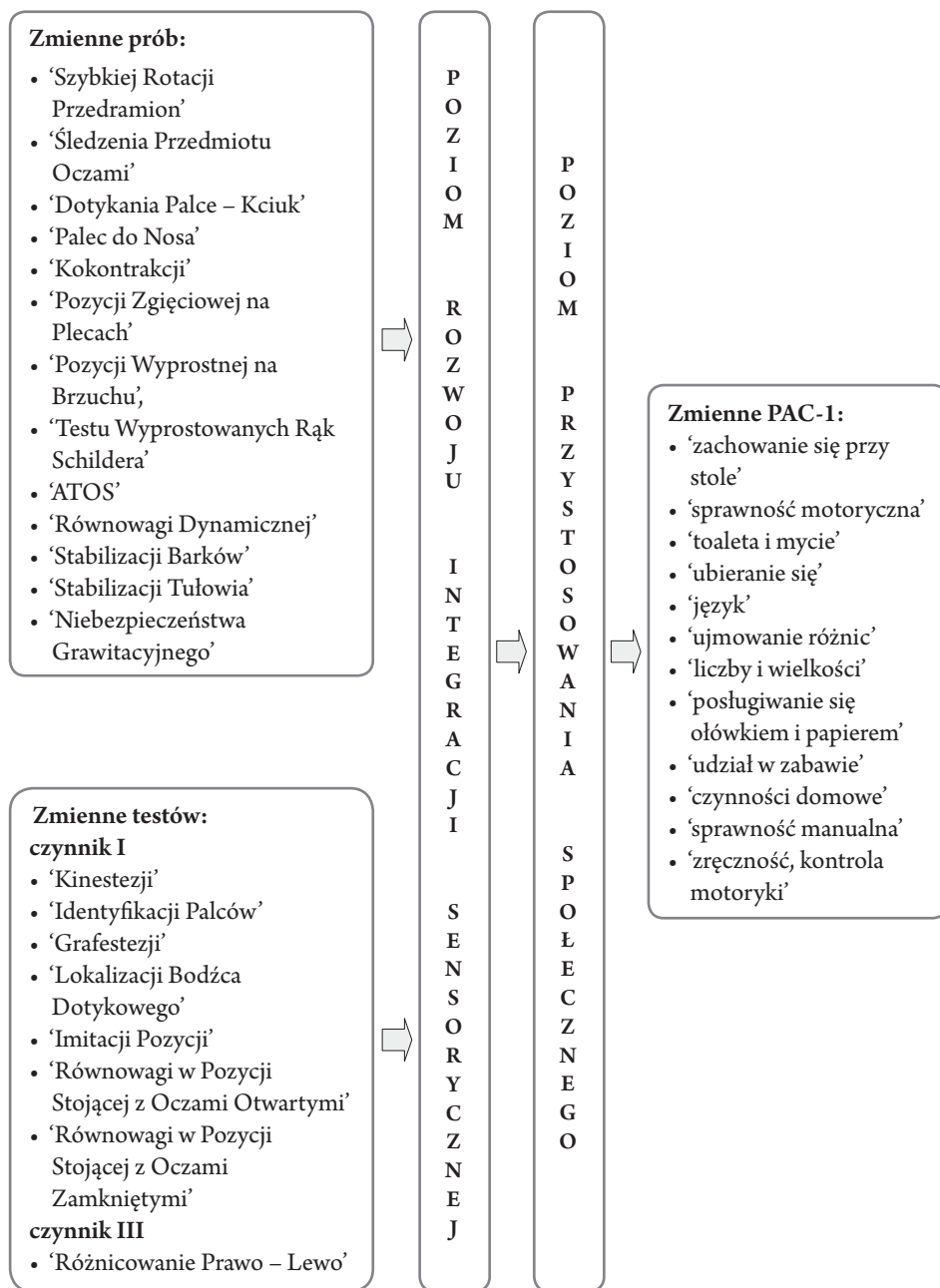
Wyniki analizy przedstawiają tabele 12 i 13. Na podstawie danych zawartych w tabeli 12 wnioskować można o silnej zależności między zmiennymi ‘Klinicznej Obserwacji’ (składowa I) i ‘Inwentarza PAC-1’ (czynnik I) oraz ‘Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’ (czynnik I) i PAC-1 (składowa I), co przedstawiono na rysunku 6. Poziom opanowania więc czynności samoobsługowych (sprawdzanych w PAC-1 w częściach: ‘zachowanie się przy stole’, ‘sprawność motoryczna’, ‘toaleta i mycie’, ‘ubieranie się’), stopień uspołecznienia (sprawdzanego w częściach: ‘udział w zabawie’, ‘czynności domowe’), komunikowanie się (zawartego w częściach: ‘język’, ‘ujmowanie różnic’, ‘liczby i wielkości’ oraz ‘posługiwanie się ołówkiem i papierem’) oraz ‘sprawność manualna’ i ‘zręczność, kontrola motoryki’ tej grupy dzieci powiązane są z poziomem rozwoju funkcji neurofizjologicznych badanych próbami klinicznymi: ‘Szybkiej Rotacji Przedramion’, ‘Śledzenia Przedmiotu Oczami’, ‘Dotykania Palce – Kciuk’, ‘Palec do Nosa’, ‘Kokontrakcji’, ‘Pozycji Zgięciowej na Plecach’, ‘Wyprostnej na Brzuchu’, obecności ‘Asymetrycznego Tonicznego Odruchu Szyjnego’, ‘Równowagi Dynamicznej’, ‘Stabilizacji Barków i Tułowia’, ‘Niebezpieczeństwa Grawitacyjnego’ oraz ‘Testem Schildera’, ale również z wykształceniem zdolności badanych testami: ‘Kinestezji’, ‘Identyfikacji Palców’, ‘Grafestezji’, ‘Lokalizacji Bódcza Dotykowego’, ‘Imitacji Pozycji’ oraz ‘Równowagi w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi i Zamkniętymi’.

Tabela 12. Wyniki analizy dla uczniów uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych – korelacja składowych PAC-1 ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej

	Testy I		Testy II		Testy III		Testy IV		Klin I		Klin II		Klin III		Klin IV		RS I		RS II		PAC-1 I		PAC-1 II		PAC-1 III		
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I
Testy I	1,00	-0,33	-0,23	0,06	0,81	0,23	-0,45	-0,04	-0,36	0,06	0,80	0,06	0,06	0,06	0,80	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,80	-0,10	-0,10	-0,08	-0,08	
Testy II	-0,33	1,00	-0,24	0,22	-0,02	-0,12	0,13	0,05	0,06	-0,09	-0,09	0,21	0,21	0,21	-0,09	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	-0,09	-0,16	-0,16	-0,27	-0,27		
Testy III	-0,23	-0,24	1,00	0,03	-0,35	-0,03	0,11	-0,27	0,01	-0,25	-0,25	0,04	0,04	0,04	-0,25	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	-0,25	-0,02	-0,02	0,02	0,02		
Testy IV	0,06	0,22	0,03	1,00	-0,10	0,29	-0,28	-0,56	-0,12	0,04	-0,12	0,04	0,04	0,04	-0,12	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	-0,12	0,25	0,25	0,11	0,11		
Klin I	0,81	-0,02	-0,35	-0,10	1,00	-0,06	-0,24	0,10	-0,25	0,06	0,86	0,06	0,06	0,06	0,86	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,86	-0,27	-0,27	-0,17	-0,17		
Klin II	0,23	-0,12	-0,03	0,29	-0,06	1,00	-0,32	-0,13	-0,39	1,00	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,64	0,64	0,50	0,50		
Klin III	-0,45	0,13	0,11	-0,28	-0,24	-0,32	1,00	0,28	0,10	-0,32	-0,30	1,00	0,10	-0,30	-0,30	1,00	0,10	-0,10	-0,10	-0,10	-0,30	-0,03	-0,03	-0,08	-0,08		
Klin IV	-0,04	0,05	-0,27	-0,56	0,10	0,28	0,28	1,00	0,12	0,13	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,03	0,03	0,12	0,12		
RS I	-0,36	0,06	0,01	-0,12	-0,25	-0,39	0,10	0,12	1,00	0,11	-0,42	0,16	0,16	0,16	-0,42	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	-0,42	0,16	0,16	-0,17	-0,17		
RS II	0,06	0,21	0,04	0,04	0,06	-0,36	-0,10	-0,36	0,11	1,00	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13	-0,21	-0,21	-0,30	-0,30		
PAC I	0,80	-0,09	-0,25	-0,12	0,86	0,13	-0,30	0,18	-0,42	0,13	1,00	0,06	0,06	0,06	1,00	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	1,00	-0,06	-0,06	-0,20	-0,20		
PAC II	-0,10	-0,16	-0,02	0,25	-0,27	0,64	-0,03	0,16	0,16	0,64	-0,06	1,00	0,06	0,06	-0,06	1,00	0,06	0,06	0,06	0,06	-0,06	1,00	0,33	0,33			
PAC III	-0,08	-0,27	0,02	0,11	-0,17	0,50	-0,08	0,12	-0,17	0,50	-0,17	-0,08	1,00	0,33	-0,20	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	-0,20	0,33	1,00	1,00			

Tabela 13. Wyniki analizy dla uczniów uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych – korelacja składowych 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona' ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej

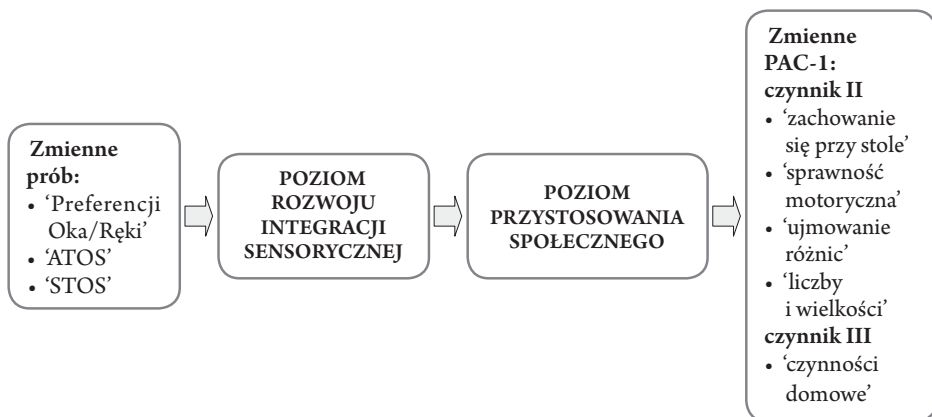
	Testy	Testy	Testy	Testy	Klin	Klin	Klin	Klin	Klin	RS	RS
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	I	II
Scha I	0,07	0,42	-0,29	0,06	0,29	-0,14	-0,09	0,27	0,02	0,11	0,11
Scha II	-0,63	0,21	0,52	-0,28	-0,54	-0,29	0,35	-0,15	0,35	-0,03	-0,03
Scha III	-0,13	0,13	0,01	-0,25	0,05	-0,56	0,25	0,37	-0,11	0,36	0,36
Scha IV	0,41	-0,05	-0,19	-0,02	0,25	0,44	-0,34	0,21	-0,39	0,05	0,05
Testy I	1,00	-0,33	-0,23	0,06	0,81	0,23	-0,45	-0,04	-0,36	0,06	0,06
Testy II	-0,33	1,00	-0,24	0,22	-0,02	-0,12	0,13	0,05	0,06	0,21	0,21
Testy III	-0,23	-0,24	1,00	0,03	-0,35	-0,03	0,11	-0,27	0,01	0,04	0,04
Testy IV	0,06	0,22	0,03	1,00	-0,10	0,29	-0,28	-0,56	-0,12	0,04	0,04
Klin I	0,81	-0,02	-0,35	-0,10	1,00	-0,06	-0,24	0,10	-0,25	0,06	0,06
Klin II	0,23	-0,12	-0,03	0,29	-0,06	1,00	-0,32	-0,13	-0,39	-0,36	-0,36
Klin III	-0,45	0,13	0,11	-0,28	-0,24	-0,32	1,00	0,28	0,10	-0,10	-0,10
Klin IV	-0,04	0,05	-0,27	-0,56	0,10	-0,13	0,28	1,00	0,12	0,39	0,39
RS I	-0,36	0,06	0,01	-0,12	-0,25	-0,39	0,10	0,12	1,00	0,11	0,11
RS II	0,06	0,21	0,04	0,04	0,06	-0,36	-0,10	0,39	0,11	1,00	1,00



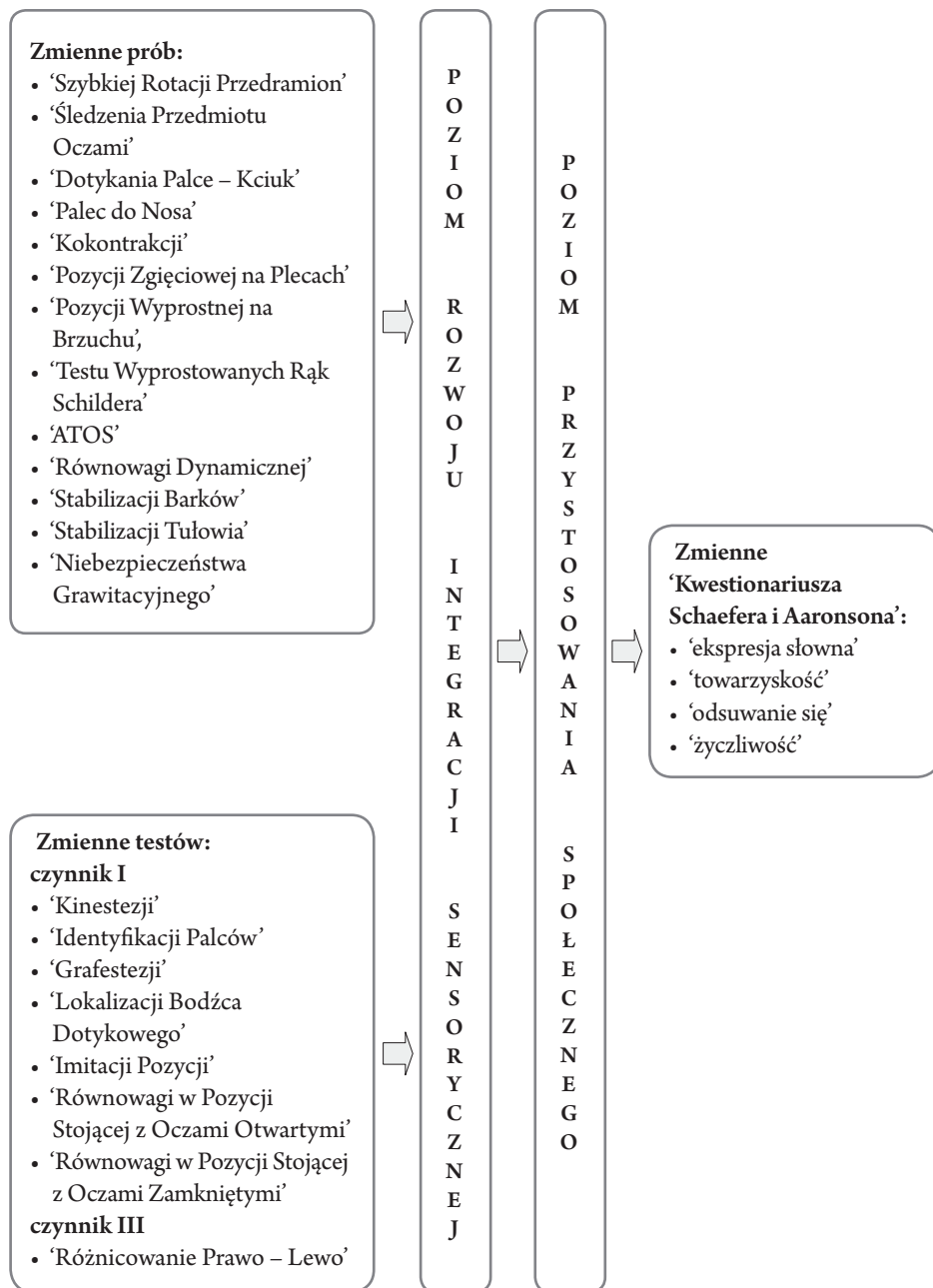
Rysunek 6. Korelacja zmiennych 'Klinicznej Obserwacji' (składowa I), 'Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej' (składowa I) i PAC-1 (składowa I)

Na uwagę zasługuje również korelacja zmiennych ‘Klinicznej Obserwacji’ (czynnik II) i ‘Inwentarza PAC-1’ (składowa II, słabiej III), czyli powiązanie między lateralizacją i rozwojem odruchowym dotyczącym asymetrycznego tonicznego odruchu szyjnego oraz symetrycznego tonicznego odruchu szyjnego a umiejętnościami, które badane są w takich częściach PAC-1, jak: ‘zachowanie się przy stole’, ‘sprawność motoryczna’, ‘ujmowanie różnic’, ‘liczby i wielkości’ oraz ‘czynności domowe’. Zależność zmiennych ‘Klinicznej Obserwacji’ (czynnik II) i PAC-1 (czynnik II i III) zilustrowano na rysunku 7.

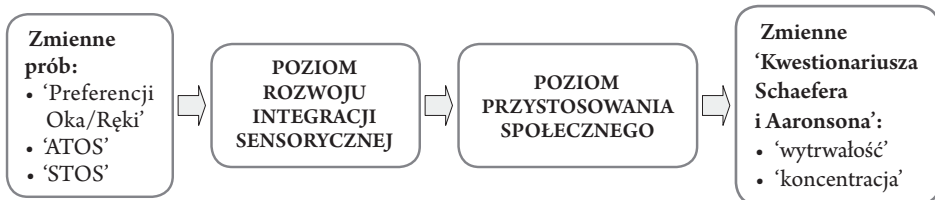
Z tabeli 13 przedstawiającej korelację zmiennych ‘Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona’ ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej widać, iż największe powiązanie występuje między zmiennymi czynnika pierwszego ‘Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’ i czynnika drugiego kwestionariusza. Czyli ‘ekspresja słowna’, ‘towarzyskość’, ‘odsunanie się’ i ‘życzliwość’ koreluje z wykształceniem zdolności badanych testami: ‘Kinestezji’, ‘Identyfikacji Palców’, ‘Grafestezji’, ‘Lokalizacji Bódźca Dotykowego’, ‘Imitacji Pozycji’ oraz ‘Równowagi w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi i Zamkniętymi’. Zależności zauważyć można również między zmiennymi drugiej składowej ‘Kwestionariusza Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i w Szkole’ i pierwszej ‘Klinicznej Obserwacji’ oraz trzeciej ‘Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’, a także drugiej ‘Klinicznej Obserwacji’ i trzeciej ‘Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary’. Korelacje te zilustrowano na rysunkach 8 i 9.



Rysunek 7. Korelacja zmiennych ‘Klinicznej Obserwacji’ (czynnik II) i PAC-1 (czynnik II i III)



Rysunek 8. Korelacja zmiennych 'Południowokaliifornijskich Testów Integracji Sensorycznej' (czynnik I i III), 'Klinicznej Obserwacji' (czynnik I) i 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona' (czynnik II)

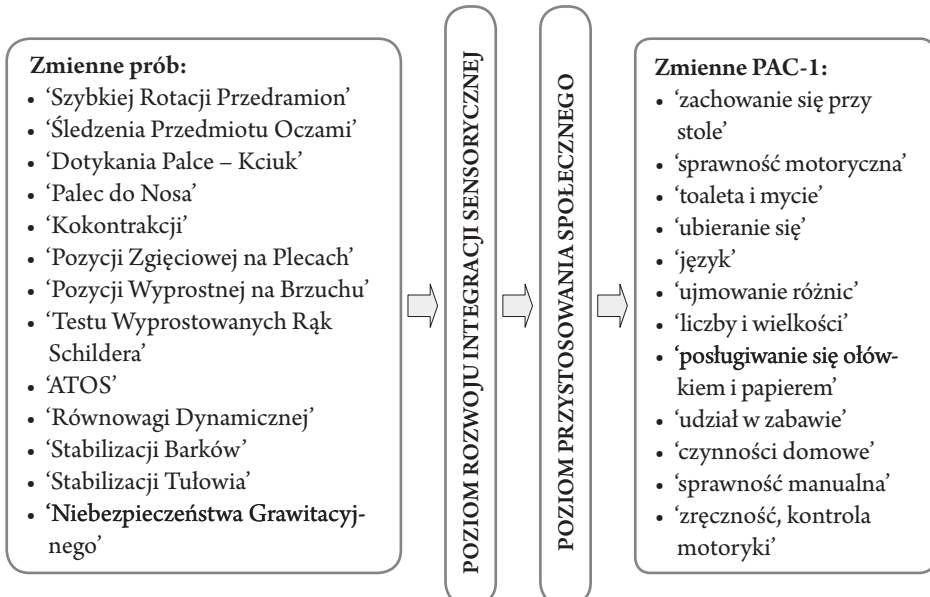


Rysunek 9. Korelacja zmiennych 'Klinicznej Obserwacji' (czynnik II) oraz 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona' (czynnik III)

Poziom rozwoju integracji sensorycznej, a przystosowanie społeczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczających do klas pierwszych szkół podstawowych ogólnodostępnych

Wyniki analizy przedstawiają tabele 14 i 15.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 14 wnioskować można o największym powiązaniu zmiennych 'Klinicznej Obserwacji' (składowa I) i 'Inwentarza PAC1' (czynnik I) (rys. 10). Korelację tę zaobserwowano już w przypadku analizy wyników dzieci uczęszczających do placówek specjalnych. Zależności były jednak silniejsze.



Rysunek 10. Korelacja zmiennych 'Klinicznej Obserwacji' (składowa I) i PAC-1 (składowa I)

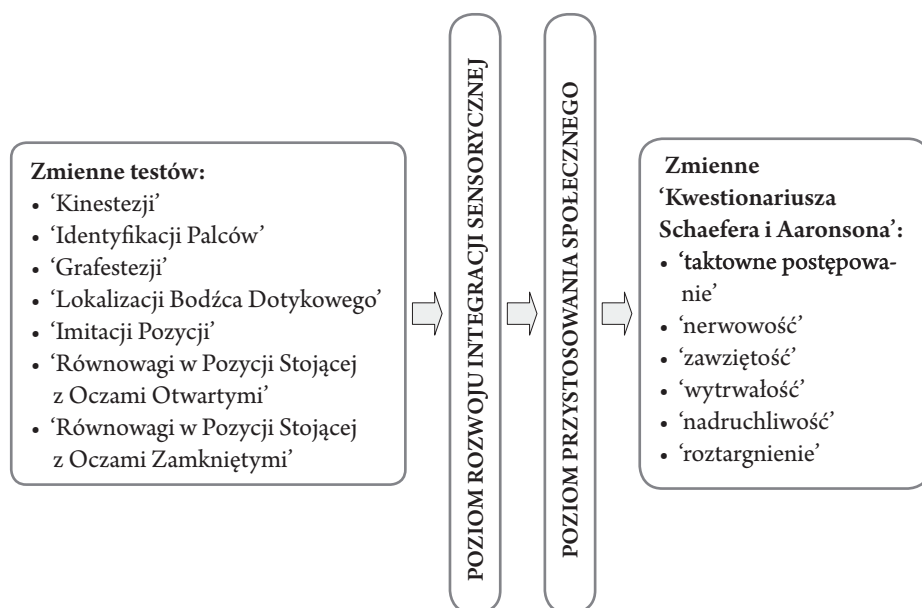
Tabela 14. Wyniki analizy dla uczniów uczęszczających do klas pierwszych szkół ogólnodostępnych – korelacja składowych PAC-1 ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej

	Testy				Klin				RS		PAC-1		
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	I	II	III
Testy I	1,00	0,58	0,15	-0,13	0,68	-0,07	0,32	-0,07	-0,16	-0,03	0,37	-0,29	-0,10
Testy II	0,58	1,00	0,30	-0,27	0,67	0,06	0,29	-0,02	-0,10	0,16	0,18	-0,25	-0,10
Testy III	0,15	0,30	1,00	-0,04	0,05	-0,29	0,22	-0,09	0,00	0,34	-0,11	0,19	-0,42
Testy IV	-0,13	-0,27	-0,04	1,00	-0,29	0,08	0,29	-0,45	-0,27	-0,36	-0,14	-0,09	0,33
Klin I	0,68	0,67	0,05	-0,29	1,00	0,12	0,28	-0,22	-0,10	0,03	0,59	-0,18	-0,10
Klin II	-0,07	0,06	-0,29	0,08	0,12	1,00	0,56	0,16	-0,37	0,08	-0,11	0,04	0,21
Klin III	0,32	0,29	0,22	0,29	0,28	0,56	1,00	-0,31	-0,31	-0,16	-0,14	0,05	0,06
Klin IV	-0,07	-0,02	-0,09	-0,45	-0,22	0,16	-0,31	1,00	-0,29	0,51	-0,17	-0,05	0,04
RS I	-0,16	-0,10	0,00	-0,27	-0,10	-0,37	-0,31	-0,29	1,00	-0,14	0,08	0,48	-0,14
RS II	-0,03	0,16	0,34	0,00	0,03	0,08	0,29	1,00	-0,14	1,00	0,02	0,18	0,04
PAC1 I	0,37	0,18	-0,11	-0,14	0,05	-0,11	-0,14	-0,17	0,08	0,02	1,00	0,06	0,24
PAC1 II	-0,29	-0,25	0,19	-0,09	-0,18	0,04	0,05	-0,05	0,48	0,18	0,06	1,00	-0,20
PAC1 III	-0,10	-0,10	-0,42	0,33	-0,10	0,21	0,06	0,04	-0,14	0,04	0,24	-0,20	1,00

Tabela 15. Wyniki analizy dla uczniów uczęszczających do klas pierwszych szkół ogólnodostępnych – korelacja składowych 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona' ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej

	Testy		Testy		Testy		Klin		Klin		Klin		RS	
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II
Scha I	-0,56	-0,40	-0,18	-0,17	-0,36	-0,01	-0,21	0,11	0,02				0,02	-0,10
Scha I	0,01	-0,02	0,16	0,11	0,02	-0,21	-0,19	0,01	-0,02				-0,02	0,29
Scha III	-0,08	0,20	-0,34	-0,15	0,19	-0,06	-0,17	0,12	0,07				0,07	-0,11
Scha IV	-0,10	0,09	0,23	-0,19	-0,06	-0,36	-0,21	0,14	0,39				0,39	0,06
Testy I	1,00	0,58	0,15	-0,13	0,68	-0,07	0,32	-0,07	-0,16				-0,16	-0,03
Testy II	0,58	1,00	0,30	-0,27	0,67	0,06	0,29	-0,02	-0,10				-0,10	0,16
Testy III	0,15	0,30	1,00	-0,04	0,05	-0,29	0,22	-0,09	0,00				0,00	0,34
Testy IV	-0,13	-0,27	-0,04	1,00	-0,29	0,08	0,29	-0,45	-0,27				-0,27	-0,36
Klin I	0,68	0,67	0,05	-0,29	1,00	0,12	0,28	-0,22	-0,10				-0,10	0,03
Klin II	-0,07	0,06	-0,29	0,08	0,12	1,00	0,56	0,16	-0,37				-0,37	0,08
Klin III	0,32	0,29	0,22	0,29	0,28	0,56	1,00	-0,31	-0,31				-0,31	-0,16
Klin IV	-0,07	-0,02	-0,09	-0,45	-0,22	0,16	-0,31	1,00	-0,29				-0,29	0,51
RS I	-0,16	-0,10	0,00	-0,27	-0,10	-0,37	-0,31	-0,29	1,00				1,00	-0,14
RS II	-0,03	0,16	0,34	-0,36	0,03	0,08	-0,16	0,51	-0,14				-0,14	1,00

Z tabeli 15 przedstawiającej korelację zmiennych ‘Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona’ ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej wynika, iż największe powiązanie występuje między zmiennymi czynnika pierwszego ‘Południowokaliifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’ i czynnika I kwestionariusza. Można sądzić więc, że na ‘taktowne postępowanie’, ‘nerwowość’, ‘zawziętość’, ‘wytrwałość’, ‘nadruchliwość’ i ‘roztargnienie’ tej grupy dzieci wywierają wpływ zmienne testów: ‘Kinestezji’, ‘Identyfikacji Palców’, ‘Grafestezji’, ‘Lokalizacji Bodźca Dotykowego’, ‘Imitacji Pozycji’ oraz ‘Równowagi w Pozycji Stojącej z Oczami Otwartymi i Zamkniętymi’. Zależności te przedstawiono na rysunku 11.



Rysunek 11. Korelacja zmiennych ‘Południowokaliifornijskich Testów Integracji Sensorycznej’ (czynnik I) oraz ‘Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona’ (czynnik I)

Poziom rozwoju integracji sensorycznej a przystosowanie społeczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczających do klas pierwszych — analiza zbiorowa

W tabelach 16 i 17 przedstawiono wyniki analizy przeprowadzonej dla wszystkich uczniów razem.

Tabela 16. Wyniki analizy dla uczniów uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych i ogólnodostępnych (zestawienie zbiorowe) – korelacja składowych PAC-1 ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensoryczno-motorycznej

	PAC-1		PAC-1		Testy		Klin		Klin		Klin		RS	
	I	II	III	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	
PAC1 I	1,000	0,000	0,000	0,637	0,030	-0,199	-0,124	0,757	0,059	-0,229	0,020	-0,233	0,081	
PAC1 II	0,000	1,000	0,000	-0,170	-0,207	0,097	0,067	-0,211	0,331	0,017	-0,045	0,311	0,028	
PAC1 III	0,000	0,000	1,000	-0,103	-0,162	-0,236	0,206	-0,142	0,350	-0,009	0,055	-0,134	-0,112	
Testy I	0,637	-0,170	-0,103	1,000	0,000	0,000	0,000	0,765	0,181	-0,117	0,017	-0,323	0,023	
Testy II	0,030	-0,207	-0,162	0,000	1,000	0,000	0,000	0,259	-0,067	0,205	-0,026	0,013	0,181	
Testy III	-0,199	0,097	-0,236	0,000	0,000	1,000	0,000	-0,126	-0,072	0,179	-0,080	-0,047	0,183	
Testy IV	-0,124	0,067	0,206	0,000	0,000	0,000	1,000	-0,166	0,225	-0,025	-0,489	-0,173	-0,138	
Klin I	0,757	-0,211	-0,142	0,765	0,259	-0,126	-0,166	1,000	0,000	0,000	0,000	-0,208	0,044	
Klin II	0,059	0,331	0,350	0,181	-0,067	-0,072	0,225	0,000	1,000	0,000	0,000	-0,389	-0,191	
Klin III	-0,229	0,017	-0,009	-0,117	0,205	0,179	-0,025	0,000	0,000	1,000	0,000	-0,097	-0,132	
Klin IV	0,020	-0,045	0,055	0,017	-0,026	-0,080	-0,489	0,000	0,000	0,000	1,000	-0,100	0,433	
RS I	-0,233	0,311	-0,134	-0,323	0,013	-0,047	-0,173	-0,208	-0,389	-0,097	-0,100	1,000	0,000	
RS II	0,081	0,028	-0,112	0,023	0,181	0,183	-0,138	0,044	-0,191	-0,132	0,433	0,000	1,000	

Tabela 17. Wyniki analizy dla uczniów uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych i ogólnodostępnych (zestawienie zbiorowe) – korelacja składowych 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona ze zmiennymi określającymi poziom rozwoju integracji sensorycznej

	Testy I	Testy II	Testy III	Testy IV	Klin I	Klin II	Klin III	Klin IV	RS I	RS II
Testy I	1,000	0,000	0,000	0,000	0,765	0,181	-0,117	0,017	-0,323	0,023
Testy II	0,000	1,000	0,000	0,000	0,259	-0,067	0,205	-0,026	0,013	0,181
Testy III	0,000	0,000	1,000	0,000	-0,126	-0,072	0,179	-0,080	-0,047	0,183
Testy IV	0,000	0,000	0,000	1,000	-0,166	0,225	-0,025	-0,489	-0,173	-0,138
Klin I	0,765	0,259	-0,126	-0,166	1,000	0,000	0,000	0,000	-0,208	0,044
Klin II	0,181	-0,067	-0,072	0,225	0,000	1,000	0,000	0,000	-0,389	-0,191
Klin III	-0,117	0,205	0,179	-0,025	0,000	0,000	1,000	0,000	-0,097	-0,132
Klin IV	0,017	-0,026	-0,080	-0,489	0,000	0,000	0,000	1,000	-0,100	0,433
RS I	-0,323	0,013	-0,047	-0,173	-0,208	-0,389	-0,097	-0,100	1,000	0,000
RS II	0,023	0,181	0,183	-0,138	0,044	-0,191	-0,132	0,433	0,000	1,000
Scha I	-0,180	-0,051	-0,208	-0,048	-0,014	-0,076	-0,153	0,184	0,018	-0,009
Scha II	-0,279	0,048	0,357	-0,090	-0,241	-0,210	0,060	-0,007	0,127	0,146
Scha III	-0,046	0,135	-0,119	-0,188	0,135	-0,282	0,014	0,266	-0,054	0,074
Scha IV	0,184	0,041	-0,044	-0,084	0,109	0,169	-0,286	0,127	-0,050	0,057

Na podstawie analizy wnioskować można o zależności poziomu rozwoju funkcji badanych 'Południowokalifornijskimi Testami Integracji Sensorycznej' (czynnik I) oraz próbami 'Obserwacji Klinicznej' (czynnik I) z poziomem rozwoju umiejętności badanych Inwentarzem PAC-1 (składowa I). Powiązanie to zilustrowano już na rysunku 6, analizując związki korelacyjne między poziomem rozwoju integracji sensorycznej a przystosowaniem społecznym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych.

Analiza nie wykazała siły związków korelacyjnych powyżej 0,5 między składowymi 'Kwestionariusza Schaefera i Aaronsona' a zmiennymi charakteryzującymi poziom rozwoju integracji sensorycznej.

Podsumowanie

Uzyskane zależności korelacyjne wskazują na istnienie powiązań między poziomem rozwoju integracji sensorycznej a poziomem rozwoju przystosowania społecznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych i ogólnodostępnych. Analizując związki korelacyjne, należy jednak pamiętać, iż istnieje wiele innych czynników o różnokierunkowych wpływach, które kształtują szeroko rozumiany rozwój społeczny.

BIBLIOGRAFIA:

- Ayres A. J. [1972]. *Sensory Integration and Learning Disorders*, Los Angeles.
- Ayres A. J. [2002]. *Sensory integration and the Child*, Los Angeles.
- Ayres A. J. [2002a]. *Południowokalifornijskie Testy Integracji Sensorycznej*, w: *Podręcznik dla terapeutów integracji sensorycznej* – na podstawie Southern California Sensory Integration Tests Manual, Los Angeles, Calif., Western Psychological Services [1980], po konsultacjach z Violet Maas [tłum.: Z. Przyrowski, D. Daniluk – Przyrowska, E. Grzybowska], Warszawa.
- Blakemore S. J., Frith U. [2008]. *Jak uczy się mózg*, Kraków.
- Botts B. H., Hershfeldt P. A., Christensen-Sandfort R. J. [2008]. Snoezelen. Empirical Review of Product Representation, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Vol 23, No 3 138-147.
- Bundy A. C., Lane S. J., Murray E. A. [2002]. *Sensory Integration: Theory and practice* (2nd ed.), Philadelphia.
- Kościelska M. [1984]. *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa.

- Pilecka W. [2003]. *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, w: Pileccy W. i J. (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Kraków.
- Przyrowski Z. [1995]. *Kwestionariusz rozwoju sensomotorycznego dziecka, materiały kursowe*, Warszawa.
- Przyrowski Z. [2001]. *Podstawy diagnozy i terapii integracji sensorycznej*, w: *Podstawy diagnostyki i rehabilitacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Szmigiel C. (red.), Kraków.
- Przyrowski Z. [2002]. *Obserwacja kliniczna*, w: *Podręcznik dla terapeutów integracji sensorycznej*, Warszawa.
- Rembowski J. [1972]. *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa.
- Witkowski T. [1988]. *Metody PAC i PAS w społecznej rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa.
- Witkowski T. [1988]. *Podręcznik do inwentarza PAC-1 Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym*, Warszawa.
- Wyczęsany J. [2007]. *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków.

STRESZCZENIE

W artykule podjęto próbę określenia związku między poziomem rozwoju procesów integracji sensorycznej i przystosowaniem społecznym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczęszczających do klas pierwszych szkół specjalnych i ogólnodostępnych. Badaniami objęto 42 dzieci (po 21 z każdego rodzaju szkoły) z postawionymi diagnozami niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim (z wyjątkiem dzieci z zaburzeniami programu genetycznego) rozpoczynającymi realizację obowiązku szkolnego. Oceny przystosowania społecznego badanych dokonano w oparciu o: 'PAC1' H.C. Gunzburga (oprac. T. Witkowski 1988) i 'Kwestionariusz CBI' E. Schaefera i M. Aaronsona (Rembowski 1972), natomiast oceny poziomu rozwoju procesów integracji sensorycznej w oparciu o: 'Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego Dziecka' (oprac. Z. Przyrowski 1995), 'Wybrane Próby Obserwacji Klinicznej' (oprac. Z. Przyrowski 2001, 2002) i wybrane 'Południowokalifornijskie Testy Integracji Sensorycznej' – bateria SCSIT J. Ayres (2002a).

Uzyskane wyniki badań poddano analizie czynnikowej. Stwierdzono zależności korelacyjne wskazujące na istnienie powiązań między poziomem rozwoju procesów integracji sensorycznej i poziomem przystosowania społecznego uczniów z obydwu rodzajów szkół.

SŁOWA KLUCZOWE: przystosowanie społeczne, niepełnosprawność intelektualna, teoria integracji sensorycznej, analiza czynnikowa.

SUMMARY

In this article an attempt was made to determine a relationship between the level of sensory integration processes and a social adaptation of students with mild intellectual disabilities attending first grade in special education and public schools. The study involved 42 children (21 students of each type of school) diagnosed with mild intellectual disability (with the exception of children with disturbances of genetic program) who started realization of compulsory education. Assessment of social adjustment was based on the 'PAC1' by H.C. Gunzburg (developed by T. Witkowski 1988) and 'The CBI questionnaire' by E. Schaefer and M. Aaronson (Rembowski 1972), while the level of development of sensory integration processes was assessed on the basis of 'Sensorimotor Child Development Questionnaire' (developed by Z. Przyrowski 1995), 'Selected Trials of Clinical Observation' (developed by Z. Przyrowski 2001, 2002) and selected 'Southern California Sensory Integration Tests' – battery SCSIT by J. Ayres (2002a). The results were subjected to factor analysis. Correlations that indicated the relationships between the level of development of sensory integration processes and the level of social adaptation of the students from both types of schools were found.

KEY WORDS: social adaptation, intellectual disability, sensory integration theory, factor analysis.

Practice of football and life skills learning: an empirical study

Uprawianie piłki nożnej a rozwój umiejętności całozyciowych: badania empiryczne

Introduction

During the 1990's the World Health Organization (WHO) identified a set of abilities for adaptive and positive behaviors that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life, defining them as life skills (LSs). In particular, LSs are psychosocial competencies and interpersonal skills that help people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, build healthy relationships, empathize with others, and cope with managing their lives in a healthy and productive manner [see WHO, 1993, 1997].

The link between the practice of sports and LSs learning has been the objective of various studies conducted in different contexts with different subject groups, suggesting that the practice of sports can be regarded as an experience that favors LSs learning [Camiré et al., 2009; Curry and Maniar, 2003; Danish et al., 1995; Danish et al., 2004; Goudas et al. 2006; Gould and Carson, 2008; Hodge and Danish, 1999; Hodgson and Sharp, 2000; Holt, 2008; Holt et al., 2008; Jones and Lavalley, 2009; Larson, 2000; Smoll and Smith, 2002; Whitley and Gould 2011]. Other studies have highlighted the link between the practice of sports and some specific LS, such as creative thinking [Memmert et al., 2010], leadership [Gould and Voelker, 2010], and self-awareness [Wiersma and Sherman, 2008].

However, the practice of sports does not per se ensure LSs learning [Danish et al., 2005; Gould et al., 2009; Papacharisis et al., 2005], which is indeed the outcome of the interaction among the characteristics of individuals, of their families and of the context in which sport is practiced [Gould et al., 2007; Jones and Lavalley, 2009; Mahoney and Stattin, 2000]. For this reason, too, structured programs have been developed to increase probability for sports practice to be really able to promote LSs

learning [Petitpas et al., 2005], such as the Sport United to Promote Education and Recreation [Danish, 2002; Danish et al., 2003], the Personal-Social Responsibility Model [Whitley and Gould, 2011], and the Teaching Responsibility Through Physical Activity [Hellison, 1995].

No research has to date been conducted in Italy on the theme of LSs learning through sports. Such research would instead be very valuable both to promote a deeper awareness of the educational role of those dealing with sports and to avoid that spending review policies, made necessary by the current economic crisis, lead to a further limitation of the already scant investments in youth sports.

With the general aim of filling this gap the descriptive study presented here was intended for two specific objectives: (a) to understand whether the youth regard as playing soccer in the juvenile section of a FC as a useful experience to learn LSs as defined by the WHO, and (b) to verify whether differences exist among LSs learning as reported by subjects that can be explained in terms either of belonging to a professional or amateur FC or the players age grouping. Since different lists of LSs have been proposed in the course of time, this study was based on the model proposed by the WHO in the Skills for Health paper (2003), where ten LSs were identified: interpersonal communication; negotiation/refusal; empathy building; cooperation and teamwork; advocacy; decision making/problem solving; critical thinking; increasing personal confidence and abilities to assume control, take responsibility, make a difference, or bring about change; managing feelings; managing stress.

Materials and methodology

Participants

The study was conducted involving all the athletes ($N = 589$) belonging to the youth sections of two Italian football clubs (FCs), a professional one (50.8%, $n = 299$) and an amateur one (49.2%, $n = 290$). Athletes were all males, and their age ranged from 8 to 20 years ($M_{\text{age}} = 13.42$, $SD = 3.89$). Athletes from 8 to 14 years (58.6%, $n = 345$) played in a non-competitive league, while athletes from 15 to 20 years (41.4%, $n = 244$) played in a competitive championship.

Informed consent to participation was requested and obtained from all participants of age and from parents of minors participating in the study.

Measures and procedure

The study was performed from a qualitative perspective and was based on the use of focus groups [Krueger and Casey, 2000]. Focus groups, lasting from 75 to 90 minutes, were conducted in meeting rooms of the FCs by an interviewer and an observer. Between 6 to 8 boys in the same age range participated in each focus group. Altogether, 46 focus groups in the professional FC and 40 in the amateur FC were conducted. The interviewer and the observer were the same for all groups.

Participants were presented with two cue questions. The first was “You belong to [...] FC. Apart from learning how to play football, do you think that this experience made you learn other things? If so, what?”. Kinds of learning reported as an answer to the first question were written on a flip board, with the name of respondents who said them. When all answers to this first question had been written, the interviewer presented the second one, that was “[Name], you have just said that while playing football in the [...] FC you could learn to [...]. May you give me an example of a situation in which you could learn to [...]?”. This second question helped the researcher to better understand the learnings achieved.

The examples provided were listed on the board by means of keywords. Whenever new learnings, different from the ones already reported, emerged from answers to the second question, they were added to the learning list on the flip board, together with the athlete’s name and the example provided. Before the focus group was finished the interviewer asked participants whether they wished to add something, and wrote new answers to both the first or the second questions on the board.

Analysis

The answers provided by the participants were recorded on tape and later transcribed to digital file. The content analysis of the text was performed by means of a paper-and-pencil technique [Corbin and Strauss, 2008].

At first, a database with learnings emerged from the two questions was created (e.g. “I learnt to use nonverbal communication”). The coding of participants’ answers was performed separately by each researcher and the two outputs were later compared to get a conclusive coding for each answer. Whenever disagreement arose, the case was discussed with a third researcher – an expert in education – so to reach a meeting of minds.

The learnings were then compared to the ten LSs considered in order to associate them. Also in this phase researchers have firstly worked independently, the association proposals were later compared and, in case of disagreement, discussed with a third researcher.

Finally, for each LS both the number of learnings merged into it and the number of participants reporting to have learnt it – classified according to FC belonging and to age range – could be identified. Some descriptive statistics were performed and the chi-square test was employed to analyze significance of differences.

Results

Data analysis has allowed the identification of 67 learnings. Among them, 64 could be classified within the ten LSs. The other three learnings concerned the field of nutrition (e.g. “I learnt to follow a right diet”). The 64 learnings merge into the 10 LSs as shown in Table 1. The LS that gained the most learnings is increasing personal confidence and abilities to assume control, while the last rank is taken by critical thinking.

Looking at the percentage of participants who reported to have reached at least one learning among those merged into each LS, we get a slightly different ranking (see Table 2): the highest ranking is taken by skill for managing feeling while the bottom end is taken by critical thinking skill.

Table 2 presents also data relative to the percentage of participants according to FC and to age range. The data analysis relative to FC, although no significant difference appeared as for the total number of learnings reported by subjects from the two subgroups ($\chi^2_{[1, N=589]} = .67, p = .41$), showed that professionals had more frequently learnt the managing feelings and increasing personal confidence and abilities to assume control skills while amateurs had more frequently learnt the cooperation and teamwork, empathy building, negotiation/refusal and critical thinking skills. Similarly, although no significant difference appeared as for the total number of learnings reported by subjects from the two age range ($\chi^2_{[1, N=589]} = 2.55, p = .11$), examining single learnings, it can be noted that participants aged 8–14 had more frequently learnt the increasing personal confidence and abilities to assume control skill, while participants aged 15–20 had more frequently learnt the negotiation/refusal skill.

Table 1. Number of learnings emerged per each life skill

Life skill	n	%	Learnings
			example of learning acquired (“I learnt to ...”)
Increasing personal confidence and abilities to assume control	13	20.3	“... understand my weaknesses and to find opportunities to progress”
Interpersonal communication	10	15.6	“... use non-verbal communication to make myself understood when words cannot be used”
Managing feelings	9	14.1	“... think rationally even when I am very cross”
Cooperation and teamwork	8	12.5	“... prioritize the group's objectives rather than mine”
Managing stress	7	10.9	“... relax before a situation that scares me”
Advocacy	6	9.4	“... believe in the possibility to reach a goal and to spur others to do the same”
Empathy building	3	4.7	“... understand when another boy feels a negative emotion and try to make him regain his good mood”
Negotiation/refusal	3	4.7	“... exchange views with adults expressing my opinions”
Decision making/problem solving	3	4.7	“... facing a difficulty, to find solutions different from those already unsuccessfully tried out”
Critical thinking	2	3.1	“... not to be influenced by the majority if I think differently”
Total	64	100.0	

Table 2. Percentage of participants who reported learnings relative to each life skill

Life skill	Football club					Age range			P
	total ^a	profes- sional ^b	amateur ^c	χ^2 (df=1)	P	8-14 years ^d	15-20 years ^e	χ^2 (df=1)	
Managing feelings	33.4	40.8	25.9	9.83	.002	30.4	37.7	2.26	.13
Increasing personal confidence and abilities to assume control	30.4	35.1	25.5	4.46	.03	34.8	24.2	5.28	.02
Cooperation and teamwork	27.8	19.4	36.6	15.58	<.001	27.0	29.1	0.23	.63
Interpersonal communication	26.1	28.8	23.4	1.59	.21	24.3	28.7	1.03	.31
Managing stress	16.8	16.4	17.2	0.06	.80	18.0	15.2	0.67	.41
Empathy building	12.2	8.4	16.2	7.43	.006	13.9	9.8	1.95	.16
Advocacy	9.5	9.0	10.0	0.15	.70	9.0	10.2	0.22	.64
Negotiation/refusal	7.3	5.0	9.7	4.34	.04	4.3	11.5	9.95	.002
Decision making/problem solving	6.8	5.4	8.3	1.85	.17	5.5	8.6	2.02	.16
Critical thinking	4.1	1.7	6.6	8.55	.003	3.8	4.5	0.17	.68

^aN = 589, ^b n = 299, ^c n = 290, ^d n = 345, ^e n = 244.

Discussion

With reference to the first research objective, the present study confirmed that the practice of sports in the youth section of a FC is perceived as a helpful experience to learn LSs [Forneris et al., 2012]. Moreover, the study allowed us to ascertain that some LSs are more likely to be learnt, particularly those linked to coping [Papacharisis et al., 2005; Perlman and Goc Karp, 2010], to self-management [Jones and Lavalley, 2009; Wiersma and Sherman, 2008], and to interpersonal relationships [Curry and Maniar, 2003; Whitley and Gould, 2011].

These results, together with the evidence that both the professional and the amateur contexts were able to analogously promote learning of such competence, confirmed the importance of sports-based programs aimed at supporting education in the socially disadvantaged groups, which have less schooling and a more difficult access to educational institutions.

With reference to the second research objective, relative to possible differences as for kind of learning acquired in the two FCs and the two age ranges taken into account in the study, some significant differences emerged. Members of the professional FC more frequently report to have acquired LSs linked to coping and self-management, while members of the amateur one more frequently report to have acquired LSs linked to interpersonal relationships. These data can be explained taking into account the different educational models proposed by coaches and collaborators of the two FCs: in the first case mostly oriented toward performance, toward relationships in the second one. The fact that participants aged 8–14 have more frequently learnt the increasing personal confidence and abilities to assume control skill, whereas participants aged 15–20 have more frequently learnt the negotiation/refusal skill, can instead be explained taking into account the different developmental phases of the two age ranges: more centered on the construction of one's personal identity in the case of younger participants, more on the assumption of an adult role in case of older ones.

Conclusions

The present study permitted to confirm the link between the practice of sports and LSs learning also in the Italian context. In light of this potential,

sports must be regarded also in Italy as a top priority field of investment – together with school – for youth education and personal growth.

Among the limits of the study we remark that it has conducted only in the context of football (involving two FCs with only male players), and that conditions that may promote or reduce LSs learning through the practice of sports have not been investigated. For this reason further research should be conducted in the contexts of other sports, and should also provide for the identification of the factors that may influence LSs learning, such dispositional variables, coaching style and parents' attitudes.

This study has various practical implications. On the one side, it will be important to spread its results into the field of training initiatives directed to coaches and FCs managers, with the aim of making them aware of the fact that the practice of sports is not just an opportunity to learn athletic skills but also to acquire LSs significant for the development of the young athletes, and to help them develop relationships able to favor LSs learning [Gould et al., 2007]. On the other side, the design of educational programs aimed at young athletes will be useful to offer them the opportunity to re-elaborate – preferably with the help of psychologists – the learnings that the practice of sport allows them to acquire and their value for the life as a whole, favoring transfer from one life domain to another [Brunelle et al., 2007]. Finally, families should also be sensitized in order to direct their expectations to contribute (and not to hamper, as in situations of parents overinvolvement with the presence of excessive expectations of success towards the children [cfr. Hellstedt, 1995]) the actual realization of LSs learning through sports [Jones and Lavalley, 2009].

BIBLIOGRAPHY:

- Brunelle J., Danish S. J., Forneris T. (2007). *The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values*, *Appl Dev Sci*, 11(1), 43-55. doi:10.1207/s1532480xads1101_3
- Camiré M., Trudel P., Forneris T. (2009). *High school athletes' perspectives on support, negotiation processes, and life skill development*, *Qual Res Sport Exerc*, 1(1), 72-88. doi:10.1080/19398440802673275
- Corbin J., Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research*, (3rd ed.), Los Angeles.

- Curry L. A., Maniar S. D. (2003). *Academic course combining psychological skills training and life skills education for university students and student-athletes*, *J Appl Sport Psychol*, 15(3), 270–277. doi:10.1080/10413200305384
- Danish S. J. (2002). *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) program: Leader manual*, (3rd ed.), Richmond, VA: Life Skills Center.
- Danish S. J., Forneris T., Hodge K., Heke I. (2004). *Enhancing youth development through sport*, *World Leisure Journal*, 46(3), 38–49. doi:10.1080/04419057.2004.9674365
- Danish S. J., Forneris T., Wallace, I. (2005). *Sport-based life skills programming in the schools*, *J App School Psychol*, 21(2), 41–62. doi:10.1300/J370v21n02_04
- Danish S. J., Petitpas A., Hale B. (1995). *Psychological interventions: a life development model*, in: S. M. Murphy (ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 19–38). Champaign.
- Danish S. J., Taylor T. Fazio R. (2003). *Enhancing adolescent development through sport and leisure*, in: G. R. Adams M. Berzonsky (eds.), *Blackwell handbook on adolescence* (pp. 92–108). Malden, MA.
- Forneris T., Camiré M., Trudel P. (2012). *The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences?* *Int J Sport Exerc Psychol*, 10(1), 9–23. doi:10.1080/1612197X.2012.645128
- Goudas M., Dermitzaki I., Leondari A., Danish S. (2006). *The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context*, *EJPE*, 21, 429–438. doi:10.1007/BF03173512
- Gould D., Carson S. (2008). *Life skills development through sport: Current status and future directions*, *Int Rev Sport Exerc Psychol*, 1, 58–78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould D., Carson S., Fifer A., Lauer L. Benham R. (2009). *Stakeholders' perceptions of social-emotional and life skill development issues characterizing contemporary high school sports*, *JCE*, 2, 1–25.
- Gould D., Collins K., Lauer L., Chung Y. (2007). *Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches*, *J Appl Sport Psychol*, 19(1), 16–37. doi:10.1080/10413200601113786
- Gould D., Voelker D. K. (2010). *Youth Sport Leadership Development: Leveraging the Sports Captaincy Experience*, *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(1), 1–14. doi: 10.1080/21520704.2010.497695
- Hellison D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*, Champaign, IL.
- Hellstedt J.C. (1995). *Invisible players: A family system model*, in: S.M. Murphy (ed.), *Sport Psychology Interventions* (pp. 117–146). Champaign, IL.

- Hodge, K., Danish, S. (1999). *Promoting life skills for adolescent males through sport*, in: A. M. Horne M. S. Kiselica (eds.), *Handbook of counseling boys and adolescent males: A practitioner's guide* (pp. 55–71). Thousand Oaks, CA.
- Hodgson C., Sharp B. (2000). *National governing body awards: A strategy for success*, *JVET*, 52(2), 199–210. doi:10.1080/13636820000200115
- Holt N. L. (2008). *Positive youth development through sport*, New York, NY.
- Holt N. L., Tink L. N., Mandigo J. L., Fox K. R. (2008). *Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study*, *CJE*, 31(2), 281–304. doi:10.2307/20466702
- Jones M. I., Lavalley D. (2009). *Exploring perceived life skills development and participation in sport*, *Qual Res Sport Exerc*, 1(1), 36–50. doi:10.1080/19398440802567931
- Krueger R. A., Casey M. A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*, Thousand Oaks, CA.
- Larson R. W. (2000). *Toward a psychology of positive youth development*, *Am Psychol*, 55(1), 170–183. doi:10.1037/0003-066X.55.1.170
- Mahoney J. L., Stattin H. (2000). *Leisure activities and adolescents antisocial behavior: The role of structure and social context*, *J Adolescence*, 23, 113–127. doi:10.1006/JADO.2000.0302
- Memmert D., Baker J., Bertsch C. (2010). *Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports*, *High Abil Stud*, 21(1), 3–18. doi:10.1080/13598139.2010.488083
- Papacharisis V., Goudas M., Danish S. J., Theodorakis Y. (2005). *The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context*, *J Appl Sport Psychol*, 17(3), 247–254. doi:10.1080/10413200591010139
- Petitpas A. J., Cornelius A. E., Van Raalte J. L., Jones T. (2005). *A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development*, *TPS*, 19(1), 63–80.
- Smoll F. L., Smith R. E. (eds.). (2002). *Children and youth in sport: A biopsychological perspective* (2nd ed.). Dubuque, IA.
- Whitley M. A., Gould D. (2011). *Psychosocial development in refugee children and youth through the personal-social responsibility model*, *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(3), 118–138. doi:10.1080/21520704.2010.534546.
- WHO (1993). *The development of dissemination of life skills education: An overview*, Geneva.
- WHO (1997). *Life skills education in schools*, Geneva.
- WHO (2003). *Skills for health*, retrieved from http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- Wiersma L. D., Sherman C. P. (2008). *The Responsible Use of Youth Fitness Testing to Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance*, *Meas Phys Educ Exerc Sci*, 12(3), 167–183. doi: 10.1080/10913670802216148.

SUMMARY

Background

The link between the practice of sports and life skills learning has been the objective of various studies conducted worldwide, but no research has to date been carried out in Italy.

Objectives

This study was aimed at understanding (1) if playing football in the youth section of a football clubs is considered a helpful experience to learn life skills and (2) if differences exist among life skills learned by subjects belonging to different football clubs or age groups.

Method

The study involved all the 589 athletes belonging to the youth sections of two Italian football clubs, a professional one ($n = 299$) and an amateur one ($n = 290$) and an amateur one. The study was performed by 86 focus groups. The answers provided by the participants were analyzed using a paper-and-pencil technique.

Results

64 learnings emerged that are related to life skills, particularly to coping, self-management and interpersonal relationships. Learning outcomes significantly differed as a function of the players age grouping and club status.

Conclusions

Results may favor the investment of economical resources in youth sports and the development of educational and sensitizing training aimed at coaches, managers, athletes and parents.

KEY WORDS: positive youth development, youth, moral development, self-reflection, attitudes.

STRESZCZENIE

Tło badawcze

Związek pomiędzy uprawianiem piłki nożnej a rozwojem umiejętności życiowych był celem wielu badań prowadzonych niemal na całym świecie, ale do tej pory nie przeprowadzono podobnych badań we Włoszech.

Cele badawcze

Opisane badania miały na celu zrozumienie (1), czy uprawianie piłki nożnej w sekcjach młodzieżowych klubów sportowych wspomaga rozwój umiejętności życiowych, (2) czy w różnych klubach sportowych i w grupach w różnym wieku rozwijane są różnorodne umiejętności życiowe.

Metoda badawcza

W badaniu wzięło udział 589 sportowców należących do sekcji młodzieżowej w dwóch włoskich klubach sportowych: profesjonalnym ($n = 299$) i amatorskim ($n = 290$). Badanie przeprowadzono w 86 grupach fokusowych. Respondenci odpowiadali pisemnie na pytania.

Wyniki

Wyróżniono 64 umiejętności życiowe, głównie dotyczące naśladowania, umiejętności kierowania samym sobą i relacji interpersonalnych. Zauważono różnice w wynikach uzyskanych w różnych grupach wiekowych i w klubach o różnym statusie.

Wnioski

Wyniki mogą potwierdzać konieczność inwestowania środków finansowych w kluby sportowe i rozwój systemu szkolenia i doskonalenia emocjonalnego trenerów, menadżerów, sportowców i rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój młodzieży, rozwój moralny, samorefleksja, postawy.

W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka. Metodologiczne problemy i pedagogiczne implikacje

In quest for appropriate and integral understanding of human dignity.
Methodological problems and implications

Wprowadzenie

Idea godności człowieka ma długą historię i związane z nią opracowania¹. Po drugiej wojnie światowej, podczas której popełniono straszliwe akty ludobójstwa i barbarzyńskie czyny, została zapoczątkowana „rewolucja godności ludzkiej” (J. Maritain) wyrażająca się umieszczeniem pojęcia godności w *Karcie Narodów Zjednoczonych, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, a następnie we wszystkich dokumentach ONZ poświęconych prawom człowieka oraz w wielu innych dokumentach międzynarodowych i w niektórych konstytucjach państwowych (także w Konstytucji III Rzeczypospolitej). Godność osoby ludzkiej jest również wyraźnie artykułowana w dokumentach Kościoła katolickiego².

Godność człowieka uznaje się za wsobną wartość człowieka, wartość powszechną³, transcendentną, uniwersalną zasadę moralności, źródło

¹ Problematyka godności człowieka typowa jest dla kultury europejskiej. Początki namysłu nad nią związane są z filozofią starożytną. Intensywny rozwój omawianej idei dokonywał się od czasów Odrodzenia we wszystkich typach filozofii podmiotowych, w XX w. zaś w różnych odmianach egzystencjalizmu oraz chrześcijańskiego personalizmu. Kluczową rolę w pozytywnym kształtowaniu kategorii godności człowieka odegrały jednak tradycja biblijna (Stary i Nowy Testament) oraz doktryna chrześcijańska o stworzeniu, wcieleniu i odkupieniu. Zagadnienie pojęcia i historii godności osoby ludzkiej wnikliwie analizuje F. J. Mazurek w pozycji: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001, s. 17–84.

² Zob. tamże, s. 12, 133–189.

³ Św. Tomasz w *Sumie teologicznej* stwierdza, że „*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, sicutet subsistens in rationali natura*” – osoba oznacza

moralnej powinności, podstawę praw człowieka⁴, zasadę prawno-etyczną, zasadę optymalizacji praw podstawowych oraz za zasadę regulującą⁵.

Mimo wielu ważnych zapisów dotyczących godności ludzkiej i potrzeby jej respektowania, ciągle widoczne są przeróżne i przemyślnie ataki na nią. Niewątpliwie do podważania sensu godności osoby przyczynia się tzw. retoryka godnościowa powodująca inflację tego pojęcia⁶.

Jak zauważa metodolog Andrzej Bronk, we współczesnej dyskusji nad godnością człowieka widoczne jest „znaczne pomieszczenie materii”⁷. Związane jest ono z różnym sposobem rozumienia terminu „godność człowieka”, przez różne grupy (naukowcy, politycy, publicyści itd.) i dla różnych celów. Poza tym, w literaturze spotyka się często niefrasobliwe użycia tej kategorii, czego wyrazem jest chociażby stwierdzenie, że z „pojęcia godności osoby coś wynika”. A. Bronk przypomina, biorąc pod uwagę termin „wynikanie” w sensie logiki, że „z samego pojęcia nic nie może wynikać, gdyż wynikanie jest (dedukcyjną) relacją między zdaniem (sądami)”⁸. Wspomniane wyżej zawirowania wokół pojęcia godności, przyczyniają się do pluralizacji i zarazem erozji tego pojęcia.

A. Bronk, wraz z innymi metodologami Wydziału Filozofii KUL⁹, widząc „znaczne pomieszczenie materii” w związku z użyciem pojęcia godność człowieka, zachęca do bardziej zreflektowanego posługiwania się nim. Aby to osiągnąć, proponuje skupić się na następujących polach problemowych: termin i pojęcie (treść) godności; definicja godności; typy godności; sposoby uprawomocnie-

to, co jest najdoskonalsze w całej naturze, mianowicie byt samoistny natury rozumnej (zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010, s. 68).

⁴ F. J. Mazurek zauważa, że z chwilą zaistnienia w dokumentach międzynarodowych pojęcia godności osoby, równocześnie pojawiło się w nich międzynarodowe prawo praw człowieka. Sytuacja ta spowodowała także powstanie nowej dyscypliny naukowej – nauki o prawach człowieka, zaliczanej do dziedziny nauk społecznych (zob. tenże, *Godność osoby ludzkiej*, s. 11–12).

⁵ Zob. A. Anzenbacher, *Co oznacza „godność człowieka”*, „Horyzonty Wychowania”, 5(2006)9, s. 53–71.

⁶ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 73, 82–83.

⁷ Godnością człowieka zajmują się m.in. takie nauki jak: filozofia, teologia, etyka, psychologia, socjologia, pedagogika, politologia, biomedycyna, nauki prawne.

⁸ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 60.

⁹ Książd Andrzej Bronk wraz z Agnieszką Salamuchą i Moniką Walczak podjęli refleksje nad semiotycznymi i metodologicznymi problemami użycia terminu „godność człowieka”. Zapis tych refleksji, do których będę odwoływać się w niniejszym artykule, znajduje się w przywołanej pracy zbiorowej (zob. tamże, s. 57–94).

nia tezy o godności człowieka (strategie i racje) oraz funkcje terminu „godność człowieka”. Wydaje się, że ta propozycja jest ze wszech miar słuszna. Zreflektowane bowiem użycie pojęcia godności człowieka pomoże wskazać na jego praktyczne konsekwencje i pedagogiczne implikacje.

Termin i pojęcie godności

„Godność człowieka” jest terminem teoretycznym. Dlatego też jego znaczenie, jak zawsze w przypadku terminów teoretycznych jest wyznaczone jakąś teorią (np. filozoficzną, teologiczną) człowieka, w której występuje. Jeżeli stosunkowo łatwo jest zapewnić sensowność tzw. terminom obserwacyjnym, tzn. ustalić ich treść i sens, poprzez chociażby operacjonalizację pojęć zmierzającą do wydobywania ich empirycznego sensu, to gorzej jest z terminami teoretycznymi, które nie mają bezpośredniego powiązania z rzeczywistością pozajęzykową. Trudno jest więc ustalić empiryczną kryterialność kategorii „godność człowieka”, tzn. wskazać jej przedmiotowe odniesienie do jakiegoś fragmentu świata¹⁰, a co za tym idzie, odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją empiryczne kryteria odróżniania bytów, którym przysługuje godność, od bytów, którym ona nie przysługuje¹¹.

Zjawiska określane terminem „godność człowieka” nie są bezpośrednio dane empirycznie, lecz osadzone w pewnej teorii filozoficznej, przez co trudno wskazywać na empiryczną treść pojęcia godność. Dlatego powinno się bardziej mówić (i pisać) o przejawach godności¹².

Pojęcie „godność człowieka” jest wieloznaczne. Posiada ono liczne ekwiwalenty (zastępniki), m.in. takie jak: „wartość osoby ludzkiej”, „wartość egzystencjalna osoby”, „człowieczeństwo”, „humanum”. Wśród bliskoznaczników terminu „godność człowieka” pojawiają się najczęściej takie terminy jak: „podmiotowość”, „autonomia”, „szacunek dla człowieka”, „godność społeczna lub zawodowa”, „poczucie godności”, „godność osobista i godność osobowościowa”¹³.

¹⁰ Zagadnienie to rozwinę, omawiając sposoby, strategie i racje uzasadniania godności człowieka.

¹¹ Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 65–68.

¹² Zdaniem A. Bronka teoretyczność, tzn. brak bezpośrednich odniesień empirycznych kategorii godność człowieka obok słabości ma także pewną zaletę. Mianowicie wydaje się, że w takim razie żadne odkrycia nauk przyrodniczych nie mogą wprost zagrozić tezie o godności osoby ludzkiej (zob. tamże, s. 68).

¹³ Zob. A. Salamucha, *Problematyka godności człowieka w dyskusjach pedagogicznych*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, s. 88–91.

Z racji tego, że dość powszechnie używa się potocznego znaczenia godności, można stwierdzić, że pasmo znaczeniowe omawianej kategorii rozciąga się od wartości zewnętrznych do głębokich wymiarów wnętrza człowieka, obejmując zarówno osobę ludzką, jak i poszczególne jej akty i dzieła¹⁴.

Wieloznaczność analizowanego pojęcia i trudność z ustaleniem kryteriów posiadania godności przez człowieka, wskazują na potrzebę poszukiwania poprawnej definicji interesującego nas pojęcia.

Problem z definicją godności człowieka

Ze względu na treściowo bogate i zróżnicowane (raz dopełniające się, a nie-raz wykluczające) intuicyjne używanie terminu „godność człowieka”, bardzo trudno jest adekwatnie go zdefiniować. Operacja ta nastęrcza wiele problemów od strony formalnej i merytorycznej, gdyż trudno jest ustalić wspólny, znaczeniowy mianownik. Jest to powszechny problem dotyczący definiowania pojęć wielotreściowych. Definicja godności człowieka jest bardziej nominalna (postępuje sprawozdawczo lub projektująco, próbuje oddać intuicje wewnątrzjęzykowe użytkowników tego terminu, np. teologa, filozofa, psychologa, socjologa, publicysty, „człowieka z ulicy”) niż realna (która opisuje pewien stan rzeczy). Jeżeli nawet stworzymy realną definicję godności człowieka, to u jej podstaw zawsze znajduje się określona metafizyka człowieka¹⁵.

Typy i koncepcje godności człowieka

Definiowanie godności człowieka doprowadza nas do wyróżnienia jej typów. W dyskusjach nad godnością osoby ludzkiej analizowany termin jest zazwyczaj używany w dwóch podstawowych znaczeniach: a) jako godność wrodzona (ontyczna, uniwersalna, trwała, niezbywalna, niestopniowalna, nienaruszalna) oraz b) jako godność nabyta (utractalna, relatywna)¹⁶.

¹⁴ Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 52–54.

¹⁵ Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 62–64.

¹⁶ Marek Piechowiak w *Filozofii prawa człowieka* wyróżnia cztery typy godności ze względu na sposób ich ufundowania: osobową (przyrodzona, wrodzona); osobowościową, związaną z doskonałością moralną; sytuacyjną (ugruntowana w okolicznościach ży-

Ontyczną godność nazywa się „godnością osobową” „godnością człowieka”, „godnością osoby”, „godnością osoby ludzkiej”, „godnością bytu ludzkiego”. Przysługuje ona wszystkim ludziom. W tym znaczeniu posiadanie godności zakresowo sprowadza się do faktu bycia człowiekiem, tzn. że być człowiekiem, to mieć godność i odznaczać się godnością. W ten sposób ontyczna godność przysługuje w równy sposób wszystkim ludziom z racji posiadania natury ludzkiej¹⁷.

Godność nabyta przybiera różne nazwy. Rozumienie tego typu godności jest tak różnorodne, jak różne są doskonałości osiągnięte przez człowieka stanowiące jej racje. W psychologii, czy też w etyce mówi się więc o *godności osobowościowej* rozumianej jako pewna doskonałość, która zrodziła się w działaniu moralnie wartościowym i utrwaliła się w osobowości danego człowieka. Również w psychologii podkreśla się mocno poczucie własnej godności i nazywa się ją *godnością osobistą*¹⁸. V.E. Frankl w zapoczątkowanej przez siebie psychologii humanistyczno-egzystencjalnej mówił o *godności etycznej*, będącej wyrazem dojrzałej osobowości¹⁹. Z kolei w socjologii używa się pojęcia *godność społeczna*, podkreślając godność nabytą z racji pełnionych ważnych funkcji w społeczeństwie. W naukach humanistycznych, podkreślających kulturę duchową człowieka, jako wyraz najwyższej kultury i rozwiniętej osobowości człowieka używa się terminu *godność kulturowa*²⁰.

Wielotreściowość pojęcia godność i różne jej typy, przyczyniają się do powstawania różnych koncepcji godności osoby. Ogólnie rzecz ujmując, wszystkie koncepcje godności człowieka można sprowadzić do czterech podstawowych: teologicznych, filozoficznych, prawniczych i socjologiczno-psychologicznych. Te zaś można z kolei sprowadzić do dwu przeciwstawnych grup koncepcji: a) jedna, według której godność jest wartością wrodzoną i nieutralną, b) druga, według której godność jest nabywana i można ją utracić. W tym momencie naszych analiz wypada z całą stanowczością podkreślić fakt, że nie należy przeciw-

ciowych jednostki) oraz osobistą, rozumianą jako dobre imię (zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 64); Z kolei Adam Rodziński wskazuje na trzy zasadnicze typy godności: osobową, osobowościową i osobistą (zob. P. Duchliński, *Godność osoby w ujęciu Karola Wojtyły i jego uczniów*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Kraków 2008, s. 38–48).

¹⁷ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 17–20.

¹⁸ Zob. tamże.

¹⁹ Zob. tamże, s. 63.

²⁰ Zob. tamże, s. 19–20; A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 64–65.

stawiać sobie godności wrodzonej i nabywanej, lecz powinno się je ujmować integralnie. Wrodzona godność osoby jawi się jako podstawa i wymóg nabywania godności osobowościowej²¹.

Wymienione cztery koncepcje godności człowieka różnie podchodzą do zaprezentowanych wcześniej dwu typów godności. Generalnie, w koncepcjach teologicznych²² i filozoficznych²³ wskazuje się na te dwa typy godności, dążąc do ich integralnego ujęcia. Inaczej ma się rzecz z eksplikacją godności w etyce, psychologii, socjologii i w prawie. Obecnie przyjrzymy się temu zagadnieniu.

Maria Ossowska w nauce o moralności posługiwała się pojęciem godności jako własności nabytej i utracalnej. Takie pojmowanie godności jest rezultatem przyjętej w nauce o moralności metody empirycznej²⁴. Z kolei u Tadeusza Kotarbińskiego pojęcie godności bliskie było pojęciu czcigodności rozumianej jako coś nabytego albo nadanego przez innych. Pewne fragmenty pism filozofa sugerują jednak, że był on bliski odkrycia godności wrodzonej, nieutrwalnej²⁵. Są i takie koncepcje etyki, które wykreślają z niej pojęcie godności na rzecz szacunku (A. Grzegorzcyk), albo też takie, które w ogóle podważają sens godności osobowej (P. Singer, w koncepcji etyki sytuacyjnej, praktycznej)²⁶. Zupełnie inaczej rozpatruje się omawiany problem w etyce normatywnej (per-

²¹ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 14, 76.

²² W tradycji biblijnej, w myśli patrystycznej oraz w teologii średniowiecznej, a później w nauczaniu Kościoła katolickiego wieloaspektowo ujmowano godność człowieka, zwracając uwagę na te dwa jej typy. Takie rozumienie godności jest widoczne także współcześnie w najnowszych dokumentach Kościoła katolickiego (zob. tamże, s. 23–33, 133–142).

²³ Oczywiście różnie to wyglądało na przestrzeni wieków. Filozofowie starożytni pojmowali godność generalnie jako szacunek, publiczne poważanie, znaczenie i sprawowanie władzy. Chociaż akcentowali godność osobistą (Cycero), to byli już świadomi godności osobowej (sofiści, stoicy, Seneka). W filozofii średniowiecznej wieloaspektowo ujmowano godność człowieka, rozumując integralnie omawiane dwa typy godności. W okresie Renesansu filozofowie świadomi godności osobowej, w sposób szczególnie eksponowali godność osobowościową. Było to wyrazem zamykania człowieka w samym sobie, w jego autonomii. Idea ta będzie rozwijana przez filozofów w następnych wiekach, m.in. w różnych odmianach filozofii podmiotu (zob. tamże, s. 17–37).

²⁴ Zob. R. Masarczyk, *Godność w ujęciu Marii Ossowskiej*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, s. 103–126.

²⁵ Zob. J. Synowiec, *Rozumienie godności w etyce Tadeusza Kotarbińskiego*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, s. 127–139.

²⁶ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 70–75.

sonalistycznej) związanej m.in. z lubelską szkołą filozofii klasycznej²⁷. Ujmuje się w niej wspomniane dwa typy godności i relacje zachodzące między nimi w sposób integralny i komplementarny²⁸.

W psychologii godność człowieka rozumie się jako fakt psychiczny, cechę osobowości, potrzebę, poczucie własnej tożsamości, samoakceptację, prestiż, honor, szacunek wobec siebie samego. Godność nabywa się przez twórczą aktywność własną (J. Reykowski, J. Koziński). Psychologia zajmuje się w gruncie rzeczy godnością osobowościową, tzn. nabywaną. Nieraz utożsamia wyróżnione wcześniej dwa rodzaje godności, akcentując wyraźniej godność nabywaną²⁹.

W socjologii godność człowieka pojmuje się jako wynik i warunek udanej samoświadomej indywidualności (N. Luhmann). Człowiek osiąga godność poprzez własną aktywność i proces socjalizacji oraz inkulturacji. Socjologia interesuje się socjogennymi czynnikami osobowości. Jeśli mówi o przedpaństwowej, „naturalnoprawnej” definicji godności (godności wrodzonej), to tylko w charakterze symbolu, który ma ograniczać działania państwa wobec jednostek i grup społecznych. Socjologia interesuje się więc generalnie godnością osobistą, kulturową³⁰.

We współczesnym prawodawstwie międzynarodowym, ale także i regionalnym, godność człowieka jest pojmowana jako fundament katalogu praw i wolności jednostki. Pomimo powszechności odwoływania się do tego pojęcia, brak w prawie międzynarodowym jego jednoznacznej definicji. Nawet w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, która jawi się jako modelowa interpretacja systemu praw osoby ludzkiej opierająca się na jej godności, brak jest definicji tego pojęcia, a jedynie zawarty jest opis cech godności (powszechna, przyrodzona,

²⁷ Podstawy etyki normatywnej w związku z doświadczeniem etycznym w myśli K. Wojtyły prezentuję w publikacji: *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011, s. 33–66.

²⁸ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 48–54; P. Duchliński, *Godność osoby w ujęciu Karola Wojtyły*, s. 13–64.

²⁹ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 55–56. Inaczej ma się rzecz z rozumieniem godności w psychologii humanistyczno-egzystencjalnej autorstwa V.E. Frankla. Autor tego kierunku psychologicznego bardzo wyraźnie rozróżniał godność osobową i osobowościową, którą nazywał godnością etyczną. Zarazem ujmował je integralnie, wskazując na godność osobową jako podstawę w kształtowaniu godności etycznej (pełnego rozwoju osobowości). Uczniowie i kontynuatorzy myśli Frankla różnorodnie już odnosili się do tych dwu typów godności (zob. tamże, s. 57–70).

³⁰ Zob. tamże, s. 56–57.

stała, równa, absolutna, nienaruszalna, tzn. nienabywalna i niezbywalna) i praktycznych zastosowań w postaci katalogu praw³¹.

We wspomnianej *Deklaracji* brak jest definicji człowieka i określenia momentu narodzin jako granicy przynależnej godności (w chwili poczęcia, czy po opuszczeniu łona matki?). To nie doprecyzowanie definicji człowieka i jego godności w treści art. 1 wspomnianej Deklaracji sprawia, że dokumenty międzynarodowe i regionalne akcentują różne aspekty pojęcia godności, uznając ją w większości za pewną kategorię kulturową (godność nabytą) i podważając jej charakter wrodzony³². Poza tym, pojęcie godności osoby jest często traktowane w prawodawstwie jako slogan, hasło powtarzane w treści preambuł, czy jedynie jako ogólna zasada ze względu na przywiązanie do pewnego rodzaju tradycji uregulowań praw człowieka³³. Znaczenie godności osobowej osłabia się również w dokumentach prawnych wówczas, gdy tworzy się je w nurcie pozytywizmu prawnego, który uznaje wolę sprawujących władzę w państwie, czy nawet „wolę ludu” za podstawę prawa. Nie ma wtedy odniesienia do Boga, a pojęcie godności jest ewentualnie zredukowane do tzw. godności kulturowej lub społecznej³⁴.

³¹ Zob. Z. Korta, *Pojęcie godności ludzkiej a międzynarodowy system ochrony praw człowieka*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, s. 182–187.

³² Brak jasnej definicji samego człowieka oraz jego początku (a przecież genetyka udowadnia, że życie ludzkie zaczyna się w chwili poczęcia, tzn. powstania pierwszej komórki, będącej wynikiem połączenia się materiału genetycznego obojga rodziców) oraz niejasna definicja godności człowieka sprawiają, że w wielu dokumentach odmawia się godności i praw człowiekowi w okresie prenatalnym. Brak wspomnianych definicji rzutuje także na relatywne traktowanie godności osoby w medycynie, biotechnologii itd. Zagadnienia te opisują Jan Wolski, Andrzej Muszala, Grzegorz Hołub w artykułach zawartych w cytowanej już pracy zbiorowej (zob. *Ku rozumieniu godności człowieka*, s. 251–321).

³³ Należy dążyć w prawodawstwie do konsekwentnego aplikowania terminu godność i związanych z nim praw (zob. Z. Korta, *Pojęcie godności ludzkiej*, s. 167–189).

³⁴ W Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej, podpisanej w Nicei 7 grudnia 2000 r., brakuje jakiegokolwiek odniesienia do Boga. A przecież idea Boga umacnia ideę godności człowieka. Wielokrotnie Jan Paweł II i Benedykt XVI wskazywali w swoim nauczaniu, że Bóg nie jest konkurentem dla człowieka, czy też zagrożeniem dla jego wolności, ale jest tym, który potwierdza i afirmuje wielkość i godność osoby ludzkiej, co ma także wpływ na uprzywilejowane miejsce człowieka w całości życia społecznego (zob. M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, s. 101–112).

Sposoby uzasadniania godności człowieka

Aby teza o godności człowieka nie była czczą retoryką, należy ją uprawomocnić, tzn. m.in. wskazać na to, co decyduje o różnicy między człowiekiem a innymi bytami, i co jest fundamentem szczególnego traktowania człowieka³⁵. A. Bronk podaje za K. Bayertzem trzy niewykluczające się strategie uprawomocniania tezy o godności człowieka: a) przekonania religijne; b) argumenty filozoficzne; c) racje historyczno-praktyczne³⁶.

³⁵ Przyglądając się historii idei godności, można zauważyć różny sposób uprawomocnienia tezy o godności człowieka i w związku z nią szczególnej jego roli i pozycji w świecie. Starożytni filozofowie, szukając podstaw godności osoby, wskazywali na inteligencję, poczucie honoru i świadomość prawa (Protagoras); duszę, będącą wyrazem partycypacji w bóstwie oraz zdolność człowieka do doskonalenia się, osiągania cnót (Seneka). W filozofii klasycznej (metafizyce) uwagę skupiano na podwójnej transcendencji osoby ludzkiej: a) w stosunku do świata przyrodniczego poprzez akty poznania intelektualnego, miłość i wolność i b) w stosunku do społeczności poprzez akty związane z podmiotowością prawa, zupełność, związki interpersonalne. W tradycji biblijnej podkreśla się misterium stworzenia (*imago Dei*) oraz misterium wcielenia i odkupienia. Myśl patrystyczna pogłębia rozumienie biblijnych podstaw godności człowieka, wskazując na to, że rozum i wolność są wyrazem *imago Dei* w człowieku. W teologii i filozofii średniowiecznej podstawą godności osoby upatrywano w duszy, duchowości człowieka, w jego inteligencji, pamięci i woli. Dzięki tym przymiotom człowiek panuje nad światem i ma naczelne w nim miejsce, co jest konsekwencją wyżej wymienionych cech natury człowieka (Alkuin). Św. Tomasz wskazywał na *imago Dei* w człowieku objawiające się poprzez intelekt, wolność, moralność. Od czasów Dunska Szkota godność człowieka wiązano powszechnie oprócz aktu stworzenia, także z wcieleniem i odkupieniem. W okresie Renesansu, w którym nawiązywano do myśli antycznej i patrystycznej, wymieniano następujące racje godności człowieka: centralne miejsce osoby ludzkiej we wszechświecie, bo człowiek jest mikrokosmosem (*vinculum mundi*); twórcze uzdolnienia człowieka (*homo creativus*), radykalna wolność samostanowienia i nieśmiertelność. Gdy w okresie Renesansu filozofowie powoływali się jeszcze na *imago Dei*, szukając podstaw godności człowieka, to już w XVII i XVIII w. widoczna jest sekularyzacja tego pojęcia. I. Kant podstawą godności upatrywał w autonomii pojmowanej nie w sensie indywidualizmu czy też relatywizmu, ale uniwersalnie. Byt moralny człowieka, rozumny i wolny, a więc absolutna autonomia, zdolność do samookreślenia i samoodповідzialności oraz tworzenia prawa moralnego jest podstawą godności. Wyżej wspomniane racje uzasadniające godność człowieka są także obecne we współczesnej dyskusji, zarówno na poziomie naukowym, jak i w publicystyce (zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 17–75).

³⁶ Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 70. Inni autorzy wskazują na cztery typy argumentów na rzecz godności: naturalistyczne, teologiczne, metafizyczne i praktyczne (np. M. Środa).

Pierwsza grupa argumentów uzasadniających godność człowieka związana jest z religijną tradycją judeochrześcijańską. Podkreśla ona prawdę o stworzeniu człowieka „na obraz i podobieństwo Boże” (por. Rdz, 1, 26–27). W stwierdzeniu o człowieku jako *imago Dei* kryje się głęboka metafizyczna i teologiczna prawda o naturze osoby ludzkiej. Człowiek jest rozumny, zdolny odróżnić dobro od zła, ma wolną wolę, jest ponad światem zwierzęcym. Człowiek zostaje stworzony w świecie i wraz ze światem widzialnym, ale zarazem zostaje postawiony ponad tym światem. Ma „czynić sobie ziemię poddaną” (por. Rdz 1, 28). Jak zauważa H. Langkanmmer, komentując tekst biblijny o stworzeniu człowieka, osoba ludzka odbiera coś z Bożego „Ja”, a mianowicie duszę nieśmiertelną i staje się sobą, tzn. osobą³⁷. Człowiek zostaje wezwany do przy mierza i dialogu z Bogiem. W tym kontekście racją godności człowieka nie jest wyznawana przez niego religia ani jego status społeczny, lecz samo człowieczeństwo³⁸.

Powyższy sposób uzasadniania godności wrodzonej człowieka dopełnia chrześcijaństwo dzięki przesłankom Nowego Testamentu w związku z misterium Chrystusa³⁹. Dodaje ono teologiczne argumenty, powołując się na misterium wcielenia i odkupienia człowieka przez Chrystusa. Godność naturalna człowieka (stworzenie), „zachwiana” przez grzech pierworodny, zostaje odnowiona i potwierdzona z wielką mocą przez Chrystusa, który stał się do nas po-

³⁷ Zagadnienie duszy w pierwszym rzędzie było natury filozoficznej, a dopiero później teologicznej. Problematyka duszy posiada także dzisiaj swoje znaczące miejsce w integralnej antropologii (zob. S. Judycki, *Istnienie i natura duszy ludzkiej*, w: *Antropologia*, red. S. Janeczek, Lublin 2010, s. 121–177).

³⁸ Zob. J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 190–193. Ciekawą interpretację *imago Dei* podaje św. Grzegorz z Elwiry. Ujmował on obraz Boży tkwiący w osobie jako coś trwałego i niezmiennego (powiedzielibyśmy dziś godność ontyczna), natomiast podobieństwo jako zadanie do zrealizowania (godność osobowościowa). Obraz Boży tkwi w osobie, jest stały i niezmienny. Natomiast podobieństwo jest tym, czym osoba powinna stawać się, doskonalić. Ma więc charakter rozwojowy i dynamiczny. Obraz Boży w człowieku jest podstawą podobieństwa (zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 27).

³⁹ Naukę Nowego Testamentu o nadprzyrodzonej godności człowieka pogłębiali Ojcowie Kościoła, Magisterium Kościoła i teologowie na przestrzeni wieków. Integralne spojrzenie na godność osoby ludzkiej i jej uzasadnienie dostarcza nauka Soboru Watykańskiego II, a w sposób szczególnie nauczanie bł. Jana Pawła II i *Katechizm Kościoła Katolickiego* (zob. tamże, s. 195–205).

dobny oprócz grzechu w tajemnicy wcielenia⁴⁰. Natomiast poprzez misterium paschalne (mękę, śmierć i zmartwychwstanie) Chrystus uwznioślił godność przyrodzoną człowieka, podnosząc ją do rangi godności nadprzyrodzonej. Człowiek staje się dzieckiem Bożym w Chrystusie (por. Ga 4, 7; Rz 8, 21). Ma udział w życiu Boga poprzez sakramenty, szczególnie Eucharystię. Jest świątynią Ducha Świętego (1 Kor 3, 16)⁴¹.

Biblijno-teologiczne uzasadnienie godności człowieka ma więc poczwórny wymiar: teocentryczny (fakt stworzenia), chrystologiczny (fakt wcielenia i odkupienia), pneumatologiczny (człowiek jako świątynia Ducha Świętego) oraz eschatologiczny (powołanie człowieka do nieśmiertelności)⁴².

Ponieważ nie wszyscy dzielą przekonania religijne, dlatego drugą strategię uprawomocniania tezy o godności osoby ludzkiej stanowią argumenty filozoficzne. Ta argumentacja odwołuje się do pojęcia natury człowieka, prawa naturalnego, podmiotowości człowieka, wskazując na rozumność i wolność jako podstawowe racje uzasadniające wyjątkowość człowieka w świecie, tzn. jego godność. Te racje są jednak przedmiotem żywych sporów, tak między filozofami (różne rozumienie rozumności i wolności, a nawet ich negowanie w postmodernizmie!) jak i wśród naukowców innych dziedzin wiedzy⁴³.

Trzecią strategię uzasadniającą godność człowieka stanowią racje historyczno-praktyczne. Historyczne doświadczenie uchybienia i niszczenia godności człowieka sprawiły, że po drugiej wojnie światowej teza o godności

⁴⁰ „Prawdziwie wielka jest wartość ludzkiego życia, skoro Syn Boży przyjął je i uczynił miejscem, w którym dokonuje się zbawienie całej ludzkości” (Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności ludzkiego życia* (25.03.1995), nr 33).

⁴¹ Zob. J. Bagrowicz, *Godność osoby*, s. 193–194; A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 70–71.

⁴² „Życie, którym Bóg obdarza człowieka, jest czymś więcej niż tylko istnieniem w czasie. Jest dążeniem ku pełni życia; jest załączkiem istnienia, które przekracza granice czasu: »Bo dla nieśmiertelności Bóg stworzył człowieka – uczynił go obrazem swej własnej wieczności.«” Mdr 2, 23 (Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, nr 34).

⁴³ Różne nauki empiryczne, w tym psychologia, wykazują, że człowiek nie zawsze zachowuje się jak istota racjonalna (zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 72; por.: U. M. Żegleń, *Problem racjonalności i irracjonalności poznania. Co nowego wnosi podejście naturalistyczne*, w: *Metodologia: tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Lublin 2010, s. 209–234). F. J. Mazurek wskazuje na problematyczność rozumności i wolności jako racji uzasadniających godność człowieka w etyce, psychologii i socjologii (tenże, *Godność osoby ludzkiej*, s. 48–75).

osoby ludzkiej znalazła swoje miejsce w wielu ważnych międzynarodowych dokumentach. Inny rodzaj tej strategii realizował J.J. Rousseau, który podstaw godności człowieka szukał w umowie społecznej oraz w regulacjach prawnych i prawie stanowionym. Jeszcze inna strategia z tej grupy odwołuje się do panujących zwyczajów społecznych i kulturowych⁴⁴ oraz powszechnego przeświadczenia⁴⁵.

A. Bronk, ustosunkowując się do zaprezentowanych powyżej stwierdzeń, zauważa i podkreśla, że użycie kategorii godność człowieka „poza kontekstem religijnym na gruncie filozofii, a głównie nauk społecznych, można uważać za jej wtórną adaptację i stąd zsekularyzowaną postać”⁴⁶.

Funkcje kategorii „godność człowieka”

Zgodnie z semiotyką logiczną⁴⁷ termin „godność człowieka” jest wyrażeniem językowym, przez co może być używany w wielorakich funkcjach zarówno poznawczych, jak i pozapoznawczych (instrumentalnych). Do funkcji poznawczych zalicza się funkcję opisową (deskryptywną i prawdziwościową) oraz wyjaśniającą. Kwestią dyskusyjną jest ustalanie, do jakich funkcji wyrażen: poznawczych czy pozapoznawczych, zaliczyć funkcję wartościującą (aksjologiczną, oceniającą) oraz normatywną (interpretatywną). To, w jakiej funkcji

⁴⁴ Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 72.

⁴⁵ Odwoływanie się do powszechnego przeświadczenia jest dość niebezpieczne, gdyż liczba osób podzielających dany pogląd nie może decydować o tym, że jest on prawdziwy (zob. A. Salamucha, *Problematyka godności człowieka*, s. 94). Już w 1830 r. A. Schopenhauer, opisując kilkadziesiąt sofistycznych chwytów stosowanych w pseudodyskusjach i służących do przeforsowania swoich racji wbrew prawdzie, wskazał na powoływanie się na powszechność jakiegoś poglądu. Ten typ argumentowania i uzasadniania swoich racji jest miałki i bierze się stąd, że „bardzo mało ludzi umie myśleć, ale jakiś pogląd chce mieć każdy” (tenże, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, przeł. B. i Ł. Kornszy, Warszawa 2005, s. 97–98).

⁴⁶ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 73. Wielu autorów, niekoniecznie gorliwych chrześcijan, np. neomarksista E. Bloch, L. Kołakowski, popiera pogląd, że idea godności osoby ludzkiej w takim kształcie, w jakim ją znamy i pojmujemy jest pochodzenia chrześcijańskiego (zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 24–25).

⁴⁷ Semiotyka logiczna, czyli logika języka, to „nauka o znakach językowych z punktu widzenia ich poprawności oraz sprawności w używaniu języka zarówno w poznaniu, jak i komunikacji” (zob. Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2001, s. 19).

występuje używane wyrażenie językowe, zależy od wielu czynników, np. od intencji użytkownika języka, kontekstu językowego i sytuacyjnego⁴⁸.

Funkcja opisowa kategorii „godność człowieka” służy charakterystyce bytu ludzkiego w aspekcie jego godności. Jeżeli twierdzenie „człowiek posiada godność osobową” ma sens opisowy, to pociąga to za sobą konieczność odpowiedzi na pytanie, co stanowi w rzeczywistości odpowiednik tego terminu, tzn. jaki stan rzeczy, relacje czy też fakt, stwierdza to zdanie? Jak podkreślaliśmy wcześniej, omawiane pojęcie nie jest pojęciem empirycznym, lecz teoretycznym konstruktem, funkcjonującym w ramach określonej teorii filozoficznej (antropologii), przez co przybiera wytworzone przez nią znaczenie. Można więc powiedzieć, że od antropologii, w ramach której funkcjonuje analizowana kategoria, zależy jej sens opisowy⁴⁹. Należy w tym miejscu dopowiedzieć, że wyróżnione funkcje często występują łącznie.

Funkcja wyjaśniająca (eksplanacyjna) omawianej kategorii służy z kolei wyjaśnieniu m.in. tego, dlaczego człowiekowi przysługuje prawo do szczególne-go, nieinstrumentalnego traktowania albo co wyróżnia go spośród innych istot żywych.

Kategoria „godność człowieka” ma charakter mocno wartościujący i normatywny, na co wskazuje używanie tego terminu jako „wartość wartości” *per se*⁵⁰. Służy ona do wyrażania pozytywnej lub negatywnej oceny pewnego zjawiska. Pełni funkcję aprobowującą lub dezaprobowującą, funkcję ekspresywną (wyraża uczucia), funkcję ewokatywną (wywołuje uczucia) oraz rekomendacyjną.

Funkcja normatywna godności, uznawana za pierwotną wobec innych norm stanowionych, sprawia, że kategoria ta uważana jest za źródło i podstawę moralności oraz regulacji prawnych. Używa się wtedy wyrażen typu: „prawa człowieka wynikają z godności”, „godność pociąga prawa”. W tym kontekście omawiane pojęcie występuje w różnych normatywnych funkcjach, takich jak: imperatywna (imperatyw kategoryczny I. Kanta, norma personalistyczna

⁴⁸ Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 76.

⁴⁹ Zob. M. Walczak, *Godność człowieka: kategoria opisowa, wartościująca i normatywna*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, s. 78–79.

⁵⁰ Max Scheler pisał w 1925 r. w *Formach wiedzy i kształcenia*, że człowiek jest „samoistną wartością bytową, przewyższającą wszelkie możliwe wartości użytkowe i życiowe”. W takim kontekście zdanie: „człowiek ma godność osobową”, znaczy tyle, co „człowiek jest wartością *per se*”, czy też „człowiek jest bezcenny” (zob. M. Walczak, *Godność człowieka*, s. 78).

K. Wojtyły), bodźcowa, nakazująca, zakazująca, impresywna, argumentatywna, perswazyjna⁵¹.

Wreszcie można mówić o funkcji fundującej (uzasadniającej) kategorii godność człowieka. W tym kontekście powołanie się na godność kończy argumentację, choćby w przypadku dyskusji nad prawem do aborcji, eutanazji czy też kary śmierci⁵².

Teoretyczne i praktyczne implikacje twierdzenia o godności osoby

Koncepcja godności człowieka ma charakter aplikacyjny i to nie tylko przy stanowieniu prawa, ale także we wszystkich dziedzinach egzystencji człowieka. Wrodzona godność człowieka, z całą treścią jaką kryje to pojęcia, rodzi pewne praktyczne konsekwencje⁵³. Oto one:

- idea godności osoby wyklucza wszelkie formy dyskryminacji;
- z tezy o godności człowieka wyprowadzano w ciągu wieków zasady praktycznego postępowania w postaci zakazów i nakazów, „złotej reguły”, przykazania ewangelicznej miłości bliźniego, adagium: *persona affirmanda est propter seipsam*, kategorycznego imperatywu Kanta, normy personalistycznej Wojtyły⁵⁴, życzliwości, szacunku i jeszcze wielu innych⁵⁵;
- godność ontyczna jest podstawą i wymogiem nabywania godności osobowościowej. Stanowią one integralną całość, przy czym nie można ich utożsamiać ze sobą;
- godność osobowa jest dla demokracji swoistym fundamentem, gdyż mając filozoficzno-etyczny charakter, poprzedza refleksję prawną. Autentyczna demokracja to taka, która chroni godność osoby ludzkiej poprzez uznawanie i poszanowanie wszystkich praw człowieka. L. Kołakowski napisze w tym kontekście, że „wychowanie do demokracji jest wychowaniem do godności”⁵⁶;

⁵¹ Zob. tamże, s. 78–79.

⁵² Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka*, s. 69.

⁵³ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 80–83.

⁵⁴ Zob. M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, s. 300–302.

⁵⁵ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 84.

⁵⁶ Zob. tamże, s. 81–82; zob. J. Bystra, *Godność człowieka a demokratyczny system władzy*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, s. 191–224).

- wymogiem godności osoby jest uznawanie i poszanowanie wszystkich praw człowieka⁵⁷;
- osoba ludzka z racji godności jest zasadą, podmiotem i celem życia społecznego w jego różnych dymensjach (polityczna, kulturowa, ekonomiczna, międzynarodowa);
- godność osobowa jest fundamentalną wartością w każdej dziedzinie wychowania⁵⁸. Uszanowanie godności osoby sprawia, że wychowanie nigdy nie staje się manipulacją i działaniem nad osobą, ale przybiera postać służby dla integralnego rozwoju człowieka i jest personalnym, interakcyjnym działaniem wychowawcy i wychowanka⁵⁹;
- godność człowieka jest także fundamentalną wartością w resocjalizacji. Stwarza ona szansę podźwignięcia się nawet z największego upadku i kryzysu, gdyż wskazuje na wrodzoną siłę moralną każdego człowieka⁶⁰;
- godność osoby jako „wartość wartości” domaga się wychowania do jej uszanowania, a następnie wychowania do poczucia godności osoby i godności osobistej, co sprzyja budowaniu prawidłowej osobowości człowieka. Wychowanie do poszanowania godności własnej i innych powinno być połączone z wychowaniem do wartości moralnych i duchowych⁶¹.

Ostateczne konkluzje

Zaprezentowane analizy stają się okazją do uświadomienia sobie faktu, jak trudny jest do zrozumienia termin „godność człowieka” i jak problematyczne są twierdzenia o godności osoby ludzkiej, uwikłane w szereg skomplikowanych zagadnień i założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych. Aby sensownie i w sposób uzasadniony wyartykułować znaczenie kategorii „godność człowieka”, należy zawsze przyglądać się kontekstom teoretycznym,

⁵⁷ Zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 133–429.

⁵⁸ Jeżeli wychowanie moralne jest wewnętrzną formą każdej autentycznej działalności edukacyjnej (kształceniowej i wychowawczej) służącej integralnemu rozwojowi człowieka, to godność osobowa jest jej absolutnie fundamentalną wartością (zob. *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, s. 262–265).

⁵⁹ Zob. J. Bagrowicz, *Godność osoby*, s. 205–212.

⁶⁰ Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności*, s. 43, 56–60.

⁶¹ Zob. J. Bagrowicz, *Godność osoby*, s. 211.

w jakich ona występuje i w ich ramach uważnie śledzić argumentację na rzecz tezy o godności człowieka lub przeciwko niej. Te umysłowe operacje pomogą w sposób świadomy i przemyślany zająć uprawnione poznanczo stanowisko w sprawie godności człowieka⁶².

Wśród wielu koncepcji godności osoby ludzkiej oraz licznych strategii jej uzasadniania, należy szukać tych, które w sposób integralny ujmują godność osobową i osobowościową. Potrzeba zarazem mieć na uwadze różnice i relacje zachodzące między analizowanymi typami godności. W refleksji nad godnością człowieka należy także dążyć do integralnego uzasadniania ludzkiej godności, ujmując jej aspekt ontologiczny, metafizyczny, etyczny i teologiczny⁶³. W tym kontekście ważną wydaje się uwaga J. Maritaina, który podkreślał, że czymś innym są zasady praktycznego postępowania, wyprowadzone z tezy o godności osoby, a czym innym ich teoretyczne uzasadnianie, które posiada wtórny charakter, w tym sensie, że jest ono filozoficzną refleksją nad wspomnianymi zasadami, ewolucyjnie rozpoznawanymi w dziejach ludzkości⁶⁴.

Skoro filozoficzny namysł jest tak ważny w rozumieniu kategorii godności człowieka, to należy jeszcze raz podkreślić fakt, że filozofia nie tylko ma wyjaśniać, na czym polega godność i jej normatywny charakter, ale także powinna podawać sposób odnoszenia tej normy do wszystkich zakresów ludzkiej *praxis* (indywidualnej i wspólnotowej). Kategoria godności człowieka ma bowiem nie tylko wymiar indywidualny, ale *par excellence* społeczny⁶⁵.

W świetle dokonanych analiz i zaprezentowanych wniosków oraz ciągłego doświadczenia „deptania” godności osoby, także w XXI w., ważny i naglący wydaje się postulat interdyscyplinarnych badań na rzecz adekwatnego i wyrazistego rozumienia oraz integralnego uzasadniania godności osoby ludzkiej. W innym przypadku erozja tego pojęcia może doprowadzić współczesne społeczeństwa do poważnych problemów natury etycznej, bioetycznej, prawnej, oraz medycznej, z którymi nie będzie można się uporać⁶⁶.

Godność człowieka jako „wartość wartości” jest poważnym wyzwaniem dla *humanitas* wszystkich czasów. Jest wielkim zadaniem dla świata nauki, w tym

⁶² Zob. M. Walczak, *Godność człowieka*, s. 84–85.

⁶³ Takie integralne ujęcia godności człowieka znajdujemy w personalizmie etycznym oraz w etyce Johanna Messnera (zob. F. J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej*, s. 42–43).

⁶⁴ Zob. tamże, s. 83–84.

⁶⁵ Zob. tamże, s. 40–41.

⁶⁶ Zob. A. Anzenbacher, *Co oznacza „godność człowieka”*, s. 70.

dla pedagogów znajdujących się ze swoją naukową refleksją na temat całościowej realizacji dobra rozwojowego osoby ludzkiej w centrum nauk humanistycznych i społecznych.

BIBLIOGRAFIA:

- Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010.
- Anzenbacher A., Co oznacza „godność człowieka”, „Horyzonty Wychowania”, 5(2006)9, s. 53–71.
- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 179–212.
- Bronk A., *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010, s. 57–74.
- Bystra J., *Godność człowieka a demokratyczny system władzy*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Kraków 2008, s. 191–224.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.
- Duchliński P., *Godność osoby w ujęciu Karola Wojtyły i jego uczniów*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Kraków 2008, s. 13–64.
- Jan Paweł II, *Encyklika Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności ludzkiego życia* (25.03.1995).
- Judycki S., *Istnienie i natura duszy ludzkiej*, w: *Antropologia*, red. S. Janeczek, Lublin 2010, s. 121–177.
- Korta Z., *Pojęcie godności ludzkiej a międzynarodowy system ochrony praw człowieka*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, s. 167–189.
- Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Kraków 2008.
- Mazurek F. J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001.
- Salamucha A., *Problematyka godności człowieka w dyskusjach pedagogicznych*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010, s. 87–94.
- Schopenhauer A., *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, przeł. B. i Ł. Konorscy, Warszawa 2005.
- Synowiec J., *Rozumienie godności w etyce Tadeusza Kotarbińskiego*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Kraków 2008, s. 127–139.
- Sztaba M., *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011.
- Walczak M., *Godność człowieka: kategoria opisowa, wartościująca i normatywna*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, s. 75–85.

STRESZCZENIE

Godność człowieka jako „wartość wartości” znajduje się w centrum zainteresowania nauk humanistycznych i pozostałych nauk o nachyleniu antropologicznym. Termin godność człowieka jest wieloznaczny. A poza tym faktem, uprawiana dość często „retoryka godnościowa” powoduje inflację tego pojęcia. Złożona problematyka godności osoby i próby jej podważania raz po raz, wskazują na potrzebę metodologicznego namysłu nad omawianym pojęciem i wyakcentowaniem jego znaczenia dla teorii i praktyki naukowej, w tym pedagogicznej. W artykule zostają poddane analizie następujące pola problemowe: termin i pojęcie (treść) godności; definicja godności; typy godności; sposoby uprawomocnienia tezy o godności człowieka oraz funkcje terminu „godność człowieka”. Całość analizy domykają wypunktowane implikacje dotyczące twierdzenia, że człowiek posiada godność.

SŁOWA KLUCZOWE: godność człowieka, wartość wartości.

SUMMARY

Human dignity as the “value of value” occurs in the centre of interests of humanities and the remaining sciences towards anthropological leaning. The term “human dignity” is ambiguous. And except for that fact, “the dignity rhetoric,” which is undertaken quite often, causes the inflation of that notion. The complex issue of a person’s dignity and the attempts of questioning it over and over, indicate the need of methodological consideration over the discussed view and emphasising its meaning for the scientific theory and practice, including pedagogical one. The following problematical fields: the term and notion (meaning) of dignity, the dignity definition, the types of dignity, the ways of authorised thesis about the human dignity and the functions of “the human dignity” term are presented in the article. The enumerated implications concerning the statement that a human possesses the dignity close the entire analysis.

KEYS WORDS: the human dignity, value of value.

Aspiracje życiowe (edukacyjno-zawodowe) młodzieży wiejskiej oraz ich środowiskowe uwarunkowania

Life aspirations (educational and professional) of rural youth and their environmental conditions

Wprowadzenie

Wartość wykształcenia na przestrzeni wielu lat miała różną rangę, różne też powody decydowały o tym jak wysoko było cenione. Niejednokrotnie stawało się środkiem do osiągnięcia innych celów takich jak: wysoka pozycja społeczna, dobra praca, uzyskiwanie wysokich dochodów, czy realizacja własnych zainteresowań. Na wykształcenie patrzy się obecnie jak na inwestycję w przyszłość. Im wyższe wykształcenie, tym większe szanse w życiu. Studia wyższe są dziś dla zdecydowanej większości młodzieży naturalnym etapem kształcenia, postrzeganym jako życiowa oczywistość.

Zdaniem H. Bednarskiego edukacja jest jedną z najważniejszych dziedzin działalności ludzkiej. Współczesna rzeczywistość sprawia, że istnieje możliwość tworzenia niezliczonej ilości form i poziomów nauczania. Jest to związane z upowszechnioną w Unii Europejskiej koncepcją tworzenia społeczeństwa wiedzy, czyli społeczeństwa informacyjnego. Powstaje zupełnie inna, nieznana dotąd rzeczywistość społeczna, w której każdy człowiek powinien odnaleźć swoje miejsce¹.

Obserwujemy nowe wyzwania edukacyjne, które stoją przed współczesną młodzieżą. Nie wszyscy młodzi ludzie mają jednak szansę odpowiednio przygotować się do funkcjonowania w szybko zmieniającym się świecie. Środowisko, w którym żyją, w sposób znaczący determinuje ich aspiracje edukacyjne i szanse życiowe.

¹ H. Bednarski, *Edukacja wielokulturowa dla globalizującego się świata*, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A Dudak, Lublin 2009, s. 30.

W literaturze przedmiotu niejednokrotnie podkreślano, że zróżnicowanie poziomu aspiracji młodzieży i dostępu do wykształcenia było ściśle związane ze środowiskiem życia (miasto–wieś). Samo zamieszkiwanie na wsi niosło ze sobą wiele barier utrudniających zdobycie wyższego wykształcenia. Procesy przeobrażeń społeczno-kulturowych polskiej wsi wynikające m.in. z transformacji ustrojowej, przyniosły w środowiskach wiejskich wiele zmian. Obecnie polskie wsie tworzą obraz bardzo zróżnicowany, różne są warunki życia na terenach wiejskich. Wiele zależy od poziomu urbanizacji wsi, odległości od miasta czy zamożności gminy. Dzisiejsza wieś znacznie różni się od dawnej tradycyjnej, jednak nadal obserwuje się niższy poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży z tego środowiska oraz utrudnienia związane z ich realizacją.

W latach dziewięćdziesiątych XX w. odnotowano znaczny wzrost poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży pochodzącej zarówno z terenów miejskich, jak i wiejskich, jednak równocześnie można było dostrzec różnice w ich poziomie między młodzieżą z tych dwóch środowisk. Obecnie poziom aspiracji młodzieży utrzymuje się na wysokim poziomie.

Od wielu lat obserwuje się także istnienie nierówności w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego. Wskazują na to badania chociażby M. Kozakiewicza (1973)², Z. Kwiecińskiego (1980)³, R. Borowicza (2000)⁴, M. Szamańskiego (2004)⁵, B. Matyjas (2012)⁶. Młodzież ze środowiska wiejskiego na przestrzeni wielu lat napotykała na szereg barier utrudniających zdobycie wyższego wykształcenia.

Niewątpliwie obserwujemy wyraźny wzrost poziomu wykształcenia Polaków, jak również wzrost poziomu aspiracji młodzieży także ze środowiska wiejskiego, jednak warto zwrócić uwagę na kolejny pojawiający się problem – dostęp do tzw. dobrego wykształcenia. Obecnie liczy się nie tylko poziom, ale również jakość wykształcenia potwierdzona odpowiednim dyplomem prestiżowej uczelni. Coraz większego znaczenia nabierają również dodatkowe kwalifikacje potwierdzone ukończeniem np. studiów podyplomowych, a także znajomość języków obcych i nowoczesnych technologii informacyjnych.

Środowisko wiejskie, które jest często ubogie w infrastrukturę kulturalno-oświatową, nie stwarza odpowiednich warunków do rozwoju zainteresowań

² M. Kozakiewicz, *Barriere awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.

³ Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.

⁴ R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.

⁵ M. Szamański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.

⁶ B. Matyjas, *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków 2012.

młodzieży. Zamieszkiwanie na wsi nie pomaga w kształtowaniu dodatkowych kompetencji, młodzież nie czuje się odpowiednio przygotowana do życia w nowoczesnym świecie szybkich zmian.

Najistotniejsze znaczenie w dokonywaniu wyboru drogi życiowej przypisuje się rodzinie. Czynnikiem środowiska rodzinnego, które w znaczący sposób wpływają na aspiracje edukacyjne dzieci z terenów wiejskich oraz ich szanse życiowe, są: wykształcenie i charakter pracy rodziców (także brak pracy), sytuacja materialna rodzin, umiejętności pedagogiczne i znajomość potrzeb dzieci oraz aspiracje rodziców wobec wykształcenia ich dzieci. Rodziny z terenów wiejskich dostrzegają znaczenie wykształcenia i coraz częściej starają się, aby ich dzieci zdobyły dyplomy uczelni wyższych. Zdają sobie sprawę, że dobre wykształcenie zwiększa szanse życiowe. Jednak warunki życia rodzin wiejskich, a w szczególności sytuacja materialna, znacznie różnią się od warunków, w jakich żyją rodziny w miastach.

Warto również wspomnieć o szkole w środowisku wiejskim. Mam tu na myśli nie tylko dostęp, rozmieszczenie szkół czy zapewnienie dojazdu, ale również jakość ich pracy związaną z organizowaniem zajęć dodatkowych, odpowiednim wyposażeniem i przygotowaniem kadry pedagogicznej. Niepokojące jest odnotowywane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną zjawisko niższych wyników nauczania osiągniętych przez uczniów ze szkół na wsiach (w porównaniu do uczniów ze szkół w miastach) nie tylko w testach gimnazjalnych, ale przede wszystkim w egzaminach końcowych po szkole podstawowej. Ponadto stale obserwuje się proces zamykania szkół na terenach wiejskich (choćby skala tego zjawiska jest znacznie mniejsza niż w latach dziewięćdziesiątych XX w.), wciąż istnieją także duże potrzeby związane z zapewnieniem dostępu do edukacji przedszkolnej.

Warunki rozwojowo-edukacyjne dzieci na wsi, niewątpliwie uległy poprawie jednak nadal nie dorównują miejskim, a co więcej w związku z nowymi wyzwaniami edukacyjnymi wieś ciągle nie może dogonić miasta. Pojawienie się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy pociąga za sobą konieczność stałego rozszerzania i aktualizacji zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W obecnych czasach dostęp do edukacji i wiedzy jest wyznacznikiem szans życiowych. Wykształcenie może nie jest gwarantem sukcesu, ale stało się koniecznością, czynnikiem niezbędnym przeciw wykluczeniu społecznemu. Należałoby zastanowić się, w jaki sposób zapewnić młodzieży ze środowiska wiejskiego możliwości zrealizowania ich aspiracji edukacyjnych oraz jakie podejmować działania w celu zmniejszenia nierówności szans edukacyjnych.

Uwarunkowania determinujące aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży

W ostatnich dwóch dekadach XX w. zaobserwowano wyraźny wzrost poziomu aspiracji młodzieży, a w konsekwencji również wzrost wykształcenia Polaków. Było to związane z tak zwanym boorem edukacyjnym. Kontynuowanie nauki po ukończeniu szkoły podstawowej – w ostatnich latach po gimnazjum – stało się sprawą dość powszechną.

Dla przybliżenia poziomu aspiracji młodzieży pochodzącej ze środowiska wiejskiego i miejskiego posłużę się wynikami badań własnych przeprowadzonych w roku szkolnym 2007/2008 w gimnazjach na terenie województwa świętokrzyskiego. Badaniom poddano 541 gimnazjalistów klas III i ich rodziców – 272 uczniów z gimnazjów położonych na terenach wiejskich i 269 z gimnazjów położonych w miastach⁷. Celem prowadzonych badań była próba poznania aspiracji młodzieży gimnazjalnej zarówno z terenów wiejskich, jak i miejskich, a także poznanie środowiskowych uwarunkowań kształtowania się aspiracji. W badaniach wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, a w jej ramach technika ankiety oraz analizy dokumentów.

Na podstawie uzyskanych wyników zaobserwowano, że w badanej grupie gimnazjalistów wysoki poziom aspiracji deklarowało 57,35% badanych ze środowiska wiejskiego i 79,18% ze środowiska miejskiego. Średni poziom aspiracji zaobserwowano u 35,29% badanych uczniów ze wsi i 14,87% z miasta, natomiast niski poziom aspiracji deklarowało 7,35% uczniów ze wsi i tylko 5,95% z miasta. W środowisku wiejskim gimnazjaliści o wysokim poziomie aspiracji stanowili mniej liczną grupę niż ich rówieśnicy z miasta. Odwrotnie jest natomiast w przypadku średniego poziomu aspiracji, gdzie uczniowie ze środowiska wiejskiego stanowili liczniejszą grupę niż uczniowie ze środowiska miejskiego. W przypadku niskiego poziomu aspiracji różnica między badanymi z obu środowisk była niewielka – wyniosła niewiele ponad 1%. Warto jednak podkreślić, że w badanej grupie gimnazjalistów zarówno ze środowiska miejskiego, jak i wiejskiego większość uczniów (92,65% badanych ze wsi i 94,05% badanych z miasta) zamierzała zdobyć wykształcenie przynajmniej na poziomie średnim⁸.

⁷ Taki dobór próby ma oczywiście swoje ograniczenia odnośnie do możliwości uogólniania uzyskanych wyników na całą populację adolescentów w Polsce, gdyż badania przeprowadzone były jedynie na terenie województwa świętokrzyskiego.

⁸ K. Palka, *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Kielce 2010, s. 192.

Dokonując analizy wyborów zawodów preferowanych przez badanych uczniów, zaobserwowano, że spośród 272 badanych gimnazjalistów z terenów wiejskich (województwa świętokrzyskiego) największa grupa aspirowała do zawodów wymagających wyższego wykształcenia (informatyk – 26 badanych dokonało takiego wyboru, prawnik – 17 badanych i ekonomista – 15 badanych). Żadna z badanych osób nie wybrała zawodu rolnika⁹.

Analizie poddano również wybory wartości dokonywane przez badaną młodzież ze wsi i z miasta. Zaobserwowano, że wiedza i wykształcenie oraz praca zawodowa są wysoko cenione przez gimnazjalistów. Zarówno uczniowie ze wsi jak i z miasta najwyżej cenią sobie udane życie rodzinne (96,11% łącznej grupy badanych), na drugim miejscu w opinii badanych uczniów z miasta (84,75%) i na trzecim w opinii badanych ze wsi (75,36%) znalazła się pasjonująca praca zawodowa. Dla gimnazjalistów ze środowiska wiejskiego większe znaczenie ma natomiast wiedza i wykształcenie (80,88% badanych), która znalazła się na drugim miejscu, natomiast dla uczniów z miasta ma nieco mniejsze znaczenie i znalazła się na trzecim miejscu (75,83% badanych). Kolejne miejsca zajęły w opinii badanych takie wartości jak: wygodne życie, majątek i wysoka pozycja materialna, realizacja wartości moralnych, życie pełne zmian i mocnych wrażeń, wysokie stanowisko i kierowanie innymi ludźmi, zaangażowanie w pracę użyteczną społecznie, wnoszenie nowych wartości do kultury, udział w działalności politycznej. Warto dodać, że majątek i wysoka pozycja materialna znalazły się na dość wysokim piątym miejscu wśród wybieranych jedenastu wartości. Szczegółowej analizie poddano dwie wartości: edukacyjne i związane z pracą. Zaobserwowano, że obie te wartości mają duże znaczenie dla badanej młodzieży. Badani uczniowie ze środowiska wiejskiego częściej wyrażali pozytywny stosunek do wartości, jaką jest zdobycie wykształcenia, niż ich rówieśnicy z miasta¹⁰.

W przeprowadzonych badaniach podjęto próbę określenia zależności między różnymi uwarunkowaniami: biopsychicznymi (osobowościowymi), środowiskowymi, szkolnymi i społecznymi, a poziomem aspiracji badanych uczniów. Z przeprowadzonych analiz wynika, że czynnikami silnie różnicującymi deklarowane aspiracje edukacyjne i zawodowe gimnazjalistów są przede wszystkim uwarunkowania środowiska zamieszkania oraz uwarunkowania rodzinne, takie jak: wykształcenie i charakter pracy rodziców, sytuacja materialna rodzin oraz aspiracje rodziców wobec kształcenia ich dzieci. Uczniowie ze

⁹ Tamże, s. 144.

¹⁰ K. Palka, *Środowisko wiejskie jako wyznacznik aspiracji edukacyjnych i zawodowych gimnazjalistów*, w: *Ku dobrej szkole*, t. 2, red. C. Plewka, Radom 2009, s. 261–262.

środowiska wiejskiego prezentowali niższy poziom aspiracji niż ich rówieśnicy z miasta. Spośród czynników szkolnych zaobserwowano istnienie zależności istotnej statystycznie między wynikami testu gimnazjalnego a aspiracjami badanych oraz między uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych a poziomem aspiracji badanych uczniów. Trzeba zaznaczyć, że badani gimnazjaliści ze środowiska wiejskiego uzyskali niższe wyniki niż uczniowie z miasta.

Młodzi ludzie ze środowiska wiejskiego widzą swoją przyszłość raczej poza wsią. Współczesna wieś nie jest obszarem zamkniętym. Młodzież m.in. za pośrednictwem mediów obserwuje jak inni młodzi ludzie dzięki wykształceniu osiągają sukces, uzyskują dobra pracę i realizują zainteresowania, dlatego swoją przyszłość widzą często w mieście, nie tylko w kraju, ale często także za granicą.

Obecnie również rodzice coraz częściej pragną wyższego wykształcenia dla swoich dzieci. Według danych CBOS z 2009 r. wykształcenia wyższego (zawodowego lub co najmniej magisterskiego) pragnęło dla swoich synów 93% mieszkańców dużych miast (powyżej 501 tys. mieszkańców) i 82% mieszkańców wsi¹¹, co z jednej strony wskazuje na wysokie aspiracje rodziców, z drugiej jednak ukazuje nadal istniejące różnice w poziomie aspiracji między społecznościami z tych dwóch środowisk.

Czynnikami istotnymi z punktu widzenia szans życiowych dzieci i młodzieży są najczęściej uwarunkowania rodzinne takie jak: sytuacja materialna i pozycja społeczno-zawodowa rodziców, kapitał kulturowy rodzin (wykształcenie rodziców, udział w kulturze, posiadanie księgozbioru, częstość czytania, korzystanie z nowoczesnych technologii, czy udział w kształceniu ustawicznym), a także świadomość pedagogiczna i aspiracje rodziców. Wymienione czynniki są również ważnym determinantem osiągnięć szkolnych uczniów. Zdaniem I. Bialeckiego niezależnie od sposobu opisu i pomiaru, odkąd bada się nierówności edukacyjne, nieodmiennie poziom osiąganego wykształcenia zależy mniej lub bardziej od pochodzenia społecznego, od sytuacji rodzinnej ucznia. Przy czym warunkowanie szans na kształcenie przez pochodzenie, przez dom wydaje się silniejsze niż przez szkołę¹².

Pomocy w wyrównywaniu szans edukacyjnych najpilniej potrzebują dzieci pochodzące z rodzin o niskim kapitale kulturowym, z niskimi aspiracjami

¹¹ CBOS, *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009. Komunikat z badań*, Warszawa 2009, s. 8.

¹² I. Bialecki, *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, w: *Wartości, polityka, społeczeństwo*, red. M. Zahorska, E. Nasalska, Warszawa 2009, s. 297.

edukacyjnymi. Nadal najczęściej takich rodzin zamieszkuje tereny wiejskie, na których kumuluje się szereg niekorzystnych zjawisk ulokowanych w rodzinie, szkole czy w środowisku lokalnym.

Możliwości i szanse na realizację aspiracji

Zastanawiając się nad możliwościami i szansami na realizację deklarowanych aspiracji młodzieży ze środowiska wiejskiego (często o wysokim poziomie), chciałabym zasygnalizować jedynie pewne zjawiska, które obserwuje się od wielu lat, oraz te nowe, z którymi mamy do czynienia stosunkowo od niedawna, mogące stanowić bariery w dostępie do odpowiedniego poziomu i jakości edukacji, co związane jest z szerszą problematyką „nierówności oświatowych” czy „wyrównywania szans edukacyjnych”.

Równość szans edukacyjnych może być określana w dwóch aspektach. Pierwszy z nich polega na przyznaniu edukacji statusu wartości uniwersalnej, która bez warunków i ograniczeń powinna być dostępna każdemu. W drugim sensie równość szans to kategoria organizacyjno-ekonomiczna. Oznacza ona powinność organów państwa lub innych powołanych do tego instytucji, do takiego zorganizowania systemu oświatowego i uruchomienia takich mechanizmów jego funkcjonowania, dzięki którym nikt nie będzie natrafiał na bariery i przeszkody w korzystaniu z dowolnego szczebla edukacji, niezależnie od jakichkolwiek dyspozycji i właściwości osobniczych lub środowiskowych poza indywidualnymi możliwościami intelektualnymi. Od dawna dominuje pogląd, że mieszkańcy wsi mają gorsze możliwości kształcenia, co przy niskim poziomie wykształcenia ludności wiejskiej stanowi jedną z ważniejszych barier budowania gospodarki opartej na wiedzy i wprowadzania funkcji pozarolniczych na polską wieś¹³.

Uwarunkowania środowiska zamieszkania

Samo zamieszkiwanie w środowisku wiejskim niesie za sobą pewne utrudnienia w dostępie do instytucji kulturalno oświatowych stwarzających możliwości rozwijania zainteresowań młodzieży, ale także do poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego czy również specjalistycznej opieki medycznej. Nie

¹³ A. Nowak, *Barriere dostępu do edukacji ludności wiejskiej a reforma edukacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” z. 9, Rzeszów 2006, s. 459–469.

oznacza to, że tego dostępu nie ma. Jest on jednak na wielu terenach wiejskich w różnym stopniu ograniczony. Nadal obserwuje się w wielu gminach wiejskich ograniczony dostęp do Internetu, który w obecnych czasach stanowi również jedno ze źródeł wiedzy. Możliwości jego wykorzystania (w pozytywnym sensie) są bardzo duże. Młodzież mieszkająca na wsiach położonych w dużym oddaleniu od miast, od placówek edukacyjnych i kulturalnych mogłaby korzystać z edukacji również przy pomocy Internetu (tzw. kształcenie na odległość), z tym, że niestety właśnie na tych terenach dostęp do niego jest najbardziej utrudniony.

J. Chrzanowska wyróżnia trzy grupy czynników, które powodują, że ogólny stan rozwoju oświaty i kultury na wsi przedstawia się mniej korzystnie niż w mieście. W skali miasto–wieś są to: zróżnicowania ekonomiczne, zróżnicowania społeczno-kulturowe i zróżnicowania w rozwoju systemu oświaty¹⁴. Młodzież ze środowiska wiejskiego odróżnia od ich rówieśników z miasta liczba bodźców, które pomagałyby myśleć o przyszłości. Brak im w środowisku pozytywnych wzorów ludzi młodych, którym się udało osiągnąć sukces, co w konsekwencji może stanowić czynnik kształtowania się niższych aspiracji życiowych tej młodzieży.

Na wielu terenach wiejskich nadal trudno o miejsca, w których dzieci i młodzież mogłyby w ciekawy sposób wykorzystywać wolny czas i jednocześnie rozwijać swoje zainteresowania i kształtować aspiracje życiowe. W Raporcie *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse* zwraca się uwagę na problem pustki pozaprzedszkolnej i pozaszkolnej¹⁵.

Warto również zwrócić szczególną uwagę na upowszechnianie kształcenia na etapie przedszkolnym. Głównie przedszkola i szkoły podstawowe powinny kompensować ewentualne środowiskowe nierówności rozwoju. Przede wszystkim ważny jest dostęp do tych instytucji, który na wielu terenach wiejskich jest jednak nadal utrudniony ze względu na zbyt małą liczbę placówek. Stan ten jednakże ulega stopniowej poprawie. Jak wskazują dane Głównego Urzędu Statystycznego, w roku szkolnym 2010/2011 w grupie wiekowej 3–6 lat wychowaniu przedszkolnemu podlegało 69,9% dzieci (wobec 67,3% rok wcześniej). W miastach do placówek uczęszczało 83,6% dzieci (wzrost o 2,1 pkt. proc.), a na wsi 51,2% (wzrost o 3,0 pkt. proc.). Przedszkola stanowiły 46,1% wszystkich

¹⁴ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009, s. 52 i nast.

¹⁵ A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci J. A. Komeńskiego, Warszawa 2010, s. 30.

placówek wychowania przedszkolnego. Większość przedszkoli zlokalizowana była w miastach (67,1%). Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych stanowiły 47,4% wszystkich placówek i dominowały na wsi (76,3% wszystkich istniejących)¹⁶. Dane te wskazują na pozytywne zmiany w upowszechnianiu edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich, niemniej jednak warto zaznaczyć, że istnieją nadal duże potrzeby w tym względzie.

Znaczącym wsparciem w podejmowaniu inicjatyw związanych z organizowaniem opieki przedszkolnej są fundusze europejskie. Istnieje możliwość przystępowania do konkursów unijnych dotyczących wyrównywania szans edukacyjnych i uzyskiwania środków finansowych na zorganizowanie opieki przedszkolnej w środowisku wiejskim. Wiele z podejmowanych inicjatyw wpłynęło pozytywnie na objęcie większej liczby dzieci edukacją przedszkolną. Niestety są również sygnały świadczące o zamykaniu niektórych oddziałów czy placówek po wyczerpaniu środków unijnych pozyskanych na ten cel.

Kolejnym niekorzystnym zjawiskiem utrudniającym dostęp do edukacji jest zmniejszająca się stopniowo liczba szkół podstawowych na wsiach. W roku szkolnym 2009/2010 na obszarach wiejskich zmniejszyła się o 10% w porównaniu do roku 2003/2004 (ubyły 1053 szkoły podstawowe)¹⁷. Likwidacja szkół wiejskiej powoduje wydłużenie czasu dotarcia dzieci do placówki położonej w innej miejscowości, zmniejsza także możliwość korzystania z oferty zajęć pozalekcyjnych. Udział dzieci w tych zajęciach bywa często ograniczony rozkładem jazdy gimbusów lub innych środków transportu.

Uwarunkowania rodzinne

Niezwykle ważne zarówno w kształtowaniu aspiracji młodzieży, jak i w stwarzaniu możliwości ich realizacji jest środowisko rodzinne, a w szczególności takie jego uwarunkowania jak: wykształcenie rodziców, sytuacja materialna rodziny (w tym także np. zasoby domowej biblioteczki), umiejętności pedagogiczne rodziców czy aspiracje rodziców wobec wykształcenia ich dzieci.

¹⁶ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Warszawa 2011, s. 58–59 na www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011. [16.07.2012].

¹⁷ GUS, *Syntetyczna charakterystyka polskiej wsi w świetle statystyki publicznej*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej” 2011/6, Warszawa 2011, s. 18, na <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>, [10.09.2012].

Jak już wspomniano, pomimo tego że niewątpliwie obserwujemy wzrost poziomu wykształcenia naszego społeczeństwa, to jednak nadal wyraźnie widać różnice w jego poziomie między mieszkańcami miast i wsi. W 2010 r. wykształceniem wyższym legitymowało się 9,3% mieszkańców obszarów wiejskich, podczas gdy w miastach – 23,6% (średnio w kraju 18,1%)¹⁸. Ta sytuacja jest nadal niekorzystna dla mieszkańców wsi, gdyż z jednej strony ogranicza ich szanse na rynku pracy, z drugiej zaś stanowi czynnik determinujący niższy poziom aspiracji i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze wsi.

W wielu rodzinach ze środowiska wiejskiego brak jest odpowiednich wzorców związanych ze zdobywaniem wykształcenia. Warto w tym miejscu zwrócić również uwagę na nowe wyzwanie edukacyjne, jakim jest m.in. korzystanie z kształcenia ustawicznego. Jak wskazują dane Diagnozy Społecznej, w środowisku wiejskim udział mieszkańców w kształceniu ustawicznym ma charakter marginalny. Dla przykładu można podać, że w 2009 r. blisko 3,8% kobiet ze wsi w wieku 30–39 lat było aktywnych edukacyjnie (3,3% w 2007 r.) w porównaniu z 1,8% mężczyzn (2% w 2007 r.)¹⁹. Rodziny ze środowiska wiejskiego zdobywanie wykształcenia czy też uzupełnianie go odnoszą najczęściej do własnych dzieci, rzadko angażują się sami w różne formy edukacji. Nie dostrzegają jeszcze w dostatecznym stopniu znaczenia kształcenia ustawicznego, nie stanowią w związku z tym odpowiedniego wzorca dla swoich dzieci.

Trudna sytuacja materialna wielu rodzin zamieszkujących tereny wiejskie zawsze stanowiła i stanowi nadal barierę utrudniającą dostęp do odpowiedniego wykształcenia. Pomimo obserwowanego wzrostu aspiracji edukacyjnych zarówno rodziców, jak i dzieci, wiele rodzin nie jest w stanie zapewnić odpowiednich warunków do ich realizacji. Utrudniony dostęp do bezpłatnych zajęć dodatkowych w środowisku wiejskim, związany z brakiem infrastruktury kulturalno-oświatowej w pobliżu miejsca zamieszkania czy ze słabą ofertą szkoły, powoduje, że dzieci z tych terenów mają mniejsze możliwości rozwijania swoich zainteresowań i dodatkowego zdobywania wiedzy. Ponadto organizowanie zajęć płatnych, które coraz częściej obserwujemy w ostatnich latach, również może stanowić barierę w ich dostępie dla dzieci z rodzin borykających się z trudną sytuacją materialną. Jak wskazują dane CBOS z 2010 r., możliwość

¹⁸ GUS, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej”, 2011/6, Warszawa 2011, s. 69. na <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>, [15.03.2012].

¹⁹ *Diagnoza społeczna*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2009, s. 90–91.

korzystania z dodatkowych zajęć edukacyjnych i ogólnorozwojowych jest silnie uwarunkowana wielkością miejscowości, w której mieszkają uczniowie, wykształceniem rodziców i oceną warunków materialnych gospodarstwa domowego. Na wsi 23% badanych deklaruowało, że przynajmniej jedno z ich dzieci uczęszcza lub będzie uczęszczać w bieżącym roku szkolnym na zajęcia dodatkowe w szkole lub poza szkołą, w mieście średniej wielkości od 20 do 100 tys. mieszkańców – 32%, w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców – 61%²⁰. Rodzice, których sytuacja materialna jest dobra, częściej inwestują nadwyżki finansowe w pozaszkolne zajęcia czy korepetycje, a rodzin borykających się z trudną sytuacją materialną, zamieszkujących często tereny wiejskie, na to nie stać.

Jak twierdzi B. Kołaczek, „na nierówność szans dzieci i młodzieży w dostępie do edukacji w Polsce wskazuje zróżnicowanie wydatków na ten cel, uczestnictwo w odpłatnych zajęciach [...]. Poziom wydatków rodzin na edukację koreluje ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia, z poziomem wykształcenia rodziców, zamożnością mierzoną poziomem dochodów oraz z miejscem zamieszkania, w szczególności w podziale na duże miasta i małe miasto oraz wieś”²¹. Im bardziej uczeń, o którego troszczą się rodzice, wyróżnia się dodatkową wiedzą czy umiejętnościami, tym bardziej demotywuje to ucznia z gorszego środowiska. Może on mieć poczucie klęski i obniżać swoje aspiracje, ponieważ wynikają one także z porównywania z innymi. Ponadto, jak zauważa P. Forma, „odczuwanie własnej sytuacji jako gorszej niż sytuacja rówieśników prowadzi do stopniowej izolacji środowiskowej i ograniczenia kontaktów z kolegami”²².

Ważną kwestią wydaje się również podniesienie świadomości rodziców względem konieczności uczestniczenia ich dzieci w zajęciach pozalekcyjnych czy podejmowania edukacji przedszkolnej, co niewątpliwie oddziałuje korzystnie na rozwój dzieci i zwiększa ich szanse edukacyjne. Utrudniony dostęp do placówek przedszkolnych, zajęć pozalekcyjnych nie stanowi jedynej przyczyny tego, że udział w nich dzieci z terenów wiejskich jest tak mały. Ważne w tym względzie jest również to, aby rodzice dostrzegli taką potrzebę i częściej po-

²⁰ CBOS, *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*, Warszawa 2010, s. 6–7.

²¹ B. Kołaczek, *Inwestycje w młode pokolenie i zasada równych szans w polityce rodzinnej i edukacyjnej*, „Polityka Społeczna” nr 8/2007, s. 33.

²² P. Forma, *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)*, Kraków 2011, s. 61.

syłali dzieci na różnego typu zajęcia, nie tylko te obowiązkowe, ponieważ jak zwraca uwagę T. Pilch, zajęcia pozalekcyjne i placówki wychowania pozaszkolnego nazywane są placówkami wspomagającymi rozwój, a ich rola w przełamywaniu barier psychicznych, rozbudzaniu aspiracji edukacyjnych oraz promowaniu sprawności i umiejętności ogólnorozwojowych jest bardzo duża²³.

Uwarunkowania szkolne aspiracji życiowych

Zapewnienie dostępu do różnych form kształcenia (nie tylko obowiązkowego) nie jest jedynym czynnikiem różnicującym szanse edukacyjne uczniów. Ważne są takie elementy jak: standard techniczny szkół i innych placówek podejmujących działania edukacyjne, wyposażenie, liczba nauczycieli i ich kwalifikacje oraz oferta edukacyjna, które składają się na właściwą jakość kształcenia.

Nadal obserwuje się zjawisko zróżnicowanych wyników nauczania uzyskiwanych przez uczniów ze środowiska wiejskiego i miejskiego na niekorzyść uczniów ze szkół wiejskich. Różnice te wyraźniej widać na końcu szkoły podstawowej (w sprawdzianach przeprowadzanych w klasie szóstej) niż w testach gimnazjalnych. Dane CKE dotyczące wyników sprawdzianów w klasie szóstej szkoły podstawowej wskazują, że średni wynik, jaki uzyskali uczniowie z miast powyżej 100 tys. mieszkańców wyniósł 26,41 (na 40 punktów możliwych do zdobycia), natomiast uczniowie ze wsi otrzymali średnio 23,50 punktów. Jest to poniżej średniej krajowej, która wyniosła 24,56²⁴. W egzaminie gimnazjalnym najbardziej zróżnicowane wyniki uczniów ze względu na miejsce zamieszkania zaobserwowano w części matematyczno-przyrodniczej. Różnica pomiędzy średnią w dużych miastach (25,77) a średnią w szkołach wiejskich (22,93) jest wyraźna²⁵.

Niższe wyniki osiągnięte przez uczniów ze środowiska wiejskiego mogą obniżać ich poziom aspiracji edukacyjnych oraz stanowić utrudnienie w dostaniu się do wybranej szkoły gimnazjalnej lub średniej. W konsekwencji młodzież ze wsi częściej podejmuje studia na kierunkach tradycyjnych, które nie prowadzą do

²³ T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999, s. 76.

²⁴ CKE, *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2010. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2010*, Łódź 2010, s. 7, na www.cke.edu.pl, [18.06.2011].

²⁵ GUS (2011), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, s. 114–115, na www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011. [16.07.2012].

„konkretnego” zawodu, tam, gdzie jest prostsza procedura rekrutacyjna i mniej chętnych. W renomowanych uczelniach młodzież wiejska stanowi 21% studiujących, w nowych, zajmujących dalekie miejsca rankingowe lub nieuwzględniane w rankingach, 35%²⁶. Młodzi ludzie ze wsi częściej niż z miasta powątpiewają w szanse realizacji deklarowanych celów życiowych. Daje tu o sobie znać stygmat miejsca pochodzenia, będący elementem socjalizacji w rodzinie²⁷. Zdaniem J. Domalewskiego upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim przyczyniło się co prawda do zwiększenia szans młodych mieszkańców wsi na naukę w liceach ogólnokształcących czy technikach, to jednak należy podkreślić, że są to szkoły „drugiej kategorii” – o niższym poziomie wymagań i nauczania, cieszące się mniejszą popularnością²⁸. Nowym zjawiskiem, które pojawia się obecnie, jest nierówność w dostępie do prestiżowych uczelni (także szkół średnich), czy też do kierunków studiów przez nie prowadzonych.

Warto również zwrócić uwagę na obserwowane w ostatnich latach zjawisko różnicowania się szkół, segregacji międzyszkolnych, analizowane przez R. Dolatę²⁹. W sytuacji obserwowanych niższych wyników osiąganych przez uczniów z terenów wiejskich dostęp do gimnazjum położonego w pobliskim mieście (które cieszy się dobrą opinią wśród lokalnej społeczności) może być utrudniony.

Chociaż przyczyny niższych wyników osiąganych przez uczniów z terenów wiejskich i niższego poziomu ich aspiracji edukacyjnych często lokują się poza szkołą i są związane z uwarunkowaniami rodzinnymi – ze statusem społeczno-ekonomicznym³⁰, to jednak warto zadbać o to, aby szkoły na terenach wiejskich nie utrwały, czy też nie pogłębiały tych nierówności. Na szkole wiejskiej często spoczywa ciężar kompensowania braków środowiskowych zwłaszcza tym uczniom, którzy pochodzą z rodzin o niskim SES, których w środowisku wiejskim odnotowuje się więcej niż w miastach.

²⁶ K. Szafraniec, M. Boni (red.), *Raport Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 112, na http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf, [12.09.2011].

²⁷ J. Domalewski, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich – głos w debacie*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej”, 2011/6, Warszawa 2011, s. 152, na <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju>, [15.03.2012].

²⁸ J. Domalewski, *Drogi szkolne młodzieży wiejskiej i wiejskiej – uwarunkowania i konsekwencje*, w: *Rocznik Lubuski*, t. 34, cz. 1, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2008, s. 51.

²⁹ R. Dolata, *Szkoła – segregacje, nierówności*, Warszawa 2008.

³⁰ K. Konarzewski, *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa 2012, s. 65.

Niejednokrotnie w literaturze przedmiotu wskazywano, że system szkolny odtwarzał istniejące poza szkołą nierówności społeczne (Z. Kwieciński, 1980)³¹, (M. Szymański, 1996)³². Wydaje się prawdopodobne, że dobre warunki pracy szkoły (zwłaszcza podstawowej) oraz zapewnienie wysokiej jakości kształcenia może przyczynić się do wyrównania braków środowiskowych i poprawić wyniki uzyskiwane przez uczniów oraz poziom ich aspiracji edukacyjnych. Należy również zadbać o odpowiednią jakość edukacji przedszkolnej, gdyż pojawiają się sygnały świadczące o tym, że niektóre inicjatywy podejmowane w ramach alternatywnych form edukacji dzieci nie dbają wystarczająco dobrze o warunki i jakość tej edukacji.

Zdaniem I. Białeckiego „w Polsce podział zasobów szkolnych nie jest równy. Warunki nauczania tworzone przez system szkolny, określające dostęp do wiedzy nie są jednakowe dla wszystkich uczniów. Co więcej – są na ogół lepsze dla tych, którzy mają także bardziej sprzyjające rozwojowi środowisko rodzinne”³³. Działania zmierzające do zapewnienia odpowiednich warunków kształcenia skierowane zastały głównie na gimnazja, natomiast wiele szkół podstawowych boryka się często z wieloma problemami w tym względzie. Warto zwrócić większą uwagę na wcześniejsze etapy edukacji – przedszkola i szkoły podstawowe, ponieważ od jakości ich pracy często zależą dalsze losy edukacyjne dziecka. Ważne jest nie tylko zapewnienie odpowiedniego wyposażenia szkół podstawowych w środki dydaktyczne, także te nowoczesne technologie, w sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu, ale istotne jest przede wszystkim właściwe i umiejętne ich wykorzystanie. Konieczne jest w związku z tym przygotowanie nauczycieli do efektywnego wykorzystywania tych zasobów.

Współczesną młodzież z terenów wiejskich charakteryzuje największe dotychczasowe mentalne zbliżenie do młodzieży miejskiej. Nie znaczy to, że znika specyfika wiejskiej młodzieży. Jest ona bardziej tradycyjna i konwencjonalna w swoich wyborach, mniej rozpieszczana przez życie. Jednocześnie problemem tej młodzieży jest to, że jej wysokie aspiracje edukacyjne i zawodowe zbyt często nie mogą być realizowane ani na wsi, ani poza nią. Ważnym czynnikiem określającym przebieg kariery życiowej młodzieży wiejskiej jest stygmat miejsca pochodzenia determinujący mniej ambitne wybory edukacyjne.

³¹ Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.

³² M. Szymański, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.

³³ I. Białeckie, *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna. Perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 7/2003, s. 12.

Świat, w którym żyjemy, a przede wszystkim rynek pracy wymaga od młodego człowieka, który zaczyna się w nim poruszać, kompetencji, które dużo łatwiej zdobyć w dużym mieście niż na wsi, takich jak: umiejętność autoprezentacji czy komunikacji. Młodzież ze środowiska wiejskiego rzadko widzi w swoim otoczeniu przykłady dowodzące, że aktywność jest kluczem do sukcesu. Niewiele robi z własnej inicjatywy, często nie realizuje własnych pomysłów, nie wierzy, że może coś osiągnąć. Poszukując uwarunkowań utrudniających realizację aspiracji życiowych młodzieży wiejskiej, warto także zwrócić uwagę na czynniki, które tkwią w poziomie umiejętności społecznych, takich jak praca w grupie lub autoprezentacja, w bierności, z którą trudno jest sobie poradzić w małej miejscowości, a także w przekonaniu, że wieś i małe miasto są gorsze od dużego miasta. Zadaniem szkół i innych placówek kulturalno-oświatowych w środowisku wiejskim, a także zatrudnionych tam nauczycieli, wychowawców, jest podejmowanie działań na rzecz młodych ludzi, stwarzanie im możliwości ćwiczenia wspomnianych umiejętności, które stają się niezwykle potrzebne we właściwym funkcjonowaniu w otaczającym nas świecie.

Podsumowanie

W sytuacji obserwowanego obecnie wysokiego poziomu aspiracji młodzieży (również ze środowiska wiejskiego) warto zastanowić się nad tym, jak stworzyć odpowiednie warunki do ich realizacji. Wobec obserwowanego nadal zjawiska nierówności dostępu do wykształcenia i pojawiających się nowych barier w dostępie do edukacji, problem wydaje się aktualny i ważny. Na kształtowanie się aspiracji życiowych młodzieży oraz na szanse ich realizacji wpływa wiele uwarunkowań środowiskowych. Najważniejsze z nich to: czynniki rodzinne (status społeczno-ekonomiczny rodziny, aspiracje rodziców, ich świadomość pedagogiczna) oraz warunki edukacji, jakie stwarza szkoła i środowisko lokalne (np. dostęp do szkół i przedszkoli oraz zasoby, jakimi dysponują, oferta zajęć pozalekcyjnych, liczba i rozmieszczenie innych placówek kulturalno-oświatowych). Najtrudniej jest poprawić warunki życia rodzin wiejskich, możliwe są jednak pewne działania wspierające. Dążyć do niwelowania lub przynajmniej ograniczania wpływu pochodzenia i statusu rodziny na aspiracje życiowe i szanse edukacyjne dzieci i młodzieży można poprzez wyrównawczy system pozarodzinnych instytucji inwestujących w człowieka, na to możemy mieć realny wpływ.

Zdaniem K. Szafraniec dobra edukacja może niczego nie gwarantuje, ale zwiększa znacznie pole wyborów życiowych i daje szansę. Niskie niesprecyzowane aspiracje stwarzają niebezpieczeństwo niedojrzałych i z reguły złych decyzji życiowych. Błądzenie młodzieży wiejskiej po ścieżkach edukacyjnych wynika nie tyle z jej niedojrzałości, co z braku sprzyjających okoliczności życiowych³⁴.

Wsparciem w działaniach wyrównujących szanse w dostępie do edukacji mogą być środki unijne. Europejski Fundusz Społeczny stwarza możliwości wykorzystywania ich także na cele związane z edukacją. Dużą rolę do odegrania w tej kwestii mają samorządy lokalne w gminach wiejskich i szkoły na ich terenie. Warto podejmować współpracę i częściej próbować włączać się w różnego rodzaju projekty pozwalające na korzystanie z środków unijnych, np. w programy „wyrównujące szanse edukacyjne dzieci z terenów wiejskich” związane z organizowaniem edukacji przedszkolnej, dodatkowych zajęć w szkołach, a także pozyskiwania wsparcia finansowego w postaci stypendiów dla dzieci. Warto zastanowić się jak wykorzystać potencjał tkwiący w młodzieży, w jaki sposób ich zaktywizować, jak wykorzystać możliwości infrastrukturalne na terenie gminy. Potrzebne jest także myślenie długofalowe w tym zakresie, dające możliwości utrzymania podjętych działań, a także powstawania, budowania nowych.

Zdaniem B. Matyjas bardzo ważne jest podejmowanie przez państwo wszelkich działań, które wyrównywałyby szanse edukacyjne, gdyż przekładają się one na sukces życiowy i społeczny awans poszczególnych jednostek i całych społeczności. Wskazówki i konkretne rozwiązania w tym zakresie proponuje Unia Europejska w sformułowanych założeniach polityki edukacyjnej. Polska także opracowała własne, należy je tylko wdrożyć w życie³⁵.

Tak długo, jak będzie istniało zróżnicowanie warunków życia na wsi i w mieście (niekorzystne dla terenów wiejskich), trudno będzie mówić o wyrównanym poziomie aspiracji między uczniami z terenów wiejskich i miejskich, o idealnej równości w dostępie do kształcenia³⁶. Wydaje się mało realne żądanie od szkoły całkowitego wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Należy jednak dążyć do ich zmniejszenia oraz strać się, aby się nie pogłębiały. Zapewnie-

³⁴ K. Szafraniec, *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*, w: *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001, s. 126.

³⁵ B. Matyjas, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja” 2010, nr 4, s. 35.

³⁶ K. Palka, *Uwarunkowania aspiracji życiowych*, s. 239.

nie równych szans nie zależy bowiem wyłącznie od poziomu pracy szkoły, ale również od tempa przewyższania nierówności społecznych. Zdaniem Z. Kwiecińskiego „obowiązkiem państwa, elit politycznych i wszystkich podmiotów edukacyjnych jest organizowanie oświaty powszechnej i równo dostępnej dla wszystkich, niezależnie od położenia wyjściowego rodziny [...] zróżnicowanie startu edukacyjnego, jego przebiegu i rezultatu w wielkiej mierze nie jest zawinione przez jednostkę, lecz przez okoliczności przez nią zastane”³⁷.

BIBLIOGRAFIA:

- Bednarski H., *Edukacja wielokulturowa dla globalizującego się świata*, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A Dudak, Lublin 2009.
- Bialecki I., *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, w: *Wartości, polityka, społeczeństwo*, red. M. Zahorska, E. Nasalska, Warszawa 2009.
- Bialecki I., *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna. Perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 7/2003.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.
- CBOS, *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009. Komunikat z badań*, Warszawa 2009.
- CBOS, *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*, Warszawa 2010.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009.
- CKE, *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2010. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2010*, Łódź 2010, na www.cke.edu.pl, [18.06.2011].
- Diagnoza społeczna*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2009.
- Dolata R., *Szkoła – segregacje, nierówności*, Warszawa 2008.
- Domalewski J., *Drogi szkolne młodzieży miejskiej i wiejskiej – uwarunkowania i konsekwencje*, w: *Rocznik Lubuski*, t. 34, cz. 1, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2008.
- Domalewski J., Mikiewicz P., Wasilewski K., *Segmentacja społeczna na wyjściu ze szkoły średniej*, w: *Młodość i oświata za burtą przemian*, red. K. Szafraniec, Toruń 2008.
- Domalewski J., *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich – głos w debacie*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospoli-

³⁷ Z. Kwieciński, *Wyrównywanie szans edukacyjnych: główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1/2003, s. 3–7.

- tej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej”, 2011/6, Warszawa 2011, na <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansarozwoju>, [15.03.2012].
- Forma P., *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)*, Kraków 2011.
- Giza A. (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci J. A. Komeńskiego, Warszawa 2010.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Warszawa 2011, na www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011. [16.07.2012]
- GUS, *Syntetyczna charakterystyka polskiej wsi w świetle statystyki publicznej*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej” 2011/6, Warszawa 2011, na <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansarozwoju>, [10.09.2012].
- GUS, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, w: *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej”, 2011/6, Warszawa 2011, na <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansarozwoju>, [15.03.2012].
- Kołaczek B., *Inwestycje w młode pokolenie i zasada równych szans w polityce rodzinnej i edukacyjnej*, „Polityka Społeczna” nr 8/2007.
- Konarzewski K., *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa 2012.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
- Kwieciński Z., *Wyrównywanie szans edukacyjnych: główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1/2003.
- Matyjas B., *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków 2012.
- Matyjas B., *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja” nr 4/2010.
- Nowak A., *Bariery dostępu do edukacji ludności wiejskiej a reforma edukacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” z. 9, Rzeszów 2006.
- Palka K., *Środowisko wiejskie jako wyznacznik aspiracji edukacyjnych i zawodowych gimnazjalistów*, w: *Ku dobrej szkole*, t. 2, red. C. Plewka, Radom 2009.
- Palka K., *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Kielce 2010.
- Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999.
- Szafranec K., *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*, w: *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkina, Warszawa 2001.

Szafraniec K., Boni M. (red.), *Raport Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, na http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf, [12.09.2011].

Szymański M., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.

Szymański M., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.

STRESZCZENIE

W artykule podjęto problematykę aspiracji życiowych i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego oraz ich uwarunkowań. Autorka chciała zasygnalizować istnienie pewnych czynników i zjawisk, mogących stanowić bariery w dostępie do odpowiedniego poziomu i jakości edukacji, co związane jest z szerszą problematyką „nierówności oświatowych”, czy „dostępu do edukacji”. Pomimo odnotowywanego wzrostu poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży zarówno ze środowiska miejskiego jak i wiejskiego, jak i wyraźnego wzrostu poziomu wykształcenia naszego społeczeństwa, nadal obserwuje się znaczną przewagę studentów pochodzących z miasta nad studentami z terenów wiejskich zwłaszcza w tzw. dobrych uczelniach czy szkołach średnich.

SŁOWA KLUCZOWE: aspiracje młodzieży, nierówności szans edukacyjnych, środowisko wiejskie.

SUMMARY

The article discusses life aspirations and educational opportunities of children and young people from the rural environment and their circumstances. The author wanted to indicate the existence of a number of factors and events that may constitute barriers to access to the appropriate level and quality of education, which is connected with broader issues “educational inequality” or “access to education”. Despite the noticed increase in the level of young people’s educational aspirations of both in the urban and rural environment, and a marked increase in the level of education in our society, there is still a significant advantage of students coming out of the city over students from rural areas especially in the so-called good universities, or high schools.

KEY WORDS: young people aspirations, inequality of educational chances, rural areas.

Inwencje dwugłosowe Jana Sebastiana Bacha BWV 772–786 – komentarz wykonawczo-pedagogiczny

Two-Part Inventions by Johann Sebastian Bach BWV 772–86 – performance
and pedagogical commentary

Wprowadzenie

W moim przekonaniu w języku polskim wciąż brak jest dostatecznej liczby opracowań odnoszących się do powszechnie stosowanej w pedagogice instrumentalnej podstawowej literatury muzycznej. Artykuły traktujące o zagadnieniach teoretyczno-wykonawczych w utworach Jana Sebastiana Bacha powinny zajmować w nich ważne miejsce obok publikacji na temat zagadnień techniczno-metodycznych. Utwory te odgrywają przecież ogromną rolę w kształceniu każdego muzyka, w tym w szczególności pianistów. Artykuł stanowi próbę przybliżenia problematyki utworów powszechnie znanych i stosowanych w szkolnictwie muzycznym, ale także obecnych jako repertuar koncertowy i nagraniowy znakomitych artystów. Poczynione tu propozycje wykonawcze odzwierciedlają mój punkt widzenia skonfrontowany jednakże z niektórymi pozycjami z naukowej literatury tematu. Publikacja ta wskazuje na najważniejsze aspekty interpretacji *Inwencji dwugłosowych* – jednakże bez aspiracji do wyczerpania tematu.

Walory artystyczne i pedagogiczne *Inwencji dwugłosowych*

Powstałe wraz z *Sinfoniami* w okresie weimarsko-kötheńskim i zebrane u progu lipskiego okresu działalności *Inwencje dwugłosowe* Jana Sebastiana Bacha należą obecnie do kanonu literatury pedagogicznej w kształceniu instrumentalisty. Świadomie używam tu pojęcia instrumentalista, ponieważ utwory te wykorzystują np. akordeoniści, a każdy kształcący się muzyk – instrumentalista styka się z tymi utworami w ramach przed-

miotu *fortepian dodatkowy*, który odgrywa istotną rolę w jego ogólnomuzycznym rozwoju – w szkole lub uczelni.

W wyjątkowy sposób spotkały się w *Inwencjach* najlepsze cechy Bacha – dydaktyka i Bacha – wielkiego kompozytora. Jego biografowie przytaczają rejestry uczniów z różnych okresów życia; wiele energii i serca poświęcił też edukacji muzycznej żony i dzieci. Dla profesjonalistów muzycznych w XXI w. jego niezwykle talent dydaktyczny jest w pełni oczywisty.

Inwencje dwugłosowe, choć nie cechuje ich tak wielka dyscyplina konstrukcyjna, jaka jest właściwa fugom, są jednak utworami w pełni polifonicznymi i technika imitacji odgrywa w nich czołową rolę w kształtowaniu przebiegu utworu.

Historia muzyki na instrumenty klawiszowe mało zna przykładów kompozycji realizujących zamysł pedagogiczny, w których twórca, schodząc tak „nisko”, tj. do poziomu kształcącego się dziecka, pozostawałby jednocześnie tak wysoko – na wyżynach sztuki. Warto zaznaczyć, że Bach z założenia miał zamiar wystąpić w tych utworach w roli nauczyciela dwóch dyscyplin muzycznych – zarówno gry na instrumencie klawiszowym, jak i kompozycji. W tytule głównego autografu *Inwencji i Sinfonii* czytamy: „Szczere wprowadzenie, poprzez które miłośnikom klawesynu, a w szczególności nauki spragnionym, w wyraźny sposób pokazane zostaje nie tylko, jak się dwoma głosami czysto grać nauczyć mogą, lecz także przy dalszych progressach trzema partiami obbligate posługiwać słusznie i właściwie, a przy tym dobre inventiones nie tylko uzyskiwać, lecz takowe też i dobrze wykonywać, najbardziej jednak śpiewnego sposobu grania się nauczyć i przy tym przedsmaku znacznego kompozycji samej zaznać. Sporządzone przez Joh. Seb. Bacha, nadwor. kapelmistrza w Anhalt-Köthen. Anno Christi 1723”¹.

Inwencje dwugłosowe zostały ułożone zostały według skróconego i uproszczonego klucza tonacji. Punktem wyjścia jest tu tonacja C-dur i jednoimienna w stosunku do niej c-moll. Postęp tonacji nie jest chromatyczny jak w *Das wohltemperierte Klavier* czy po kole kwintowym jak w *Preludiach* Fryderyka Chopina – lecz diatoniczny z dwoma wyjątkami w postaci *Inwencji Es-dur* nr 5 i *Inwencji B-dur* nr 14 następujących odpowiednio po *Inwencjach D-dur* i *d-moll* oraz *Inwencjach A-dur* i *a-moll*. Z pewnością założeniem w tych utworach eksplorujących podstawy techniki gry i techniki kompozytorskiej nie było pisanie muzyki

¹ Cyt. na podstawie książki A. Schweitzera, *Jan Sebastian Bach*, za zgodą właściciela praw wydawniczych VEB Breitkopf und Härtel Musikverlag Leipzig, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Kraków 1987.

polifonicznej we wszystkich tonacjach, jak to miało miejsce w przypadku cyklu *Das wohltemperierte Klavier*. Można powiedzieć, że brak jest wśród *Inwencji dwugłosowych* utworów w „trudnych” i w zasadzie niestosowanych wówczas tonacjach z dużą liczbą znaków przykluczowych. Stąd nieobecność utworów w niektórych jednoimiennych tonacjach, np. Cis-dur i cis-moll, es-moll, Fis-dur i fis-moll, As-dur i as-moll oraz H-dur. Na myślenie bardziej pianistyczne uprzywilejowujące w twórczości na fortepian tonacje z większą liczbą znaków przykluczowych, a więc zarazem niemal fizjologiczną naturalność pozycji ręki na klawiaturze, wypadnie poczekać do czasów Fryderyka Chopina.

Współcześnie kształcony adept sztuki instrumentalnej po wstępnym przygotowaniu poprzez pracę nad łatwymi i drobnymi utworami z dawnych epok, w tym np. *Małymi preludiami* J. S. Bacha przystępuje zwykle do pracy nad *Inwencjami dwugłosowymi*. Na tym etapie następuje bardziej świadome zetknięcie się ucznia z polifonią w jej najprostszej, dwugłosowej postaci. Warto podkreślić, iż Bach przeznaczył wspomniane utwory na klawikord – ulubiony instrument, służący mu do muzykowania i komponowania w domu. Choć zdecydowanie mniej donośny brzmieniowo od klawesynu, umożliwiał on jednak subtelne cieniowanie dźwięku, a to ze względu na inny niż w klawesynie proces powstawania dźwięku. Owo poszukiwanie subtelności dźwięku legło u podstaw dążenia do zbudowania nowego instrumentu klawiszowego u progu XVIII stulecia. Cecha ta pozostała również podstawową właściwością fortepianu po czasy dzisiejsze. Przeznaczenie na klawikord zdeterminowało inną właściwość *Inwencji dwugłosowych*: brak spektakularnych efektów dynamicznych, właściwych w tamtej epoce bardziej klawesynowi niż klawikordowi i koncentrację na subtelnie różnicowanym uderzeniu. To ostatnie dążenie jest z pewnością nie do przecenienia w kształtowaniu także współczesnego warsztatu pianistycznego. Z przesłanek tych może wynikać także wskazówka dla pedagoga, który nie powinien zmuszać ucznia do osiągnięcia „wybujalej” ekspresji dynamicznej w utworach charakteryzujących się tak skromną fakturą.

Warto zacytować z książki Stefana Riegera *Glenn Gould czyli sztuka fugi*, co na temat wykonywania polifonii powiedział współczesny, wybitny pianista węgierski András Schiff, spadkobierca wielkiej tradycji wykonywania utworów Bacha na fortepianie datującej się od Feruccio Busoniego (1866–1924) i Edwina Fischera (1890–1962): „Gould był w stanie zapanować w sposób bardziej inteligentny nad pięcioma głosami niż większość pianistów nad dwoma”².

² S. Rieger, *Glenn Gould czyli sztuka fugi*, Gdańsk 1997, s. 35.

Słowa te, choć nie odnoszą się bezpośrednio do *Inwencji dwugłosowych* i są, jak myślę, wyrazem afirmacji współczesnego artysty dla sztuki wielkiego pianisty z niezbyt odległej przeszłości, świadczą o tym, że prowadzenie nawet tylko dwóch głosów, które nazwać by można prawdziwie „polifonicznym”, nie jest bynajmniej sprawą jednoznacznie prostą. Jeszcze jeden cytat ze wspomnianej książki dotyka istoty problemu – tym razem są to słowa jej autora: „[...] Olbrzymia większość pianistów gra tylko prawą ręką, lewą ciągnąc bezwładnie za sobą niczym znieczulony, pozbawiony daru ekspresji kikut. To nie tylko kwestia morfologii – tak uczą w konserwatoriach: prawą ręką śpiewamy, lewą markujemy – ciszej ten akompaniament”³. Niestety taki sposób nauczania utworów polifonicznych na fortepianie jest i dzisiaj jeszcze spotykany – także i w Polsce.

U podstaw wykształcenia muzyka leży więc słyszenie wielogłosowe, a jego podstawową egzemplifikacją jest realizacja dwugłosu. Trudno więc przecenić rolę *Inwencji dwugłosowych*. Ich znaczenie pedagogiczne nie sprowadza się „tylko” do wspomnianego ogólnomuzycznego wymiaru. Nie sposób wyobrazić sobie pełnej pianistycznej potencji lewej ręki w trudnych wielowarstwowych „spiętrzeniach” fakturalnych właściwych utworom Chopina, Liszta, Brahmsa, Debussy’ego i pełnego słyszenia harmonicznego w tychże bez „przerobienia” problemu w jego elementarnej postaci w *Inwencjach dwugłosowych*. Utwory te znalazły również uznanie pianistów koncertujących. Wykonywała je na swoich recitalach i nagrała m.in. Tatiana Nikołajewa (1924–1993), pianistka poświęcająca twórczości Bacha ogromną część swego artystycznego życia⁴. Wśród bogatego dorobku fonograficznego Glenna Goulda (1932–1982) znajdujemy również i *Inwencje dwugłosowe* Bacha. Zostały one utrwalone na płytach CBS Columbia w 1976 r., a ich nagranie poprzedziły intensywne eksperymenty dokonywane przez artystę z mechanizmem fortepianu współczesnego Steinwaya, a mające na celu uczynienie go bardziej podatnym na subtelności artykulacyjne niezwykle istotne w przypadku wykonań muzyki barokowej. Inwencje dwugłosowe zostały również utrwalone przez niemieckiego pianistę i pedagoga Amadeusa Webersinke (1920–2005) oraz artystów węgierskich: Kornéla Zempléni (ur. 1922) i Andrása Schiffa (ur. 1953).

³ Tamże, s. 101.

⁴ *Inwencje dwugłosowe* oraz *Sinfonie* zostały przez artystkę utrwalone na płycie nagranej w kwietniu 1977 r. w Victor Studio i wydanej przez wydawnictwo Międzynarodnaja Kniga.

Przedstawienie najważniejszych cech Inwencji dwugłosowych pod kątem zawartych w nich zagadnień wykonawczych w aspekcie ogólnego charakteru, tempa, dynamiki, artykulacji i ornamentacji

Inwencja C-dur nr 1

Utwór oparty jest na motywie składającym się z siedmiu szesnastek i ósemki będącym podstawą imitacyjnego snucia motywicznego. Prezentuje dwie podstawowe wartości rytmiczne i przewagę małowartościowych postępów melodycznych.

Zdaniem Siglind Bruhn wyrażonym w *Przewodniku interpretacji pianistycznej*⁵ w poszukiwaniu wyrazowego wariantu artykulacyjnego w *Inwencjach dwugłosowych* J. S. Bacha należy wstępnie zakwalifikować utwór jako zgodny z charakterem „raczej żywo” lub „raczej powoli” na podstawie przewagi określonych postępów interwałowych w melodii oraz rytmicznych wzorów z przeważającymi dwiema z jednej strony oraz trzema lub więcej wartościami nut – z drugiej. Każdej z tych kategorii charakteru utworu autorka przewodnika przypisuje podstawowe konwencje artykulacyjne wypływające z ducha retoryki barokowej. Istnieje także kategoria „wypadków dwuznacznych”, gdy trudno jest jednoznacznie określić charakter utworu na podstawie podanych kryteriów. Tu może warto wtrącić uwagę, że nasze intuicyjne odczuwanie afektu utworu barokowego może być „spaczone” przez wieloletnie obcowanie z muzyką XIX i XX w., może niezupełnie pokrywać się z tym pierwotnym, właściwym słuchaczom w epoce, gdy utwory te powstawały. Tu przytoczę dość banalny przykład pojmowania utworów barokowych utrzymanych w tonacjach minorowych. Nie zawsze wyrażają one afekt smutku utrwalony w nas przez muzykę romantyczną i postromantyczną. U mistrzów późnego baroku: Vivaldiego czy Bacha, w tonacji minorowej często są utrzymane utwory z założenia wyrażające afekt pogodny z pewną domieszką melancholii.

W zależności od tej klasyfikacji charakteru utworu Bacha przyjąć można albo dwa podstawowe sposoby artykulacji: dla szesnastek *legato* i *non legato* dla ósemek, czemu towarzyszyć powinno dość żywe tempo, albo przewagę *legato* dla obu wartości rytmicznych z wyjątkiem *non legato* w kadencyjnych nutach basowych i dużych skokach interwałowych. Z taką sytuacją mamy do

⁵ S. Bruhn, *Przewodnik interpretacji pianistycznej*, [tytuł oryginału *Guidelines to Piano Interpretation*], tłum. L. Kozubek, I. Protasewicz, Katowice 1998, s. 63–74.

czynienia na początku cyklu *Inwencji dwugłosowych* w *Inwencji C-dur* nr 1. Wybór koncepcji interpretacyjnej należy tu do pedagoga, który powinien wziąć pod uwagę możliwości i predylekcje ucznia. Zainteresowanych sposobem myślenia Siglind Bruhn w interpretacji *Inwencji dwugłosowych*, a także innych utworów Bacha, odsyłam do wspomnianej publikacji. Ograniczone ramy tego artykułu uniemożliwiają bardziej szczegółowe zreferowanie zagadnienia w tym miejscu.



Przykład nr 1: J. S. Bach *Inwencja C-dur* nr 1 BWV 772, t. 1–2

Propozycja lukowań niezawartych w wydaniu urtekstowym⁶ pochodzi od autora niniejszego artykułu. Oszczędna ornamentyka zacytowanego utworu nie przysparza większych problemów. Zaznaczone w tekście nieliczne mordenty w zasadzie powinny być rozwiązane przed drugą szesnastką grupy w partii lewej ręki. Bardziej zaawansowani uczniowie mogą korzystać z wydania urtekstowego, dochodząc do stylu dzięki wskazówkom nauczyciela, a ponadto mogą opatrzyć trylami „stojące” półnuty w taktach 16, 17, 18 w partii prawej ręki lub obu rąk. Uczniowie mniej zaawansowani lub mający większe trudności w przyswajaniu omawianego materiału muzycznego, a także początkujący nauczyciele mogą pozostać w swej pracy przy propozycji rozwiązań wykonawczych wysuniętej przez redaktora J. Ekiera w znanej edycji PWM.

⁶ J. S. Bach, *Inventionen Sinfonien nach den Quellen herausgegeben von Rudolf Steglich*, München 1978. Wszystkie zacytowane w niniejszym artykule przykłady nutowe zostały zaczerpnięte z tej edycji z wyjątkiem przykładu nr 16.

The image shows two systems of musical notation for J.S. Bach's Invention in C major, BWV 772, measures 16-19. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system (measures 16-17) features a treble staff with a series of eighth notes and a final quarter note with a mordent, and a bass staff with a half note followed by eighth notes. The second system (measures 18-19) continues the treble staff with eighth notes and a quarter note with a mordent, while the bass staff has a half note followed by eighth notes. Fingerings (1-4) and ornaments (circled 'o') are indicated throughout.

Przykład nr 2: J. S. Bach *Inwencja C-dur* BWV 772, t. 16–19*Inwencja c-moll nr 2*

Utwór jednoznacznie zakwalifikować można jako „raczej spokojny”. Konstrukcja tej inwencji bazuje na kanonicznie przeprowadzonym, dwutaktowym, szesnastkowym temacie z przewagą sekundowych postępów interwałowych z rzadko pojawiającymi się większymi i charakterystycznymi interwałami.

The image shows two systems of musical notation for J.S. Bach's Invention in c minor, BWV 773, measures 1-4. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system (measures 1-2) features a treble staff with a series of eighth notes and a final quarter note with a mordent, and a bass staff with a half note followed by eighth notes. The second system (measures 3-4) continues the treble staff with eighth notes and a quarter note with a mordent, while the bass staff has a half note followed by eighth notes. Fingerings (1-4) and ornaments (circled 'o') are indicated throughout.

Przykład nr 3: J. S. Bach *Inwencja c-moll nr 2* BWV 773, t. 1–4

Determinuje to oprócz umiarkowanego tempa przewagę subtelnie cieniowanej artykulacji *legato* i dynamiki p-mf z ewentualnym ostatnim przeprowadzeniem tematu w forte w taktach 23–26:

Przykład nr 4: J. S. Bach *Inwencja c-moll* BWV 773, t. 23–27

Stopień subtelny „ustruktutowania” artykulacyjnego⁷ zależy będzie od możliwości ucznia, jego muzykalności i wrażliwości. W żadnym wypadku nie może to być pretekstem do „czkawkowego” potraktowania linii melodycznych prowadzącego do zakłócenia długiej linii muzycznego myślenia w utworze.

Inwencja D-dur nr 3

Inwencja ta pozwala zaliczyć się do utworów o charakterze „raczej żywym”, choć i tu nie brak niejednoznaczności, na które wskazuje Siglind Bruhn.

Przykład nr 5: J. S. Bach *Inwencja D-dur nr 3* BWV 774, t. 1–9

⁷ Por.: L. Kot, *Wybrane zagadnienia fortepianowej interpretacji klawesynowych dzieł J. S. Bacha*, Zeszyty naukowe Filii AMFC w Białymstoku nr 4 „Z badań nad praktyką wykonawczą i problematyką pedagogiki muzycznej”, Warszawa 2004, s. 20.

W utworze tym pojawiają się autorskie łuki wywodzące się z barokowej notacji smyczkowej, podobnie jak ma to miejsce w kilku innych *Inwencjach dwugłosowych*. Są one bezcenną wskazówką wykonawczą w pojmowaniu bachowskiej artykulacji w utworach, gdzie brak jest jakichkolwiek kompozytorskich wskazówek wykonawczych. W ramach łuków artykulacja *legato* lub *quasi legato* z uwzględnieniem ustrukturywania i pulsu. Można wyróżnić tu trzy odcinki kompozycji w t. 1–23, 24–42 oraz 43–59 będące podstawą do zastosowania trzech głównych kategorii dynamiki: *forte*¹, *piano*, *forte*². Oczywiście, jak zawsze, główne kategorie dynamiki nie wykluczają bardziej wyrafinowanego cieniowania artykulacyjnego i dynamicznego. Nieliczne znaki ornamentacyjne mogą być uzupełnione trylami na długich dźwiękach w partiach obu rąk w t. 26–31.



Przykład nr 6: J. S. Bach *Inwencja D-dur* nr 3 BWV 774, t. 25–29

Inwencja d-moll nr 4

Charakter inwencji przemawia za wykonaniem „raczej żywo”. Podstawowe kryteria w poszukiwaniu klucza do artykulacji są tu spełnione: dwie podstawowe wartości rytmiczne, dwa postępy melodyczne: sekundowy i skokowy w większych interwałach. Artykulacja *quasi legato* (szesnastki), *non legato/staccato* (ósemki).



Przykład nr 7: J. S. Bach *Inwencja d-moll* nr 4 BWV 775, t. 1–10



Przykład nr 8: J. S. Bach *Inwencja d-moll* nr 4 BWV 775, t. 27–31

Ostateczny wybór artykulacji zależy od tempa utworu; szybsze tempo sprzyja jak gdyby potraktowaniu ósemek krótszą artykulacją. Propozycja makroplanu dynamicznego: t. 1–17 *forte*, t. 18–43 *piano*, t. 44–52 *forte*.

Inwencja Es-dur nr 5

Ta inwencja zakwalifikowana jest przez S. Bruhn do charakteru „raczej spokojnego”, choć autor artykułu przychyliła się raczej do stanowiska, by uznać ten utwór jako reprezentujący „wypadek dwuznaczny”.

Przykład nr 9: J. S. Bach *Inwencja Es-dur* nr 5 BWV 776, t. 1–8

Najbardziej odpowiednim tempem do wykonania utworu wydaje się *moderato* lub *allegretto moderato*. Przewaga ustrukturuwanego pulsacyjnie *legato* w partiach obu rąk z wyjątkiem większych interwałów jak w t. 3 pr. ręki i sekwencji pasażowych jak w t. 4 pr. ręki oraz odpowiednio w t. 7 i 8 l. ręki. Zadbac

należałoby o subtelne zróżnicowanie dźwiękowe kolejnych wejść czołowego motywu zawartego w t. 1 i powtórnego w czasie trwania utworu w różnych tonacjach. (por. t. 1–2 pr. ręka, t. 5–6 l. ręka i odpowiednio t. 9–11, 12–13, 16–17, 20–22 itd.).

Przykład nr 10: J. S. Bach *Inwencja Es-dur* nr 5 BWV 776, t. 9–11

Inwencja E-dur nr 6

Jest to finezyjny utwór polifoniczny o zróżnicowanym rytmie, wyszukanej melodyce opartej na licznych modulacjach do odleglejszych tonacji i kunsztownym planie formalnym z zastosowaniem *stretta* i odwróceń głównej myśli.

Przykład nr 11: J. S. Bach *Inwencja E-dur* nr 6 BWV 777, t. 1–16

Niewątpliwie kompozycja ta domaga się dojrzałości i artyzmu w potraktowaniu tej delikatnej materii dźwiękowej.

Oto inwersyjne potraktowanie tych myśli w drugiej części utworu:



Przykład nr 12: J. S. Bach *Inwencja E-dur* nr 6 BWV 777, t. 21–31

Wobec bogatego zróżnicowania wartości rytmicznych możliwe byłoby zastosowanie różnych kluczy do ustalenia kategorii jego charakteru w zależności od odcinka utworu (por. t. 1–8 i 9–20). Częściowo chromatyczny postęp sekundowy w obu głosach, na zmianę w ruchu zbieżnym i rozbieżnym w t. 1–8 upoważniałby do myślenia kategorią „raczej spokojnie”. Możliwe jest potraktowanie odcinka w t. 9–20 jako kontynuacji tego charakteru przy zastosowaniu artykulacji *legato* lub raczej żywo – odpowiednio przy zastosowaniu artykulacji *portato* w celu oddzielenia skoków melodii. W żadnym wypadku nie powinno się to wiązać ze zmianą tempa w trakcie trwania utworu! W schemacie rytmicznym złożonym z dwóch trzydziestodwojek i szesnastki (t. 3–4 i analogiczne) dopatrywać się można motywów radości, o których pisze A. Schweitzer na s. 364 oraz 398 i 399 swojej książki *Jan Sebastian Bach*⁸, o ile przyjęto by w wykonaniu bardziej żywe tempo. Utwór daje okazję raczej do subtelnych zmian dynamicznych niż „tarasowych”.

Emocjonalna natura tego utworu wypływa bardziej z ducha klawikordu niż klawesynu, co w dzisiejszych czasach jakby naturalnie sprzyja powierzeniu jego wykonania właśnie pianiście i fortepianowi. Jednakże jego charakterystyczna

⁸ A. Schweitzer, *Jan Sebastian Bach: Język muzyczny chorałów*, s. 364, *Język muzyczny kantat*, s. 398, 399.

dwuczęściowa budowa z repetycjami upoważnia do zmiany barwy brzmienia przy powtórkach za pomocą lewego pedału bądź subtelności artykulacyjnych, które mogą nie leżeć w zasięgu przeciętnego ucznia szkoły I stopnia. Możliwe są też zróżnicowania siły dźwięku w obu partiach np. podkreślenie l. ręki w t. 21–24 na zmianę z prawą w t. 25–28. Kryterium do niuansów dźwiękowych może być też bogata modulacyjna warstwa melodyczno-harmoniczna. Zalecałbym ostrożność w zadawaniu tego utworu uczniom mało zaawansowanym. Mogłaby natomiast ta *Inwencja* być kolejnym tego typu utworem po uprzednim opracowaniu nieco łatwiejszych (por. „Wnioski i uwagi ogólne” w zakończeniu artykułu).

Inwencja e-moll nr 7

Jest to przykład utworu „dwuznacznego”, jeśli chodzi o ogólny charakter, i opartego na imitacjach krótkiej sekwencji rytmiczno-interwałowej złożonej w zasadzie z sześciu szesnastek i dwóch ósemek. Przewaga artykulacji legato z wyjątkiem dużych kadencyjnych skoków melodii lub progresji łącznikowych w t. 13–15. W spokojniejszym tempie podkreślić można pewną recytatywność utworu, w nieco żywszym – motoryczność. Ogólnie charakter melodyki i forma utworu przemawia za pewną emocjonalną niestabilnością i kapryśnością nastroju wyrażoną w ramach stylu barokowego. Charakterystyczne, dość częste używanie mordentów i tryli wzbogaca kolorystyczny wydzźwięk utworu. Ich sprawność, klarowność i subtelność jest nieodzowna. Warto zwrócić uwagę na cechy aparatu gry pianisty sprzyjające takiemu efektowi: elastyczność i mobilność przegubu przy aktywnych palcach.

The image shows a musical score for the first four measures of J.S. Bach's Invention No. 7 in E minor, BWV 778. The score is written for piano and consists of two systems. The first system contains measures 1 and 2, and the second system contains measures 3 and 4. The music is in 3/4 time and features a complex rhythmic pattern of sixteenth and eighth notes in both hands. The right hand has a melodic line with various ornaments and fingerings, while the left hand provides a harmonic accompaniment. The score is marked with various ornaments and fingerings, and the key signature is one flat (E minor).

Przykład nr 13: J. S. Bach *Inwencja e-moll nr 7* BWV 778, t. 1–4

Inwencja F-dur nr 8

Inwencja ta jest przykładem utworu jednoznacznie żywego, o prostej koncepcji artykulacyjnej i jasnym planie formalnym i makrodynamicznym.

Przykład nr 14: J. S. Bach *Inwencja F-dur nr 8* BWV 779, t. 1–12

Jest to zarazem jedna z łatwiejszych inwencji dwugłosowych zwłaszcza dla ucznia dysponującego już znaczną sprawnością motoryczną. Skoki ósemkowe powinny być wyraźnie oddzielane, u osób z dużą sprawnością techniczną, mogących zagrać inwencję zdecydowanie w charakterze *allegro* – zbliżone do brzmiającego *staccato*. Dwupoziomowy proces artykulacyjno-dynamiczny w t. 15 oraz 21–23 pr. ręki oraz odpowiednio w t. 19–20 oraz 24–25. Plan makrodynamiczny: t. 1–4 *forte*, t. 5–6 *meno forte*, t. 7–12 ewentualnie *crescendo* „płaszczyznowe” do początku t. 12, t. 12–14 *forte*, t. 15–25 *piano*, t. 26–34 *cresc.*

Ze względu na bardzo zdecydowany i żywy charakter utworu nie ma tu raczej wyraźnej okazji do zastosowania zdobnictwa.

Inwencja f-moll nr 9

Opatrzona dość licznymi jak na Bacha i zwyczajami panującymi w jego epoce wskazówkami wykonawczymi *Inwencja* ta wykazuje wyraźne cechy fugi, a to ze względu na kilkakrotne konsekwentne przeprowadzenie myśli tematycznej w t. 1–4, 5–8, 9–12, 12–15, 17–20 oraz 29–32.

The image shows a musical score for J.S. Bach's Invention No. 9 in F minor, BWV 780, measures 1-9. The score is in 3/4 time and features a complex polyphonic texture with multiple voices and intricate fingering. The notation includes treble and bass clefs, a key signature of three flats (F minor), and various musical symbols such as slurs, accents, and fingerings (1-4) indicating specific performance techniques. The score is divided into three systems, each with a circled measure number (1, 4, 7) at the beginning of the first staff.

Przykład nr 15: J. S. Bach *Inwencja f-moll* nr 9 BWV 780, t. 1–9

Kompozycja ta moim zdaniem kwalifikuje się jednak do przypisania jej głównego charakteru jako dwuznacznego. Pełna i konsekwentna realizacja autorskich wskazówek artykulacyjnych przez wytrawnego pianistę z pewnością sprzyja tu pełni ekspresji. W przypadku ucznia o mniej wrażliwym słuchu oddanie niektórych szczegółów tego zapisu może się jednak okazać trudne. Trzeba pamiętać, że zasady artykułowania w klawesynowych/klawikordowych utworach Bacha są zbliżone do ujęcia smyczkowego, oczywiście w tym barokowym rozumieniu tego słowa (por. S. Bruhn, *Przewodnik interpretacji pianistycznej* s. 67, zwłaszcza zdanie: „Łuk w barokowej muzyce polifonicznej znaczy o wiele więcej aniżeli *legato*; znaczy różnicę między grą aktywną i pasywną”).

Chodzi o subtelne przerwanie *legata* po łuku spajającym pierwszą grupę nut w t. 1 i w miejscach analogicznych oraz po nucie *legowanej* w t. 1–2. Mniej

wprawni mogą „podłączyć” pierwszą ósemkę as1 pod pierwszą grupę szesnastkową. W edycji *Inwencji dwugłosowych* PWM pod redakcją Jana Ekiera znajdujemy takie oto rozwiązanie:



Przykład nr 16: J. S. Bach *Inwencja f-moll* nr 9 BWV 780, t. 1–2 (J. S. Bach, *Inwencje dwugłosowe na fortepian*, red. J. Ekier, Kraków 2010)

Niezależnie od przyjętej koncepcji artykulacyjnej nigdy nie należy dopuścić do utraty płynności i naturalności przebiegu muzycznego w wykonywanym utworze.

Ogólnie proponowana artykulacja: *legato* w obrębie małych łuczków, miękko oddzielane skoki ósemkowe w większych interwałach, pełna realizacja uwag artykulacyjnych zawartych w urtekście, tempo dość żywe lub „podłączenie” wymienionych dźwięków, potraktowanie *legato* lub nieznaczny stopień oddzielenia większych skoków tak by pójść w stronę charakteru „raczej spokojnie”. Należy od razu zaznaczyć, że należyte opracowanie tej inwencji powinno być poprzedzone przeniesieniem autorskich uwag artykulacyjnych na miejsca w utworze analogiczne do tych opatrzonych uwagami Bacha. Zwłaszcza w swej wersji charakteru „raczej spokojnie”. Inwencja ta może być szkołą pięknego *legato*, subtelnego cieniowania dynamicznego i kształtowania napięć zgodnego z logiką budowy melodii.

Inwencja G-dur nr 10

Nawiązująca jakby do włoskiej taranteli inwencja ta nie nastęrcza trudności w przypisaniu jej określonego charakteru. Jednolity ruch, wyraźna przewaga dwóch wartości rytmicznych i wspomniane skojarzenia taneczne pozwalają na żywe tempo wykonania. Ósemkowe grupy rytmiczne można by opatrzyć „domyślnymi” łuczkami artykulacyjnymi wyrażającymi w tym wypadku podstawową hierarchię metryczną lub wykonać *poco legato* bardzo aktywnymi palca-

mi. Wszystkie skoki o większych interwałach jak np. w t. 16 pr. ręka, t. 17 l. ręka czy też t. 26 pr. ręka należy zdecydowanie oddzielać.



Przykład nr 17: J. S. Bach *Inwencja G-dur* nr 10 BWV 781, t. 1–6

Prosty (bardziej „klawesynowy”) jest plan dynamiczny utworu: t. 1–14 *forte*, t. 14–26 *piano* (od lewej ręki), t. 27–32 *forte*.

Inwencja g-moll nr 11

„Raczej żywa” w charakterze inwencja ta jednak oscyluje w swoim nastroju wokół melancholii i pewnej tonacyjnej i emocjonalnej niestabilności. Przyczynia się do tego silne schromatyzowanie struktur dźwiękowych utworu – przygodne znaki chromatyczne pojawiają się tu w każdym takcie, modulacje zachodzą kolejno po sobie. Można zastanawiać się, czy inwencja ta nie zainspirowałaby Chopina do napisania któregoś preludium lub etiudy (por. *Preludium G-dur* op. 28 nr 2 Chopina). Proponowany plan artykulacyjny: ustrukturowane *legato* lub *quasi legato* w zależności od przyjętego ostatecznie tempa wykonania dla melodii przebiegającej szesnastkami, zróżnicowany stopień oddzielenia ósemkowych postępów interwałowych – nieznaczny w kontrapunkcie opartym na charakterystycznie, chromatycznie opadającym basie w t. 1–2 lub chromatycznie wznoszącym się sopranie w t. 4 i w miejscach analogicznych oraz zbliżony do *portato* lub *non legato* w basie t. 6 l. ręka i w t. 8–9 (synkopy!) i w miejscach kadencyjnych np. w t. 10–11.

Przykład nr 18: J. S. Bach *Inwencja g-moll* nr 11 BWV 782, t. 1–6

Postulowane jest cieniowanie „klawikordowe” jako koncepcja dynamicznego ujęcia utworu niż zdecydowane „klawesynowe” rozgraniczenia dynamiczne. Cokolwiek liczniejsze niż w innych *Inwencjach* zdobnictwo rozmieszczone zarówno w partii prawej, jak i lewej ręki w zasadzie nie powinno nastręczać trudności uczniowi. W razie wystąpienia problemów stosowanie ornamentacji w t. 8–9, 11, 16–17 można ograniczyć do mordentów na dźwiękach o najdłuższych wartościach rytmicznych, rezygnując z tryli i obiegników. Może to zależeć także od koncepcji ostatecznie przyjętego tempa wykonania – spokojniejsze tempo daje więcej okazji do bardziej wyrafinowanego zdobnictwa.

Inwencja A-dur nr 12

Ta tryskająca radością kompozycja oparta jest na silnie eksponowanej technice figuracyjnej, może być szkołą „sprężystego” i sprawnego artykulacyjnie aparatu gry. Tempo zdecydowanie żywe, przewaga selektywnego, ustrukturyowanego artykulacyjnie – pulsacyjnie *legato* (*quasi legato*) w partiach figuracyjnych z wyraźnym oddzielaniem przebiegów opartych na wszelkich innych wartościach rytmicznych np. w t. 1 pr. ręka, t. 2–3 l. ręka i analogicznych. Eks-

ponowanie dialogu głosów w pewnych odcinkach utworu w t. 7–8, 16–17. Prosty, raczej „klawesynowy” plan dynamiczny: t. 1–poł. 12 *forte*, t. 12 od poł. – 17 *piano*, t. 18–21 *forte*.

Przykład nr 19: J. S. Bach *Inwencja A-dur* nr 12 BWV 783, t. 1–5

Inwencja a-moll nr 13

Mamy tu do czynienia z niemal „klinikcznym” przykładem zdecydowanie żywego charakteru kompozycji: występuje tu prawie wyłącznie dwóch wartości rytmicznych, wybitna przewaga ponadsekundowych interwałów w melodyce utworu. Propozycja artykulacyjna dla tego utworu to strukturowane *quasi legato* w figuracjach szesnastkowych i bliskie *staccato* zdecydowane oddzielenie w odcinkach ósemkowych.

Kompozycja w wykonaniu fortepianowym daje duże możliwości przyjęcia różnych rozwiązań dynamiki. Najprostszy nazwać by można „płaszczyznowym”: t. 1–6 do poł. – *forte*, t. 6 od poł. – 13 poł. – *piano*, t. 14–22 poł. *piano*⁹

⁹ W niektórych utworach klawesynowych (m.in. w *Koncertie włoskim*) Bach oznacza główne płaszczyzny dynamiczne kompozycji pełnymi słowami: *forte* i *piano*.

z użyciem lewego pedału dla zmiany barwy (uwaga – wypróbować działanie lewego pedału na każdym fortepianie – w tych bardzo zgranych efekty dźwiękowe mogą być nie do zaakceptowania), t. 22 do końca *forte*.

Z wielką konsekwencją przeprowadzona została tu wybitnie dialogowo-imitacyjna koncepcja konstrukcyjna utworu:

The image shows a musical score for J.S. Bach's Invention in A minor, BWV 784, measures 1-6. The score is in treble and bass clefs, 3/4 time, and includes fingering numbers (1-5) and dynamic markings (f). The score is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The first system (measures 1-2) shows a treble staff with a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. The second system (measures 3-4) continues the melodic and rhythmic development. The third system (measures 5-6) concludes the short piece with a final cadence. The score is annotated with various musical notations, including slurs, accents, and dynamic markings.

Przykład nr 20: J. S. Bach *Inwencja a-moll* nr13 BWV784, t. 1–6

Inwencja B-dur nr 14

Choć przez S. Bruhn kompozycja ta została zaliczona do kategorii „raczej żywo”, zdaniem autora artykułu jest to utwór o raczej dwuznacznym charakterze. Pierwsza połowa utworu nie prezentuje tu „gęstej” polifonii opartej na zwartym następstwie imitacji, lecz – rozwijanie bogatej linii melodycznej opartej na pracy motywicznej na tle figur akompaniujących w t. 1–3 i analogicznie w t. 6–8. Przy skłonności do traktowania utworu „raczej żywo” wszystkie motywy trzydziestodwójkowe powinny być zagrane *legato*, szesnastkowe zaś *non legato*, które dotyczyć powinno także figur akompaniujących. Przy przeciwnej orientacji, tj. w kierunku bardziej kontemplacyjnego ujęcia wykonania, zatrzcć można wyraźne rozgraniczenie artykulacji w linii melodii na rzecz ustrukturowanego *legato*.

This musical score shows the first six measures of the first system of J.S. Bach's Invention BWV 785. It is written for two staves in B major (one sharp) and common time. The right hand features a complex, rhythmic melody with many sixteenth notes and slurs, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes. Fingering numbers (1-5) are indicated above and below notes throughout the passage.

Przykład nr 21: J. S. Bach *Inwencja B-dur* nr 14 BWV 785, t. 1–6

This musical score shows measures 11 through 14 of the same piece. The right hand continues with its intricate melodic line, incorporating various rhythmic patterns and slurs. The left hand maintains a consistent eighth-note accompaniment. Fingering is clearly marked to guide the performer through the technical challenges of the piece.

Przykład nr 22: J. S. Bach *Inwencja B-dur* nr 14 BWV 785, t. 11–14

Plan dynamiczny utworu oscyluje bardziej w kierunku „klawikordowości” ujęcia i bazuje na naturalnym stopniowaniu brzmienia bez wyraźnych płaszczynowych rozgraniczeń. Warto zwrócić uwagę, że druga połowa utworu począwszy od taktu 14 wskutek równoległości, a nie naprzemienności prowadzenia głosów oraz imitacyjnego przeprowadzenia czołowej myśli dzieła w *stretto* w t. 16 od poł. do końca zyskuje na gęstości brzmienia. Z samej konstrukcji utworu wynika więc niejako jego plan dynamiczny.

Owo imitacyjne przeprowadzenie w zakończeniu utworu zostało jednak niejako zapowiedziane w formie imitacji krótkich motywów począwszy od t. 12–13.

Przykład nr 23: J. S. Bach *Inwencja B-dur* nr 14 BWV 785, t. 16–20

Uwagę ucznia należy skupić na owym *stretto*. Mniej zaawansowanym uczniom ta druga połowa utworu może przynieść pewne trudności. Klucz do ich rozwiązania widziałbym najpierw w starannym pamięciowym opanowaniu głosu prowadzonego przez lewą rękę w odcinkach imitacyjnych w t. 12–13, a następnie inicjującego imitację odcinka w partii lewej ręki w od połowy t. 16 do końca.

Po osiągnięciu pewnego stopnia zautomatyzowania gry lewą ręką połączenie partii obu rąk przy zachowaniu czujności słuchowej wydaje się już łatwym do osiągnięcia celem.

Inwencja h-moll nr 15

Zamykająca cykl *Inwencja* przynosi ponownie autorskie znaki artykulacyjne. Jednakże wskazówki te paradoksalnie nie ułatwiają jednoznacznie rozszyfrowa-

nia języka bachowskiej mowy dźwięków. Jak pisze S. Bruhn: „[...] łuki ukazują mniej oczywistą logikę; zwłaszcza te lekko zaznaczone i odnoszące się do dodatków w kopiach syna Bacha, Wilhelma Friedemanna i jego ucznia Gerbera zdają się nie postępować według tej samej logiki, którą kierował się Bach w innych utworach. Wydają się raczej antycypować łuki »semper legato« ponad długimi grupami, które weszły w użycie z rodzącym się stylem klasycznym”.



Przykład nr 24: J. S. Bach *Inwencja h-moll* nr 15 BWV786, t. 3–8

Można by postawić tezę, że bachowski klucz do artykulacji ulega tu zawieszeniu i logika interwałów stanowiąca jego sedno ustępuje regularnej pulsacji czwórkowej¹⁰.



Przykład nr 25: J. S. Bach *Inwencja h-moll* nr 15 BWV 786, t. 1–4

¹⁰ Por.: L. Kot, *Wybrane zagadnienia*, s. 20.

Bachowskim oznaczeniom w tekście utworu brakuje jednak jakby konsekwencji; nie zdecydował się on opatrzyć znakami czołowej, dwutaktowej myśli utworu, zapewne traktując konwencjonalnie kwartowe i sekstowe interwały w tym odcinku.

Postawienie tezy na temat charakteru *Inwencji* napotyka na pewne trudności, ale skłaniać się tu trzeba w kierunku raczej żywego charakteru z tym razem już wyraźnym oddzielaniem ósemkowych większych niż sekundowe skoków interwałowych (por. t. 1–2 oraz 3–4). Pewne trudności mogą przynieść t. 8–9 w partii lewej ręki. W chwilowo pojawiających się tu postępach sekundowych można zastosować *legato* po dwie ósemki (łuczki) wyrażające podstawą hierarchię metryczną¹¹.

Ogólne wskazówki wykonawcze można w przypadku tego utworu ująć jako: tempo umiarkowane utrzymane, zwłaszcza w chromatycznych „perturbacjach” w t. 15–17 utworu¹².



Przykład nr 26: J. S. Bach *Inwencja h-moll* nr 15 BWV 786, t. 16–17

Autor artykułu byłby tu za bardziej „klawikordową” niż „klawesynową” koncepcją dynamiki. *Inwencja* ta wyraża „afekt” pewności i umiarkowanego zdecydowania.

Wnioski i konkluzje

Niezależnie od własnego poglądu na koncepcję wykonawczą utworu, opartego w założeniu na wiedzy historycznomuzycznej oraz analizie dzieła Bacha, pedagog musi wziąć pod uwagę możliwości i psychologię ucznia szkoły mu-

¹¹ Por.: N. Harnoncourt, *Muzyka mową dźwięków*, tłum. M. Czajka, Warszawa 1995, s. 45.

¹² Por. także: S. Bruhn, *Przewodnik interpretacji pianistycznej*, s. 73–74.

zycznej I stopnia lub ucznia, który dopiero stara się sprostać wymaganiom sztuki muzycznej – oraz mało zaawansowanego. Dotyczy to także studentów o różnym stopniu zaawansowania w zakresie gry na fortepianie na kierunku Edukacja Artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w uczelniach muzycznych i uniwersyteckich.

Wśród wymienionych uczniów spotkamy zarówno średnio uzdolnionych, jak i czasem talenty lub jednostki pozbawione niestety wyraźniejszych predyspozycji słuchowych i pianistycznych do polifonii lub muzyki w ogóle. Trzeba pamiętać, że prostszy wariant interpretacji utworu, dobrze zrealizowany, jest zawsze bardziej wartościowy niż bardziej wyrafinowany, ale źle przeprowadzony przez mało rozwiniętego muzycznie ucznia.

Trening techniczny w *Inwencjach* musi być zawsze powiązany ze słyszeniem ich „dwuwarstwowości” muzycznej – nigdy nie mogą one służyć czysto biegłościowej koncepcji rozwoju techniki nawet, jeśli niektóre z tych utworów mają faktycznie charakter wybitnie motoryczny. Prowadzący ucznia pedagog musi zdecydować, jakie etapy w pracy ucznia są nieodzowne na drodze opanowania każdej z inwencji i jak długo ma trwać każdy z nich. Chodzi przede wszystkim o wstępny etap pracy z grą poszczególnymi głosami i starannym opracowaniem aplikatury oraz etap łączenia głosów. Należy także wziąć pod uwagę, że kolejna inwencja opracowywana z danym uczniem, szczególnie gdy jest to ktoś zdolny i czyniący szybkie postępy, nie będzie wymagała np. pracy nad głosami. Nie od rzeczy będzie też przypomnieć, że kolejność zadawania *Inwencji dwugłosowych* – podobnie jak na etapie szkoły II stopnia np. etюд czy sonat klasycznych, nie jest całkiem obojętna dla rozwoju ucznia. Ani jednak stosowanie schematów w nauczaniu i „dogmatyczne” przestrzeganie „zasad”, ani całkowita dowolność czy przypadkowość w doborze repertuaru i metod pracy nie powinny mieć miejsca jako potencjalnie szkodliwe dla rozwoju ucznia.

W zasadzie w większości wypadków utwory prostsze technicznie i oparte na bardzo przejrzystych imitacjach jak *Inwencje C-dur, d-moll czy F-dur* powinny znaleźć się na wcześniejszym etapie pracy, a bardziej skomplikowane konstrukcyjnie, technicznie, melodycznie, harmonicznie i ornamentacyjnie pozycje z tego repertuaru jak *Inwencje E-dur, a-moll, f-moll, Es-dur* itd. – w nieco późniejszym. Zdaniem autora artykułu cykl *Inwencji dwugłosowych* można uznać za poznany przez ucznia w stopniu wystarczającym, gdy zetknie się on praktycznie choć z połową liczby utworów w zbiorze. Wtedy można ewentualnie przystąpić do studiowania Sinfonii, czyli inwencji trygłosowych. Ogólna zasada indywidualizacji nauczania w sztuce sprawdza się i w przypadku analizowanego w niniejszym artykule repertuaru.

BIBLIOGRAFIA:

- Bruhn S., *Przewodnik interpretacji pianistycznej*, tłum. L. Kozubek, I. Protasewicz, Katowice 1998.
- Harnoncourt N., *Muzyka mową dźwięków*, tłum. M. Czajka, Warszawa 1995.
- Kot L., *Wybrane zagadnienia fortepianowej interpretacji klawesynowych dzieł J. S. Bacha*, Zeszyty naukowe Filii AMFC w Białymstoku nr 4 „Z badań nad praktyką wykonawczą i problematyką pedagogiki muzycznej”, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie, Warszawa 2004.
- Rieger S., *Glenn Gould czyli sztuka fugi*, Gdańsk 1997.
- Schweitzer A., *Jan Sebastian Bach*, wyd. PWM za zgodą właściciela praw wydawniczych VEB Breitkopf und Härtel Musikverlag Leipzig, przekł. z niemieckiego M. Kureckiej i W. Wirpszy, Kraków 1996.

Wydawnictwa nutowe:

- Bach J. S., *Inventionen Sinfonien*, Urtext nach den Quellen herausgegeben von Rudolf Steglich, München 1978.
- Bach J. S., *Inwencje dwugłosowe na fortepian*, red. J. Ekier, Kraków 2010.

Fonografia:

- Bach J. S., *The Toccatas & Inventions*, wyk. G. Gould, CBS Records Masterworks, M2K 42269, N. York 1963.
- Bach J. S., *Tatiana Nikolayeva plays Bachs 3*, Victor Musical Industries Japan, by arrangement v/o Mezhdunarodnaja Kniga, OCD 627B, Tokyo 1977.
- Bach J. S., *Zweistimmige Inventionen*, wyk. Andras Schiff, 480 1227 Decca Music Group, London 1985.

STRESZCZENIE

Intencją autora artykułu, przekonanego o wciąż zbyt małej liczbie istniejących publikacji w języku polskim poświęconych repertuarowi pedagogicznemu w zakresie pianistyki, jest przybliżenie czytelnikowi ujętych w tytule utworów w aspekcie wykonawczym, a w szczególności – pedagogicznym. Ukazane zostały w nim okoliczności historyczne powstania wymienionych dzieł dydaktycznych Jana Sebastiana Bacha i najważniejsze cechy barokowej *mowy dźwięków* występujące w omawianych miniaturach oraz podane wskazówki dotyczące wykonania tych utworów na fortepianie współczesnym. Uwagi autora odnoszą się także do pedagogicznego zastosowania *Inwencji dwugłosowych*; poruszono m.in. sprawę właściwego doboru i kolejności ich aplikowania uczniom i studentom w procesie dydaktycznym na różnych etapach i kierunkach kształcenia muzycznego oraz niektóre aspekty metodyczne pracy nad nimi.

Autor nie zmierza do wyczerpania tematu, zakładając, że w sprawie szczegółów wykonawczych możliwe jest także i inne spojrzenie na prezentowane zagadnienia, a nauczanie gry na fortepianie i innych instrumentach powinno mieć zawsze charakter indywidualny z uwzględnieniem cech osobowości i stopnia uzdolnienia ucznia.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja muzyczna, indywidualne dźwięki fortepianowe, barokowe przemówienie dźwięków, dydaktyczna praca Jana Sebastiana Bacha.

SUMMARY

The intention of the author who believes that there are still too few Polish publications on a pedagogical repertoire in the area of pianism, is to familiarize the reader with the works covered by the title from the performance perspective and, in particular, in the pedagogical aspect. It presents the historical background of the creation of the mentioned didactic works by Johann Sebastian Bach as well as the most important characteristics of the baroque *speech of sounds* present in the short pieces analyzed and the guidelines for the performance of the works with modern piano. The author's comments are also related to the pedagogical use of the *Two-Part Inventions*; he touches upon issues including appropriate selection and order of their presentation to students in different stages of the teaching process and in musical education as well as some of methodological aspects of work on them.

The author does not aim to exhaust the subject as he assumes that the issues presented can be seen from another perspective as regards the performance details, and that playing the piano and other instruments should be always taught individually, taking into account the students personal traits and their abilities.

KEY WORDS: music education, individual piano sounds, baroque *speech of sounds*, didactic works by Johann Sebastian Bach.

Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym

Musical perception activities in preschool children

Wprowadzenie

Okres przedszkolny odgrywa istotną rolę w życiu każdego człowieka. W tym czasie dziecko zdobywa różnorodne doświadczenia, kształtując swoje relacje z otoczeniem. W wieku przedszkolnym następuje intensywny rozwój muzyczny dziecka. Jest to okres ewolucji pamięci, wyobraźni i ekspresji. Etap ten uważany jest za najważniejszy w kształceniu zdolności i umiejętności muzycznych człowieka. Wśród form aktywności muzycznej, przeważa ekspresja, która jest niezbędnym elementem prowadzącym od najniższego poziomu, czyli od emocji dziecka wywołanych muzyką, do kształtowania jego wrażliwości i przeżycia estetycznego, dając radość i satysfakcję z aktywnego z nią obcowania¹. Trudniejszą formą aktywności twórczej – zwłaszcza w pracy z młodszymi dziećmi – jest słuchanie muzyki, nazywane na terenie dydaktyki muzycznej *percepcją*. Należy pamiętać, że reakcje emocjonalne, które towarzyszą słuchaniu muzyki, wpływają również na przebieg czynności intelektualnych, jakie współwystępują z nimi. Zaleca się, aby słuchanie muzyki w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej miało formę kształcenia ekspresyjnego².

Kontakt między odbiorcą a dziełem muzycznym jest warunkowany aktywnym charakterem percepcji. Percepcja zaś jest umiejętnością, która rozwija się wraz z doświadczeniem, a doskonali i pogłębia w miarę wzrostu poziomu wrażliwości artystycznej i emocjonalnej. Zdobywanie i pogłębianie doświadczeń w zakresie percepcji muzyki trwać może bar-

¹ E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012, s. 157.

² Tamże, s. 170.

dzo długo, ale proces ten winien rozpoczynać się w miarę wcześnie. Stąd już przed nauczycielem przedszkola staje zadanie wprowadzania dziecka w świat muzyki. Jego wysiłki winny kierować się w stronę kształtowania czynnej postawy odbiorców, by eliminować nawyk biernego słuchania, gdyż tylko taka postawa stwarza gwarancję pełnej percepcji dzieła muzycznego i jego emocjonalnego przeżycia³.

Mówiąc o upowszechnianiu muzyki wśród dzieci, nie możemy zatem rozpatrywać słuchania muzyki w oderwaniu od innych form aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie). Muszą one występować razem, stanowić jedność, uzupełniać się i służyć kształceniu wyobraźni muzycznej dziecka.

Niniejszy artykuł ma na celu wskazanie możliwości kształtowania umiejętności percepcyjnych dzieci w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem ćwiczeń i zabaw muzycznych. Na podstawie analizy teoretycznej na temat roli środowiska rodzinnego i przedszkolnego w rozwoju muzykalności dziecka oraz odniesień empirycznych podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania: jak rozwijane są kompetencje percepcyjne dziecka w zakresie muzyki? Jakie jest miejsce zabaw muzycznych w kształtowaniu możliwości odbiorczych dziecka? Jaki jest poziom uczestnictwa dzieci przedszkolnych w audycjach i koncertach muzycznych?

Rozwój muzyczny dziecka w okresie przedszkolnym

Rozwój muzyczny stanowi element ogólnego rozwoju psychofizycznego. Przebiega w wieloraki sposób, ujawniając ogromne różnice indywidualne. Pozostaje w ścisłym związku z doświadczeniami muzycznymi dziecka oraz formami jego kontaktu z muzyką⁴. W pewnym stopniu uwarunkowany jest zespołem cech wrodzonych, które wyznaczają tempo i granice rozwoju poszczególnych zdolności, czyli dyspozycji psychicznych, ściśle związanych z muzyką, do których należą⁵: słuch wysokościowy, poczucie tonalne, poczucie rytmu, wrażli-

³ H. Danel-Bobrzyk, M. Gruchel, P. Gruchel, J. Sikora, *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3*, Katowice 1996, s. 6.

⁴ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997, s. 66.

⁵ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1979, s. 68.

wość na barwę i głośność dźwięku, zdolność do wyobrażeń słuchowych związanych z pamięcią muzyczną. Za podstawowy warunek prawidłowego kontaktu człowieka z muzyką uznaje się zdolność do emocjonalnego reagowania na nią, nazywaną potocznie muzykalnością⁶.

Muzykalność dziecka kształtują takie czynniki jak: muzykalność najbliższego otoczenia, tradycje rodzinne, obecność instrumentu muzycznego w domu, a także zainteresowania i postawy wobec muzyki rodziców i grona rówieśników⁷. Niezwykle istotne są również: zadatki genetyczne i anatomiczno-fizjologiczne dziecka, aktywność organizmu, oddziaływania wychowawcze, formy nauczania. Edukacja muzyczna prowadzona prawidłowo od najwcześniejszych lat przyczynia się do tego, że dziecko może rozwinąć nie tylko swoje zdolności, ale również wrażliwość muzyczną, czyli „zdolność do oceny utworów o najwyższym stopniu trudności formalnej i treściowej”⁸.

Edwin E. Gordon – amerykański pedagog i psycholog muzyki – określa rozwój muzyczny jako rozwój audiacji⁹, która stanowi podstawę uzdolnień muzycznych. Według niego:

Każde dziecko rodzi się z jakimś poziomem uzdolnień muzycznych, ale jak w przypadku innych cech, tak i tutaj poziom ten jest różny u różnych dzieci. Oznacza to, że około 68 procent noworodków ma przeciętne uzdolnienia, około 16 procent wyższe od przeciętnych i około 16 procent – niższe. Tak jak nie ma dzieci pozbawionych inteligencji, tak i nie ma takich, które w ogóle nie miałyby uzdolnień muzycznych. Uzdolnienia muzyczne dziecka są wrodzone, ale środowisko wywiera na nie olbrzymi wpływ. Ponieważ środowisko muzyczne niewielu dzieci jest właściwe i tak bogate, jak powinno być, nic przeto dziwnego, że przyniesiony na świat poziom uzdolnień, od momentu narodzin zaczyna się stopniowo obniżać. Dzieje się tak do chwili, aż środowisko stanie się odpowiednie. Gdy nadejdzie taki moment, uzdolnienia zaczną rosnąć do poziomu z okresu narodzin. Niezależnie jednak od tego jak pozytywne stanie się otoczenie muzyczne, uzdolnienia nigdy nie przekroczą poziomu urodzeniowego¹⁰.

⁶ E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005, s. 28

⁷ K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1978, s. 6.

⁸ Tamże, s. 6.

⁹ Przez audjację, która jest kluczowym pojęciem w koncepcji rozwoju muzycznego E. E. Gordona należy rozumieć słyszenie i nieformalne przetwarzanie w umyśle dźwięków muzyki, która nie jest fizycznie obecna w otoczeniu.

¹⁰ E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 13–14.

Dalej Gordon stwierdza: „Audiacja zachodzi wtedy, gdy muzyka jest słyszana i rozumiana przez umysł, mimo że nie jest obecna, a nawet nigdy nie była obecna w fizycznym otoczeniu odbiorcy”¹¹.

Podczas słuchania muzyki, wykonywania (gry na instrumencie, śpiewania, poruszania się zgodnie z rytmem) czy tworzenia, dzieci mogą audiować. Wśród starszych dzieci audiacja może mieć miejsce podczas czytania lub zapisywania muzyki. Pomimo że muzyka i język różnią się od siebie, proces audiowania podczas słuchania muzyki jest zbliżony do procesu myślenia. Według E. E. Gordona wyróżnia się audiację wstępną i właściwą. Typy i stadia audiacji wstępnej są podstawą modelu uczenia się i nauczania muzyki, są etapem przejściowym, który przygotowuje dziecko do wejścia w audiację właściwą. Audiacja wstępna ma miejsce podczas nieustruktrowanego i ustruktrowanego nieformalnego kierowania, natomiast audiacji właściwej naucza się poprzez edukację formalną.

Zdaniem E. E. Gordona audiacja ma ogromne znaczenie dla rozumienia muzyki i oceny jej wartości.

Nauczyciele mają obowiązek uczyć audiacji w żłobku, przedszkolu, szkole, żeby uczniowie potrafili uczyć się sami przez całe swoje życie¹².

Rozwijanie zdolności audiacyjnych przyczynia się do kształtowania języka muzycznego, doskonalą proces percepcji dźwięków, rozwija funkcje słuchowe oraz chroni przed głuchotą muzyczną. Warunkiem audiacji (będącej złożoną działalnością umysłu) jest odczuwanie i reagowanie na dźwięki, percypowanie, a następnie różnicowanie. Prowadzi to do świadomego odbioru muzyki. Kiedy czujemy i reagujemy na to, co percypujemy (realnego lub wyobrażeniowego), ulegamy wrażeniom. Odbierając informacje ze środowiska za pomocą zmysłów (gdy słyszymy wykonywaną muzykę), percypujemy. Gdy ustalamy, że jakieś dwie rzeczy, które spostrzegliśmy i odczuliśmy nie są takie same, rozróżniamy. Audiujemy tylko wtedy, gdy możemy przywołać i rozumieć to, co wcześniej spostrzegliśmy, odczuliśmy i rozróżniliśmy.

Rozwój muzyczny jest możliwy tylko i wyłącznie wtedy, gdy istnieją zadatki zdolności specyficznie muzycznych, wśród których wyróżniamy: dyspozycje słuchowe, głosowe i ruchowe. Umożliwiają one percepcję materiału dźwiękowego i różne formy aktywności muzycznej. Ogromną rolę odgrywa poziom kultury muzycznej otoczenia.

¹¹ Tamże, s. 22.

¹² E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według E. E. Gordona*, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 109.

Zaznaczyć należy, że zdolności muzyczne w porównaniu z innymi zdolnościami, takimi jak literackie, matematyczne czy plastyczne, rozwijają się najwcześniej¹³. Warunkiem dojrzewania muzycznego jest rozwój pamięci muzycznej oraz zdolności do wyobrażeń słuchowych, które stają się podstawą myślenia muzycznego, czyli dokonywania operacji umysłowych przy wykorzystaniu materiału muzycznego. Wraz z rozwojem emocjonalnym i intelektualnym zdolności muzyczne ulegają wzbogaceniu, umożliwiając w ten sposób estetyczne przeżywanie muzyki, rozwój indywidualnych zainteresowań i artystyczne wykonywanie muzyki.

Rodzina jako pierwsze środowisko stymulowania aktywności muzycznej dziecka

Pierwszym ogniwem edukacji muzycznej, w którym dziecko zdobywa początkowe doświadczenia związane z muzyką, wzory zachowań, nacechowanych szacunkiem wobec muzyki i jej wartości, jest rodzina. Wczesna i intensywna stymulacja rozwoju zainteresowań muzyką może prowadzić do utrwalonych nawyków i upodobań młodego człowieka. Niezwykle istotna jest jakość wczesnych oddziaływań środowiska rodzinnego w zakresie tych kontaktów z muzyką. Systematyczne dostarczanie dziecku różnych bodźców muzycznych, jak również otaczanie go wartościową muzyką, przynosi owocne rezultaty w postaci gotowości do sprawniejszego i lepszego nabywania umiejętności muzycznych, bardziej świadomego rozumienia muzyki. Jeśli potrzeba kontaktu z muzyką nie jest pielęgnowana i stale motywowana czy pobudzana w dziecku, może stopniowo zanikać.

Wchodzenie dziecka w kulturę muzyczną, odbywające się w rodzinie, ma charakter uczenia się spontanicznego, mimowolnego. Przyswajanie kanonów kultury środowiska, w którym wyrasta, jest dla niego niezauważalne i nieświadomione¹⁴.

Proces wychowania i rozwoju dziecka odbywa się niejako przy okazji, żywiołowo i spontanicznie. Dokonuje się wszechstronnie w toku codziennych czynności członków rodziny, opartych na zasadach wspólnego uczestnictwa

¹³ Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 1998, s. 13.

¹⁴ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 114.

w różnych sytuacjach życiowych i działaniach. Rzadko proces wychowania odbywa się w sposób świadomie ukierunkowany na realizację określonych celów. Istnieją przykłady zamierzonego (intencjonalnego) oddziaływania rodziny na rozwój muzyczny dziecka. Dzieje się tak zazwyczaj w rodzinach o wysokiej kulturze muzycznej¹⁵. Aprobata ze strony dorosłych staje się źródłem podtrzymania aktywności muzycznej dziecka oraz sprzyja pojawianiu się i utrwalaniu mechanizmu wzmocnień wewnętrznych w postaci przeżycia satysfakcji. Stanowi to dla dziecka podstawę rozwoju motywacji dla kształtowania umiejętności wokalnych i stymuluje ogólny rozwój muzyczny¹⁶.

Rodzina ponosi główny ciężar odpowiedzialności za wychowanie i ukształtowanie młodego człowieka. Znaczenia rodziny w procesie wychowania nie sposób przecenić. To w niej dziecko uczy się trudnej sztuki życia, w niej również kształtuje się jego system wartości i sposób postrzegania świata. Jakość środowiska akustycznego może przyczynić się do wzbogacenia doświadczeń słuchowych dziecka, a nagrania czy audycje dają rodzicom szanse stworzenia bogatego środowiska muzycznego.

Dorośli, świadomie kierujący rozwojem umiejętności muzycznych dziecka, powinni pamiętać o wyrabianiu w nim nawyku słuchania odpowiedniej muzyki w najlepszym wykonaniu. Ważne jest, by w miarę możliwości, słuchanie przebiegało wspólnie i dotyczyło muzyki prezentowanej na żywo. Wspólne muzykowanie z dzieckiem należy zacząć jak najwcześniej, pamiętając przy tym, że osobisty przykład dla dziecka jest bardzo istotny.

Słuchanie muzyki – to bezpośrednie przybliżenie dziecka do sztuki, która pobudza wyobraźnię i uczucia, przemawia dźwiękami. Do słuchania muzyki trzeba dziecko stopniowo przyzwyczajać. Jeżeli polubi muzykę, zainteresuje się nią, będzie skłonne słuchać jej częściej.

Ktoś, kto twierdzi, że ceni muzykę, pomimo że jej nie rozumie, w zasadzie twierdzi, że przeżył emocjonalną reakcję na muzykę, lub też powtarza opinię zasłyszaną od innych. Natomiast człowiek, który rozumie oraz ceni muzykę, wykazuje reakcję estetyczną, która jest pozytywną oceną muzyki poprzez audiację, czyli jest jego własną opinią. Im bardziej uczniowie rozumieją muzykę,

¹⁵ Tamże, s. 112.

¹⁶ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, AMFC, Warszawa 1997, s. 172–173; por.: B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005, s. 21.

w tym większym stopniu ją cenią, chociaż niekoniecznie musi im się podobać wszystko to, co rozumieją¹⁷.

Obecność instrumentu w domu, ale przede wszystkim umiejętność gry na nim, to czynniki, które sprzyjają rozwojowi zdolności i umiejętności muzycznych dziecka oraz warunkują aktywność muzyczną środowiska rodzinnego. Za pośrednictwem grających i śpiewających rodziców środowisko, w którym dziecko ma kontakt z „żywą muzyką”, przyczynia się do kształtowania prawidłowych wzorców percepcyjnych oraz pozytywnych postaw wobec muzyki¹⁸.

W badaniach przeprowadzonych w 44 rodzinach dzieci przedszkolnych¹⁹ przynajmniej jeden instrument muzyczny posiadało 22 rodziny, co stanowiło 50% ogółu ankietowanych. Najbardziej popularnym instrumentem wśród respondentów była gitara oraz instrumenty elektroniczne.

Świadome, jak i wczesne, ale przede wszystkim systematyczne działania rodziny w dostarczaniu dziecku różnych bodźców muzycznych, śpiewanie dla niego i z nim, jak również otaczanie go wartościową muzyką, przynoszą rezultaty w postaci rozwoju zdolności muzycznych, wytwarzają gotowość do sprawniejszego i lepszego nabywania umiejętności, przyczyniają się do rozumienia muzyki.

Kształtowanie muzycznych umiejętności percepcyjnych dziecka w przedszkolu

Ważnym miejscem obok domu rodzinnego, w którym małe dziecko powinno odnaleźć warunki umożliwiające mu wszechstronny i pełny rozwój, powinno być przedszkole. To na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za podejmowanie określonych działań, które stymulują rozwój dziecka.

Słuchanie muzyki to jedna z form aktywności muzycznej dziecka przedszkolnego. Możemy wyróżnić następujące sposoby analizy słuchanych utworów:

- słuchanie analityczne – występuje wtedy, gdy uwaga dzieci skierowana jest na percepcję formy, wyrazu, stylu czy brzmienia. Konkretnie polece-

¹⁷ E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszy wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997, s. 75.

¹⁸ A. Wajnberger, „Rola środowiska rodzinnego w rozwoju muzycznym dziecka czterolatniego”, niepublikowana praca magisterska (napisana pod kierunkiem E. Parkity), Kielce 2006, s. 72–73.

¹⁹ Tamże.

nia skierowane do dziecka sprawiają, iż zauważa ono więcej niż dostrzeżłoby bez pomocy nauczyciela. Wskazane jest, by owe polecenia były klarowne, jasno sformułowane i dostosowane do indywidualnych możliwości dziecka²⁰;

- słuchanie programowo-interpretujące – ma miejsce wówczas, gdy za pomocą fabuły pozamuzycznej interpretowana jest treść muzyczna. Odnosi się głównie do utworów, które posiadają tytuły programowe, np. *Pociąg*, lub sugerują treści uczuciowe: *Smutna opowieść*, *Kotłyszanka*. Ten rodzaj słuchania przynosi dzieciom łatwość w poznawaniu utworów, które stają się bardziej interesujące, ich analiza zaś pojmowana jest przez nie jako zabawa. Istotą słuchania programowo-interpretującego jest również związek fabuły i wynikających z niej zadań związanych z formą muzyczną²¹. Możemy wyróżnić wiele możliwości takiego słuchania, jak na przykład:
 - analizowanie formy utworu przez opowiadanie;
 - nadawanie adekwatnych tytułów do treści pozamuzycznych i nastroju słuchanej muzyki;
 - opowiadanie treści i przekazywanie charakteru wysłuchanego utworu z wykorzystaniem zaprojektowanej i odegranej przez dzieci scenki dramatycznej;
 - wybieranie (spośród dwóch) właściwego wiersza lub fragmentu prozy do wybranego utworu muzycznego;
 - wskazywanie związku tekstu pieśni z akompaniamentem;
 - prowadzenie zajęć integracyjnych – wyrażanie słuchanej muzyki w formie plastycznej na przykład w odniesieniu do formy ABA – dzieci na podzielonym arkuszu papieru, odpowiednim kolorem zamalowują dane części²².

Wyżej wymienione ćwiczenia w dużym stopniu rozwijają zdolność odczuwania związków pomiędzy różnymi rodzajami wypowiedzi: ruchowej, muzycznej, literackiej czy plastycznej, a także rozwijają ogólną wrażliwość artystyczną i muzykalność dziecka.

²⁰ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 224.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 226; F. Tarasek, „Rola przedszkola w rozwoju muzycznym dziecka sześciolatniego”, niepublikowana praca magisterska (napisana pod kierunkiem E. Parkity), Kielce 2011.

Etapem wprowadzającym w słuchanie muzyki jest tak zwany proces „słuchania ciszy”, który wymaga skupienia. Percepcja słuchowa dzieci w wieku przedszkolnym odnosi się do trzech rodzajów aktywności²³:

- słuchanie ludzkiej mowy, odgłosów natury i środowiska;
- słuchanie śpiewu i gry na instrumentach podczas ćwiczeń i zabawy;
- słuchanie muzyki „żywej” i mechanicznej (odtworzonej z nagrań)²⁴.

Ostatni z nich odnosi się do słuchania piosenek śpiewanych przez nauczycielkę oraz słuchania w trakcie ćwiczeń, zabaw muzyczno-ruchowych i rytmicznych akompaniamentu instrumentalnego. Obie te formy uzupełniają się nawzajem. Słuchanie muzyki w całkowitym skupieniu wydobywa jej walory estetyczne, kształci koncentrację oraz rozwija wyobraźnię. Kształceniu umiejętności percepcyjnych służą ćwiczenia słuchowe i zadania związane z rozwojem pamięci. Pierwsze z nich opierają się na podstawowych elementach muzycznych, takich jak: melodia, rytm, harmonia, barwa, dynamika i agogika. Ich celem jest uwrażliwianie dziecka na:

- wysokość dźwięku – realizacja ćwiczeń podczas zabawy przy wykorzystaniu poszczególnych rejestrów (niskiego, średniego i wysokiego), ilustracja wysokości gestem;
- barwę dźwięku – rozróżnianie barwy dźwięków instrumentów muzycznych, takich jak skrzypce, flet czy dziecięce instrumenty perkusyjne, wskazywanie źródła dźwięku;
- ilość usłyszanych dźwięków – odróżnianie dwudźwięków od dźwięków pojedynczych;
- zmiany w kierunku prowadzonej linii melodycznej – określanie kierunku linii melodycznej;
- zmiany natężenia dźwięku – ilustracja muzyczna takich pojęć jak „piano”, „forte”;
- frazę muzyczną i tonikę – wskazywanie pytania i odpowiedzi muzycznej, przewidywanie zakończenia melodii²⁵.

Pamięć muzyczna jest niezbędną zdolnością, która pomaga dziecku objąć i zrozumieć całe dzieło. Możemy ją kształcić poprzez częste powtarzanie danych fragmentów melodii, tych samych rytmów, motywów, a także wskazywanie powtarzanych elementów w piosenkach czy utworach.

²³ B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu. Metodyka*, Kraków 2008, s. 68.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 70.

Odbiór muzyki z nagrania jest znacznie trudniejszy, stąd wskazania, aby wykorzystywać utwory o prostej budowie, krótkie o wyraźnych kontrastach. Są one w pełni dostosowane do percepcji dzieci oraz stanowią materiał, na bazie którego można wprowadzić rozmaite formy aktywności²⁶.

Koncerty, audycje prowadzone w przedszkolu przez muzyków, wspólne wyjścia do filharmonii, domu kultury czy szkoły muzycznej stają się coraz częstszym zjawiskiem w przedszkolach. Bezpośredni kontakt z muzyką klasyczną uwrażliwia muzycznie oraz wzbogaca o doświadczenia słuchowe²⁷. Z badań przeprowadzonych wśród 59 dzieci przedszkolnych²⁸ wynika, że koncerty i audycje muzyczne stanowią dla nich duże urozmaicenie. Są źródłem niepowtarzalnych wrażeń i doświadczeń, stanowiących podstawę w procesie umuzykalniania. Zainteresowania, jakie zostają pobudzone, rozwijają ich wyobraźnię i wzbudzają chęć naśladowania oraz pokazania tego, co zaobserwowały podczas zabaw muzycznych w przedszkolu. Spośród badanych, sześćcioro dzieci wykazało bardzo wysoki stopień zainteresowania taką formą aktywności. Dość duża grupa (24 dzieci) była zainteresowana audycjami w stopniu wysokim, 25 – w średnim, 4 zaś w stopniu niskim.

Wśród muzycznych umiejętności percepcyjnych, jakie powinno opanować dziecko na pierwszym poziomie edukacji przedszkolnej, należy wymienić: odróżnianie głosów żeńskich od męskich, rozróżnianie odgłosów przyrody i otoczenia, „słuchanie” ciszy, rozpoznawanie dźwięków niskich i wysokich oraz barwy skrzypiec i fletu. Poziom drugi stanowi rozwinięcie umiejętności z poziomu pierwszego, czyli: rozpoznawanie głosów poszczególnych kolegów i koleżanek, zdolność rozpoznawania wysokości dźwięków poprzez skojarzenia z czynnościami odbywającymi się wysoko i nisko, umiejętność odróżniania głośności dźwięków o różnym natężeniu: cicho – głośno, ciszej, coraz ciszej, głośno, coraz głośniej oraz rozpoznawania piosenki po nuconej bądź granej melodii. Trzeci poziom obejmuje: rozpoznawanie głosów ptaków, zwierząt, pojazdów i barwy poszczególnych instrumentów; określanie kierunku, z którego dochodzi dźwięk, i odległości dźwięków (bliżej – dalej), określanie dynamiki (cicho – średnio – głośno), a także wskazywanie ręką linii melodycznej. Uwzględnić również słuchanie muzyki (piosenki śpiewane przez nauczyciela, utwory instrumentalne wykonywane na żywo lub odtwarzane mechanicznie). Ostatni –

²⁶ Tamże, s. 74.

²⁷ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu*, s. 217.

²⁸ F. Tarasek, „Rola przedszkola”, s. 104–105.

czwarty etap stanowiący kontynuację wspomnianych umiejętności – zakłada ich rozwinięcie poprzez ćwiczenia, zabawy czy zagadki muzyczne oraz opanowanie rozróżniania głosów męskich i żeńskich w śpiewie chóralnym i solo²⁹.

Warunkiem właściwego odbioru muzyki podczas zajęć jest przede wszystkim umiejętnie wytworzony klimat skupienia i uwagi. Idealna cisza jest gwarancją koncentracji i odpowiednio przebiegającego procesu percepcji utworu czy fragmentu muzycznego.

Sprawdzian umiejętności percepcyjnych³⁰, który swoim zakresem obejmował elementy dzieła muzycznego, takie jak: melodyka, dynamika, agogika, artykulacja, kolorystyka, harmonika, przeprowadzony wśród dzieci sześciolletnich wykazał, że najlepiej opanowaną umiejętnością jest odróżnianie głosów żeńskich od męskich. Obserwacja pozwoliła stwierdzić, że dzieci utożsamiają te głosy z rejestrami: żeński – z wysokim i analogicznie męski – z niskim. Analiza wyników z zakresu dynamiki, artykulacji i harmoniki wskazuje na jednakowy poziom opanowania umiejętności związanych z percepcją tych elementów.

Zdecydowanie najsłabiej opanowana została umiejętność określania kierunku linii melodycznej. Dalsza analiza oraz podsumowanie wyników wszystkich badań ujawniają, iż jest to związane z charakterem prowadzonych zajęć, gdzie główną formą jest ekspresja ruchowa, w tym zabawy ukierunkowane na poszczególne elementy muzyczne.

Zabawy percepcyjne kształtujące wrażliwość muzyczną dziecka

Zabawa rozumiana jako jedna z metod pracy edukacyjnej, kulturalnej i społecznej, która uczestnika zaciekawia, pochłania, daje poczucie bezpieczeństwa i staje się źródłem przyjemności i radości, sprzyja pracy w grupie. W takim kontekście zabawa nie jest celem samym w sobie, lecz służy innym celom, które zamierzamy osiągnąć w zależności od charakteru działania³¹. Metoda ta uruchamia różne rodzaje aktywności dziecka (sensoryczną, intelektualną, emocjonalną, werbalną, motoryczną), pozwalając często na kreowanie własnych rozwiązań.

²⁹ A. Łada-Grodzicka, E. Belczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska-Klarzak, J. Wasilewska, *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 139; F. Tarasek, „Rola przedszkola”, s. 77.

³⁰ F. Tarasek, „Rola przedszkola”, s. 113–115.

³¹ U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002, s. 11.

Zabawa odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju dziecka. Z zabawy bowiem „[...] wywodzą się siły napędowe dla rozwoju konkretnego człowieka i dla kultury – swoboda, nieskrępowanie, niepowtarzalność, świeżość, nowość, oryginalność, mądrość, otwartość i jednocześnie powtarzalność, pospolitość, zwykłość”³². Jej walory należy rozpatrywać zarówno w wymiarze wychowawczym, jak i społecznym. „Zabawa umożliwia bycie twórczym, ale także pokazuje konieczność odtwarzania i rozwijania tego, co ważne społecznie. Dziecko uczy się w jej toku bycia na pograniczu własnego oryginalnego pomysłu, dzieła i konwencji, uczy się reguł, respektowanie których jest konieczne, by być odpowiedzialnym uczestnikiem wspólnego działania, w konsekwencji odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa. I co ważne – czyni to z własnej chęci, z własnej woli. Bez przymusu”³³.

Dziecko podczas zabawy jest zarówno twórcą, jak i odtwórcą (naśladuje, nazywa, określa, śpiewa), ucząc się jednocześnie poszukiwania czegoś własnego, czegoś oryginalnego i zarazem podejmowania odpowiedzialności za takie działania. Zabawie najczęściej towarzyszy śmiech, dzięki któremu tworzy się atmosfera rozluźnienia i relaksu, eliminująca napięcia, stresy, niepokoje.

Zabawa nie musi być tylko rozrywką. Celem zabaw edukacyjnych jest uczyć, wychowywać i bawić. „Edukacja bazująca na zabawie jest efektywna rozwojowo i kulturowo. Pozwala na stopniowe przeprowadzanie młodego człowieka z form ego ku formom my, a więc kierować uwagę na mechanizmy i cele życia społecznego, kulturowego. Każdy przedmiot użyty przez dziecko w zabawie pochodzi z kręgu kultury, bawiąc się – dziecko ją rozwija”³⁴.

Podstawowym warunkiem kształtowania możliwości percepcyjnych dziecka w przedszkolu jest umiejętność skupienia uwagi na utworze muzycznym. Bardzo pomocne są w takich sytuacjach różnorodne zabawy percepcyjne rozwijające umiejętność słuchania i koncentracji, takie jak:

- *Jaki to głos?* – dzieci odwracają się tyłem do osoby prowadzącej zabawę, zamykają oczy i rozpoznają odgłosy (uderzenie ręką w stół, tupnięcie nogą, przesunięcie krzesła, klaśnięcie w ręce, szelest kartki papieru, brzęk kluczy itd.); po prezentacji, wspólnie odpowiadają, co słyszały we właściwej kolejności. Dzieci mogą również same wymyślać zagadki słuchowe.

³² D. Waloszek, *Kulturowy kontekst edukacji dzieci. Twórczość – zabawa*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 102.

³³ Tamże, s. 203.

³⁴ Tamże, s. 104.

- *Co słyszysz* – zabawa polegająca na tym, że dzieci zamykają oczy i wsłuchują się w odgłosy dochodzące zza okna (odgłosy kroków, jadący samochód, szum wiatru, śpiew ptaków itp.). Na sygnał nauczyciela, otwierają oczy i wymieniają w kolejności odgłosy, jakie słyszały.
- *Zapamiętywanie dźwięków* – prowadzący prezentuje z płyty różnorodne efekty akustyczne (deszcz, burza, głosy ptaków, szum morza, pociąg, samolot). Po zakończeniu prezentacji dzieci odgadują w kolejności odgłosy, które usłyszały.
- *Odwzorowanie gestodźwięków* – prowadzący przedstawia zestawy gestodźwięków (pstryknięcie, klaśnięcie w dłonie, uderzenie o uda, tupnięcie nogą itp.) z wykorzystaniem różnych wartości rytmicznych, które grupa musi odwzorować w odpowiednim tempie; zabawa może być wykonywana z towarzyszeniem muzyki.
- *Impuls* – każdy uczestnik zabawy, stojący w kole, trzyma instrument perkusyjny i gra w odpowiednim czasie jeden impuls, zgodny z akcentem metrum dwumiarowego. Impuls może być kierowany w prawą lub w lewą stronę.
- *Iskierka* – uczestnicy zabawy ustawiają się w kręgu. Jedna osoba poprzez klaśnięcie w dłonie przekazuje iskierkę sympatii koledze lub koleżance, w stronę której skieruje spojrzenie. Tempo iskierki dopasowujemy do pulsu rytmicznego słuchanego utworu, klaszcząc w miejsce naturalnego akcentu rytmicznego.

Łączenie muzyki ze słowem, obrazem, ruchem oraz innymi możliwościami poznawania rzeczywistości, wychodzi naprzeciw pożądanym przez dziecko modelom aktywności³⁵.

Zabawy muzyczne pośrednio i bezpośrednio wpływają na umiejętności ogólne dziecka, takie jak: orientacja w przestrzeni, spostrzegawczość, predyspozycje manualne, rozwijają również pozytywne zachowania społeczne i interpersonalne u dzieci. Ponadto rozbudzają kreatywność i twórcze zachowania wśród wychowanków przedszkola, owocując znacznie większą ich aktywnością i spontanicznością.

Wśród aktywizujących działań zmierzających do kształcenia umiejętności odbioru muzyki, na uwagę zasługuje metoda Batii Strauss, silnie związana z ideą Carla Orffa oraz pedagogiką zabawy, a mająca na celu przybliżanie dzieciom muzyki klasycznej. W swoich założeniach, podobnie jak C. Orff, zwraca

³⁵ E. Parkita, *Twórcze słuchanie muzyki w praktyce szkolnej*, w: *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejski, Płock 2009.

ca uwagę na: spontaniczność, aktywne uczestnictwo we wspólnym działaniu, twórcze obcowanie z muzyką (poprzez ruch, taniec, śpiew, mowę, pantomimę, grę na instrumentach), jedność mowy, muzyki, tańca, naukę muzyki poprzez zabawę³⁶. Według niej metoda aktywnego słuchania muzyki ma dawać radość i być formą dialogu nauczyciela z dziećmi. W metodzie tej akcentowane są m.in. takie zasady jak:

- zastosowanie wielu środków wyrazu (ruch, dźwięk, pantomima, odgrywanie ról) oddziałujących na różne zmysły;
- akcentowanie własnych doświadczeń jednostki, jej przeżyć, wyrażania emocji;
- uwzględnienie dwóch poziomów komunikowania się w grupie (tematycznego i emocjonalnego);
- dobrowolność uczestnictwa;
- budowanie właściwego klimatu emocjonalnego;
- unikanie rywalizacji, konkurencji, podziału na zwycięzców i przegranych³⁷.

Metoda obejmuje kilka etapów. Zaczyna się od prezentacji wybranego utworu muzycznego i jego omówienia (charakter muzyki, nastrój, brzmienie oraz innych elementów składowych dzieła). Zadaniem uczniów może być ułożenie opowiadania związanego z wysłuchanym utworem, które potem mogą przedstawić w formie ruchowej, aktywizując grupę kolegów. Drugi etap wiąże się z wykorzystaniem podczas słuchania instrumentów perkusyjnych i utworzenie orkiestry z dyrygentem. Rolę dyrygenta może odgrywać początkowo nauczyciel, potem uczeń. Każdy grający może wystąpić w roli współwykonawcy dzieła i twórcy swoistego akompaniamentu do utworu muzycznego. Akompaniament może być prowadzony w formie swobodnej lub poddanej dyscyplinie rytmicznej, melodycznej, barwowej czy też formalnej (każda część utworu posiada jednakowy akompaniament, pozwalający ująć formę kompozycji muzycznej). Do każdego słuchanego utworu można opracować partyturę rytmiczną, będącą przemyślanym akompaniamentem³⁸.

³⁶ K. Stasińska, *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986; A. Balcer, *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, w: *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 38.

³⁷ E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*, Gdańsk 2008, s. 25.

³⁸ Lewandowska K., Gozdecka R., *W akademii muzyki*, Kielce 2008, s. 19.

W każdym przygotowywanym utworze należy zwracać uwagę na cechy najistotniejsze, takie jak: melodyka, rytmika, harmonika, architektonika, elementy pozamuzyczne i zaproponować taką formę prezentacji, aby utwór został najlepiej zrozumiały i przyjęty przez słuchaczy³⁹.

Zaznaczyć również należy, że dzieci w wieku przedszkolnym nie dostrzegają jeszcze wyraźnych różnic w dynamice i w barwie, jeśli nie są one ekstremalne. Chcąc, aby dziecko było w stanie usłyszeć różnice dynamiczne i barwowe, jeden motyw tonalny lub rytmiczny musi być bardzo głośny, a drugi bardzo cichy albo też jeden musi być bardzo skromny, a drugi bardzo bogaty pod względem barwy⁴⁰.

Podsumowanie

Kształtowanie muzycznych kompetencji percepcyjnych dzieci w wieku przedszkolnym trwale rozwija ich zmysłowe poznanie świata, zdolności spostrzegania, uwagę, wyobraźnię, pamięć czy odpowiednie postawy społeczne. Ogromną rolę w całym procesie odgrywają zabawy muzyczne, które w sposób twórczy wprowadzają dziecko w świat trudnej w odbiorze muzyki. Uruchamiając różne rodzaje aktywności dziecka (sensoryczną, intelektualną emocjonalną, werbalną, motoryczną), pozwalają często na kreowanie własnych rozwiązań.

Wraz z rozwojem emocjonalnym i intelektualnym zdolności odbiorcze dziecka ulegają wzbogaceniu, przyczyniając się do estetycznego przeżywania muzyki oraz rozwoju indywidualnych zainteresowań artystycznych. Stwarzanie właściwego klimatu uczuciowego wokół spraw związanych z muzyką, wyzwalanie potrzeby kontaktu z nią i nieustanne stymulowanie aktywności muzycznej dziecka jest zadaniem rodziców, wychowawców oraz przedstawicieli wszystkich środowisk, w jakich dziecko funkcjonuje.

BIBLIOGRAFIA:

- Balcer A., *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, w: *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

³⁹ Tamże, s. 90–91.

⁴⁰ E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 16.

- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002.
- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
- Burowska Z., Głowacka E., *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 1998.
- Danel-Bohrzyk H., Gruchel M., Gruchel P., Sikora J., *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3*, Katowice 1996.
- Gordon E. E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- Frołowicz E., *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012.
- Frołowicz E., *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*, Gdańsk 2008.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1978.
- Lewandowska K., Gozdecka R., *W akademii muzyki*, Kielce 2008.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.
- Łada-Grodzicka A., Belczewska E., Herde M., Kwiatkowska-Klarzak E., Wasilewska J., *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa 2000.
- Parkita E., *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005.
- Parkita E., *Twórcze słuchanie muzyki w praktyce szkolnej*, w: *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejski, Płock 2009.
- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu, Metodyka*, Kraków 2008.
- Stasińska K., *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 1983.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.
- Tarasek F., „Rola przedszkola w rozwoju muzycznym dziecka sześciolatniego”, niepublikowana praca magisterska, Kielce 2011.
- Wajnberger A., „Rola środowiska rodzinnego w rozwoju muzycznym dziecka czteroletniego”, niepublikowana praca magisterska, Kielce 2006.
- Waloszek D., *Kulturowy kontekst edukacji dzieci. Twórczość – zabawa*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- Zwolińska E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.
- Zwolińska E., Jankowski W. (red.), *Teoria uczenia się muzyki według E. E. Gordona*, Bydgoszcz–Warszawa 1995.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł ma na celu wskazanie możliwości kształtowania umiejętności percepcyjnych dzieci w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem ćwiczeń i zabaw muzycznych. Na podstawie analizy teoretycznej na temat roli środowiska rodzinnego i przedszkolnego w rozwoju muzykalności dziecka oraz odniesień empirycznych, podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania: jak rozwijane są kompetencje percepcyjne dziecka przedszkolnego w zakresie muzyki? Jakie jest miejsce zabaw muzycznych w kształtowaniu możliwości odbiorczych dziecka? Jaki jest poziom uczestnictwa małych odbiorców w audycjach i koncertach muzycznych?

Tematyka artykułu może stanowić inspirację do dalszych dociekań badawczych w zakresie edukacji muzycznej dziecka w wieku przedszkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE: percepcja muzyczna, formy aktywności muzycznej, edukacja muzyczna w przedszkolu, rozwój muzyczny.

SUMMARY

This article aims to show the possibilities of developing perceptual skills in preschool children with the use of exercises and musical games. On the basis of a theoretical analysis regarding the role of family and preschool environment in the development of musicality in children, as well as empirical references, an attempt was made to answer the following question:

- How is the perceptual competence of preschool children developed with regard to music?
- What is the place of musical games in the development of reception capabilities in children?
- What is the level of participation of little listeners in musical concerts and programmes?

The subject of the article can serve as an inspiration for further research with respect to musical education of preschool children.

KEY WORDS: musical perception, forms of musical activity, preschool music education, musical development.

Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji

The role of surrounding in music learning in the context of audiation development

Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest pozytywna refleksja naukowa nad audiacją muzyczną uzupełniona jakościowym postępowaniem badawczym. Tłem filozoficznym jest teoria uczenia się muzyki autorstwa amerykańskiego psychologa i pedagoga muzyki Edwina E. Gordona. Jego teoria uczenia się muzyki składa się z powiązanych wzajemnie definicji i założeń wywiedzionych aposteriorycznie na podstawie trzydziestoletnich badań empirycznych. Zakładana sekwencyjna realizacja jej założeń umożliwia przejście od koncepcji rozwoju audiacji wstępnej do koncepcji rozwoju audiacji właściwej. Ponadto teoria wyjaśnia i wyprowadza przewidywania dotyczące różnych aktywnych zachowań muzycznych człowieka. Jej przedmiotem zainteresowania jest przede wszystkim audiacja rozumiana jako spostrzeganie, słuchanie, śpiewanie, recytowanie, muzykowanie instrumentalne, rozwijanie pamięci, motoryczne uczenie się i różnicowanie bodźców dźwiękowych, a wszystko to skoncentrowane na wysiłkach uczenia się¹ o charakterze społecznym. Widoczne deweyowskie reminiscencje pragmatyzmu w teorii Gordona przejawiają się w założeniu, że edukacja muzyczna ma być procesem prowadzącym do rozwoju i polegać na zdobywaniu nowych doświadczeń na bazie wcześniejszych². Zrozumienie zaś przez rodziców i nauczycieli specyfiki rozwoju muzycznego w sekwencyjnej strategii rozwijania audiacji wymaga dostrzeżenia relacji teorii Gordona do innych teorii psychopedagogicznych, głównie

¹ E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2013, s. 32–33.

² G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 299.

Jeana Piageta (**chodzi o relacje między dzieckiem i jego środowiskiem** w celu ukazania ich wpływu na rozwój poznawczy, społeczno-emocjonalny oraz rozwój języka z jego funkcją komunikacyjną. W procesie dojrzewania dziecka następują zmiany w jego strukturach poznawczych, co pozwala na dodawanie nowych elementów do zasobów już przez dziecko zgromadzonych, które to pomagają mu rozumieć sens jego środowiska, szczególnie w okresie poprzedzającym rozwój mowy, nazywanym sensomotorycznym (zmysłowo-ruchowym), czyli do ukończenia 18 miesiąca życia. Ponadto Piaget, tak jak Gordon, wyróżnił pojęcia stadiów rozwojowych, których progresja odbywa się w określonym porządku i ma tendencję do pojawiania się w tym samym wieku chronologicznym u większości dzieci. W końcu z reakcji przypadkowych, nierefleksyjnych dzieci sięgają do reakcji wewnętrznych i interioryzując reprezentacje. Gordon opisuje audiację wstępną w trzech typach i siedmiu stadiach, o czym mowa później. Audiacja wstępna to gotowość dziecka do rozumienia i doceniania muzyki w swoim otoczeniu kulturowym)³, Lwa S. Wygotskiego (tutaj chodzi o **rolę interakcji społeczno-kulturowych** w rozwoju poznawczym dziecka. Rozwój jest procesem internalizacji, a uczenie się jest przyswajaniem wiedzy z najbliższego otoczenia społecznego. Akcentuje się też wzajemne relacje języka i myśli, co jest widoczne szczególnie podczas zabaw dziecięcych. Podstawowym elementem sprzyjającym tworzeniu się muzycznego środowiska jest zabawa, w której paplanie motywów tonalnych i rytmicznych, a także krótkich melodii (dwu, trzyskładnikowych motywów tonalnych) i swobodne poruszanie się do muzyki stanowi organizację środowiska społecznego dziecka. Śpiewanie do i dla dziecka umożliwia obserwowanie wielu zachowań i stwarza okazję do pierwszych doświadczeń improwizacyjnych dziecka. Zarówno dzieci, jak i dorośli uczestniczą w tych zabawach aktywnie, naśladują swoje zachowania wzajemnie i współtworzą środowisko uczenia się od siebie. Tutaj następuje powoli komunikacja muzyczna, używanie świadomego języka muzycznego. Najważniejsze jest przygotowanie do świadomego uczenia się, czyli korzystania ze swojego umysłowego potencjału, który kształtuje się we wczesnym dzieciństwie)⁴, Noama Chomsky'ego (chodzi głównie o przekonanie, że zdolności muzyczne są wrodzone (natywizm zdolności muzycznych). Każdy człowiek może nauczyć się słuchać i wykonywać muzykę z pewnym sukcesem, ponieważ każdy obdarzony jest jakimś określonym poziomem inteligencji. Za poziom zdolności muzycznych odpowiada ostatecznie natura i wychowanie

³ Zob.: E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli*, s. 47–53.

⁴ Zob.: tamże, s. 54–59.

(wpływy środowiska). Dzieci uczące się języka, zgodnie z teorią Chomskiego, ze skończonego zbioru elementów potrafią wytworzyć gramatycznie poprawne wypowiedzi. W muzyce, zdaniem Gordona, brakuje gramatyki, ale za to istnieje syntaksa, która kształtuje budowę wypowiedzi i ich układ. W ten sposób układamy motywy tonalne (w danej skali) w serię uporządkowanych wysokości lub motywy rytmiczne uporządkowane ustawieniem wartości rytmicznych (a danym metrum). Właśnie ta relacja do metrum lub/i skali nadaje syntaksę motywom⁵ i Alberta Bandury (według teorii Bandury ludzie wchodzą w interakcje z innymi ludźmi, więc uwzględnia się kontekst społeczny uczenia się. Ludzie są zdolni do myślenia i autoregulacji, dzięki czemu mogą nie tylko być kształtowani przez środowisko, lecz także oddziaływać na nie. W GTML aktywność muzyczną wyznaczają wzajemnie oddziałujące czynniki wrodzone (wysokość dźwięku, czas trwania, barwa), behawioralne (wzmocnienia pozytywne, modelowanie zachowań muzycznych w rodzinie) i środowiskowe (rodzina, przedszkole, szkoła). Podstawowym sposobem nabywania przez ludzi umiejętności i zachowań muzycznych jest obserwowanie zachowań (wypowiedzi, śpiewania, muzykowania, improwizowania) innych ludzi. Główną rolę odgrywają tutaj cztery procesy składowe: uwaga, przechowywanie, wytwarzanie i motywacja)⁶.

Kategoria *audiacji* w uczeniu się muzyki

Mówiąc najprościej, audiacja obecna jest w umiejętności rozróżniania dźwięków między sobą na podstawie ich wysokości, długości, układu rytmicznego, dynamiki, tempa, barwy itd. Ten swoisty i specyficzny wewnętrzny wysiłek percepcyjny wymaga zdolności słyszenia dźwięków fizycznie obecnych i tych przywoływanych z przeszłości, które w danym momencie nie są obecne. Rozwijanie umiejętności audiacyjnych odbywa się głównie w podstawowym etapie audiacji, czyli słuchowo-głosowym, gdy następuje przyswojenie nowych motywów do słownika fonetyczno-muzycznego podmiotu uczącego się, analogicznie do uczenia się języka ojczystego, ponieważ instrument audiacyjny jest podstawowym instrumentem każdego człowieka⁷.

⁵ Zob.: tamże, s. 59–68.

⁶ Zob. tamże, s. 67–70.

⁷ Por. A. M. Garner, *Singing and Moving: Teaching Strategies for audiation in Children*, „Music Educators Journal” 95, 2009, No. 4, s. 46–50. Academic Search Complete,

Jak twierdzi Ewa A. Zwolińska, formalne wyznaczniki statusu teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona kwalifikują ją jako teorię o wysokiej przydatności praktycznej, generatywności empirycznej, spójności wewnętrznej oraz spójności empirycznej⁸ i związaną z procesami uczenia się⁹, edukacją muzyczną¹⁰ i rozwojem funkcji umysłowych (a właściwie audiacją) człowieka. Ogólnie ujmując, teoria audiacji jest zbiorem aksjomatów wskazujących kolejność, w jakiej człowiek powinien uczyć się muzyki, aby w pełni ją zrozumieć¹¹. Wy-

EBSCO host (accessed March 22, 2013); J. S. Hiatt, S. Cross, *Teaching and Using Audiation in Classroom Instruction and Applied Lessons with advanced students*, tamże 92, 2006, No. 5, s. 46–49. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013). Zob. też: E. E. Gordon, *About Audiation and Music Aptitudes*, tamże 86, 1999, No. 2, s. 41. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013).

⁸ E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 76–85.

⁹ Uczenie się w rozumieniu Edwina E. Gordona przypomina proces opisywany przez Bogusławę D. Gołębniak, gdzie rozwój osobowy człowieka polega na przechodzeniu od pomocy i oparcia udzielanego przez środowisko do bycia bardziej od niego niezależnym, odpowiedzialnym za siebie podmiotem. Nauczyciel stosuje tutaj różne strategie, wynikające z bezpośredniego rozumienia teorii uczenia się muzyki, wśród nich, wyróżniam za B. D. Gołębniak: uczenie się określonych zachowań (muzycznych – dop. M. K.) pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanych informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania; uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji (radzenie sobie z informacjami (muzycznymi – dop. M. K.)) – ich przyswajanie, przetwarzanie i produkowanie; uczenie się społeczne (we współpracy) oraz uczenie się całościowe (całość–część–całość – wynika to z teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona). Por.: B. D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 172, 185.

¹⁰ Realizacja działalności w kolejności uczenia się polega na wprowadzaniu motywów tonalnych i rytmicznych na pierwszych 10 minutach zajęć wychowania muzycznego w klasie szkolnej, następnie przechodzenie do realizacji wieloaktywnościowej edukacji muzycznej z udziałem śpiewu, gry na instrumentach, ruchu z muzyką i przy muzyce, twórczości i improwizacji muzycznej oraz słuchania muzyki.

¹¹ Bez względu na urodzeniowy poziom zdolności muzycznych, wszyscy uczniowie przechodzą przez ten sam proces, jeśli uczą się muzyki według zasad obecnych w teorii uczenia się muzyki. Wszyscy bowiem uczą się każdego typu audiacji i przechodzą przez wszystkie jej stadia w trakcie przechodzenia po kolei z jednego poziomu uczenia się na drugi. Zob.: E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość, motyw*, Bydgoszcz 1999, s. 47–48. Zrozumieć coś oznacza oprzeć swoje wrażenie na posiadanym słowniku muzycznym tonalnym i rytmicznym. Rozumienie w tym sensie odnosi się do wnikliwego słuchania muzyki, zatrzymywania się i przetwarzania obrazów

jaśnia także, co uczący się podmiot zobowiązany jest wiedzieć w poszczególnych etapach uczenia się muzyki, jaką i w czym osiągnąć gotowość w kolejnych, wyższych etapach poznawania muzyki i nabywania doświadczeń muzycznych. Osiągane kolejno umiejętności wspomagają rozwój muzyczny jednostki, a każdy kolejny poziom ustanawia gotowość do przejścia na wyższy, bardziej skomplikowany i jakościowo lepszy.

Teoria uczenia się muzyki pokazuje ponadto charakterystyczne sekwencje, w jakich człowiek uczy się muzyki sam lub z pomocą innych (nauczycieli lub uczniów), albo też wskazuje kolejność, w jakiej powinniśmy uczyć się muzyki z pełnym zrozumieniem¹². Zasadnicze podłoże teorii tkwi w jej założeniu, że każdy uczeń ma sposobność do uczenia się muzyki, jednak czego i jak wiele nauczy się, zależeć będzie od unikalnego poziomu jego muzycznego uzdolnienia, rozumianego jako wrodzone¹³.

Traktując człowieka w ujęciu holistycznym, w teorii Gordona prezentuje się tezę, że wszystkie czynności muzyczne wykonywane przez jednostkę (np. śpiewanie, poruszanie się, gra na instrumentach) są wzajemnie ze sobą powiązane i każdą z nich można zrozumieć na tle działań innych jednostek łącznie z wpływami środowiska. Postęp w rozwoju muzycznym, opartym na modelu audiacyjnym uczenia się muzyki, wymaga uwzględniania różnic środowiskowych oraz indywidualnych jednostek, dotyczących sposobu postrzegania tych samych struktur muzycznych¹⁴.

Sens teorii uczenia się muzyki w kontekście rozwijania audiacji mieści się w sposobie uczenia się muzyki, a nie jej nauczania i instruowania uczniów. Już samo stwierdzenie, że powinniśmy uczyć muzyki, a nie o muzyce nadaje określone znaczenie procesualne, doświadczeniowe i aktywizujące naszym zamiarzeniom, nadając tym procesom wektor na (z)rozumienie. Tutaj ogromną rolę przypisuje się interakcyjności w kontaktach nauczyciel–uczeń i społecznemu charakterowi procesów uczenia się. Ewa A. Zwolińska widzi w teorii uczenia

muzycznych, czyli wzorów muzycznych, porównywania znanych i nieznanymi wzorów i ich relacji. Na zrozumienie muzyki wpływają zdolności muzyczne danej jednostki. To one pozwalają na zakres zrozumienia i docenienia muzyki. Por.: E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki*, s. 120.

¹² E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki*, s. 47.

¹³ E. E. Gordon, *Rhythm Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, Chicago 2000, s. 145.

¹⁴ E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli*, s. 35.

się wątki konstruktywistyczne, ponieważ jej autor koncentruje uwagę na procesach zmian w rozwoju muzycznym dziecka bardziej niż na efektach kształcenia¹⁵. Opisywana wybiórczo teoria, razem z jej praktycznym zastosowaniem, odnosi się do kolejności uczenia się¹⁶.

Podstawowym zatem pojęciem w studium teorii uczenia się muzyki jest audiacja, którą Edwin E. Gordon definiuje jako „[...] zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia”¹⁷. „[...] słyszenie i formalne umysłowe przetwarzanie dźwięków [...]”. Jest to proces odmienny od naśladowania, różnicowania, rozpoznawania czy mechanicznego zapamiętywania [...]”¹⁸.

Zgodnie z założeniami teorii uczenia się muzyki, wyróżniamy a u d i a c j ę w s t ę p n ą i w ł a ś c i w ą¹⁹. Audiacja wstępna jest etapem przejściowym²⁰ i stanowi etap przygotowawczy do rozwoju audiacji właściwej. Zanim zostanie zainicjowane pierwsze stadium, a proces audiowania przebiega bez zarzutów, to wszystkie stadia występują równocześnie²¹. Audiacja wstępna składa się z trzech

¹⁵ Tamże, s. 34.

¹⁶ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki*, s. 47–50.

¹⁷ *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 15.

¹⁸ E. E. Gordon, D. G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999, s. 327.

¹⁹ Szczegółowe opracowanie wszystkich typów i stadiów audiacji znaleźć można w opracowaniu Ewy A. Zwolińskiej, która tytułując zestawienie koncepcji rozwoju audiacji opartej na studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, dokonała zestawienia wszystkich procesów zachodzących w obrębie rozumienia muzyki podpartego myśleniem muzycznym – czyli audiacją. Zob.: E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki*, s. 140.

²⁰ Można powiedzieć, że jest zdecydowanie tymczasowym, ale ponieważ Edwin E. Gordon wyróżnia wiek muzyczny i wiek chronologiczny człowieka, nie oznacza to, że te dwa konstrukty idą w parze. Zdolność dziecka do wejścia w dany typ czy stadium audiacji wstępnej wskazuje na jego wiek muzyczny, a nie chronologiczny. Stąd bardzo ważny postulat dostosowywania oddziaływań muzycznych do indywidualnego etapu rozwoju muzycznego każdego dziecka. Por.: B. Bonna, *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, w: *Nowe koncepcje w edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002, s. 14; E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 5–6; E. A. Zwolińska, *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki E. E. Gordona?*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 24.

²¹ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, s. 38.

typów: inkulturacji²², imitacji²³ i asymilacji²⁴, z czego zdaniem E. E. Gordona akulturacja jest najważniejsza, ponieważ polega na demonstrowaniu zróżnicowanej muzyki i otaczaniu dziecka muzyką obfitującą w różnorodność skal, metrum, tempa, barw i dynamiki, śpiewaniu dla dziecka w tych samych tonacjach oraz prezentowaniu motywów tonalnych i rytmicznych.

Rozpoczęcie formalnej nauki w szkole, czyli wejście w etap szkolnej edukacji muzycznej, zazwyczaj wiąże się z brakiem odpowiedniego przygotowania audiacyjnego na poziomie wstępnym, a dzieci w momencie rozpoczęcia nauki w szkole nie osiągają nawet stadium imitacji w wyniku zaniechania procesów akulturacyjnych²⁵. Powinno się dążyć do zrealizowania wszystkich typów i stadiów audiacji wstępnej i jednocześnie nie oczekiwać od dziecka śpiewania piosenek z tekstem lub bez, ponieważ, jak twierdzi Edwin E. Gor-

²² Inkulturacja dzieli się na trzy stadia: absorpcję, reakcje przypadkowe i reakcje celowe. W absorpcji dziecko jedynie słucha i gromadzi dźwięki z otoczenia. W stadium reakcji przypadkowych usiłuje się poruszać oraz odpowiadać na muzykę paplaniną muzyczną. W stadium reakcji celowych stara się odnieść ruch i paplaninę do dźwięków, które słyszy. Cyt. za: B. Bonna, *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, s. 15.

²³ Działania dziecka związane są z osiągnięciem celu muzycznego. Na poziomie pozbywania się egocentryzmu dziecko odkrywa, że jego ruchy i paplanina nie pasują do muzyki, którą słyszą z otoczenia. Tutaj nauczyciel powinien prezentować wiele motywów z dużą cierpliwością, a nawet powtarzać motywy prezentowane przez dziecko, aby zrozumiało, że jego motyw jest różny od tego, wykonywanego przez osobę dorosłą. Dziecko zaczyna powoli dostrzegać tę różnicę i jest to tak zwane wpatrywanie audiacyjne, które sygnalizuje przejście do kolejnego stadium imitacji, czyli przełamywania kodu muzycznego. Na tym etapie dziecko z pewną dokładnością naśladuje motywy tonalne i rytmiczne. W stadium imitacji wszystkie dzieci uczone są tych samych motywów tonalnych, bez względu na ich poziom zdolności muzycznych. Dziecko o uzdolnieniach wysokich nauczy się więcej motywów, niż dziecko o niskich zdolnościach. Cyt. za: tamże, s. 15–16.

²⁴ W stadium asymilacji dziecko wchodzi niejako samodzielnie, odkrywając stopniowo, że brakuje mu koordynacji własnego śpiewu czy recytacji motywów z oddechem i ruchami ciała. Dzięki właściwemu kierowaniu muzycznemu nabywa umiejętność precyzyjnego wykonywania różnorodnych motywów z koordynacją ruchowo-oddechową. W ostatnim stadium audiacji wstępnej dziecko zaczyna koordynować śpiewanie i recytowanie z oddechem i ruchem. Cyt. za: tamże, s. 16. Szczegółowo opisuje to Edwin E. Gordon w książce *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*.

²⁵ Inkulturacja wiąże się tutaj z doświadczaniem kultury muzycznej w rodzimym otoczeniu kulturowym.

don, oczekiwanie takie jest identyczne z żądaniem, aby dziecko recytowało poezję, zanim nauczy się wypowiadać pojedyncze słowa, zbitki słowne czy całe zdania²⁶.

Spółeczny kontekst rozwijania audiacji

Jedną ze stron rozważania zjawisk edukacji dziecka są „procesy naturalnego wrastania jednostki w najbardziej pierwotną grupę społeczną, jaką jest rodzina”²⁷. Teresa Hejnicka-Bezwińska zauważyła, że przez rodzinę i jej kulturowe zakorzenienie jednostka ma dostęp do oferty kulturowej rodzimego otoczenia, co nadaje sens właśnie tejże wspólnocie rodzinnej w edukacji²⁸.

Także w teorii rozwijania audiacji wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia środowiska w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka. Zwraca na to uwagę w swoich badaniach Beata Bonna, eksponując rolę środowiska rodzinnego, ponieważ – jej zdaniem – to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami²⁹ odpowiedzialnymi za powodzenie w dziedzinie muzyki³⁰.

Rodzina, jako naturalne środowisko edukacji dziecka, pierwsza i najsilniej inkulturuje także muzycznie. Według E. E. Gordona ten pierwszy etap rozwoju muzycznego zależy właśnie od jakości muzycznego oddziaływania w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzeniu małego jeszcze dziecka w codzienną kulturę muzyczną najbliższego otoczenia w celu oswojenia go z głównymi jej atrybutami (choćby tonalnością, metrycznością).

Inkulturation (*inkulturation*) jest w kontekście rozwoju audiacji kluczowym procesem edukacyjnym. Jest pierwszym etapem codziennego włączania dziecka w rodzimą kulturę muzyczną. Proces inkulturationi zaczyna się zaraz po urodzeniu, a w przypadku edukacji niemowląt i dzieci trwa do ok. 3 roku życia. Jest okres oddziaływań o charakterze nieformalnym, nieustrukturalizowanym,

²⁶ Por. E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, s. 10.

²⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 223.

²⁸ Tamże, s. 223–225.

²⁹ Rodzice nie muszą być profesjonalnymi muzykami. Wystarczy, jeśli będą potrafić śpiewać ze względnie poprawną intonacją, poruszać się rytmicznie, a przede wszystkim będą odczuwać odpowiedzialność z tytułu kierowania rozwojem muzycznym ich własnych dzieci.

³⁰ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastoso-*
wanie koncepcji Edwina E. Gordona, Bydgoszcz 2006, s. 71.

których kierunek, natężenie i różnorodność zależą właśnie od rodziny. Inkulturowanie muzyczne w rodzinie może przybierać na co dzień postać zadań polegających m.in. na:

- pobudzaniu myślenia muzycznego poprzez prezentacje różnych sposobów wykonywanych przez rodziców przykładów muzycznych;
- słuchaniu materiału muzycznego wysoce zróżnicowanego tonalnie i rytmicznie, wykonywanego przez rodziców głosem, dodatkowo z elementami ruchu;
- wywoływanie w dziecku reakcji (różnych, w tym mimicznych, ruchowych, głosowych) z troską o pielęgnowanie raczej intencji niż tylko uwagi³¹.

Chodzi tu bardziej o kierowanie nieformalne i (nie)strukturalizowane. Dotyczy to edukacji w domu i przedszkolnej, gdzie rozwijana przez rodziców, ale wspomaganych później przez nauczycieli muzykalność dziecka polega na rozwijaniu umiejętności audiacyjnych.

Dzieje się tak rzeczywiście, co podkreśliła Ewa A. Zwolińska, że w kategoriach rozwijania krytycznego myślenia w muzyce – jako atrybutu audiacji pojmowanej jako wysoce indywidualistyczne interpretowanie rodzimych znaczeń muzycznych, często zauważalna jest potrzeba budowania wzorów muzycznej percepcji w konkretnym środowisku (na poziomie słuchowo-głosowym i skojarzeniowym)³². Dzieci intencjonalnie wprowadzane są w dorobek muzyczny naturalnego środowiska, w jakim żyją. Choć oczywiście dzieje się to z różną dynamiką, to jednak zawsze wiąże się to w jakimś sensie z inkulturacją muzyczną w środowisku, które dziś często zdeterminowane jest wielokulturowością i wieloma dostępnymi „opcjami” muzycznego zaangażowania w różne nurty muzycznej kultury, jak: rap, reggae, blues, jazz, muzyka popularna³³. Poza samą aktywnością muzyczną członków rodziny dzieje się to także za sprawą wpływów kultury masowej i użytkowych środków sztuki muzycznej. Ponadto zauważana jest też potrzeba poszerzania, miksowania i aktywizowania obszarów mniej konwencjonalnych mieszanek popkultury, niekiedy wyraźnie deprecjonowanych przez tradycyjne środowiska nostalgicznie, jak stwierdziła E. A. Zwolińska, wspominające czasy „dominującego paradygmatu sankcjonującego głównie klasyczne dzieła, np. Bacha, Beethovena, jako przykładów

³¹ Por.: E. A. Zwolińska, M. M. Gawrylkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007, s. 15.

³² E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki*, s. 190.

³³ Tamże, s. 190.

szczytowych wartości muzyki”³⁴. Dzieje się to w zasadzie na co dzień, także wtedy, gdy znane w środowisku znaczenia wartości kultury wysokiej i jednostkowe przyzwyczajenia są artykułowane nawykowo, gdyż i wiedza osobista, jak zaważył J. Bruner, „rośnie jak nawyki”³⁵. Dużą rolę w tym procesie rozwijania myślenia muzycznego odgrywają więc osoby z najbliższego otoczenia, które depozytem swoich doświadczeń i umiejętności muzycznych świadczyć mogą o możliwych i pożądanym na tym etapie rozwoju dziecka działaniach.

Metoda badań

Prezentowany fragment wyników badań dotyczy problemów postrzegania przez nauczycieli muzyki roli środowiska społecznego w edukacji muzycznej dziecka w kontekście rozwijania audiacji. Posłużono się metodą jakościowego wywiadu epizodycznego w ujęciu Uwe Flicka³⁶ w celu poznania narracji nauczycieli, które mogłyby świadczyć o ich osobistych interpretacjach zjawisk środowiskowego rozwijania myślenia muzycznego. Badanie w ten sposób narracji nauczycieli dziecka odnosiło się w sposób pośredni do wszystkich osób i zdarzeń (biografii, epizodów, mistrzów, wykonań), istotnych z punktu widzenia tych nauczycieli, co mogło mieć jakiś wpływ na kształtowanie się ich muzycznych doświadczeń i przekonań do problemów, określanym przez nich jako ważne.

Wywiad epizodyczny przeprowadzono z 16 nauczycielami muzyki, którzy wyróżniali się osiągnięciami dydaktycznymi i długoletnim stażem w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w szkole ogólnokształcącej i poza nią (w domach kultury i ogniskach muzycznych). Płeć badanych nauczycieli nie stanowiła kryterium ich doboru do próbkowania i nie była analizowana jako zmienna. W większości byli to nauczyciele ze stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego, choć i ten fakt także nie mógł stanowić kryterium doboru próbki z uwagi na brak ekwiwalencji w porównywaniu procedury awansu zawodowego nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświaty, kultury i społecznego ruchu muzycznego³⁷.

³⁴ Tamże, s. 197.

³⁵ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 83.

³⁶ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 100–101.

³⁷ Zob.: P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.

Wyniki badań

Kluczowe pytania prowadzonego wywiadu ogniskowały się głównie (choć nie tylko) na reprezentacjach konkretnych zdarzeń, które z jakiś powodów okazywały się dla badanych nauczycieli muzyki ważne. Do nich należały odniesienia doświadczenia zjawisk muzycznych, które określano mianem „myślenia muzycznego”. Nie posługiwano się w rozmowach pojęciem „audiacji”, z uwagi na trudności interpretacyjne tej kategorii w potocznym myśleniu badanych nauczycieli. Jednak kategoria audiacji dotyczyła wątków opisu postrzeganych przez badaczy zjawisk „myślenia muzycznego”. Takie audiacyjne odniesienia wypowiedzi okazały się kluczowe z uwagi na centralne ułożenie badań w *teorii uczenia się muzyki* E. E. Gordona. Nauczyciele odnosili się do własnej edukacji muzycznej. Proszono nauczycieli o to, aby sięgnęli pamięcią wstecz i opowiedzieli o sytuacji związanej (bez)pośrednio z *teorią uczenia się muzyki* E. E. Gordona. Opowieść nauczyciela (l. 51) nawiązuje zatem do osobistego rozumienia tej kategorii pojęciowej:

[...] hm, może odniosę się do dawnych przykładów czasu, kiedy pracowałem z dziećmi. W przedszkolu prowadziłem zajęcia rytmiki i określię to w ten sposób, że można w grupie zauważyć dzieci, które mają zdolności manualne i wykazują zdolności ruchowe. Wiele razy spotkałem się z taką sytuacją i odwrotnie, że nie każde dziecko, które śpiewa nieczysto – nie oznacza to, że ono nie słyszy dobrze, po prostu nie ma wykształconych tak receptorów, które odpowiadają za śpiew, żeby po prostu wyrazić to co słyszy. Może tylko, że jest to wtedy (powiedzmy szczerze) uznawane jako dziecko no... troszkę mniej zdolne³⁸. Ale uważam, że wszystko zależy – moim zdaniem, od środowiska, w którym dziecko się wychowuje, czyli jeżeli jest to rodzina, która śpiewa... śpiewa dziecku, śpiewa z dzieckiem. Uważam, że jeżeli dziecko słyszy, to jest w stanie zaśpiewać i jest w stanie modulować tym głosem jak trzeba. Wiele pamiętam przykładów, gdy program szkół był tak skonstruowany, że bardzo mało się śpiewało (!) i do tego niewłaściwe piosenki, za to bardzo dużo teorii, która dzieciom nie jest potrzebna do tego, aby ładnie śpiewać³⁹.

Czym jest zatem audiacja, definiowana przez E. E. Gordona jako myślenie muzyczne? Wybrane spojrzenie nauczyciela (l. 40) podkreślały jej związki

³⁸ Zauważył tę kwestię podobnie E. E. Gordon, pisząc, że dzieci nie wykazujące pożądaných osiągnięć muzycznych często błędnie uważa się za mniej zdolne. **To nic nie mówiący stereotyp.**

³⁹ Transkrypcja swobodnej wypowiedzi nauczyciela zarejestrowanej przeze mnie w trakcie wywiadu epizodycznego. Źródło: badania własne.

z inteligencją muzyczną, wskazując znane z potocznych sformułowań znamiona stereotypu:

Myślenie muzyczne to przede wszystkim inteligencja muzyczna. Tworzenie również, na pewno w sercu każdego człowieka ona tam się tworzy. Ja bym powiedziała, że myślenie muzyczne to jest przede wszystkim OGROMNA WRAŻLIWOŚĆ NA DŹWIĘK. Na pewno bardzo wielu uczniów w mojej karierze spotkałam takich, którzy niewątpliwie tę inteligencję muzyczną posiadali, którzy niewątpliwie czuli po prostu każdy dźwięk, umieli go zinterpretować, zamienić w jakąś piosenkę lub chociaż jej część. Natomiast wiem też, że dzieci są BARDZO wrażliwe na muzykę, dopóki trwa ich najmłodszy okres rozwojowy, potem oczywiście wiemy, że się jakoś zamykają a pojawia się element wstydu...⁴⁰.

Zwracają uwagę przede wszystkim wypowiedzi nauczycieli, którzy artykułują swoje interpretacyjne opinie, wskazując realną możliwość odniesienia konkretnych sytuacji do konstruktu teoretycznego E. E. Gordona, szukając możliwości porównania obu tych perspektyw (potocznej i naukowej). Opinie takie wyrażali szczególnie młodsi nauczyciele, może mniejszy jest kapitał doświadczeń zawodowych, jednak zasób doświadczeń osobistych wyniesionych z własnej edukacji szkolnej i akademickiej pozwolił im na konkretniejsze odniesienia do elementów teorii audiacji. Mieli oni bowiem jakąś, jak opowiadali, epizodyczną sposobność usłyszenia o teorii Gordona, co widać wzbudziło w nich ciekawość poznawczą. Jednak z różnych powodów nie podjęli samokształcenia w tym zakresie, co jednak nie pomniejszyło ich zainteresowania problemami rozwoju muzycznego definiowanego z perspektywy GTML. Moje sugestie rozmowy o niej powodowały wyraźne poruszenie nauczycieli mówiących o audiacji (choć w istocie nie używali *stricte* tego pojęcia). Wypowiedź taką odnotowano poniżej:

Przyznam szczerze, że z teorią uczenia się muzyki Edwina Gordona w swojej praktyce nie spotkałam się i nie wdrażałam żadnych jej elementów. Jednak czytałam kilka ciekawych artykułów na ten temat. Sądzę, że myśleć muzycznie oznacza „realizować właściwy poziom” muzyki. Jestem w stanie też zgodzić się, że każdy człowiek rodzi się z potencjałem takim, żeby mógł odbierać muzykę, tworzyć muzykę i żeby umiejętności rozwijać. Zastanawia mnie jednak ciągle pytanie, jak można byłoby to sprawdzić czy i jak dziecko myśli muzycznie, bo gdyby były takie (być może są – ja nie wiem), takie testy, czy inne jakieś działania, których by można odczuć to i gdzieś zapisać... (nauczycielka, l. 37)⁴¹.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Transkrypcja swobodnej wypowiedzi nauczyciela zarejestrowanej przeze mnie w trakcie wywiadu epizodycznego. Źródło: badania własne.

Od najmłodszych lat „jak pamiętam” dużo słuchałam muzyki, już jako małe dziecko słuchałam kołysanek piosenek śpiewanych przez mamę moją. Później słuchałam różnych utworów wykonywanych przez różne zespoły a potem bardzo, bardzo dużo słuchałam muzyki poważnej, ponieważ bardzo lubię muzykę poważną. Jeśli chodzi tutaj o Gordona (długa przerwa) to tak mi się kojarzy..., że u niego jednym z najważniejszych takich pojęć była to mmm... zdaje się... audiacja... czyli przyswajanie i rozumienie muzyki. No, a tutaj no można powiedzieć, że odpowiednikiem audiacji w mowie jest właśnie myślenie [...] (nauczycielka, l. 39)⁴².

Sformułowane pytanie, które miało sprowokować nauczyciela do wspomnień, brzmiało: „Co dla P/P oznacza pojęcie »myśleć muzycznie«? Proszę sięgnąć pamięcią wstecz i opowiedzieć o sytuacji związanej z rozwijaniem myślenia muzycznego”. Ciekawą wypowiedź odnotowano poniżej (nauczyciel, l. 44):

[...] wspominałam już wcześniej o teorii Gordona i właśnie myślę, że ciągle możemy myśleć muzycznie. Myślenie muzyczne jest takie rozbieżne, bo to co przekazują nam rodzice, śpiewając nam kołysanki, nucąc nam zwykle jakieś tam: „aaa”, już w tym momencie kształtują nam właśnie wyobraźnię muzyczną. [...] ja mam taki przykład na dwuletnim dziecku, które kręci się u nas w domu i (ona) w momencie kiedy jest rozdrażniona i nie wie, co ze sobą zrobić, podchodzi do telewizora i sama każe włączyć sobie „lalala” (śmiech). Czyli już w tym momencie ona wie, że to jest jej potrzebne, że jakoś to myślenie muzyczne kształtuje jej wyobraźnię. Ona przy tym się buja, wykonuje specyficzne ruchy, czyli i też jako dwuletnie dziecko już potrafi rozróżnić... jak jest muzyka ostrzejsza ona skacze, jak jest muzyka spokojna ona rusza się delikatnie i spokojnie. Czyli tak naprawdę teoria Gordona sprawdza się w życiu i... w szkole. Tylko chciałabym, tak naprawdę MARŻĘ wręcz o tym, żeby wielu nauczycieli i rodziców przekonało się o tym, jak ważne jest kształtowanie wyobraźni muzycznej tak malusieńkiego dziecka. To powinno być wprowadzane w świadomość rodziców i nauczycieli⁴³.

Wnioski i podsumowanie

Refleksja o środowiskowym wymiarze oddziaływań muzycznych w rozwijaniu audiacji dotyczy przede wszystkim środowisk naturalnego rozwoju dziecka (w tym osób, ich działań, myśli, ról społecznych, wzorów, jakie mogą pełnić). Analiza postrzegania kategorii myślenia muzycznego przez ważne podmioty edukacji dziecka skłania do wielu przemyśleń. Otóż obok potrzeby ciągłego

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

rozważania warunków interpretacji charakterystycznej dla edukacji muzycznej diady dwupodmiotowości⁴⁴, myśli koncentrują się wokół możliwości opisu społecznej roli wielu podmiotów edukacji stanowiących jej społeczny sens. W dzisiejszym świecie, wciąż bardziej organizowanym, instytucjonalizowanym, pogłębiony jest – jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska – proces nadawania większego znaczenia właśnie podmiotom społecznym⁴⁵. Praktyka edukacji wiąże się w ten sposób z ważnymi pytaniami o jej rolę w społecznym uczeniu się, tak aby ludzie chcieli i umieli budować wspólnoty społeczne zgodnie z podmiotowymi standardami funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym⁴⁶.

W tym kontekście także standardy procesów uspołeczniania w obszarze wczesnej edukacji muzycznej zwracają uwagę na rolę dwóch podstawowych podmiotów edukacji muzycznej dziecka, tj. ucznia i nauczyciela (rodzica, instruktora muzyki). Inspirujące okazuje się tu naturalne poznawanie i interpretowanie sekwencyjnych działań w tym nieformalnym środowisku edukacyjnym, jakim jest rodzina. Podkreśla się więc rolę inkulturacji i działań rodziców jako pierwszych nauczycieli „audiowania”.

Poszerzając ten aspekt refleksji poznawczej o formalny typ rozwijania audiacji w szkole, dwupodmiotowy charakter relacji w uczeniu się muzyki poprzez audiację może dodatkowo dotyczyć charakterystycznych (zwłaszcza dla szkół muzycznych) interakcji „twarzą w twarz” i społecznego charakteru tego, co Alfred Schütz określa „wspólną przestrzenią”⁴⁷ muzyków (nauczycieli, wykonawców, słuchaczy i samych uczniów). Zwracają na ten problem także refleksje Zofii Konaszkiewicz⁴⁸, jednak ten aspekt rozważania społecznego charakteru rozwoju muzycznego dziecka wymaga odrębnego opracowania.

BIBLIOGRAFIA:

Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2006.

⁴⁴ Zwłaszcza w szkolnictwie specjalistycznym muzycznym, gdzie nauka gry na instrumencie odbywa się w bardzo małych grupach. Ten wątek dwupodmiotowego charakteru relacji w formalnym uczeniu się muzyki wydaje się szczególnie adekwatny.

⁴⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 228.

⁴⁶ Tamże, 228–230.

⁴⁷ A. Schütz, *O wielości światów. Studia z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 206, 225–239.

⁴⁸ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001, s. 33.

- Bonna B., *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, w: *Nowe koncepcje w edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2010.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011.
- Garner A. M., *Singing and Moving: Teaching Strategies for audiation in Children*, „*Music Educators Journal*” 195, 2009, No. 4, s. 46–50. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013);
- Gołębiak B. D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Gordon E. E., *All About Audiation and Music Aptitudes*, „*Music Educators Journal*” 86, 1999, No. 2, s. 41. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013).
- Gordon E. E., *Rhythm Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, Chicago 2000.
- Gordon E. E., *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość, motywy*, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E. E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- Gordon E. E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- Gordon E. E., Woods D. G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hiatt J. S., Cross S., *Teaching and Using Audiation in Classroom Instruction and Applied Lessons with advanced students*, „*Music Educators Journal*” 92, 2006, No. 5, s. 46–49. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013).
- Konaszek Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001.
- Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 15.
- Schütz A., *O wielości światów. Studia z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Trzos P. A., *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.
- Zwolińska E. A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E. A., *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki E. E. Gordona?*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 24.
- Zwolińska E. A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2013.
- Zwolińska E. A., Gawrylkiewicz M. M., *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007.

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi rozwinięcie idei audiacji zawartej w teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona. Prezentowany fragment wyników badań dotyczy problemów postrzegania przez nauczycieli muzyki roli środowiska społecznego w edukacji muzycznej dziecka w kontekście rozwijania audiacji. Posłużono się metodą jakościowego wywiadu epizodycznego w ujęciu Uwe Flicka w celu poznania narracji nauczycieli, które mogłyby świadczyć o ich osobistych interpretacjach zjawisk środowiskowego rozwijania myślenia muzycznego – rozumianego w języku teorii uczenia się muzyki jako audiacja.

SŁOWA KLUCZOWE: audiacja, teoria uczenia się muzyki, środowisko społeczne, rodzina, edukacja muzyczna.

SUMMARY

The article is the extension of the concept of audiation included in Edwin E. Gordon's theory of music learning. The presented excerpt of research results relates to the problems of music teachers' perception on the role of social surrounding in a child's music education in the context of audiation development. There has been used a quality method of episodic interview in Uwe Flick's concept to get acquainted with the teachers' narrative which could certify their personal interpretations of surrounding phenomenon of the development of music reflection being understood in the theory of music learning as audiation.

KEY WORDS: audiation, music learning theory, social surrounding, family, music education.

Hierarchia wartości młodzieży umieszczonej w zakładzie poprawczym w Białymstoku

The hierarchy of values among youth in Białystok Reformatory School

Wprowadzenie

Rozważania nad systemem wartości stanowią współcześnie integralną część naukowych dyskusji, zwłaszcza na polu nauk społecznych¹. Ich znaczenie podkreślają także doktryny kryminologiczne, zaznaczając, że wiedza o aksjologicznej naturze człowieka, jej zmienności, skomplikowaniu i subtelności daje podstawy do zrozumienia zachowań wykraczających poza przyjęte społecznie standardy. Część z teorii kryminologicznych, wyjaśniających przyczyny zachowań przemocowych i przestępczych, podejmuje próbę oddzielenia uwarunkowań biologicznych od środowiskowych, wskazując na możliwość odseparowania czynników dziedzicznych czy genealogiczne uwarunkowanych od wpływu otoczenia, w którym młody człowiek nabywa kompetencji do radzenia sobie w życiu. Propagatorzy wieloczynnikowego podejścia w socjologii kryminalnej i teorii powiązań zróżnicowanych sprzeciwiają się temu pogładowi, podkreślając, że żaden z czynników nie determinuje zachowań patologicznych, a skłonność do wykraczania poza społecznie ustalone normy i wartości jest wypadkową ścierania się zarówno czynników dziedzicznych, wrodzonych, jak i (a może przede wszystkim) naby-

¹ M.in.: M. Czerniawska, *Kolektywizm versus indywidualizm: zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych: studium interdyscyplinarne*, Białystok 2010; L. Dakowicz, *Świat wartości przyszłych nauczycieli: studium socjologiczne na podstawie badań studentów specjalizacji nauczycielskiej Uniwersytetu w Białymstoku*, Białystok 2006; P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość: psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989.

tych w toku interakcji ze społecznym otoczeniem (choćby E. H. Sutherland², K. D. Opp³, R. L. Burgess i R. L. Akers⁴, którzy zmienne psychologiczne traktują jako pośredniczące – sprzyjające warunkowaniu zakresu powiązań z danym rodzajem wzorów zachowania).

Pogląd ten wydaje się jeszcze bardziej zasadny, gdy zwrócimy uwagę na sferę aksjologii i wartości w wymiarze indywidualnym. S. Sobczak podkreśla, że wartość – „desygnuje to, co cenne w sensie absolutnym, lub na gruncie danego zespołu poglądów, oznacza to, co pociąga i godne jest pożądania i stanowi przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka”⁵. Młodzież nie posiada odpowiednio ukształtowanego systemu wartości, tak istotnego z perspektywy przynależności do struktury społecznej i identyfikacji z grupą. Wchodząc w skomplikowany świat norm społecznych, oczekiwań, struktur i instytucji, zmuszony jest nie tylko go poznać, ale nauczyć się także rozwiązywania problemów i konfliktów na tle tej mozaikowej struktury. Bardzo często sygnałem do rozprężenia w sferze wartości młodego człowieka jest wejście na drogę demoralizacji i przestępczości. Celem prezentowanego artykułu jest więc rozpoznanie hierarchii wartości młodzieży zdemoralizowanej, umieszczonej w Zakładzie Poprawczym w Białymstoku.

Teoretyczna podstawa analizy badań

Zagadnienia dotyczące hierarchii wartości młodzieży umieszczonej w placówce resocjalizacyjnej zostaną rozpatrzone w kontekście teorii anomii. Jej podstawę wyznaczył francuski socjolog, filozof i pedagog E. Durkheim⁶. Pierwotna wersja została zmodyfikowana i uzupełniona przez prace socjologów amerykańskich, zwłaszcza R. K. Mertona⁷. Etymologicznie sformułowanie „anomia” pochodzi od greckiego przedimka „a” – „bez”, oraz wyrazu „nomos” – „prawo”, zatem dosłownie oznacza „brak prawa”, „bezprawie”. Teoria ta poszukuje przyczyn

² E. H. Sutherland, *Cryminology*, wyd. 10, Philadelphia 1978.

³ G. J. N. Bruinsma, *Differential Association Theory Reconsidered: An Extension and Its Empirical Test*, „Journal of Quantitative Criminology” 1992, nr 1(8), s. 29–49.

⁴ R. L. Burges, R. L. Akers, *A Differential Association – Reinforcement Theory of Criminal Behavior*, „Social Problems” 1996, nr 14, s. 128–147.

⁵ S. Sobczak, *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009, s. 261.

⁶ E. Durkheim, *Le suicide*, Paryż 1964.

⁷ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

zachowań przestępczych bezpośrednio w strukturze i mechanizmach kontroli społecznej. Prawidłowo funkcjonująca, zinstytucjonalizowana kontrola, za pośrednictwem norm o charakterze heteronomicznym, przyczynia się do harmonizacji życia, sprzyja wysokim standardom i odpowiednio reguluje poziom aspiracji życiowych. W okresie gwałtownych zmian społecznych (durkheimowska wersja podstawowa teorii) następuje załamanie opisywanej kontroli społecznej, będące zaś jej pokłosiem normy społeczne schodzą na drugi plan, a ludzie przestają odczuwać z nimi więź i potrzebę podporządkowania się⁸.

Tak rozumiana anomia oznacza zatem stan załamania, występujący w strukturze kulturowej, którego istotą jest silna rozbieżność pomiędzy normami i celami kulturowymi (wartościami) a występującymi w strukturze społecznej możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami. Można zatem skonstatować, że we wspomnianej sytuacji mamy do czynienia z rozprzężeniem w zakresie dwóch elementów:

- 1) zamierzenia, cele i zainteresowania, choć usankcjonowane, to różne dla różnie usytuowanych członków społeczeństwa;
- 2) reguły zakorzenione w zwyczajach bądź instytucjach (prawo), które wyznaczają kulturowo aprobowane sposoby dążenia do owych zamierzeń, celów i zainteresowań⁹.

Istnieją momenty, które zaburzają harmonię w zakresie wspomnianych elementów, a których skutkiem jest aberracja sprowadzająca się do podejmowania zachowań dewiacyjnych, wykraczających poza przyjęte ramy normatywnego funkcjonowania – których skrajna forma przybiera postać przestępczości.

Pomimo strukturalnego uwikłania opisywanej teorii, która wyjaśnia zachowania przestępcze na poziomie makro, można doszukiwać się w niej elementów przydatnych z punktu widzenia węższych, specyficznych układów czynników, co daje podstawy do poszukiwania z tej perspektywy także indywidualnych determinant przestępczości. Merton reinterpretuje pojęcie demoralizacji (która w polskim ustawodawstwie precyzowana jest przez enumeratywne wskazanie konkretnych zachowań, np. naruszanie zasad współżycia społecznego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego czy używanie środków mających działanie odurzające¹⁰) i określa ją jako deinstytucjonalizację środków, występu-

⁸ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2009.

⁹ R. K. Merton, *Teoria anomii społecznej*, w: *Socjologia wychowania – wybór tekstów*, oprac. H. Mielicka, Kielce 2000, s. 207–208.

¹⁰ Art. 4 §1 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz. U. z 2011 r. nr. 191, poz. 1134.

jącą w konkretnych grupach oraz w wymiarze jednostkowym. Mimo że przedmiotem zainteresowania teorii Durkheima i Mertona pozostaje „kulturowa oraz społeczna geneza różnych częstości i rodzajów zachowań dewiacyjnych”¹¹, perspektywa przesuwana się z płaszczyzny wzorów i wartości kulturowych na sferę typów przystosowania do owych wartości wśród ludzi zajmujących odmienne pozycje w strukturze społecznej. Eksploracje badawcze zawarte w niniejszym artykule koncentrują się na jednej z takich struktur, a mianowicie na sferze konstytutywnych wartości, jakimi kierują się osoby społecznie nieprzystosowane. Wyniki badań z racji ilości materiału empirycznego należy traktować ostrożnie, jako pewne wskaźniki preferowanych wartości przez młodzież nieprzystosowaną społecznie aniżeli zweryfikowane hipotezy.

Hierarchia wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie

Zasadniczy problem badawczy ujęto następująco: jaka jest deklarowana hierarchia wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie? Respondentów zapytano, czy potrafią określić, w jakim stopniu zgadzają się z opisami, tego, co w ich życiu ma znaczenie. Badaniami objęto 30 wychowanków Zakładu Poprawczego w Białymstoku. Jest to placówka resocjalizacyjno-terapeutyczna dla chłopców uzależnionych od środków odurzających i psychotropowych oraz nosicieli wirusa HIV. Materiał empiryczny został zgromadzony za pomocą kwestionariusza ankiety. Ogólny obraz hierarchii wartości wychowanków przedstawia się następująco (tabela 1):

Tabela 1. Hierarchia wartości nieletnich umieszczonych w Zakładzie Poprawczym w Białymstoku

Kategorie wartości*	Wartości elementarne	Średnia	Ranga
1	2	3	4
Wartości materialno-rzeczowe	samochód, dom, pieniądze	3,70	1
	dobra praca	3,53	3
Wartości relacyjne (allocentryczne)	miłość	3,26	7
	przyjaźń	3,50	4
	rodzina	2,96	10

¹¹ R. K. Merton, *Teoria*, s. 208–209.

1	2	3	4
Wartości życiowe, zabezpieczenie przyszłości	wykształcenie	2,63	12
	spokój i poczucie bezpieczeństwa	3,00	9
	zdrowie	3,33	6
Wartości hedonistyczne	dobra zabawa	3,34	5
Wartości twórcze, samorealizacyjne, indywidualistyczne	sukces, kariera	3,20	8
	realizacja indywidualnych celów	3,63	2
	odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”	2,93	11

* Inspiracją do wyróżnienia opisanych kategorii wartości były badania E. Wysockiej omówione w książce: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Katowice 2010.

Źródło: Badania własne.

Stosunkowo mało cenionymi wartościami przez młodzież nieprzystosowaną są kariera i sukces. Wynika to z tego, że system wartości badanej młodzieży jest generalnie słabo uporządkowany. Zaburzenia w procesie wartościowania są zjawiskiem typowym w procesie indywidualnego rozwoju jednostki. Ponadto partycypacja we współczesnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości nie ułatwia uporządkowania systemu wartości, a wręcz odwrotnie – dostarcza poczucia zagubienia i odchodzenia od wartości akceptowanych, stąd pojawiać się może także poczucie rozbieżności i wątpliwości¹².

Kluczowym etapem w życiu młodych ludzi jest okres dorastania, ponieważ głównym zadaniem jednostki jest samookreślenie dokonujące się na wielu płaszczyznach życia. Jak pisze E. Erikson¹³, najważniejszym zagadnieniem w tym czasie jest odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”. Interesujące wydaje się, że znaczna część respondentów względnie nisko wskazuje na problem kształtowania się ich tożsamości. Można stwierdzić, że dla badanych osób nie jest ważne zadanie rozwojowe dotyczące konstrukcji własnego „ja”. Analiza wyników badań ukazuje, że młodzież duże znaczenie przypisuje wartości hedonistycznej, jaką jest dobra zabawa. Może to świadczyć o tym, jaki styl życia preferują nieletni i jak spędzają czas wolny. Można to także interpretować w kategoriach życia kształtowanego przez popkulturę i ideologię konsumpcji, życia rozumia-

¹² E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Katowice 2010.

¹³ E. Erikson, *Childhood and Society*, 1963.

nego jako „supermarket”¹⁴, w którym mamy dowolność kreacji, z których możemy swobodnie wybierać (różna moda, styl, muzyka, formy aktywności, hobby itd.). Wartościami, które badani określili na poziomie niejednoznacznym są zdrowie (ranga 6) i poczucie bezpieczeństwa (ranga 9). Wynika to z faktu bycia młodym i nieprzywiązywania wagi do wartości, które wydają się być odległe w życiu badanych nieletnich.

Warto również podkreślić, że omawiane tu wyniki eksploracji różnią się w znacznym stopniu od rezultatów badań prowadzonych w Polsce przed transformacją społeczno-polityczną. Badania przeprowadzone przez T. Lewowickiego¹⁵ przedstawiały, że młodzież w swojej hierarchii najwyższej wskazywała na udane życie rodzinne (93% wyborów), pracę zawodową (82%) i wykształcenie (65%). Można stwierdzić, że hierarchia wartości młodzieży współczesnej znacząco różni się od wyborów ich rówieśników. Złożyły się na to zapewne wydarzenia i przemiany zachodzące w kraju, które nie pozostają bez wpływu na hierarchię wartości młodzieży.

Podsumowanie

Z. Bauman w *Etyce ponowoczesnej* w ten sposób charakteryzuje specyfikę funkcjonowania człowieka w dobie globalizacji: „Nasze czasy są czasami silnego poczucia moralnej ambiwalencji. Są to czasy, które pozwalają nam cieszyć się niespotykaną wcześniej wolnością wyboru, ale też rzucają nas w stan rozdzierającej niepewności o nieznanym dotąd natężeniu. Tęsknimy za radą, której moglibyśmy zaufać i na której moglibyśmy wesprzeć się tak, by chociaż trochę uprzykrzonej odpowiedzialności za wybór spadło z naszych barków...”¹⁶. Teoria E. Durkheima zmodyfikowana przez R. K. Mertona jest jedną z koncepcji, która może posłużyć do wyjaśnienia negatywnego fenomenu przestępczości w ujęciu makro (w szerszym kontekście społecznym). O ile teorie biologiczne i psychologiczne akcentują nienormalny charakter zachowania przestępczego (jako szczególnej formy dewiacji), o tyle teorie ekonomiczne, zróżnicowanych powiązań, podkultur, kontroli, samokontroli czy wreszcie anomii¹⁷ (stanowiące

¹⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

¹⁵ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

¹⁶ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 31.

¹⁷ B. Hołyst, *Kryminologia*, s. 951–1001.

jedynie przykłady koncepcji poszukujących przyczyn przestępczości i dewiacji w czynnikach socjologicznych) postulują, że „zachowanie dewiacyjne jest reakcją normalną normalnych ludzi na nienormalne sytuacje”¹⁸. Szczególny charakter teorii R. K. Mertona wynika natomiast ze strukturalnego ujęcia problemu i możliwości sprowadzenia jej poszczególnych elementów do konkretnego systemu – z perspektywy niniejszej publikacji – środowiska funkcjonowania nieprzystosowanych społecznie. I tak zastosowane podejście pozwala na wieloperspektywiczny ogląd wzajemnie skoordynowanych czynników takich jak: specyfika reguł i praw, jakimi rządzi się otoczenie, celów, do których powinien dążyć młody człowiek w procesie internalizowana kulturowo określonych wartości czy wreszcie środków pozwalających na ich realizację.

Badania przedstawione w niniejszym artykule pozwalają na wyprowadzenie pewnych konkluzji. W ogólnych opisach wyraźnie zaznacza się tendencja do negatywnej oceny współczesnej rzeczywistości przez młodzież nieprzystosowaną społecznie. Hierarchia wartości wychowanków Zakładu Poprawczego w Białymstoku w znacznym stopniu odbiega od idei, zjawisk, przedmiotów, stanów rzeczy młodzieży nienaruszającej norm społecznych. Warto zatem pomyśleć o stworzenie planu resocjalizacyjnego uwzględniającego system wartości i problemy młodzieży, które dotyczą postaw wobec siebie oraz nastawienia względem świata. Taki plan można wpisać w różne formy działań mających na celu pomoc młodym ludziom w ich rozwoju, a w dalszej perspektywie ponowną socjalizację. W wielu przypadkach takie działania mogą być pomostem pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, między światem młodzieży a światem dorosłych, światem opozycyjnych wartości i tak różnego nastawienia do współczesnego życia.

BIBLIOGRAFIA:

- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 2011.
Bruinsma G. J. N., *Differential Association Theory Reconsidered: An Extension and Its Empirical Test*, „Journal of Quantitative Criminology” 1992, nr 1(8).
Burges R. L., Akers R. L., *A Differential Association – Reinforcement Theory of Criminal Behavior*, „Social Problems” 1996, nr 14.
Durkheim E., *Le suicide*, Paryż 1964.
Erikson E., *Childhood and Society*, New York 1963.

¹⁸ Tamże, s. 952.

- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2009.
- Kozaczuk F., *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego: analiza porównawcza postaw wobec norm i wartości nieletnich oraz młodzieży szkolnej i skazanych*, Rzeszów 1994.
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Merton R. K., *Teoria anomii społecznej*, w: *Socjologia wychowania – wybór tekstów*, oprac. H. Mielicka, Kielce 2000.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.
- Sobczak S., *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009.
- Sutherland E. H., *Cryminology*, wyd. 10, Philadelphia 1978.
- Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Katowice 2010.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2011 r. nr. 191, poz. 1134).

STRESZCZENIE

Niniejszy tekst został poświęcony problematyce systemu wartości, jakimi kieruje się młodzież nieprzystosowana społecznie. Teoretyczną inspirację do analizy zagadnienia stanowi teoria anomii R. K. Mertona, która daje podstawy do zrozumienia kulturowej oraz społecznej genezy różnych częstości i rodzajów zachowań dewiacyjnych, a jednocześnie dostarcza podbudowy do eksploracji w zakresie typów przystosowania do wartości kulturowych ludzi zajmujących odmienne pozycje w społecznej strukturze. W artykule taką strukturę stanowią wychowankowie Zakładu Poprawczego w Białymstoku. Podstawowy problem badawczy sprowadził się do próby odpowiedzi na pytanie: jaka jest deklarowana hierarchia wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie oraz w jaki sposób postrzegają oni własną sytuację życiową i otaczającą rzeczywistość? Wyniki badań dają podstawę do skonstatowania w zakresie specyfiki systemu wartości młodzieży zdemoralizowanej i stopnia jej przystosowania do poszczególnych kategorii wartości zakorzenionych kulturowo w społeczeństwie.

SŁOWA KLUCZOWE: hierarchia wartości, młodzież, zakład poprawczy.

SUMMARY

The main objective of the study was to determine the hierarchy of values of anti-social adolescence. The inspiration for this study was the anomie theory created by R. K. Merton. It provides a basis for understanding cultural and social origins of different types and frequency of deviant behavior. It also provides a foundation to explore various types of social values of people involved in different positions of social structure. The basic research problem attempted to answer following questions: what is the declared hierarchy of values among antisocial youth? How do they perceive their own life and surrounding environment? The study involved 30 pupils of Reformatory School. The empirical study was conducted by a questionnaire.

KEYS WORDS: hierarchy of values, youth, Reformatory School.

Badania
i komunikaty

Przepis na życie studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – plany, dążenia, aspiracje

Recipe for life the students at The Jan Kochanowski University in Kielce – plans, aspirations

Wprowadzenie

Każdy młody człowiek w toku dorastania snuje plany, dążenia i cele, konstruując tym samym swój idealny przepis na życie. Wszystkie, zarówno te mniej, jak i bardziej sprecyzowane, marzenia wymagają ogromnego nakładu pracy, a niekiedy i wielu wyrzeczeń. Są jednak tego warte, gdyż wyznaczają całą przyszłą drogę życia młodego człowieka. Osiągnięcia i dokonania w młodym wieku to dopiero początek drogi, jaką wyznacza sobie młodzież. Jakie będzie jej dorosłe życie? Co młodzi ludzie chcieliby osiągnąć, kim być? Prawie każdy młody człowiek zadaje sobie takie lub podobne pytania i próbuje wyobrazić sobie swoją przyszłość. Zazwyczaj towarzyszą temu uczucia niepewności i strachu. Wpływa na to m.in. życie we współczesnym świecie, które jest ogromnym wyzwaniem dla każdego człowieka. Dotyczy to zwłaszcza młodych ludzi, którzy w dobie daleko idących przemian muszą kierować swoim życiem w taki sposób, aby dostosować się do wymagań współczesności. Tempo zachodzących przemian cywilizacyjnych przyczynia się u części młodzieży do poczucia zagubienia. Toteż kształtowanie planów i przyszłej drogi życiowej jest niebywale trudne. Wymaga ogromnego zaangażowania i wytrwałości, a także wiary we własne siły. Należy jednak zaznaczyć, że poglądy i postawy młodzieży krystalizują się stopniowo pod wpływem różnorodnych czynników społecznych, kulturowych oraz wychowawczych. Sam proces zdobywania własnego poglądu na świat i życie jest bardzo trudny, toteż postępowanie młodych ludzi często odznacza się dużą niekonsekwencją w stosunku do skryzalizowanych już przekonań.

Realizacja celów i marzeń młodych w dużej mierze zależy od takiego czynnika motywacyjnego, jakim są aspiracje. Szerokie zainteresowanie

planami i aspiracjami, w tym edukacyjno-zawodowymi, młodzieży jest zrozumiałe. Znajomość zamierzeń młodego pokolenia pozwala przewidywać możliwe i prawdopodobne kierunki, bieg społecznych, politycznych i gospodarczych przeobrażeń. Pozwala też na podejmowanie działań sprzyjających realizacji aspiracji społecznie akceptowanych lub działań korygujących zamierzenia społecznie niepożądane.

Badania nad planami i aspiracjami młodzieży prowadzone są od lat. Pozwoliły one określić hierarchię wartości i celów młodych ludzi. Jak pokazują badania przeprowadzone przez CBOS, od lat stabilna jest hierarchia celów i dążeń życiowych młodzieży. Młodzi na pierwszym miejscu stawiają życie rodzinne, ciekawą pracę, zgodną z zainteresowaniami oraz miłość i przyjaźń. Zwiększyła się natomiast chęć posiadania dóbr materialnych. Wiąże się to z przekonaniem o ich łatwiejszej dostępności. Zwiększył się również odsetek młodych ludzi, którzy sądzą, że za 10–15 lat będą posiadaczami samochodu oraz będą mieszkać we własnym mieszkaniu. W stosunku do lat ubiegłych zmniejszyło się jednak poczucie zagrożenia bezrobociem. Najpopularniejszym deklarowanym sposobem radzenia sobie z tą ewentualnością jest kontynuowanie nauki i uczęszczanie na kursy dokształcające¹.

Przygotowanie planów dotyczących zarówno życia osobistego, jak i zawodowego wymaga określenia kierunku działania, rozumianego zwykle jako cel. „Cele regulują ludzkie zachowanie w szerokim tego słowa znaczeniu, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowiekowi w tworzeniu i urealnieniu przyszłości, pomagają mu wreszcie w odkrywaniu własnych możliwości”². Cele pobudzają ludzi do długotrwałych działań, a umiejętność ich wytyczania wymaga posiadania specyficznej zdolności do takiego patrzenia w przyszłość, by wyobrazić sobie to, czego nie ma jeszcze w rzeczywistości.

Następstwem celów są plany życiowe³, określane jako zbiór czynności realizowanych dobrowolnie przez jednostkę, ukierunkowanych na cel i kontrolowanych za pomocą woli. Swoim zasięgiem obejmują przygotowanie, realizację i ocenę urzeczywistnienia planów⁴. Uogólniając, plan to konkretny obraz życia, wybrana koncepcja, którą należy zrealizować⁵.

¹ CBOS, *Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży. Komunikat z badań*, Warszawa 1999, s. 3.

² Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991, s. 67.

³ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 2002, s. 122.

⁴ Tamże, s. 72.

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1997, s. 46.

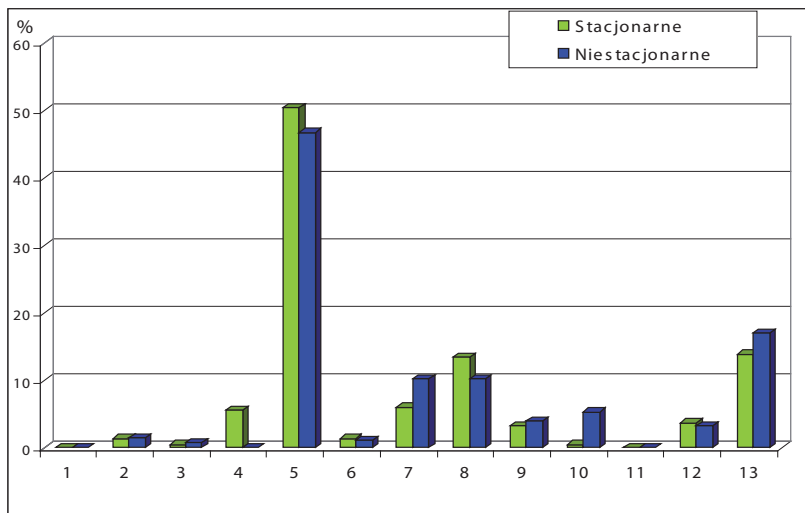
Istnieje społeczna potrzeba popularyzacji wiedzy na temat projektowania przyszłości, zwłaszcza wśród ludzi młodych. Przeprowadzono więc badania wśród studentów UJK, w których zapytano: jakie są twoje plany życiowe? Zagadnienia koncentrowały się przede wszystkim wokół planów zawodowych młodzieży, ich marzeń dotyczących życia rodzinnego oraz cenionych wartości.

Każdy młody człowiek ma inny przepis na życie. Plany i aspiracje ludzi różnią się między sobą. Jednak wszystkie dążenia mają jeden wspólny czynnik i sprwadzają się do tego, aby być szczęśliwym człowiekiem. Większość młodzieży podstaw swojego szczęścia upatruje w odpowiednim wykształceniu. Niewątpliwie odgrywa ono bardzo ważną rolę w dobie globalizacji, która niesie ze sobą wiele zmian również na rynku pracy. Najistotniejsze z nich to bezrobocie oraz rosnące wymagania wobec kandydatów do pracy. Wykształcenie zaczyna być traktowane jako forma ochrony przed bezrobociem i jako inwestycja mająca zapewnić lepsze zarobki i perspektywy zawodowe. Wybór odpowiedniej szkoły jest zatem ważnym elementem będącym wstępem do otrzymania wymarzonej pracy. W związku z tym, że jest to tak ważna decyzja, rzutująca na całe dorosłe życie, jest ona również niebywale trudna. Cieszy zatem fakt, iż młodzi ludzie w kształtowaniu własnej przyszłości wykazują się wielką dojrzałością. W pierwszej kolejności polegają bowiem na sobie, swoich przekonaniach i zainteresowaniach. Kierują się własnym dobrem, a nie tylko radami i opiniami innych ludzi. Wybierając konkretny kierunek studiów, znaczna większość respondentów zwraca uwagę na to, jakie umiejętności mogą dzięki niemu zdobyć oraz czy będą one pomocne w znalezieniu i wykonywaniu intratnego zawodu. W mediach często promowane są nowoczesne kierunki, które mają przynieść po skończonych studiach dobrą posadę, duże dochody i prestiż. Stąd też młodzi ludzie podatni na wszelką innowację, mimo całkiem innych zainteresowań nie zawsze zgodnych z kierunkiem kształcenia, decydują się na wybór kierunku studiów, który ma im przynieść dużą szansę na rynku pracy. Respondenci zatem biorą również pod uwagę szanse, jakie daje wybrany kierunek na zatrudnienie (8,95%). Wolą mieć bowiem pewność, że po zakończeniu nauki nie będą mieli problemu ze znalezieniem pracy, nawet jeśli będzie się to wiązało z wykonywaniem niezbyt lubianych czynności. Ważnym czynnikiem, który umotywował studentów studiów stacjonarnych do podjęcia kierunku, była łatwość w studiowaniu. Za tym opowiedziało się 6,74% studentów studiów stacjonarnych. W związku z tym wybierają oni uczelnie, które nie przysporzą im wielu kłopotów, nie będą naciskać i nie będą wywierać na studentów presji. Również takie łatwe kierunki są wybierane po to, aby zaimponować w grupie rówieśników, że mimo np. wielu problemów z nauką w szkole średniej kontynuują ją lub też

dlatego, iż zdają sobie sprawę, że bez wyższego wykształcenia nie zaistnieją na rynku pracy. Respondenci natomiast, decydując o wyborze kierunku studiów, nie brali pod uwagę takich czynników jak: tradycja rodzinna, duża szansa na wysokie zarobki po ukończeniu studiów oraz modny kierunek.

Podając naukę na wybranej uczelni, młodzi liczą na to, iż otworzy im ona drogę do zdobycia wymarzonego zawodu. Większość studentów UJK wybiera zawody wymagające wyższego humanistycznego wykształcenia: nauczyciele, prawnicy. Takiego wyboru dokonało 48,39% badanych. Znacznie rzadziej wybierane są zawody wymagające umiejętności matematycznych nawet w niewielkim stopniu. Inżynierowie, ekonomiści czy bankowcy są zatem pracownikami poszukiwanymi na rynku pracy. Młodzi o wiele pewniej czują się w zawodach humanistycznych, ściśle traktują natomiast jako zło konieczne. Wybierając zawód, w pierwszej kolejności kierują się własnymi zainteresowaniami, nie chcą wykonywać pracy, która ich nie interesuje bądź też może sprawiać im trudności, nawet jeśli będzie przynosić korzyści materialne. Studenci chcieliby wykonywać zawody zgodne z ich wykształceniem oraz takie, które nie wymagają od nich wysiłku fizycznego. Większość młodzieży woli „siedzieć za biurkiem”, niż wykonywać ciężką pracę fizyczną, nawet jeśli ta posada miałaby przynieść im o wiele większe profity finansowe. Młodych pociągają również zawody „mundurowe”, do których można zaliczyć: wojsko, policję, straż pożarną itp. Przy ich wyborze kierują się nie tylko zainteresowaniami, ale także prestiżem i wysokością zarobków. Poza tym młodzi lubią smak ryzyka i adrenalinę, dlatego wybierają zawody niebezpieczne. Najmniejszą popularnością cieszą się natomiast takie zawody jak: rzemieślnicy, robotnicy wykwalifikowani, rolnicy czy ogrodnicy. Są one uważane za zbyt nudne, a ich wykonywanie wiąże się ze wstydem i brakiem prestiżu społecznego.

Zanim młody człowiek podejmie decyzję dotyczącą przyszłego zawodu i wybierze odpowiedni kierunek studiów, musi wziąć pod uwagę przede wszystkim to, na jakie zawody jest zapotrzebowanie w jego miejscu zamieszkania. Znaczna większość przebadanych studentów uważa, że w miejscach ich zamieszkania istnieje duże zapotrzebowanie na pracowników fizycznych, zwłaszcza pracowników budowlanych. Potrzebni są również pracownicy służby zdrowia oraz specjaliści takich zawodów jak: prawnik, informatyk, ekonomista, makler. To właśnie w tych zawodach studenci widzą możliwość zatrudnienia. Część z nich decyduje się zatem na studia umożliwiające im podjęcie tego rodzaju pracy. Wiążą oni bowiem swoje życie zawodowe i rodzinne z miejscem, w którym obecnie mieszkają. Coraz częściej dzieje się tak, że to właśnie miejsce zamieszkania wymusza na młodych podjęcie konkretnego kierunku studiów,



- 1 – robotnicy wykwalifikowani, rzemieślnicy
- 2 – zawody współczesne: makler, bankowiec, ekonomista
- 3 – technicy różnych specjalności
- 4 – informatycy, inżynierowie
- 5 – nauczyciele, prawnicy, zawody wymagające wyższego wykształcenia humanistycznego
- 6 – wolne zawody: artyści, pisarze itp.
- 7 – personel administracyjny, pracownicy biurowi
- 8 – zawody „mundurowe”
- 9 – właściciele firm, biznesmeni
- 10 – kadra kierownicza, dyrektorzy, prezesi
- 11 – rolnicy, ogrodnicy
- 12 – inne zawody
- 13 – trudno powiedzieć

Wykres 1. Zawód planowany przez badanych w najbliższej dekadzie

Źródło: Badania własne.

a w przyszłości określonego rodzaju pracy. Młodzi dostrzegają tym samym, iż w miejscach, gdzie mieszkają, jest bardzo dużo pracowników biurowych. Unikają więc tego rodzaju studiów, bo wiedzą, że otrzymanie takiego zatrudnienia w ich miejscowości będzie niemożliwe. Chyba, że planują oni wyprowadzkę i zmianę miejsca zamieszkania.

Niechęć do wykonywania określonych zawodów wiąże się z brakiem prestiżu społecznego. To właśnie on określa, co we współczesnym świecie warto robić, a czego unikać. Opinia społeczeństwa jest w dzisiejszych czasach bardzo ważna dla młodego człowieka, dlatego też w planowaniu swojej przyszłości skupia się on na wyborze zawodu, który przyniesie mu akceptację i uznanie w oczach innych ludzi. Badani studenci jako najbardziej prestiżowe i cieszące się największym zainteresowaniem wskazywali w pierwszej kolejności takie

profesje jak: prawnik, informatyk, ekonomista, makler (44,4% badanych). Dość dużo wskazań dotyczyło również służby zdrowia (14,44%). Zawód lekarza i pielęgniarki od dawna cieszy się dużym poważaniem. Wiąże się to nie tylko z koniecznością posiadania ogromnych umiejętności i wiedzy potwierdzonych wieloletnimi studiami, ale także z faktem, iż praca ta polega na ratowaniu zdrowia i życia ludzkiego. W ostatnich latach na pierwsze miejsce wśród zawodów prestiżowych wysunął się zawód pracownika budowlanego. Praca uważana do tej pory za zbyt ciężką i przynoszącą niewielkie zyski obecnie jest bardzo popularna. Wyboru tego rodzaju profesji dokonało ponad 7% respondentów. Wynika to prawdopodobnie z niszy, jaka powstała w tym zakresie na rynku pracy, a to z kolei wpływa na wysokość zarobków pracowników budowlanych. Co więcej, nowe techniki i nowinki budowlane wymagają od ich wykonawców nabycia odpowiednich umiejętności i ciągłego dokształcania. Dlatego też pracownicy budowlani uważani są za jednych z najlepiej wykształconych, co niewątpliwie podwyższa ich prestiż i szacunek społeczny.

Wybór zawodu zgodnego z własnymi zainteresowaniami oraz wykształceniem, a także dającego prestiż i uznanie społeczne to tylko pierwszy krok do zdobycia upragnionego zawodu. Młodzi ludzie zdają sobie jednak sprawę, iż nie daje to pewności, że właśnie tę pracę będą w przyszłości wykonywać. Przebadani studenci w przeważającej większości przyznają, że odpowiednie wykształcenie, a tym samym zdobyta wiedza są ważne w zdobyciu zawodu, jednak nie najważniejsze. W pierwszej kolejności liczy się bowiem protekcja i znajomości. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest wszechobecne i pogłębiające się bezrobocie, a także popularność i obleganie niektórych zawodów. Duża konkurencyjność oraz podobne kwalifikacje wymuszają wśród kandydatów na dane stanowisko uciekanie się do bardziej drastycznego środka, jakimi jest protekcja. Niewielki procent respondentów decydującą rolę przypisuje szczęśliwemu losowi oraz zapotrzebowaniu na rynku pracy. Popularność jednych zawodów stwarza bowiem niszę wśród innych. Co po pewnym czasie przyczynia się do popularyzacji kierunków niechętnie dotąd podejmowanych. Osoby biorące udział w badaniu uznały natomiast, że najmniejsze znaczenie w znalezieniu pracy ma płeć, a także spryt, wysokie ambicje oraz wygląd osobisty kandydata.

Mimo że uroda kandydata na dane stanowisko nie jest rzeczą istotną, to pracodawca bierze pod uwagę inne cechy, jakimi powinien odznaczać się przyszły idealny pracownik. Według przebadanych respondentów najbardziej pożądaną cechą na rynku pracy jest dyspozycyjność. Kolejne to: kwalifikacje zawodowe oraz doświadczenie. Widać zatem, że w dzisiejszych czasach odpowiednie wykształcenie nie jest wyznacznikiem sukcesu zawodowego. Potrzebne jest jeszcze

doświadczenie, o które obecnie jest bardzo trudno, oraz oddanie dla pracy. To natomiast odbija się na życiu rodzinnym, przez co młodzi ludzie coraz rzadziej decydują się na założenie rodziny. Z kolei pracodawca nie jest zainteresowany sytuacją rodzinną pracownika, tym jak długo pozostawał on bez pracy oraz jaka jest jego płeć. Ważny jest dla niego jedynie profesjonalizm i zaangażowanie w wykonywanie swoich obowiązków.

Znajomości i protekcje na rynku pracy, decydujące o otrzymaniu zatrudnienia, powodują, że młodzież nie ma motywacji do podejmowania studiów, do uzyskiwania jak najlepszych rezultatów i poszerzania wiedzy. Wykształcenie bowiem nie daje im gwarancji otrzymania stanowiska zgodnego z ich kwalifikacjami. Podejmując jednak studia wyższe, młodzi liczą na to, że będą pracować w wyuczonym zawodzie. Jedynie niecałe 15% respondentów traktuje studia jako element podnoszący ich szanse na rynku pracy bądź zwyczajnie konieczny, aby wykonywać jakikolwiek zawód. Dyplom wyższej uczelni stanowi dla nich dodatek lub ochronę przed bezrobociem. Większość studentów bowiem obawia się tego, że nie znajdzie pracy po ukończeniu studiów. Pewnych zatrudnienia jest jedynie 4% badanych studentów. Prawie połowa badanych obawia się jednak tego, że po ukończeniu studiów pozostanie bez pracy, a tym samym bez środków do życia. Lęk przed bezrobociem jest jak najbardziej uzasadniony, gdyż jak podają źródła, bezrobocie dotyka głównie ludzi młodych w wieku 25–34 lat⁶, czyli tuż po ukończeniu studiów. Wśród osób bezrobotnych w Polsce nadal wzrasta liczba kobiet w wieku aktywnego rodzicielstwa (25–35 lat), zwłaszcza posiadających rodzinę. Często posiadanie dzieci i sprawowanie nad nimi opieki zniechęca pracodawców do ich zatrudnienia⁷.

Osoby mające pewność zatrudnienia po ukończeniu studiów bądź też te zdeterminowane do znalezienia pracy w wyuczonym zawodzie, zgodnym z ich kwalifikacjami, nie decydują się na podjęcie pierwszej oferowanej im pracy. Skrupulatnie też rozpatrują ważne dla nich aspekty zawodowe, jakie prezentują oferowane im stanowiska. W podjęciu pracy zarobkowej studenci UJK biorą pod uwagę przede wszystkim pewność utrzymania danej posady. Młodzi nie chcą bowiem żyć w ciągłej niepewności, czy za kilka miesięcy nie stracą pracy. Co więcej, stabilizacja zawodowa pozwala snuć plany na przyszłość. Dla młodych ludzi ważne jest również to, aby praca, którą muszą wykonywać, była ciekawa. To z pewnością podnosi efektywność wykonywanych obowiązków.

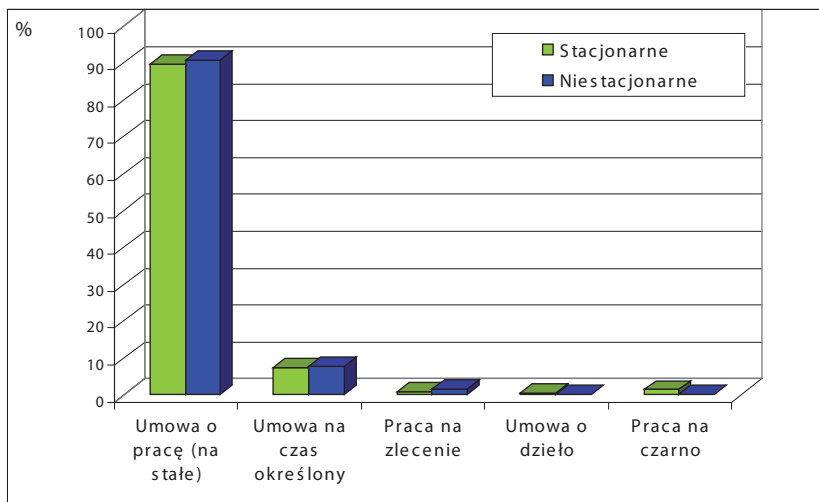
⁶ http://www.stat.gov.pl/dane_spol-gosp/praca_ludnosc/kwart_inf_ryn_pracy/2005/I/tab3.pdf

⁷ M. Balicka, *Udręka zbędnych rąk*, „Polityka” 2000, nr 46.

Zadowolony pracownik chętniej przychodzi do pracy i lepiej wykonuje powierzone mu zadania. Obok satysfakcji zawodowej w przyszłej pracy ważna jest również wysokość zarobków. Dobrze płatna praca pozwala na godne życie, zaspokaja wszelkie materialne potrzeby i daje zadowolenie z życia. To natomiast jest bardzo ważne dla młodych ludzi, którzy dopiero wchodzi na rynek pracy, a tym samym rozpoczynają dorosłe życie. Chcą, aby było ono ciekawe i mało stresujące. Przyszłym pracownikom nie zależy natomiast na wyjazdach zagranicznych oraz piastowaniu stanowisk kierowniczych. Dlatego też zajęcia oferujące takie możliwości nie są dla nich ciekawe i pożądane.

Zastanawiając się nad wyborem przyszłego zawodu, młodzi ludzie biorą pod uwagę wiele czynników. Jednym z nich jest odległość miejsca pracy od domu. Bez względu na to, czy zdecydują się na pozostanie w obecnym miejscu zamieszkania, czy też zechcą je zmienić, młodzi chcą, aby droga, jaką trzeba pokonać, aby do niej dotrzeć, była jak najkrótsza. Czas ten można bowiem przeznaczyć na wiele innych, pożytecznych rzeczy, np. na zabawy z dziećmi. Młodzi powinni zatem zastanowić się, jaki procent czasu w ciągu dnia są gotowi poświęcić na dojazdy do miejsca pracy. Badani doszli do wniosku, iż praca powinna być w miejscu zamieszkania w jak najbliższej odległości od domu, ponieważ wiąże się to z najmniejszą utratą cennego czasu dla życia rodzinnego. Na prace na terenie miasta zdecydowało się 31,12% młodzieży. Dość duża liczba młodych byłaby również w stanie zaakceptować odległość miejsca pracy do 25 km od domu. Najmniej dogodną odległością między pracą a domem według respondentów jest od 25 km do 50 km i więcej.

Planując swoją przyszłą karierę zawodową, młodzież musi odpowiedzieć sobie na wiele pytań. Mogą one wydawać się mało istotne, jednak rozpatrywane w całości dają dokładny obraz wymarzonego życia. Pierwszym z nich jest rodzaj zatrudnienia, na jaki zdecydują się młodzi ludzie, podejmując swoją pierwszą pracę. Większość wybrałaby umowę o pracę na stałe (90,32%). Młodzi ludzie wychodzą z założenia, że tylko umowa o pracę na stałe jest gwarantem stabilnego życia. Tylko taka umowa przyczynia się do tego, iż stają się wiarygodniejsi we wszystkich dziedzinach życia. Nie mają przeszkód do zaciągania kredytów, mogą założyć rodzinę itp. Alternatywą mogłaby być jedynie umowa na czas określony (7,66%). Młodzież nie chce natomiast podejmować pracy na zlecenie lub umowę o dzieło. Równie niepopularna jest praca na czarno. Taki rodzaj zatrudnienia do niczego ich tak naprawdę nie zobowiązuje i stawia w sytuacji, w której nie mogą o sobie powiedzieć, iż mają stabilną pracę. Zawsze będą myśleć co dalej. Współczesna rzeczywistość motywuje ich zatem do większej mobilizacji w szukaniu wymarzonej pracy, do podejmowania ryzyka i aktywności.



Wykres 2. Optymalny rodzaj zatrudnienia dla badanych

Źródło: Badania własne.

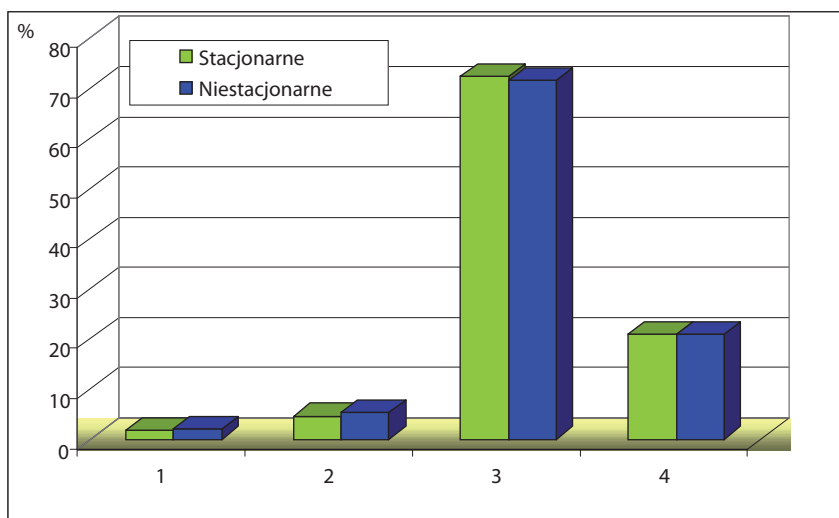
Każdy człowiek wchodzący na rynek pracy musi liczyć się z tym, że poszukiwanie odpowiedniego stanowiska może trwać dłużej niż to pierwotnie założyl. Brak miejsc pracy w danym regionie, nieadekwatne kwalifikacje, wysokie wymagania pracodawców itp. opóźniają podjęcie pracy przez młodych ludzi. W takiej sytuacji należy zastanowić się, jakie podjąć działania, aby okres pomiędzy studiami a podjęciem pracy zgodnej z kwalifikacjami nie był czasem straconym. Może on bowiem wpływać destrukcyjnie na młodych ludzi, szczególnie w sferze psychicznej. Okres pozostawania bez pracy połączony z nudą może doprowadzić do uczucia bezsensu życia i depresji⁸. Decyzje młodych ludzi dotyczące działań podejmowanych w sytuacji trudności ze znalezieniem pracy w wymarzonej zawodzie są niewątpliwie odzwierciedleniem współczesnego świata i odpowiedzią na jego wymagania. Studenci bowiem w pierwszej kolejności zdecydowaliby się na uczestnictwo w kursach doszkalających lub na zmianę zawodu, kierując się zapotrzebowaniem na rynku pracy. Wielu ankietowanych odpowiedziało, że jeśli mieliby problemy ze znalezieniem pracy, podjęliby decyzję o wyjechaniu za granicę lub też założyliby własne działalności gospodarcze. Można zatem stwierdzić, że globalne zmiany dają młodym ludziom

⁸ H. Marzec, *Bezrobocie jako czynnik kryzysowy we współczesnej rodzinie polskiej*, w: *Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 1998, s. 242–243.

szansę na samorealizację, rozwijanie własnych umiejętności, zwiększanie standardu życia i nabywanie kompetencji zawodowych. Niepokojącym sygnałem staje się odpowiedź, że studenci wzięliby taką pracę, jaka jest, nieważne w jakim zawodzie, nawet poniżej kwalifikacji. Myślę, że jest to odpowiedź na sytuację panującą na rynkach pracy w Unii Europejskiej. Młodzi ludzie zdają sobie sprawę z trudności w znalezieniu wymarzonej pracy. Stąd też często zdarza się tak, że osoba po ukończonej uczelni, będąc gotowa do podjęcia pracy, chwytą jakąkolwiek zajęcie przynoszące niskie dochody, aby tylko zaistnieć na rynku pracy.

Po ukończeniu studiów młodzi ludzie rozpoczynają dorosłe życie. Większość z nich postanawia się usamodzielnąć, założyć rodzinę i żyć na własny rachunek. Jedni starają się wtedy jak najaktywniej realizować plany na przyszłość, inni nie chcą nic zmieniać – wolą odwlekać moment wejścia w dorosłość. Młodzi biorący udział w badaniu deklarują, iż w przyszłości będą utrzymywać się sami. Nie chcą być ciężarem dla rodziców, czy czuć się uzależnieni od partnera. Posiadanie własnych pieniędzy daje bowiem poczucie niezależności i bezpieczeństwa. Tylko 3,63% woli być na utrzymaniu partnera, zajmować się domem i nie martwić się o byt rodziny. Jedynie niewielka część młodzieży deklaruje chęć pozostawania na utrzymaniu rodziców.

Młodzi biorący udział w badaniu zostali także zapytani o to, jak chcieliby, aby wyglądało ich życie za 10 lat. Respondenci wypowiedzieli się m.in. na temat wymarzonego zawodu, sytuacji rodzinnej, materialnej oraz miejsca zamieszkania. W dzisiejszych czasach ważne jest, aby wszystkie podejmowane plany i działania miały swoje odzwierciedlenie w przyszłości. Młodzi dobrze o tym wiedzą i starają się myśleć perspektywicznie, a nie tylko żyć dniem dzisiejszym. Każdy z nich ma już dokładne wyobrażenie o swojej przyszłości i konsekwentnie dąży do realizacji swoich marzeń. Studenci w swoich przyszłych planach wykazują niezwykłą dojrzałość. Obserwując współczesny świat i zachodzące w nim zmiany, studenci widzą potrzebę pokierowania swoimi decyzjami tak, aby zapewnić sobie szczęśliwą życie na długie lata. Mają swoje marzenia i oczekiwania, które pragną spełnić. Najważniejszą decyzją jest określenie swojej sytuacji rodzinnej oraz ściśle związane z nią zamierzenia dotyczące życia rodzinnego. Większość studentów w obecnych czasach marzy o założeniu rodziny, o kochającej drugiej połowie i dzieciach. Niewiele ponad 5% zamierza wyjść za mąż/ożenić się, ale nie chce mieć dzieci. Najmniejszy odsetek badanych przyznaje, iż planuje samotnie spędzić życie bądź też żyć w tzw. wolnym związku. Postępujące w ostatnich latach przemiany kulturowe, prądy globalizacji, dominacja sfery ekonomicznej nad wartościami humanistycznymi, spowodowały wykreowanie



- 1 - będę samotny(a)
 2 - będę miał(a) żonę (męża), ale nie będę miał(a) dzieci
 3 - będę miał(a) żonę (męża) i dzieci
 4 - trudno powiedzieć

Wykres 3. Przewidywana przez badanych sytuacja rodzinna za 10 lat

Źródło: Badania własne.

określonych modeli funkcjonowania w społeczeństwie, ludzi silnych, skutecznych w działaniu, częściowo lub całkiem zmarginalizowanych. Skutkiem tego są przeobrażenia w rodzinie polskiej. Miejsce rodzin tradycyjnych zajęły rodziny współczesne, a więc: małe, najczęściej dwupokoleniowe z małą liczbą dzieci⁹. Współczesność to także coraz niższy wskaźnik zawierania małżeństw, spadek urodzeń dzieci oraz zwiększona liczba rozwodów¹⁰. Nie można zapomnieć także, iż coraz więcej młodych ludzi rezygnuje z założenia rodziny i decyduje się na samotne życie. Obawiają się oni odpowiedzialności za drugiego człowieka oraz zbyt dużych kosztów utrzymania rodziny. Dlatego tak krzepiący jest fakt, że młodzi studenci biorący udział w badaniu w większości pragną zakładać rodziny, opiekować się dziećmi i prowadzić ustabilizowane życie. Znaleźli się również tacy, którzy nie potrafi powiedzieć, jak w przyszłości będzie wyglądało ich życie rodzinne. Taki wynik może świadczyć o zupełnym nieprzygotowaniu

⁹ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 20.

¹⁰ *Raport o sytuacji polskich rodzin*, Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Biuro PRdSR, Warszawa 1998, s. 34.

respondentów do dorosłego życia, a także podejmowania decyzji o założeniu rodziny. Możliwe jest także, iż ta grupa badanych osób żyje dniem dzisiejszym, nie martwi się o jutro i o to co będzie najbliższej przyszłości. Można również w tej sytuacji rozpatrzyć inny aspekt, a mianowicie młodzi ludzie, egzystując w dzisiejszym świecie, obserwując zmagania w walce o lepsze jutro, widzą jak ciężko jest pozyskać dobrą pracę i dlatego też nie potrafią określić własnej sytuacji rodzinnej, bo nie są pewni swojego losu.

Zakładając rodzinę, należy również pomyśleć o tym, aby zapewnić jej bezpieczeństwo i utrzymanie. Zatem kolejnym aspektem, jaki musi zaplanować młody człowiek, jest praca, która oprócz satysfakcji osobistej zapewni godne życie na odpowiednim poziomie. Dla większości z nich wymarzona praca to ta w zakładzie państwowym, gdzie stanowisko daje poczucie bezpieczeństwa i stabilności. Młodzi uznają tego rodzaju zatrudnienie za „dożywotnie”, czyli najczęściej na czas nieokreślony. Co więcej zakłady państwowe zapewniają swoim pracownikom wiele tzw. bonusów, a więc bony, paczki, premie uznaniowe, trzynastą pensję itp. Nie wszystkich jednak zadowala „ciepła posadka” w urzędzie. Młodzi dzisiejszych czasów potrzebują odrobiny adrenaliny i wyzwań, które pozwolą im w pełni się realizować oraz rozwijać zdolności i umiejętności. To też dość spora część młodzieży decyduje się na poprowadzenie własnej firmy. Pomimo ogromnego ryzyka prowadzenie własnego biznesu, przy odrobinie wysiłku i zaangażowania, daje satysfakcję i duże zyski materialne, które w dzisiejszych czasach stanowią ważny element życia. Wybór pomiędzy tymi dwoma wariantami zależy przede wszystkim od osobowości i temperamentu pracowników. Osoby wykazujące niebywały talent w prowadzeniu własnego biznesu mogą okazać się bezwartościowi, pracując dla kogoś, i odwrotnie ci wykazujący się wielką aktywnością w pracy w zakładzie państwowym mogą nie poradzić sobie w prowadzeniu firmy. Badania pokazują także, iż w obecnych czasach młodzi ludzie nie chcą pracować na roli bądź też pozostawać w domu i opiekować się dziećmi. Taki wybór życiowy nie daje bowiem odpowiedniego statusu i nie zapewnia odpowiednich profitów finansowych. Aspekty te w dobie nasilającego się bezrobocia i kryzysu stawiane są na pierwszym miejscu w hierarchii ważności. Zaskakujące jest natomiast, że młodzi stosunkowo rzadko zaznaczali takie pozycje jak: praca za granicą czy praca w firmie zagranicznej.

Określając rodzaj pracy, jaki będą wykonywać w przyszłości, młodzi ludzie biorą również pod uwagę wysokość zarobków, jakie mogą dzięki niej uzyskać. Odpowiednio wysokie wynagrodzenie pozwala bowiem otaczać się drogimi gadżetami i dobrami materialnymi, które w oczach innych ludzi sytuują nas na odpowiednio wysokim miejscu w hierarchii społecznej. Obecnie młodzież ma-

rzy o tym, aby w przyszłości posiadać dom z ogrodem lub mieszkanie. Większość traktuje je nie tylko jako element ułatwiający i polepszający standard życia, ale także jako dobrą inwestycję, w której można ulokować swoje środki finansowe i w przyszłości z zyskiem ją spieniężyć. Z tego samego powodu prawie 10% respondentów myśli o tym, aby posiadać własną firmę. Znacznie niższą pozycję w hierarchii pożądaných dóbr materialnych zajmuje samochód oraz inne gadzety popularne w dzisiejszych czasach. Te bowiem szybko tracą na wartości i nie mogą być traktowane jako inwestycja na przyszłość. Mogą natomiast określać status społeczny „tu i teraz”.

Decydując się na posiadanie domu bądź też mieszkania, młodzi ludzie muszą w pierwszej kolejności ustalić miejsce przyszłego zamieszkania. Jak wynika z badań, wśród młodzieży znacznie popularniejsze jest mieszkanie w niezbyt dużym mieście lub na wsi. Bezwzględnie łączy się to z marzeniami o posiadaniu rodziny i z troską o jej dobro i bezpieczeństwo. To bowiem z dala od zgiełku miast najlepiej jest wychowywać dzieci i prowadzić spokojne życie wolne od nadmiaru stresu. Jednocześnie powszechnie wiadomo, iż to właśnie w dużych miastach łatwiej jest znaleźć zatrudnienie bądź też zmienić miejsce pracy. Można zatem wnioskować, że młodzi dokonali dokładnego rozeznania dotyczącego rodzaju pożądaných pracowników w miejscu, gdzie planują się osiedlić w przyszłości. Co więcej, obecny rozwój techniki umożliwia pracę na odległość. Również przekwalifikowywanie się i doksztalcanie nie stanowi obecnie problemu nawet dla mieszkańców małych wiosek.

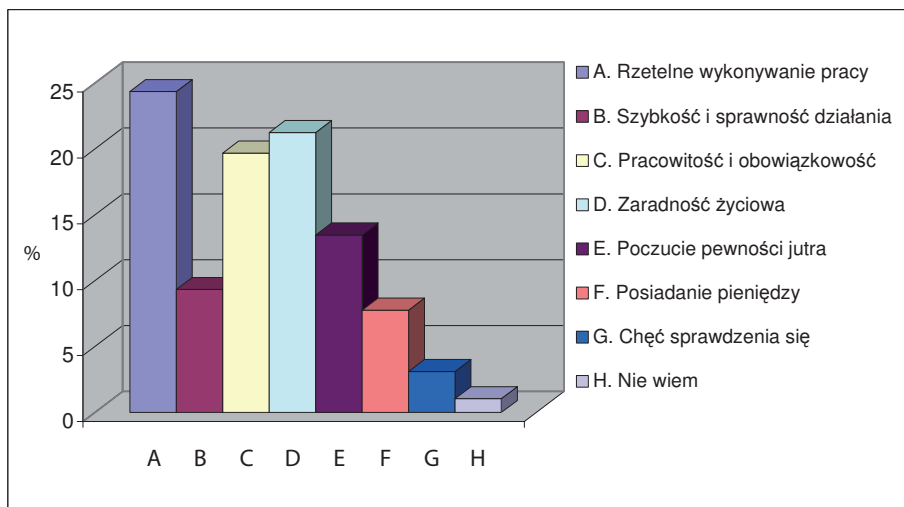
Rozpatrując aspiracje i plany współczesnej młodzieży, można nie tylko zobaczyć, jaki jest ich przepis na życie, ale także bez trudu określić ich pogląd na świat i preferowane wartości, którymi się kierują. Dla wielu wartości traktowane są jak drogowskazy, którymi należy się kierować w życiu. Mówią, co jest dobre, słuszne, ogólnie pożądane i oczekiwane przez społeczeństwo. Wartości to standardy postaw i zachowań ludzkich. Określają, kim jesteśmy, jak żyjemy i jak traktujemy innych ludzi. Poznanie hierarchii wartości współczesnej młodzieży umożliwia przede wszystkim lepszą orientację w stanie jej świadomości. Pozwala lepiej zrozumieć cele i dążenia dziewcząt i chłopców. Ułatwia analizę potrzeb życiowych młodych. Służy także przewidywaniu dalszych dążeń i zachowań młodego pokolenia, co ma niebagatelne znaczenie dla prognozowania rozwoju społecznego¹¹.

¹¹ M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 115–116.

Udane życie rodzinne i posiadanie dzieci obecnie stanowi dominującą wartość dla ponad połowy badanych. Bardzo ważne są również miłość i przyjaźń. Poza tym młodzi chcą zdobyć ciekawą pracę zgodną z uzyskanymi kwalifikacjami. Znacznie więcej młodzieży stawia na spokojne życie bez kłopotów i konfliktów niż na życie barwne, pełne rozrywek. Zupełnie na znaczeniu straciły natomiast takie wartości jak: zdobycie władzy politycznej, możliwość podejmowania decyzji w sferze gospodarczej, udane życie seksualne, a nawet osiągnięcie sukcesu w dziedzinie nauki czy sztuki. Młodzi ludzie o wiele wyżej w hierarchii stawiają wykształcenie niż zdobycie majątku czy osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej. Budujący wydaje się fakt, iż dzisiejsza młodzież w swoim życiu kieruje się takimi wartościami jak udane życie rodzinne i miłość, odrzucając chęć zdobycia majątku i życie pełne rozrywek. Świadczy to o dużej dojrzałości młodzieży. Należy to docenić, szczególnie w czasach, gdy mamy do czynienia z bezwzględnością w walce o byt i wyścigiem szczurów obowiązującym na rynku pracy.

Każdy z nas kieruje się w życiu jakimiś wartościami. Jedni cenią sobie miłość i rodzinę, inni dążą do satysfakcji zawodowej i sukcesów w tej dziedzinie, jeszcze inni preferują wolność i zabawę. Zasady te często przenoszone są na życie zawodowe. To nimi kierujemy się m.in. przy wyborze stanowiska pracy, a także w czasie wykonywania powierzonych obowiązków. Tylko w takim bowiem przypadku mogą być one rzetelnie realizowane. Większość wartości jednak kształtuje się dopiero w toku kariery zawodowej. Dlatego też przed podjęciem pracy trudno jest określić, jakie wartości będą ważne w przyszłej pracy. Można jedynie wyrażać chęć co do tego, jakimi wartościami i zasadami chciałoby się kierować, poruszając się po rynku pracy. Kierowanie się zasadami w życiu zawodowym jest bardzo ważne zwłaszcza obecnie, w czasach, kiedy mówi się, że młodzi ludzie nie cenią żadnych wartości, a na arenie zawodowej kierują się wyłącznie chęcią zysku. Są zainteresowani jedynie rozwojem swojej kariery i pną się po jej szczeblach. Pracę traktują jedynie jako drogę do władzy, pieniędzy i wysokiego statusu społecznego. Udział w rynku pracy traktowany jest również jak „wyścig szczurów”, który trzeba wygrać za wszelką cenę, bez względu na konsekwencje. Osiągnięcie sukcesu zawodowego, w pewien sposób, niszczy system wartości młodych ludzi. Czy tak jest w rzeczywistości? Aby to sprawdzić spytano studentów UJK, jakie są ich preferowane wartości związane z orientacjami zawodowymi?

Przyglądając się wykresowi 4, można zauważyć, iż większość respondentów (24,35%) ceni sobie w pracy rzetelne wykonywanie obowiązków. Skupiają się na tym, aby wykonywać swoją pracę najlepiej jak tylko potrafią. Jest to niezwy-



Wykres 4. Preferowane wartości związane z orientacjami zawodowymi

Źródło: Badania własne.

kle pożądana wartość i jednocześnie cecha poszukiwana przez pracodawców. Podobnie jest z pracowitością i obowiązkowością, czyli wartościami cenionymi przez prawie 20% przebadanych studentów. Osoby odznaczające się powyższymi cechami i hołdujące tymże wartościom są niezwykle cenione i poszukiwane na rynku pracy. Dla dzisiejszej młodzieży ważna jest również zaradność życiowa. Dzięki niej można osiągnąć nie tylko sukces zawodowy. Jest ona również drogą do realizacji celów i dążeń życiowych. Osoby zaradne życiowo nie muszą bać się o swoją przyszłość, potrafią poradzić sobie bowiem w każdej, nawet najtrudniejszej sytuacji. Młodzi chcieliby również, aby ich przyszła praca dawała im poczucie pewności jutra. Lęk przed utratą źródła utrzymania niewątpliwie zmniejsza wydajność w pracy i powoduje życie w ciągłym stresie. Jest to niekomfortowa sytuacja dla każdego człowieka, tak więc planując swoją przyszłość, młodzież dąży do tego, aby przyszła praca dawała im poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa materialnego na długi czas. Są to obawy słuszne i potwierdzone tym, co obecnie można zaobserwować na rynku pracy. Zatrudnienia na czas określony czy też na umowę zlecenie oraz coraz częściej powtarzające się sytuacje zwalniania z pracy uczuliły młodzież na to, aby w pierwszej kolejności zadbać o tę właśnie sferę życia zawodowego. Zdecydowana mniejszość respondentów, podejmując zatrudnienie, chce sprawdzić swoje umiejętności. Najmniejsza liczba respondentów nie wie, jakie wartości ceni w pracy i jakim zasadom ma być wierna. Prawdopodobnie nie zastanawiali się jeszcze nad tą

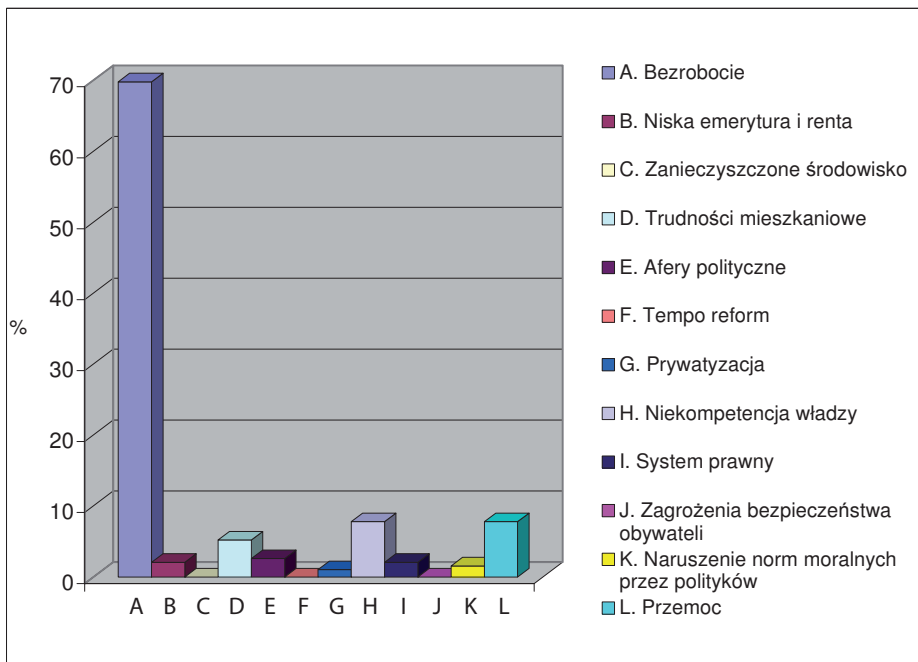
sferą życia zawodowego bądź czekają na podjęcie zatrudnienia, aby skryształować ważne dla nich wartości związane z orientacjami zawodowymi.

Poznanie preferowanych przez młodzież wartości życiowych i zawodowych dostarcza dość dokładnych informacji na temat współczesnej młodzieży, aby jednak doprecyzować ten obraz, warto również zapoznać się z preferowanymi przez nich wartościami moralnymi.

Znaczna liczba respondentów za najważniejszą wartość moralną uznaje silny charakter (28,95%). Na drugim miejscu znalazło się poczucie własnej godności (26,84%). Można zatem stwierdzić, iż badana grupa należy do ludzi ambitnych z silnymi charakterami i poczuciem własnej godności. Takie cechy charakterystyczne są dla dzisiejszego pokolenia egzystującego we współczesnym świecie. Aby zaistnieć, należy być: silnym, przedsiębiorczym, kreatywnym, ambitnym, mającym poczucie własnej godności człowiekiem. Te cechy są najczęściej promowane w mediach, a młodzież się z nimi utożsamia, wychodząc z założenia, że jeśli taka/taki nie będę wypadnę z „machiny postępu”. Ta sama młodzież do ważnych wartości moralnych nie zalicza życia zgodnego z zasadami religijnymi oraz rzetelności. Jest to zaskakujące, gdyż właśnie te wartości cenią w pierwszej kolejności, biorąc pod uwagę orientacje zawodowe. Być może rzetelność jest dla nich ważna tylko i wyłącznie przy wykonywaniu obowiązków zawodowych, natomiast w życiu osobistym schodzi na dalszy plan.

Wartości, jakim hołdują młodzi ludzie, ich cele i dążenia kreowane są nie tylko przez rodzinę i najbliższe otoczenie. Kształtują je przede wszystkim nastroje społeczne panujące w kraju. Aby znaleźć swój idealny przepis na życie, młodzi muszą dostosować się do tego, co „serwuje” im współczesność. Największy wpływ na plany życiowe polskiej młodzieży wywiera bezrobocie. Jest ono ważnym wyznacznikiem życia dla blisko 70% badanych. Coraz częściej dochodzi do świadomości ludzi młodych zagrożenie bezrobociem. Widmo rysującego się bezrobocia po ukończonych studiach to dla wielu młodych ludzi bariera w procesie dalszego planowania swojej życiowej drogi. Młodzież zdaje sobie sprawę, że jeśli nie podejmie pracy, to i tym samym się nie usamodzieli. Znacznie mniejsza liczba respondentów wymieniła takie wartości moralne jak: niekompetencja władzy (7,81%), przemoc (7,81%) oraz trudności mieszkaniowe (5,21%). Jak pokazują dane, studenci nie dbają natomiast o środowisko. Nie interesuje ich również tempo reform oraz bezpieczeństwo obywateli, w tym własne. Uważają oni bowiem, że te sprawy ich nie dotyczą i nie mają na nie wpływu. Otrzymane dane obrazuje wykres 5.

Przed młodymi ludźmi stoi wiele wymagań i oczekiwań, którym powinni sprostać. Muszą dokonywać poważnych wyborów życiowych oraz kształtować



Wykres 5. Zjawiska społeczne, które mają największy wpływ na plany życiowe młodzieży

Źródło: Badania własne.

swoje przyszłe życie w dość trudnych warunkach, jakie oferuje im współczesny świat. Pomimo to starają się oni opracować swój idealny przepis na życie, który pozwoli im spełniać marzenia i cieszyć się każdym dniem. Nie wszystkie z nich zostaną zrealizowane, jednak wiara i konsekwencja w działaniu pozwolą osiągnąć wiele i czuć satysfakcję z własnych działań. Celem do życiowego sukcesu są przede wszystkim preferowane przez młodzież wartości: rodzina, miłość i przyjaźń.

BIBLIOGRAFIA:

- Balicka M., *Udręka zbędnych rąk*, „Polityka” 2000, nr 46.
- CBOS, *Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży. Komunikat z badań*, Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1997.
- Mądrycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 2002.
- Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 1998.

Raport o sytuacji polskich rodzin, Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Biuro PRdSR, Warszawa 1998.

Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.

Zaleski Z., *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991.

http://www.stat.gov.pl/dane_spolgosp/praca_ludnosc/kwart_inf_ryn_pracy/2005/I/tab3.pdf.

STRESZCZENIE

Aspiracje jako ważny element w rozwoju osobowości młodego człowieka, jako jeden z motywów jego aktywności, jako etap w planowaniu przyszłości są zagadnieniem wciąż wymagającym ustawicznego rozpoznawania i uwzględniania w pracy wychowawczo-dydaktycznej na każdym szczeblu edukacyjnym. Diagnoza aspiracji, dążeń pozwala na właściwe określenie celów i zadań procesu edukacyjnego. Dzisiejszy świat jest nieustanną ewolucją, do której w bardzo krótkim czasie młodzież musi się odnieść, w nim odnaleźć i funkcjonować.

Artykuł jest próbą spojrzenia na aspiracje edukacyjne, zawodowe studentów z intencją ukazania ważności prezentowanego problemu w kontekście zmian cywilizacyjnych i edukacyjnych. Tematem podjętych badań właściwych były aspiracje, plany na przyszłość studentów. Próbowano określić poziom i czynniki wpływające na ich kształtowanie. Badana młodzież, określając cele, do których chce dążyć, podejmując decyzje zawodowe, wybierając kierunki kształcenia, czyni to na własną odpowiedzialność. Warto więc przyrzeć się powodom podejmowania tak przecież ważnych decyzji w ich życiu. Poznać ich preferencje co do wyboru szkoły, zawodu, powody rezygnacji z dalszego kształcenia, bariery, których się obawiają, i wreszcie osoby, na które liczą w tak istotnym momencie życia.

SŁOWA KLUCZOWE: plany, dążenia, aspiracje.

SUMMARY

Aspiration is an important factor of developing young man's life, is one of motives his activity, as a stage in planning his future. Aspirations are the theme still demanding of recognition and taking them into account in didactic-educational work at each stage of education. Diagnosis of aspirations, plans let to describe proper courses and tasks of educational process. Contemporary word is unceasing evolution, to it youth should refer to, existing in it.

The article is a sample to look at students educational – professional aspiration with a view to present the problem in context of civilization and educational changes. The theme of undertaken research were aspirations and future plans the students. It was the temptation of describing their levels and factors their formation. Examined young people, described the courses of their educational aspirations, taking professional risk, make it on their own responsibility. It's worth to analyze the causes of taking such important decisions, and to know their preferences, barriers, they are afraid of, and people, their may count on in significant period of their life.

KEYS WORDS: recipe for life, plans, aspirations.

Przestrzenie zagrożeń rodzin wielodzietnych – przegląd badań

Spaces of threats of large families – inspection of examinations

Wprowadzenie

Właściwe funkcjonowanie rodziny, adaptacja społeczna dziecka, jego socjalizacja zależą od wielu czynników. Analiza literatury pedagogicznej wykazuje ich dwie podstawowe grupy:

- czynniki endogenne (wiek, płeć, indywidualne cechy, stan zdrowia, ogólny poziom rozwojowy dziecka),
- czynniki egzogenne (związane z środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym itp.).

Wśród najczęściej opisywanych czynników egzogennych środowiska wielodzietnego, wymienia się m.in.: ubóstwo, bezrobocie oraz niski poziom wykształcenia rodziców. Pragnę zwrócić szczególną uwagę na ubóstwo, które doniesieniami ostatniego raportu Unicefu wskazuje, że determinuje ono deprywację podstawowych potrzeb¹.

Ubóstwo

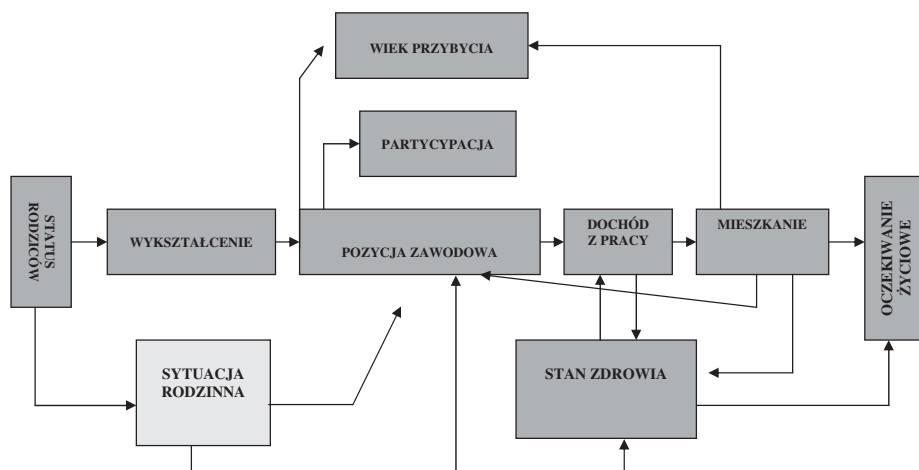
Analiza literatury przedmiotu wskazuje, podobnie jak podkreślają to eksperci Unii Europejskiej, że przyczynami ubóstwa rodzin wielodzietnych są najczęściej: bezrobocie, brak wykształcenia, brak konsumpcji społecznej, niewłaściwa ochrona socjalna państwa, nadmierne zadłużenia rodzin².

¹ *Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych*, UNICEF, Włochy 2012, s. 3, 25.

² *Natura i kwestia ubóstwa*, red. W. Toczyński, Warszawa 1991, s. 56.

Zdaniem K. Kortmanna³ ubóstwo rodziny, w tym rodziny wielodzietnej, posiada pewien charakterystyczny wzorzec, w którym podstawowe znaczenie odgrywa struktura społeczno-ekonomiczna. Pierwszym czynnikiem pojawiającym się na drodze do ubóstwa jest status społeczny tej rodziny, określany na podstawie wykształcenia i położenia rodziny. Czynniki te z kolei wpływają na pozycję zawodową rodziców, ta natomiast na sytuację materialną, mieszkaniową i w końcu na oczekiwania życiowe. Centralne miejsce w dynamice ubóstwa rodziny wielodzietnej zajmuje pozycja zawodowa. Uzależniona jest ona nie tylko od wykształcenia, ale i od wieku rozpoczęcia pracy oraz od stanu zdrowia. Ma ona wpływ bezpośredni na sytuację rodziny, stan zdrowia, dochód i udział w konsumpcji różnych dóbr (także kultury), a więc i socjalizację dzieci. Model ubóstwa w ujęciu K. Kortmanna przedstawia schemat 1.

W realiach polskich można mówić o dwóch rodzajach ubóstwa dotyczących rodzinę wielodzietną: marginalnym i masowym⁴.



Schemat 1. Model dynamiki ubóstwa rodziny wielodzietnej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie K. Kortmann, *Was versteht die gegenwertige Armuts – berichterstattung unter Armut? Probleme der Armutsberichterstattung*, „Baden-Wurttemberg in Wort und Zahl” 11, 1986, s. 258.

³ K. Kortmann, *Was versteht die gegenwertige Armuts – berichterstattung unter Armut? Probleme der Armutsberichterstattung*, „Baden-Wurttemberg in Wort und Zahl” 11, 1986, s. 258.

⁴ A. Górska, *Sfera ubóstwa przez pryzmat dochodów*, „Polityka Społeczna” 1985, nr 4, s. 112.

Ubóstwo marginalne powstaje w efekcie indywidualnych sytuacji życiowych rodzin wielodzietnych (np. liczba dzieci w rodzinie, alkoholizm w rodzinie, brak mieszkania, pozostawanie w subkulturze ubogich). Wskaźniki tego rodzaju ubóstwa to przede wszystkim niedożywienie, dezorganizacja życia rodziny, złe warunki mieszkaniowe, niskie wykształcenie, niskie kwalifikacje zawodowe lub ich brak oraz często obserwowalna: przyczyna i skutek, jak np. alkoholizm.

Natomiast ubóstwo masowe ma charakter strukturalny, utrwalony, obejmuje gospodarstwo domowe rodziny wielodzietnej, osiągające dochody nieznacznie wyższe od minimum. Ten rodzaj ubóstwa stanowi obecnie jeden z najistotniejszych problemów społecznych w Polsce. Z jednej strony jego istnienie i obszerny zakres, utrudnia procesy transformacji systemu, z drugiej – pozbawia wiele osób wymagających pomocy socjalnej jakiegokolwiek osłony. Zgodnie z doniesieniami J. Hryniewicz, E. Sierzputowskiej⁵ grupa osób nieuznanych oficjalnie za ubogie nie stanowi przedmiotu zainteresowania organów odpowiedzialnych za politykę społeczną.

Sytuacja materialna statystycznej rodziny wielodzietnej w porównaniu z innymi typami gospodarstw domowych od lat nie tylko, że jest najgorsza, ale jej ubóstwo pogłębia się coraz bardziej. Mamy tu do czynienia z ubóstwem strukturalnym, tzn. sam fakt posiadania większej liczby dzieci w dużej mierze determinuje ubóstwo.

Zasięg ubóstwa skrajnego, za którego granicę przyjęto poziom minimum egzystencji⁶, oszacowano w 2007 r. na 6,6% osób wobec 7,8% osób w 2006 r. Stopa ubóstwa relatywnego⁷ wynosiła w latach 2006 i 2007 odpowiednio – 17,7% oraz 17,3%. Odsetek osób żyjących w rodzinach, w których poziom wydatków był niższy od tzw. ustawowej granicy ubóstwa⁸ wynosił: 15,1% w 2006 r., natomiast 14,6% – w 2007 r.; przy czym ten niewielki spadek wartości wskaźnika zagrożenia ubóstwem ustawowym miał miejsce przy utrzymaniu w 2007 r. takiej samej nominalnej wartości progu ubóstwa, jaki obowiązywał również w końcu 2006 r. (od 1 października).

⁵ J. Hryniewicz, E. Sierzputowska, *Ubóstwo w Polsce w 1992 roku*, Raport nr 18, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 1992, s. 2–3.

⁶ Minimum egzystencji ustalone przez IPiSS uwzględnia jedynie te potrzeby, których zaspokojenie nie może być odłożone w czasie, a konsumpcja niższa od tego poziomu prowadzi do biologicznego wyniszczenia.

⁷ Procent osób w gospodarstwach domowych o wydatkach poniżej 50% średnich miesięcznych wydatków ogółu gospodarstw domowych.

⁸ Kwota, która zgodnie z obowiązującą ustawą o pomocy społecznej, uprawnia do ubiegania się o przyznanie świadczenia pieniężnego.

W 2007 r. zaobserwowano dalszy spadek liczby gospodarstw domowych żyjących w sferze ubóstwa subiektywnego. Odsetek gospodarstw domowych, których poziom dochodów był niższy od subiektywnych granic ubóstwa⁹, wyniósł w IV kwartale 2007 r. 17,4% (wobec 18,3% w IV kwartale 2006 r.).

Korzystne zmiany przejawiające się głównie spadkiem wskaźników zagrożenia ubóstwem skrajnym, odnotowano w 2007 r. zarówno w przypadku mieszkańców miast, jak i wsi. Zmniejszył się zasięg ubóstwa ekonomicznego wśród gospodarstw domowych z dziećmi na utrzymaniu – w tym wśród rodzin niepełnych.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż rodziny wielodzietne zagrożone są ubóstwem ze względu na występujący w nich bardzo często, względnie trwałe syndrom cech, który powoduje kwalifikację tej kategorii rodzin do grup najbardziej zagrożonych. W świetle dotychczasowych doniesień badawczych są to takie rodziny wielodzietne, które są obciążone wychowaniem młodego pokolenia, których poziom wykształcenia i związane z tym kwalifikacje rodziców ograniczają możliwości zarobkowe i rodzą zagrożenie bezrobociem i trudności w powrocie do aktywności zawodowej. Trudności te potęguje fakt zamieszkiwania na terenach wiejskich i małych miastach, w regionach dotkniętych upadkiem rolnictwa państwowego lub zakładów reprezentujących schyłkowe gałęzie przemysłu.

W świetle analiz dotychczasowych badań przeprowadzonych w Polsce w budżetach gospodarstw rodzin wielodzietnych ograniczona jest konsumpcja. Redukcje dotyczą najczęściej żywności, odzieży, rezygnacji z wyjazdów dzieci, ograniczenia wydatków na cele edukacyjne. Powoduje to w następstwie izolację społeczną i kulturową, a więc zaburzoną socjalizację dzieci, a nawet marginalizację i powstanie kultury ubóstwa¹⁰.

Dla oceny zjawiska ubóstwa w stosunku do wielodzietności istotne jest również określenie jego głębokości, której powszechnie stosowaną miarą jest wskaźnik luki dochodowej lub wydatkowej¹¹. Z badań budżetów gospodarstw domowych wynika, że w 2007 r. wskaźniki głębokości ubóstwa kształtowały się na takim samym poziomie jak w 2006 r. Wskaźnik średniej luki wydatkowej

⁹ Według metody lejdejskiej. Subiektywne granice ubóstwa dla określonego typu gospodarstw domowych odpowiadają mniej więcej poziomowi dochodów deklarowanych przez respondentów jako ledwie wystarczające.

¹⁰ W. Misiak, *Ubóstwo, w: Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 44.

¹¹ Wskaźnik ten informuje, o ile procent przeciętne dochody (wydatki) gospodarstw uznanych za ubogie są niższe od wartości przyjętej za granicę ubóstwa.

zarówno dla gospodarstw o wydatkach niższych od ustawowej granicy ubóstwa, jak i dla gospodarstw żyjących w sferze ubóstwa relatywnego wyniósł 21%. Poziom wydatków gospodarstw domowych ze sfery ubóstwa skrajnego był niższy średnio o 19% od minimum egzystencji przyjętego w danym roku za granicę ubóstwa. W przypadku gospodarstw żyjących w sferze ubóstwa subiektywnego, średnia luka dochodowa wynosiła zarówno w 2006, jak i w 2007 r. – ok. 26%.

Analiza wyników z 2007 r. potwierdza wnioski z lat poprzednich dotyczące społecznego¹² zróżnicowania zasięgu ubóstwa w Polsce. Czynnikiem decydującym o statusie społecznym, w tym o sytuacji materialnej jednostki i jej rodziny, jest miejsce zajmowane na rynku pracy. Ubóstwem zagrożone są przede wszystkim osoby i rodziny osób bezrobotnych. W 2007 r. wśród gospodarstw domowych, w skład których wchodziła przynajmniej jedna osoba bezrobotna, stopa ubóstwa skrajnego wynosiła ok. 16%, podczas gdy wśród gospodarstw, w których nie było osób bezrobotnych – ok. 5%.

Zasięg ubóstwa jest wyraźnie zróżnicowany w zależności od grupy społeczno-ekonomicznej, a więc w zależności od przeważającego źródła utrzymania. W najtrudniejszej sytuacji były rodziny, których podstawę utrzymania stanowiły świadczenia społeczne (stopa ubóstwa skrajnego – 24,5%). Bardziej niż przeciętnie narażeni na ubóstwo są członkowie gospodarstw, których podstawę utrzymania stanowiły renty (ok. 11% w sferze ubóstwa skrajnego) oraz gospodarstwa rolników (ok. 10% osób żyjących poniżej minimum egzystencji). Pauperyzacji sprzyja również wykonywanie niskopłatnej pracy. Dotyczy to głównie osób o niskim poziomie wykształcenia, pracujących na stanowiskach robotniczych. W rodzinach, których główny strumień dochodów pochodził z pracy najemnej na stanowisku robotniczym, stopa ubóstwa skrajnego kształtowała się na poziomie ok. 9% (wobec ok. 1% wśród gospodarstw utrzymujących się głównie z pracy najemnej na stanowiskach nierobotniczych).

Jak wynika z licznych opracowań GUS, relatywnie najczęściej w ubóstwie żyją rodziny na wsi oraz w małych miasteczkach, a ponad 10-procentową stopę ubóstwa skrajnego odnotowano w 2007 r. w województwach: świętokrzyskim, warmińsko-mazurskim, lubelskim i podlaskim. Wyróżnione województwo świętokrzyskie stanowi teren zamieszkania badanych rodzin wielodzietnych.

¹² Należy mieć na uwadze, że badania nie wskazują ubóstwa związanego z dysfunkcjami rodziny: ciężką chorobą, starością, czy też ze środowiskami patologicznymi. Poza tymi badaniami są również osoby bezdomne.

Można więc prognozować, iż głębokie ubóstwo w 2007/2008 r., podobnie jak w latach poprzednich, związane jest przede wszystkim z bezrobociem (zwłaszcza przy niskim poziomie wykształcenia głowy gospodarstwa domowego), a także z wielodzietnością oraz z faktem zamieszkania w małych ośrodkach miejskich, na wsi, a szczególnie na obszarach dotkniętych bezrobociem strukturalnym¹³.

Jak widać dokładnie na wykresie 1, rodziny wielodzietne są zagrożone czynnikiem takim, jak ubóstwo w stopniu wielokrotnie większym niż np. rodziny rencistów, emerytów czy osób samotnie wychowujące potomstwo. Pojawienie się w rodzinie każdego kolejnego dziecka, co można dostrzec na wykresie, zwiększa znacznie prawdopodobieństwo popadnięcia w ubóstwo, w tym w skrajne ubóstwo. Względem zaburzającego funkcjonowanie rodzin wielodzietnych ubóstwa, pojawiła się w Polsce próba rozwiązania, której przykładem może być ulga podatkowa na dziecko wychowujące się w rodzinie wielodzietnej. Wprowadzenie ulgi podatkowej na dzieci w powszechnym mniemaniu poprawiło sytuację materialną rodzin wielodzietnych, gdyż to one mogą odpisać od podatku najwięcej. Problem polega jednak na tym, że często mogą tylko teoretycznie, gdyż dochody takiej rodziny (i tym samym płacony podatek dochodowy) są zbyt niskie, aby ulgę w pełni (albo choć większej części) wykorzystać¹⁴.

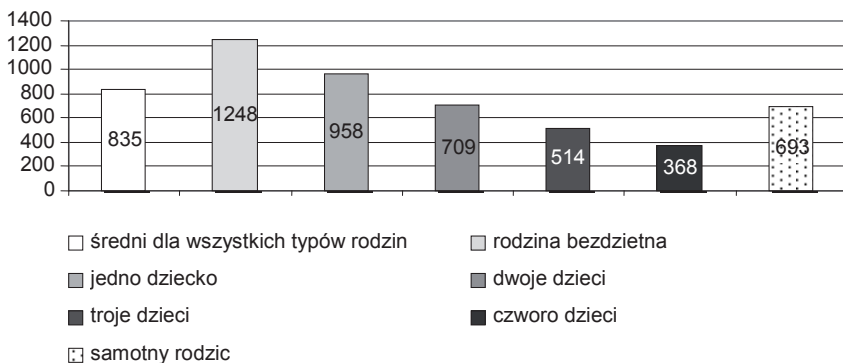
Należy zaznaczyć, iż kwota ulgi (ok. 100 zł miesięcznie na dziecko) stanowi niewielki procent kosztów utrzymania dziecka, nie może więc być jedynym mechanizmem wspierania rodziny. Jak zaznaczają ekonomiści, ulga ta (w przypadku możliwości odpisania jej w całości) najwyżej rekompensuje większe obciążenia podatkowe rodzin dużych, które z racji większych potrzeb ponoszą (chodzi tu szczególnie o podatek VAT).

Rodziny wychowujące czworo i więcej dzieci statystycznie na uldze korzystają znacznie mniej niż rodziny mniejsze. Powoduje to dalsze pogłębienie różnicy w dochodach, która dzieli rodziny małe i duże. Na rodzinnej uldze podatkowej zyskują więc najwięcej rodziny małe i zamożne. Ilustruje to wykres 1.

Warto przywołać, analizując czynniki zaburzające funkcjonowanie rodzin wielodzietnych, niedawno przygotowany przez Centrum im. Adama Smitha raport na temat kosztów wychowania dzieci w Polsce. Wyniki tych badań przedstawia tabela 1.

¹³ *Sytuacja gospodarstw domowych w 2007 r. w świetle wyników badań budżetów gospodarstw domowych*, GUS, Materiał na konferencję prasową w dniu 28 maja 2008 roku.

¹⁴ P. Wosicki, *Rodziny wielodzietne muszą odejść?!*, „Głos dla życia” 2008, nr 4, s. 14–16.



Wykres 1. Przeciętny miesięczny dochód rozporządzalny na osobę w rodzinie według liczby dzieci

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS z 2006 r.

Tabela 1. Koszt wychowania dzieci w Polsce

Wiek dziecka	Z jednym dzieckiem	Z dwójką dzieci	Z trójką dzieci	Z czwórką dzieci
0–20	160,000	280,000	376,000	376,000
0–25	210,000	380,000	526,000	672,000

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Centrum im. Adama Smitha, Warszawa 2008.

Odnosząc się do danych zaprezentowanych w tabeli, można stwierdzić, iż miesięczny przykładowy koszt utrzymania jednego dziecka w rodzinie czworodzietnej to kwota około 600 zł. Tymczasem dodatek do zasiłku rodzinnego, przysługujący wielodzietnym rodzinom ubogim, wynosi 80 zł na trzecie i kolejne dziecko, co wraz z 40 zł „zwykłego” zasiłku daje kwotę 120 zł i stanowi 20% kosztów utrzymania dziecka.

Inaczej przedstawia się sytuacja np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Irlandii, Francji, Hiszpanii czy Niemczech. W Wielkiej Brytanii rodzice otrzymują 16,50 GBP tygodniowo na pierwsze dziecko aż do ukończenia przez nie 16 roku życia oraz 11,05 GBP na każde kolejne dziecko. Dodatkowa ulga odpisywana od podatku przysługuje rodzicom o odpowiednio niskich dochodach. W Szwecji rodzice otrzymują rocznie odpowiednio 11 400 SEK (ok. 4480 zł) na pierwsze i drugie dziecko, 14 448 SEK (6140 zł) na trzecie dziecko, 20 520 SEK (8710 zł) na czwarte dziecko oraz 22 800 SEK (9680 zł) na każde kolejne dziecko. W Hiszpanii rodzice mogą sobie odliczyć rocznie 1400 euro na pierwsze dziecko, 1500 na drugie, 2200 na trzecie oraz 2300 na czwarte dziecko.

Ponadto dodatkowa ulga w wysokości 1200 euro przysługuje na dziecko poniżej 3 roku życia, a ulga odpisywana od podatku (non-wastable) w wysokości 1200 euro adresowana jest do pracujących kobiet wychowujących dziecko do lat 3. Dodatkowo rodziny o odpowiednio niskich dochodach mogą otrzymać transfer pieniężny w wysokości maksymalnie 291 euro na każde dziecko. We Francji z kolei obowiązuje rozbudowany system podatkowy, który przewiduje względem rodzin wielodzietnych: dodatki pieniężne z tytułu posiadania dzieci, system bezpłatnego szkolnictwa, kartę dużej (licznej) rodziny, upoważniającą m.in. do ulg w opłatach komunikacyjnych (30% przy 3 dzieci, 40% przy 4, 50% przy 5), dającą prawo do bezpłatnego wstępu do muzeów, parków, pływalni, pierwszeństwo do stołówek, świetlic i prawo do kredytu potwierdzonego wydatkami niezbędnymi (300 euro na rodzinę na rok i na wydatki szkolne do 18 roku życia dziecka), system dopłat socjalnych dla rodzin w trudniejszej sytuacji materialnej, lokalne rozwiązania sprzyjające rodzinom, rozbudowaną działalność stowarzyszeń na rzecz rodziny¹⁵.

Analiza ubóstwa wśród rodzin wielodzietnych oraz wynikających z niego nierówności społecznych ma zasadnicze znaczenie, gdyż na gruncie pedagogiki czy polityki społecznej nie zawsze dostrzega się, że bieda doświadczana w rodzinie w dzieciństwie¹⁶ może mieć trwałe konsekwencje dla funkcjonowania człowieka czy nawet społeczeństwa.

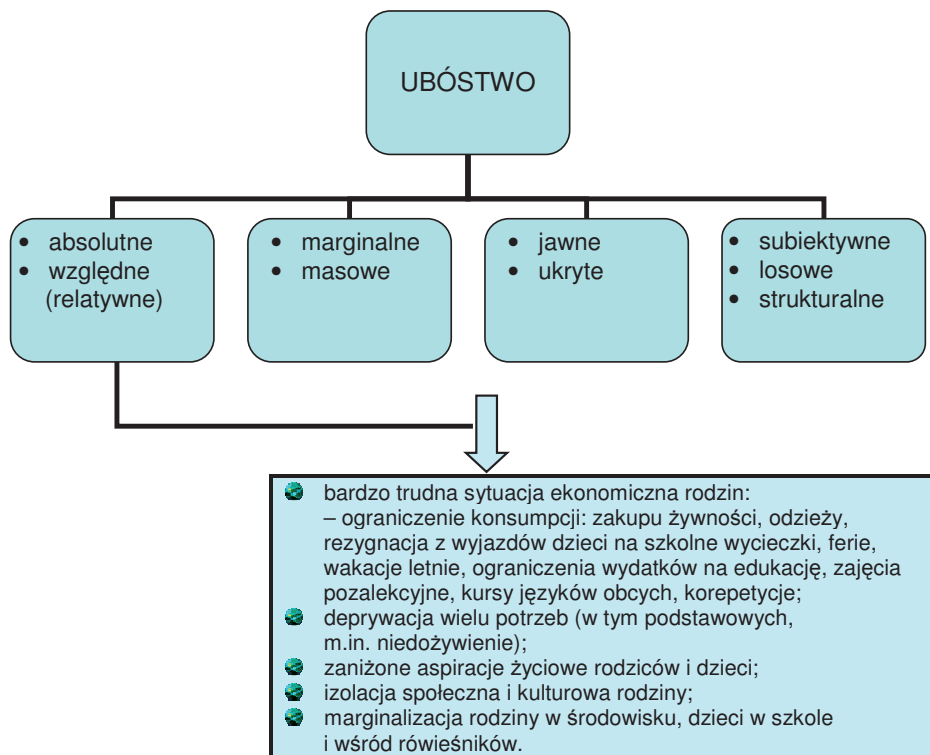
Nawiązanie do szczegółowej analizy wielodzietności w aspekcie ubóstwa w niniejszym artykule, ma za zadanie zobrazowanie ubóstwa jako czynnika zagrażającego prawidłowej socjalizacji dziecka wywodzącego się z takiej kategorii rodzin.

Ponadto takie stanowisko przyjęte na potrzeby teoretycznego opisu interesujących mnie zagadnień koreluje z pierwotnie obranym podejściem kreacji środowiskowej. Jest nią reprezentowana na gruncie polskim m.in. przez B. Smolińską-Theiss, W. Theissa, M. Czerpaniak-Walczak, J. Tarnowskiego orientacja o charakterze „humanistyczno-poznawczym”. Istota tej orientacji metodologicznej zawiera się włączeniu badania z działaniem modernizacyjnym¹⁷.

¹⁵ *Barnbidrag och flerbarnstillägg*, Uppdaterad 080101, Försäkringskassans, s. 1(6), www.forsakringskassan.se

¹⁶ Badania dotyczące dziecięcych doświadczeń biedy przeprowadziła B. Smolińska-Theiss w miasteczku Węgrów na Mazurach. Wynika z nich, iż dzieci postrzegają zjawisko biedy w trzech wymiarach: 1) jako przeciwieństwo dobrobytu, 2) jako indywidualną niezaradność człowieka, 3) upadającą gospodarkę, bezrobocie, kryzys ekonomiczny; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 117.

¹⁷ B. Smolińska-Theiss, *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, w: *Badanie i działanie – w poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa 1988, s. 37.



Schemat 2. Ubóstwo – konsekwencje dla rodzin wielodzietnych i wychowujących się w nich dzieci

Źródło: B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 180.

Stąd teoretyczna analiza ubóstwa, jako czynnika zagrażającego właściwemu funkcjonowaniu rodziny wielodzietnej, a tym samym prawidłowej socjalizacji dziecka, stanowi implikację do szerszych analiz oraz praktycznych działań. Inspiruje do organizowania różnych form działania z dzieckiem i rodziną wielodzietną (poprzez pracę kulturalną, akcje socjalne czy obserwację)¹⁸.

Bezrobocie

Kolejnym czynnikiem, będącym uwarunkowaniem pierwszego okresu transformacji, uniemożliwiającym prawidłowe funkcjonowanie rodziny wielodzietnej, a tym samym wpływającym negatywnie na poziom życia wielu ro-

¹⁸ Tamże.

dzin wychowujących dużą liczbę dzieci, jest bezrobocie, a współcześnie także podstawowa globalna tendencja w sferze pracy, jaką jest systematyczne zmniejszanie się zatrudnienia. W wielu publikacjach z lat dziewięćdziesiątych można odnaleźć wizję świata, w którym na skutek rozwoju *high technology* wystarczy 20% zdolnej do pracy populacji, aby utrzymać światową gospodarkę w jej rozmachu¹⁹. Bezrobocie, które przekroczyło w marcu 2002 r. liczbę 3 milionów, miało charakter recesyjno-transformacyjny, a miejscami również strukturalny – zwłaszcza, jeśli chodzi o obszary zacofane gospodarczo, typowo rolnicze i obciążone likwidacją państwowych gospodarstw rolnych. Dotknęło ono przeważnie ludzi młodych, częściej kobiety niż mężczyzn, a także osoby legitymujące się najniższym poziomem wykształcenia. Spowodowało degradację społeczną i ekonomiczną, którą najdotkliwiej odczuły rodziny wielodzietne i niepełne²⁰.

Współcześnie wadliwe rozwiązania prawne i administracyjne w zakresie pracy i przedsiębiorczości – nadmierne regulacje, spowalniają ekonomię, zmniejszają konkurencyjność gospodarki narodowej na globalnym rynku, powodując jednocześnie zniechęcenie przedsiębiorców do śmiałego inwestowania i zatrudniania. Jest to widoczne szczególnie na lokalnych rynkach pracy. Za ostatnią, a jakże ważną zależność zwiększającą poziom i stopę bezrobocia w Polsce uznano kiepski stan oświaty szkolnej i pozaszkolnej, który nie wychowuje, nie uspołecznia, ani też nie wyposaża w umiejętności tak potrzebne do swobodnego funkcjonowania na rynku pracy²¹.

Ostatnie dane szacunkowe Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wskazują, iż w sierpniu 2009 r. stopa bezrobocia wyniosła 10,8 procent. Uszczegółowieniem są raporty, według których wzrost stopy bezrobocia został odnotowany w 10 województwach.

Na powiększający się poziom bezrobocia w Polsce wpływa również wzrost napływu ludności w wieku produkcyjnym. Przebieg procesów demograficznych w Polsce wskazuje, że w latach 1990–2010 mamy do czynienia z istotnym wzrostem zasobów pracy. Wzrost liczby ludności osiągającej wiek produkcyjny powiększał się stopniowo od początku lat dziewięćdziesiątych i będzie wzrastać systematycznie do 2010 r.²²

¹⁹ H-P. Martin, H. Schumann, *Pułapki globalizacji. Atak na dobrobyt i demokrację*, Wrocław 2000, s. 203.

²⁰ Tamże, s. 79.

²¹ K. Model SJ, *Chrześcijanin wobec rynku i bezrobocia*, Gniezno 13 III 2004 (www.apraca.pl).

²² S. Golinowska, *O przyczynach bezrobocia i polityce jego zwalczania*, „Polityka Społeczna” 2001, nr 3, s. 13.

Ogólne cechy polskiego bezrobocia przedstawiają liczne raporty, opracowania i strony internetowe GUS²³.

Wymienione sytuacje potwierdzają, iż bezrobocie stanowi czynnik zagrażający właściwemu funkcjonowaniu rodziny wielodzietnej.

Biorąc pod uwagę fakt, że liczba bezrobotnych w województwie świętokrzyskim według stanu na 31.08.2009 r. wyniosła 78 624 osoby, w tym:

- 17 095 bezrobotnych do 25 roku życia (21,7%),
- 41 032 bezrobotne kobiety (52,2%),
- 41 788 bezrobotnych zamieszkałych na wsi (53,1%),
- 63 797 bezrobotnych bez prawa do zasiłku (81,1%),
- 14 827 bezrobotnych z prawem do zasiłku (18,9%),
- 3309 bezrobotnych niepełnosprawnych (4,2%),

można przypuszczać, iż w wymienionych wyżej grupach znajduje się znaczna część rodzin posiadających co najmniej troje dzieci, dla których szansa znalezienia pracy jest zła lub bardzo zła.

Obserwowalny w Polsce znaczący ubytek miejsc pracy, spowodowany racjonalizacją i modernizacją gospodarki, polega na zwiększeniu efektywności działania dawnych i obecnych przedsiębiorstw państwowych. W stosunku do rodzin wielodzietnych, co sugerują często osoby zakładające taki typ rodziny, za mały jest jeszcze rozwój przedsiębiorczości oraz prywatnych firm. Obecnie miejsca pracy są likwidowane również w sprywatyzowanych przedsiębiorstwach, po zrealizowaniu pakietu socjalnego, jak również w prywatnych firmach, które starają się dopasować do rynku²⁴.

Duże i długotrwałe bezrobocie może również prowadzić do powstawania sfer ubóstwa oraz do jego dziedziczenia²⁵. Można zatem sądzić, że zasadne jest określenie, iż województwo świętokrzyskie jest to tzw. enklawa biedy.

Warto zauważyć, iż skutki bezrobocia w obszarze Kielc są dotkliwe nie tylko dla samych bezrobotnych z rodzin wielodzietnych, ale również całego społeczeństwa (wysokie koszty świadczeń socjalnych, wysokie podatki, niewykorzystany potencjał ludzkiej pracy, poczucie zagrożenia bezrobociem osób pracujących, nasilenie się społecznej patologii: trudności wychowawcze)²⁶.

²³ <http://www.stat.gov.pl> [17.05.2006].

²⁴ J. Fitt, *Spoleczne przeciwdziałanie bezrobociu – doświadczenia lokalne*, w: *Spoleczne aspekty bezrobocia. Skutki i przeciwdziałanie*, red. M. Seweryński, J. Wojtyła, Katowice 2002, s. 54–55.

²⁵ B. Matyjas, *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta*, Kielce 2003, s. 66–67.

²⁶ D. Gęsička, *Długoterminowe bezrobocie*, „Rynek Pracy” 1992, nr 11–12, s. 9–36.

W literaturze pedagogicznej wskazuje się na występowanie wielu barier związanych z rozwojem społecznym i kulturalnym dziecka z rodziny bezrobotnej. Odnosząc się do sytuacji dziecka z rodziny wielodzietnej dotkniętej bezrobociem, należy podkreślić, iż dziecko takie odczuwa odmienność swojej sytuacji zwłaszcza na tle rówieśników. Najczęściej wyraża się to niezaspokojeniem potrzeb (jedzenia, posiadania odpowiedniej odzieży, obuwia, wyposażenia szkolnego), spowodowanym brakiem pieniędzy.

Odczuwanie własnej sytuacji jako gorszej niż sytuacja rówieśników prowadzi do stopniowej izolacji środowiskowej i ograniczenia kontaktów z kolegami. Dzieci mają wówczas poczucie wstydu, uznając warunki życia własnej rodziny za gorsze.

Koncentrując się na „tytułowym” dziecku z rodziny wielodzietnej, należy zaznaczyć, iż takie postrzeganie sytuacji rodzinnej może stać się przyczyną alienacji społecznej, zaburzonej socjalizacji. Potrzeba kontaktów rówieśniczych jest naturalną potrzebą wieku adolescencji. Ograniczenie ich jest z pewnością mocno odczuwalne przez dziecko. Jednak jeszcze bardziej dotkliwie jest odsunięcie dziecka z rodziny wielodzietnej przez rówieśników, społeczna ekskluzja, tj. strukturalny brak możliwości uczestniczenia w „normalnym” życiu społecznym, bezsilność, bezradność wobec zwielokrotnionych trudów własnego życia oraz powodowane nimi izolacja i napiętnowanie społeczne²⁷.

Brak akceptacji ze strony społeczności szkolnej, rówieśniczej może także wynikać z braku możliwości rozwijania wspólnych zainteresowań, zwłaszcza w sytuacji, gdy jest to związane z dodatkowymi wydatkami z budżetu rodziny (odpłatnością za zajęcia).

Pogorszenie sytuacji materialnej i życiowej bezrobotnych rodzin posiadających większą liczbę dzieci przynosi także konsekwencje w postaci nowych uwarunkowań kształtowania się postaw i zachowań oraz ocen otaczającej ich rzeczywistości i uznawanych wartości. Brak pracy rodziców osłabia w dzieciach poczucie wartości pracy, utrudnia właściwą socjalizację, kształtowanie właściwych postaw wobec własnej przyszłości. Potencjalne skutki tego potęguje sytuacja na rynku pracy²⁸.

²⁷ Wykład monograficzny dr R. Szarffenberga, „Marginalizacja i wykluczenie społeczne,” <http://www.ips.uw.edu.pl/rszarf/wykluczenie/>

²⁸ B. Balcerzak-Paradowska, *Dzieci w rodzinach bezrobotnych*, „Przyjaciel Dziecka” 1995, nr 5–6, s. 3–5.

Bezrobocie bezwzględnie zagraża egzystencji rodziny, a także niesie ryzyko negatywnych, traumatycznych doświadczeń biedy, o czym w literaturze pedagogicznej pisały m.in. B. Matyjas²⁹, B. Smolińska-Theiss³⁰.

W pedagogicznym podejściu badawczym szczególnie ważne wydaje się być zaakcentowanie realizacji procesu socjalizacji (pierwotnej i wtórnej), doświadczeń socjalizacyjnych w sytuacji zagrożenia bezrobociem.

Wspomniane ubóstwo i analizowane bezrobocie nie stwarzają warunków do prawidłowego funkcjonowania rodziny wielodzietnej, do wszechstronnego rozwoju dzieci, rozbudzania ich zainteresowań, kształtowania pozytywnego systemu wartości, właściwych wzorów i norm postępowania, wprowadzania w obszar kulturowy.

Potwierdzają to wnioski A. Kotlarskiej-Michalskiej³¹ oraz M. Szymańskiego³², z których wynika, że istnieje niebezpieczeństwo dziedziczenia przez dzieci upośledzonego statusu rodziny, a także doświadczania ograniczeń również w formie zmiany planów, aspiracji, rozwijania uzdolnień, co może prowadzić do tzw. inkluzyj społecznej – powtórnej socjalizacji.

Problemy rodzin wielodzietnych dotkniętych bezrobociem „powoli” stają się przedmiotem dyskusji, zarówno wśród przedstawicieli ośrodków naukowych, centralnych instytucji państwowych (Kancelarii Sejmu, Departamentu Rodziny i Kobiet), Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departamentu Badań Społecznych GUS, Związków Zawodowych, Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych. Systematycznie śledząc doniesienia owych debat na użytek niniejszej pracy, wyciągnięto wniosek, iż trudne warunki życiowe są również skutkiem zaniechania przez państwo wielu funkcji opiekuńczych, braku prorodzinnej polityki społecznej. Zagrożona została przede wszystkim zasada równych szans dla młodego pokolenia, co wiąże się z licznymi zagrożeniami także dla zdrowia młodego pokolenia. W rodzinach wielodzietnych dotkniętych problemem bezrobocia występuje nawet zjawisko niedożywienia, braku możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb.

Wyrównanie szans dzieci ubogich jest dziś wyzwaniem, jakie stoi przed całym społeczeństwem, nie tylko zobowiązanym do tego instytucjom czy stowarzyszeniom. Bo, aby zapewnić właściwą socjalizację dzieci, należy przede

²⁹ B. Matyjas, *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych*, s. 68–70.

³⁰ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, s. 212.

³¹ A. Kotlarska-Michalska, *Rodzina a bezrobocie*, „Polityka Społeczna” 1994, nr 5–6, s. 24.

³² M. Szymański, *Bezrobocie a osiągnięcia szkolne dzieci*, „Edukacja” 1996, nr 4, s. 17.

wszystkim dać im jednakowy dostęp do edukacji, opieki zdrowotnej, dóbr kultury. Winno to być jednym z najpilniejszych i najważniejszych zadań w polityce społecznej państwa³³.

Niski poziom wykształcenia

Na kształtowanie się potrzeb rozwojowych młodego pokolenia: edukacyjnych, kulturowych, wypoczynkowych, wpływają wzorce wyniesione właśnie z domu rodzinnego, a aspiracje rodziców stanowią pierwszy wzorzec w tym zakresie. Zależy on jednak w dużej mierze od poziomu wykształcenia. Wiele doniesień na gruncie pedagogiki, socjologii i psychologii potwierdza fakt, iż niski poziom wykształcenia rodziców może stanowić jeden z elementów zaniżania pozycji dziecka z rodziny wielodzietnej i nieumiejętne rozwiązywanie pojawiających się problemów, aż po występowanie dysfunkcji czy nawet patologii³⁴. Dotychczasowe badania potwierdzają, iż w większości rodzin o niskim poziomie wykształcenia rodziców dzieci przygotowywane były do zdobycia konkretnego zawodu, poprzez naukę w zasadniczych szkołach zawodowych. Mimo iż z czasem dostrzeżono, że uzyskanie wykształcenia jedynie w tych szkołach jest niewystarczające dla uzyskania pracy, to spośród absolwentów tego typu placówek rekrutuje się większość młodzieży bezrobotnej. Niestety wiele rodzin wielodzietnych po prostu nie mogło spełnić planów edukacyjnych swych dzieci, napotykały one na przeszkody, przede wszystkim barierę trudności finansowych. Stąd tendencja, że dzieci z tych rodzin rzadziej uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, rozwijających indywidualne zainteresowania.

Różnice w warunkach życia i rozwoju polegają także na częstszym włączaniu się dzieci z rodzin wielodzietnych do prac domowych. Jest to najczęściej pomoc w opiece nad młodszym rodzeństwem i udział w innych pracach. Jest to również przejaw realizowanego modelu rodziny wielodzietnej, z tradycyjnym podziałem zadań i ról, gdzie kobietę obciążają prace na rzecz rodziny, nawet wówczas, gdy jednocześnie pełni funkcję współżywiicielki, stąd zadania te reali-

³³ B. Balcerzak-Paradowska, *Wokół wielodzietności*, „Problemy Rodziny” 1998, nr 4, s. 12.

³⁴ Z. Gałązka, wystąpienie podczas seminarium z cyklu „Polityka społeczna wobec rodziny” – Współczesne problemy rodzin wielodzietnych, 4.11.1997, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, cyt. za: H. Żeglicka, *Rodziny wielodzietne*, „Polityka Społeczna” 1988, nr 3, s. 33.

zuje często przy pomocy dzieci. Na mężczyźnie zaś spoczywa obowiązek tworzenia podstaw materialnej egzystencji rodziny.

Obecnie sytuacja ta nieco się zmienia. Modyfikacja wspomnianego modelu w kierunku bardziej partnerskiego układu obserwowalna jest głównie wśród rodzin młodszych i o wyższym poziomie wykształcenia. Wówczas obowiązki dzieci z rodzin wielodzietnych nie ograniczają się jedynie do pomocy w domu, choć na terenach wiejskich znaczna część dzieci z tych rodzin masowo i ciężko pracuje w gospodarstwach rolnych rodziców.

Tendencja pozytywnych zmian zaznacza się już od kilku lat. Wyższa edukacja rodziców powoduje, że mają oni wyższą świadomość roli dziecka w rodzinie. Zdaniem I. Kowalskiej³⁵ i D. Żukowskiej³⁶ jest to świadoma wielodzietność, obserwowalna m.in. w Szwajcarii czy Niemczech.

Pomoc i wsparcie wobec rodziny wielodzietnej

Analizując środowisko rodziny wielodzietnej pod kątem rozwiązań pomocowych i wspierających, należy odnieść się do wskazań badaczy. Adaptacje tych rodzin do nowych, ciągle zmieniających się warunków społecznych „odbijają” się niekorzystnie w postaci traumy społeczno-kulturowej okresu transformacji³⁷. Trudne do rozwiązania okazały się (na co wskazywały przytoczone badania) problemy ubóstwa, bezrobocia, niskiego wykształcenia i innych czynników, wymagające wnikliwej diagnozy społecznej rodzin wielodzietnych. Diagnoza stanowi bowiem punkt wyjścia do podejmowania działań pomocowych i wspierających. Powinna być zatem szybka i trafna, przygotowana (opracowana) przez profesjonalistów.

W doniesieniach naukowych szczególne miejsce zajmuje diagnoza polityki społecznej (w rozumieniu jej jako praktyki społecznej) oraz rozpoznanie ogólnopolskich i lokalnych form pomocy. Zwrócili na to uwagę m.in. J. Hrynkiwicz, L. Bosek, M. Sokółski, P. Wosicki, B. Balcerzak-Paradowska, B. Matyjas, A. Stopińska, A. Rutkowska³⁸.

³⁵ I. Kowalska, S. Kostrubiec, G. Kowalska, *Warszawska rodzina wielodzietna w latach siedemdziesiątych*, Warszawa 1984, s. 128.

³⁶ D. Żukowska, *Świadoma wielodzietność*, „Nasz Dziennik”, nr 50, 28.02.2001, s. 3.

³⁷ P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 78.

³⁸ A. Rutkowska, *Wielodzietność – problem socjalny i próby pomocy*, „Praca Socjalna” 2002, nr 3, s. 29.

Nadrzędną funkcją przyjętych przez wymienionych autorów założeń pomocy w modelu państwa obywatelskiego (*welfare society*) powinna być relacja na płaszczyźnie społeczeństwo (rodzina wielodzietna) – państwo, oparta na zasadzie pomocniczości i interwencji.

Uszczegółowiając, zasada pomocniczości względem rodzin wielodzietnych winna zakładać wspomaganie funkcji rodziny a nie przejmowanie jej zadań. Wiąże się to z tak zorganizowanym systemem pomocy społecznej, który ma gwarantować rodzinie zagrożonej, możliwość samodzielnego decydowania o wyborze najkorzystniejszej formy pomocy dla jej członków. Druga zasada zakłada z kolei konieczność natychmiastowej interwencji państwa i społeczeństwa w sytuacjach, w których rodzina wielodzietna nie radzi sobie w sytuacjach trudnych, kryzysowych, konfliktowych, gdy pomocniczość ogranicza się do wspierania rodziny w realizowanych przez nią funkcjach³⁹.

Czynnikiem różnicującym zakres i formy pomocy rodzinom wielodzietnym jest przede wszystkim stopień zagrożenia tej rodziny w wypełnianiu przez nią funkcji opiekuńczo-wychowawczej, socjalizacyjnej⁴⁰. W literaturze pedagogicznej podkreśla się, iż sytuacje zagrożenia często wynikają z naruszenia dobra dziecka w rodzinie, kształtują się na różnym podłożu zarówno o charakterze wewnątrzrodzinnym, jak też zewnątrzrodzinnym⁴¹.

Kwestia doboru i wykorzystania określonych metod pomocy, pracy socjalnej, pracy socjoterapeutycznej z rodziną wielodzietną wymaga ustalenia: które zakresy lub struktury życia rodzinnego są zagrożone, które czynniki wywołują brak stabilności życia rodzinnego, jak długo trwa niepożądany stan zagrożenia, jaką metodę pracy należy zatem przyjąć za najkorzystniejszą wobec zaistniałych potrzeb.

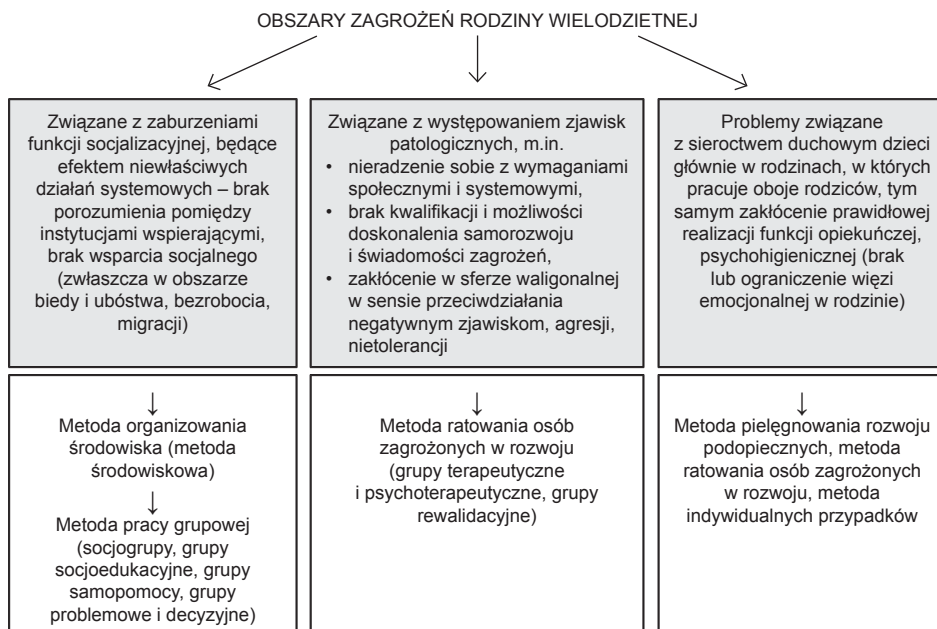
Obszary zagrożeń funkcji opiekuńczej, wychowawczej i socjalizacyjnej oraz proponowane w stosunku do nich metody pomocy ilustruje schemat 3.

Nawiązując do tegoż schematu, wymienione metody stanowią propozycję ich zastosowania w kontekście wspomnianych funkcji i zjawisk im zagrażającym. Problemy rodzin wielodzietnych, wymieniane w doniesieniach różnych dyscyplin naukowych, można w większości przykładów umiejscowić jako zadania i jednocześnie wyzwania dla pracy socjalnej.

³⁹ L. Dyczewski, *The Family in a Transforming Society*, Lublin 1999, s. 124.

⁴⁰ P. Forma, *Uwarunkowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach wielodzietnych*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, red. B. Matyjas, R. Stojeczka-Zuber, Kielce 2007, s. 13–24.

⁴¹ J. Biała, *Wsparcie czy bezpośrednia pomoc rodzinom ryzyka*, „Edukacja” 2003, nr 2(82), s. 16.



Schemat 3. Obszary zagrożeń i metody pomocowe względem rodzin wielodzietnych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Białą, *W poszukiwaniu modelu pracy socjalnej w sytuacjach złożonych zagrożeń rodzinnych*, w: *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka*, red. B. Matyjas, J. Białą, Kielce 2007, s. 161.

Wiele polskich rodzin wielodzietnych nie zostało przygotowanych na radykalną transformację i jej skutki, począwszy od sprostania trudnościom ekonomicznym, wynikającym ze zmian i charakteru rynku pracy poprzez pluralizm wartości zakorzenionych, tradycyjnych oraz tych, które określają „zachodni” styl życia i znane są jako „westernizacja” czy „mcdonaldyzacja”⁴². Silny wpływ obcych kultur wymusił nowe zachowania polskiej rodziny wielodzietnej. Wyraźnie widać dziś konieczność systemowego działania względem tej kategorii rodzin.

Zatem pomoc i wsparcie rodzin mających troje i więcej dzieci wiązać się powinno nie tylko z socjalnym obszarem i nie tylko w pełnieniu funkcji pracownika socjalnego czy pracownika służb społecznych.

Kierunek działań pomocowych powinien być wyraźnie zaakcentowany w zadaniach i celach pracy m.in.:

- a) placówek edukacyjnych (oświatowych) – szkoły (jako środowiska silnie kształtującego osobowość młodego pokolenia)

⁴² G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999, s. 8.

- b) placówek opiekuńczo-wychowawczych
- c) placówek opieki zdrowotnej
- d) instytucji służb społecznych
- e) placówek pozaszkolnych
- f) Kościoła.

Konieczność podejmowania współpracy i tzw. systemowości działania wiąże się z właściwą, trafną diagnozą problemów rodzin wielodzietnych, dostosowania określonej metody pracy. Społeczny system wspomaganie w środowisku lokalnym powinien uwzględniać zatem złożoność problemów, określenie indywidualnego modelu pomocy opierającego się na diagnozie poziomu zagrożenia poszczególnych funkcji rodziny⁴³.

Zasygnalizowane tu obszary zagrożeń wymagają konkretnych odniesień, tj. form pracy z rodzinami doświadczającymi tych problemów. Skutecznymi metodami w zakresie rozwiązania takich problemów mogą być: metoda grupowa oraz metoda środowiskowa.

Metoda grupowa, jak sugeruje jej nazwa, nie ma zastosowań ograniczonych tylko do pracy socjalnej. Na gruncie pedagogiki społecznej została zdefiniowana przez A. Kamińskiego⁴⁴, który wyróżnił trzy odmiany metody grupowej: rozwojowo-wychowawczą, rewalidacyjną, psychoterapeutyczną.

Obszar zagrożeń rodziny wielodzietnej będący następstwem braku działań osłonowych i niedoskonałości działań systemowych wymaga także działań o charakterze interwencyjnym, tj. interwencji kryzysowej, która zdaniem D. Kubackiej-Jasieckiej⁴⁵ określana jest jako pomoc indywidualna dla osób w kryzysie, dynamiczna forma oddziaływania krótkoterminowego koncentrująca się na szerokim zakresie zjawisk, mogących mieć wpływ na równowagę emocjonalną jednostki (dziecka), rodziny, grupy. Interwencja kryzysowa odwołuje się i czerpie również z rozmaitych innych form oddziaływania i pomocy, co pozwala uznać ją za humanistycznie zorientowaną, eklektyczną i wieloaspektową formę pomocnych oddziaływań wobec osób z kręgu ryzyka kryzysowego.

Tak rozumiana interwencja względem rodzin wielodzietnych ma na celu zgodnie ze wskazaniem B. Matyjas⁴⁶ umożliwienie rodzinie poradzenia sobie

⁴³ J. Biała, *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006, s. 106–118.

⁴⁴ A. Kamiński, cyt. za: J. Szmagański, *Metoda grupowa w pracy socjalnej*, w: *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 242.

⁴⁵ D. Kubacka-Jasiecka, *Interwencja kryzysowa*, w: *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, t. 2, Warszawa 2005, s. 245.

⁴⁶ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 138.

z przejściowym brakiem równowagi wywołanym wydarzeniem krytycznym, np. bezrobociem.

Typologia metod grupowych uwzględnia zatem wspieranie rozwoju osobowości dziecka z rodziny wielodzietnej, które mniej lub bardziej świadomie identyfikuje się z celami i wartościami grupy, jaką stanowi jego rodzina. Ponadto ma na celu usprawnienie społecznego funkcjonowania.

Zatem zastosowanie szeroko zaakceptowanej w polskiej literaturze metody może stanowić implikację do efektywnych i bardziej szczegółowych działań, wspierających rodzinę wielodzietną, dotkniętą problemami społecznymi.

Refleksja nad indywidualnym losem dziecka z rodziny wielodzietnej prowadzi do wniosku, iż los ten warunkowany jest różnymi czynnikami i okolicznościami, których korzenie w większości tkwią w otoczeniu jednostki⁴⁷.

W literaturze przedmiotu istota środowiskowego działania, tj. metoda środowiskowa (inaczej metoda organizowania środowiska), ma bogate tradycje. Znana była od dawna w literaturze angielskiej, jak też w amerykańskiej teorii i praktyce pracy socjalnej. Taka praca realizowana jest w zorganizowanej działalności instytucji i organizacji zwanej służbami społecznymi (ang. *social services*) lub służbami dla ludzi (ang. *human services*). Obejmuje nie tylko pomoc o charakterze ekonomicznym, ale również działalność terapeutyczną, rewalidacyjną, resocjalizacyjną oraz edukacyjną skierowaną do wszystkich osób, które mają trudności w społecznym funkcjonowaniu, np. w wyniku niskiej pozycji społecznej, defektów fizycznych, psychologicznych, zaburzeń emocjonalnych, interpersonalnych czy uzależnień.

Należy więc jednoznacznie stwierdzić, że może mieć ona zastosowanie względem rodzin wielodzietnych, gdyż jej celem zasadniczym jest wspomaganie rozwoju, odnosząc się zarówno do członków rodzin wielodzietnych, jak i warunków, w jakich te osoby żyją.

Warto również podkreślić wtórne cele wspomnianej metody. Są nimi, zgodnie ze wskazaniem T. Pilcha⁴⁸: cele opiekuńcze oraz kompensacja.

Warunkiem skuteczności tej metody jest rozbudzenie sił społecznych, tzw. ochotniczych organizatorów życia zbiorowego⁴⁹.

W taki sposób rozumiane współczesne metody pracy z rodziną wielodzietną to szeroko rozumiana praca socjalna. Warto zaznaczyć, iż terminu „socjalna

⁴⁷ T. Pilch, *Metoda organizowania środowiska*, w: *Pedagogika społeczna*, s. 265.

⁴⁸ Tamże, s. 267.

⁴⁹ Badania nad organizacją sił społecznych prowadziła m.in. Katedra Pedagogiki Społecznej, por.: D. Lalak, T. Pilch, *Dezintegracja społeczności lokalnych. Raport z badań*, w: *Patologia społeczna. Przyczyny, objawy, zapobieganie*, red. S. Krukowski, Warszawa 1993.

praca grupowa” używano wcześniej w odniesieniu do metody usprawniającej funkcjonowanie społeczne i w odróżnieniu od terapii grupowej⁵⁰. Obecnie terapię włącza się do pomocy grupowej z tym zastrzeżeniem, iż terapię rodzinną proponuje się wykluczyć z zakresu pracy grupowej.

Terapia rodzinna w kontekście rodzin wielodzietnych wydaje się na użytek niniejszego tekstu ważną metodą, o której wielokrotnie pisano i dyskutowano m.in. podczas wprowadzania reformy systemu opieki w Polsce. Już w chwili jej wprowadzenia (1999) podkreślano konieczność skierowania działań nie tylko na dziecko, ale przede wszystkim na całą rodzinę.

Wyjaśnić również należy problem wykorzystania metody grupowej i metody środowiskowej. Metodę grupową odnosi się do pracy socjalnej w małych zespołach ludzkich, w których stosuje się również różnego typu szkolenia dla pracowników socjalnych przy wykorzystaniu technik pracy socjalnej. W tym znaczeniu metoda grupowa jest środkiem terapii indywidualnej lub pomocą jednostkom w ich lepszym społecznym funkcjonowaniu i rozwoju, jako metoda interwencji w celu usprawnienia relacji społecznych. W tym też widoczny jest dualizm w rozumieniu tej metody. Stąd celowo zróżnicowano owe metody, zgodnie z podziałem H. S. Coffeya z 1952 r. na: psychogrupy, mające na celu emocjonalne zaspokojenie potrzeb ich członków, pojedynczych osób oraz socjogrupy nastawione na realizację celów grupowych, wykorzystując metodę środowiskową.

Uszczegółowiając, metoda środowiskowa ma na celu wspomaganie rozwoju jednostek w środowisku (dziecka w rodzinie wielodzietnej, dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole), organizowanie środowiska, działalności wychowawczej przez społeczność i wspólnie z nią. Głównym przedmiotem działalności wychowawczych jest człowiek, a szczególnie jego osobowość. Stąd na potrzeby artykułu zasadne wydaje się skoncentrowanie uwagi na poszczególnych etapach postępowania podczas stosowania wspomnianych metod pracy z rodziną wielodzietną. Są to:

- rozpoznanie potrzeb społeczności lokalnej, braków, zagrożeń,
- organizowanie sił społecznych w celu poprawy sytuacji życiowej,
- opracowanie planu działania,
- koordynacja działań opiekuńczo-wspomagająco-rozwojowych,
- realizacja zamierzeń
- kontrola i doskonalenie.

⁵⁰ J. Szmagałski, *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna*, Warszawa 1994, s. 65.

Rozpoznawanie potrzeb rodzin wielodzietnych wymaga zastosowania diagnozy pedagogicznej środowiska. Takie podejście uświadamia konieczność poszukiwania zależności, które ułatwią osiągnięcie celów oraz tych, które utrudniają ich realizację. Stąd osoby odpowiedzialne za realizację działań pomocowych winny uwzględniać działania przeszłe, teraźniejsze i przyszłe oraz siłę oddziaływania środowiska na jednostkę ze względu na warunki, przebieg i rezultaty wychowania, analizować elementy środowiska ze względu na ich rolę w zaspokajaniu różnorodnych potrzeb jednostek lub grup (rodzin wielodzietnych)⁵¹.

Odnosząc się szczegółowo do diagnozy środowiskowej, chcę wyróżnić klasyfikację podstawowych grup czynników, stanowiącą, na co wskazują doniesienia praktyków⁵², zasadniczy przedmiot diagnozy pedagogicznej środowiska rodzin wielodzietnych:

- czynniki materialne (instytucje, zarządzanie, komunikacja, warunki geograficzno-przyrodnicze, stan społecznych i indywidualnych zabezpieczeń socjalnych, usług);
- czynniki psychopedagogiczne – więzi emocjonalne pomiędzy członkami społeczności, możliwości realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w szkole, działalność i efektywność pracy nauczycieli, organizacji młodzieżowych, instytucji w środowisku;
- czynniki społeczno-kulturalne – związane z kulturą stosunków międzyludzkich, postawami rodziców wobec szkoły, zwyczajami i obrzędami istniejącymi w środowisku; formy twórczości, postawy wobec zjawisk negatywnych, postawy wobec osób niepełnosprawnych, typ więzi sąsiedzkich, formy uczestnictwa w życiu kulturalnym;
- organizacja życia w środowisku – zagadnienia dotyczące koordynacji życia kulturalnego, funkcjonowania form samorządowych, akcji społecznych, funkcjonowania służby zdrowia, opieki społecznej.

Głównym celem diagnozy środowiskowej jest wykorzystanie jej wyników do podjęcia racjonalnej działalności opiekuńczo-wychowawczej, profilaktycznej, terapeutycznej, kompensacyjnej i ratowniczej. Wyniki tej diagnozy są niezbędne do planowania dalszej działalności wychowawczej. Stąd ten etap postępowania uznać należy za bardzo ważny, zwłaszcza w chwili organizowania sił społecznych i opracowywania planu działalności, jako następnych ogniw metody środowiskowej.

⁵¹ S. Kawula, *Problemy rodziny wielodzietnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980, nr 10, s. 8.

⁵² Z. Skuza, *Świętokrzyska mapa biedy*, oprac. MOPR Kielce, stan na 10.07.2008

Podsumowanie

Mając świadomość zagrożeń prawidłowego funkcjonowania rodziny wielodzietnej oraz różnych rozwiązań pomocowych brak jest nadal jednolitego systemu, całościowo obejmującego dużą rodzinę. Mimo wdrażania w niektórych rejonach (m.in.: Warszawa, Poznań, Gorzów Wielkopolski) dodatkowych form wspierających duże rodziny – „Kart Dużych Rodzin”, nadal nie udało się zbudować ogólnokrajowego modelu pomocy dziecku i rodzinie wielodzietnej. Stworzenie i wdrożenie zatem systemowej pomocy winno być zadaniem nie tylko samorządowców lokalnych, ale wszystkich którzy mają świadomość inwestycji w kapitał ludzki, inwestycji w dużą rodzinę⁵³.

Spośród wielu odmian metody środowiskowej wydaje się najkorzystniejsze wykorzystanie podejścia systemowego w kontekście pomocy rodzinom wielodzietnym. Włączenie pojedynczych osób lub całych grup, tj. rodzin, w działania, w system wsparcia ma wartość terapeutyczną (skoncentrowaną na jednostce) i reformatorską (nastawioną na zmianę środowiska), zgodną z tradycją pomocy socjalnej. Taki system tworzą osoby bliskie: rodzina, współpracownicy, znajomi, których można uznać za system naturalny, nieformalny oraz grupy środowiskowe, infrastruktura społeczna jak: instytucje wspierające, szkoły, szpitale, grupy społeczne. Problem pojawia się wówczas, gdy potrzebujący (klient – rodzina wielodzietna lub jej poszczególni członkowie) z różnych powodów nie może skorzystać z systemów wsparcia: brak wiedzy na ten temat, brak zasobów w środowisku zamieszkania, brak świadomości o znaczeniu takich form wsparcia. To podejście zakłada pracę socjalną w kategoriach systemu zmiany (pracownicy socjalni, organizacje), systemu klientów (jednostki, rodziny, społeczności lokalnej), systemu działania (zespół, w którym pracuje pracownik socjalny na korzyść wywołania pożądanej zmiany) i systemu celu, na który oddziałuje pracownik socjalny, aby uzyskać pożądaną zmianę. Znaczącą rolę w tym podejściu przypisuje się pracownikowi socjalnemu, który ma budować system wsparcia i troszczyć się o poprawne relacje z klientami⁵⁴.

⁵³ Z. W. Stelmaszczyk, *Rola i zadania służb społecznych ds. pomocy dziecku i rodzinie. Perspektywa europejska*, w: *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym. Debata o nowym systemie*, red. M. Raclaw-Markowska, Warszawa 2005, s. 86.

⁵⁴ J. Krzyszkowski, *Między państwem opiekuńczym a opiekuńczym społeczeństwem: determinanty funkcjonowania środowiskowej pomocy społecznej na poziomie lokalnym*, Łódź 2005, s. 166–167.

Metoda grupowa oraz metoda organizowania środowiska znajdują szerokie zastosowanie w różnych warunkach w Europie Zachodniej. Na przykład we Francji, w Strasburgu w postaci tzw. Mission Local, gdzie stworzono system przedsięwzięć mających na celu zintegrowanie społeczności lokalnej, obejmującej przedstawicieli różnych cywilizacji, wier, kultur, dotkniętych bezrobociem, wyalienowanych społecznie.

BIBLIOGRAFIA:

- Balcerzak-Paradowska B., *Dzieci w rodzinach bezrobotnych*, „Przyjaciel Dziecka” 1995, nr 5–6.
- Balcerzak-Paradowska B., *Wokół wielodzietności*, „Problemy Rodziny” 1998, nr 4.
- Biała J., *Wsparcie czy bezpośrednia pomoc rodzinom ryzyka*, „Edukacja” 2003, nr 2(82).
- Biała J., *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006.
- Dyczewski L., *The Family in a Transforming Society*, Lublin 1999.
- Fitt J., *Społeczne przeciwdziałanie bezrobociu – doświadczenia lokalne*, w: *Społeczne aspekty bezrobocia. Skutki i przeciwdziałanie*, red. M. Seweryński, J. Wojtyła, Katowice 2002.
- Forma P., *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia na przykładzie województwa świętokrzyskiego*, Kraków 2011.
- Forma P., *Uwarunkowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach wielodzietnych*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, red. B. Matyjas, R. Stojcka-Zuber, Kielce 2007.
- Gałązka Z., wystąpienie podczas seminarium z cyklu „Polityka społeczna wobec rodziny” – Współczesne problemy rodzin wielodzietnych, 4.11.1997, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Gęsicka D., *Długoterminowe bezrobocie*, „Rynek Pracy” 1992, nr 11–12.
- Golimowska S., *O przyczynach bezrobocia i polityce jego zwalczania*, „Polityka Społeczna” 2001, nr 3.
- Górska A., *Sfera ubóstwa przez pryzmat dochodów*, „Polityka Społeczna” 1985, nr 4.
- Hryniewicz J., Sierżputowska E., *Ubóstwo w Polsce w 1992 roku*, Raport nr 18, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 1992.
- Kawula S., *Problemy rodziny wielodzietnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980, nr 10.
- Kortmann K., *Was versteckt die gegenwertige Armuts – berichterstattung unter Armuts? Probleme der Armutsberichterstattung*, „Baden-Wurttemberg in Wort und Zahl” 11, 1986.

- Kotlarska-Michalska A., *Rodzina a bezrobocie*, „Polityka Społeczna” 1994, nr 5–6.
- Kowalska I., Kostrubiec S., Kowalska G., *Warszawska rodzina wielodzietna w latach siedemdziesiątych*, Warszawa 1984.
- Krzyszkowski J., *Między państwem opiekuńczym a opiekuńczym społeczeństwem: determinanty funkcjonowania środowiskowej pomocy społecznej na poziomie lokalnym*, Łódź 2005, s. 166–167.
- Kubacka-Jasiecka D., *Interwencja kryzysowa*, w: *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, t. 2, Warszawa 2005.
- Lalak D., Pilch T., *Dezintegracja społeczności lokalnych. Raport z badań*, w: *Patologia społeczna. Przyczyny, objawy, zapobieganie*, red. S. Krukowski, Warszawa 1993.
- Martin H. P., Schumann H., *Pułapki globalizacji. Atak na dobrobyt i demokrację*, Wrocław 2000.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta*, Kielce 2003.
- Misiak W., *Ubóstwo*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.
- Palka K., *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Kielce 2010.
- Pilch T., *Metoda organizowania środowiska*, w: *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Ritzer G., *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999.
- Rutkowska A., *Wielodzietność – problem socjalny i próby pomocy*, „Praca Socjalna” 2002, nr 3.
- Skuza Z., *Świątokrzyska mapa biedy*, oprac. MOPR Kielce, stan na 10.07.2008.
- Smolińska-Theiss B., *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, w: *Badanie i działanie – w poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa 1988.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.
- Stelmaszczyk Z. W., *Rola i zadania służb społecznych ds. pomocy dziecku i rodzinie. Perspektywa europejska*, w: *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym. Debaty o nowym systemie*, red. M. Raclaw-Markowska, Warszawa 2005.
- Szmagalski J., *Metoda grupowa w pracy socjalnej*, w: *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Szmagalski J., *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna*, Warszawa 1994.
- Sztompka P., *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Szymański M., *Bezrobocie a osiągnięcia szkolne dzieci*, „Edukacja” 1996, nr 4.
- Toczyński W., red., *Natura i kwestia ubóstwa*, Warszawa 1991.
- Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych*, UNICEF, Włochy 2012.
- Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza*, Raport UNICEF, Włochy 2013.

Wawrzak-Chodaczek M., Baryluk M. (red.), *Komunikacja w świecie realnym*, Toruń 2008.

Wosicki P., *Rodziny wielodzietne muszą odejść?!*, „Głos dla życia” 2008, nr 4.

Żukowska D., *Świadoma wielodzietność*, „Nasz Dziennik”, nr 50, 28.02.2001.

Netografia

Wykład monograficzny dr R. Szarffenberga, „Marginalizacja i wykluczenie społeczne,” <http://www.ips.uw.edu.pl/rszarf/wykluczenie/>

<http://www.stat.gov.pl> [17. S. 2006].

Barnbidrag och flerbarnstillägg, Uppdaterad 080101, *Försakringskassans*, s. 1(6), www.forsakringskassan.se

Model K. SJ, *Chrześcijanin wobec rynku i bezrobocia*, Gniezno 13 III 2004 (www.apraca.pl).

STRESZCZENIE

Dzisiejsza przestrzeń społeczna uwidacznia coraz częściej niepokojące zagrożenia, na które narażona jest rodzina wielodzietna. Świadomość rozległości tych zagrożeń daje obraz codzienności dziecka, które żyje niejednokrotnie w ciężkich dla siebie warunkach.

Należy jednak podkreślić, iż zagrożenia prawidłowego funkcjonowania dużej rodziny mogą mieć charakter zarówno wewnątrzrodzinny, jak i zewnątrzrodzinny. Są one także wynikiem okoliczności oraz czynników, które zaburzają równowagę funkcjonalną rodziny posiadającą co najmniej troje dzieci.

Pojawiające się zagrożenia wymagają konkretnych odniesień, tj. form pracy z rodzinami doświadczającymi tych problemów. Skutecznymi metodami w zakresie rozwiązania takich problemów może być interwencja czy też metoda grupowa oraz metoda środowiskowa.

Celem artykułu jest wyłonienie obszarów, które zagrażają funkcjonalności rodziny wielodzietnej, oraz wskazanie metod pomocowych względem rodzin wielodzietnych.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina wielodzietna, przestrzeń, zagrożenia, bieda, ubóstwo, bezrobocie.

SUMMARY

The today's social space more and more often shows alarming threats to which a large family is exposed. The awareness of the extensiveness of these threats is giving

the image to the daily presence of the child which lives many times in heavy for oneself conditions.

One should however emphasize that threats of correct functioning of the larger household can have character both. They are also a result of circumstances and of factors which are upsetting the functional balance of the family having at least three children.

Appearing threats require specific references, i.e. forms of the work with families experiencing these problems. In solving such problems intervention, or also a group method and the environmental method can be effective methods.

Appointing areas which are threatening the functionality of a large family is a purpose of the article and showing aid methods with regard to large families.

KEYWORDS: multi-child family, space, threats, poverty, poverty, unemployment.

Wpływ środowiska kibiców na wychowanie młodzieży

Environmental impact of football fans on the education of youth

Wprowadzenie

W piłkę nożną gra się niemal na całym świecie – bez względu na rasę, płeć, wyznawaną ideologię i religię. W wielu społeczeństwach piłka nożna odgrywa rolę parareligijną. Dla niektórych osób stała się równie ważna, jak rodzina i praca. Cześć kibiców swoje szaliki traktuje niczym relikwie świętych patronów. Dla swoich idoli są oni skłonni przemierzać setki kilometrów.

Potwierdza to, że uczestniczenie w widowiskach sportowych stało się dla ogromnej masy ludzi niezwykle ważnym elementem spędzania czasu wolnego. Bycie kibicem to dzisiaj alternatywny sposób życia i moda. Spotkania piłkarskie jako dynamiczne wydarzenia dla wielu młodocianych są dziś ciekawsze niż pójście do kina. Towarzyszą im niebywale emocje. Jednych doprowadzają one do szału radości, a innych pogrążają w smutku. Pozwalają przy tym choć na chwilę zapomnieć o kłopotach w szkole, pracy, domu oraz przerwać codzienną monotonię. Takie wydarzenia mogą być niezapomnianym przeżyciem i mieć wpływ na późniejsze życie.

W Polsce środowisko kibiców przedstawiane jest zazwyczaj w negatywnym świetle. Większość publikacji o tej tematyce dotyczy działań pseudokibiców, mimo że stanowią oni na stadionach zdecydowaną mniejszość. Pomimo znacznego spadku liczby naruszeń porządku podczas rozgrywek piłkarskich w ostatnich latach, media wciąż informują o kibicach tylko wtedy, gdy dochodzi do awantur z ich udziałem. Nie porusza się pozytywnych aspektów działalności fanów piłkarskich. Konsekwencją tego jest istnienie w świadomości społecznej stereotypu kibica jako barbarzyńcy, dzikusa, chuligana i wandalą. Przytoczone wyobrażenie fana piłki nożnej stało się przyczyną powstania niniejszej pracy. To, jaki wpływ wywiera środowisko kibiców na najmłodszych jego członków (młodzież), jest jej badawczym problemem.

Artykuł przedstawia charakterystykę wieku młodzieńczego oraz dostępny w literaturze opis badanego środowiska. Zawiera typologię uczestników widowisk sportowych i ich norm. Przedstawia obszary działalności stowarzyszeń kibiców oraz wyniki badań własnych. Przedmiotem procesu badawczego były zaś metody wyrażania negatywnych emocji przez kibiców, ich postawy społeczne i charakter interakcji z osobami znaczącymi oraz obcymi. Badania miały charakter diagnostyczny. Objęto nimi celowo wybraną grupę – fanów Stomilu Olsztyn aktywnie uczestniczących w widowiskach sportowych. Kibice ci mieli od osiemnastu do dwudziestu lat. Badania oparto na technikach obserwacji skategoryzowanej i sondażu z zastosowaniem ankiety.

Specyfika wieku młodzieńczego

Pojęcie młodzieńcza określa pewną grupę społeczną¹. Wiek to kryterium wymienionej kategorii². Młodzieńcza charakteryzują intensywne przemiany cech biologicznych, psychologicznych i społecznych, które prowadzą człowieka z dzieciństwa ku dojrzałości. Ten okres życia, obejmujący najczęściej lata między 10 a 20 rokiem życia, nazwano adolescencją³.

Badacze dzielą adolescencję na dwie fazy: wiek dorastania i wiek młodzieńczy. Psychologiczne przemiany wieku młodzieńczego dotyczą głównie procesów emocjonalnych i poznawczych oraz rozumienia norm moralnych. Adolescent dąży więc do ukształtowania stabilnej struktury osobowości oraz mocnej tożsamości. Próbuje sformułować swój system wartości, jego celem jest poznanie i zrozumienie siebie samego. W zakresie zmian cech społecznych młodzieńcza charakteryzuje rozbudowa związków interpersonalnych. Adolescent pozostaje w bliskich relacjach z rówieśnikami, ukierunkowuje swoje dążenia ku osobie płci przeciwnej. Rozwijająca się jednostka uświadamia sobie zależność od osób dorosłych, w skutek czego łagodnieją konflikty w rodzinie i wzrasta tolerancja dla nauczycieli. Częściej poza tym nawiązuje kontakty z ludźmi starszymi⁴.

¹ I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2006, s. 166.

² P. Piotrkowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003, s. 12.

³ I. Obuchowska, *Adolescencja*, s. 163.

⁴ Tamże, s. 163–166, 187–188.

Celem wieku młodzieńczego jest osiągnięcie samodzielności do kształtowania własnego życia. Zdaniem R. J. Havighirsta wyzwaniem, przed którym staje młodzież w drodze do dojrzałości, są:

- ustanowienie dojrzałych relacji z rówieśnikami obojga płci;
- opanowanie roli męskiej lub kobiecej;
- zaakceptowanie swojego ciała i właściwe posługiwanie się nim;
- osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych osób dorosłych;
- przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego;
- przygotowanie do zawodu;
- zapewnienie sobie niezależności ekonomicznej;
- właściwe pełnienie funkcji obywatela⁵.

Podstawową cechą natury ludzkiej jest życie w grupach⁶. Adolescencja to okres, w którym rodzina przestaje pełnić funkcję najważniejszego środowiska wychowawczego na rzecz grupy rówieśniczej. Przez uczestnictwo w nich dokonuje się rozwój społeczny młodzieży. Grupy uczą współdziałania i przestrzegania reguł⁷, a panujące w niej stosunki mogą być dla jej członków prototypem późniejszych stosunków międzyludzkich⁸. W grupie jednostka studiuje pełnienie różnych funkcji, doświadcza negatywnych oraz pozytywnych emocji. Grupy pozwalają ponadto artykułować własne przekonania. Są miejscem prezentowania indywidualnych umiejętności, zdobywania doświadczeń i wymiany informacji. Członkostwo w grupie daje jednostce poczucie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego, pozwala budować tożsamość społeczną, która składa się na obraz samego siebie⁹. Za pośrednictwem grup rówieśniczych przekazywane są kultury¹⁰.

J. R. Harris głosi, że to rówieśnicy mają najistotniejszy wpływ na rozwój osobowości człowieka¹¹. Akceptacja ze strony grupy rówieśniczej jest dla adolescenta elementem koniecznym do wykrystalizowania się jego tożsamości¹².

⁵ Tamże, s. 166, 197.

⁶ J. R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Warszawa 2000, s. 133.

⁷ P. Piotrkowski, *Subkultury młodzieżowe*, s. 27, 40, 44.

⁸ I Obuchowska, *Adolescencja*, s. 178.

⁹ P. Piotrkowski, *Subkultury młodzieżowe*, s. 27–28, 40, 44–45.

¹⁰ J. R. Harris, *Geny czy wychowanie?*, s. 274.

¹¹ Tamże, s. 12.

¹² E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2003, s. 117.

Odrzucenie przez rówieśników ma wpływ na status życiowy i zdolności przystosowawcze w życiu dorosłym. Osoby mało popularne w grupie cechuje bowiem brak pewności siebie oraz niskie poczucie własnej wartości¹³.

Warunkiem akceptacji rówieśników jest brak różnienia się¹⁴. Adolescenci starają się więc upodabniać. Podobnie się ubierają i czeszą, mówią specyficznym językiem, zachowują się w zbliżony sposób¹⁵. Następuje identyfikacja z innymi podobnymi do nich osobami. Upodabnianie się staje się możliwe za sprawą asymilacji. To zjawisko przejmowania przez jednostki norm obowiązujących w grupie¹⁶.

Przejmowanie norm i wartości, czyli zasad, wzorów, poglądów oraz przekonań dotyczących właściwego postępowania to socjalizacja. Najogólniej oznacza ona naukę stosownego zachowania się w obecności innych ludzi. Za sprawą socjalizacji grupowej następuje identyfikacja z grupą rówieśniczą i dostosowanie postępowania adolescenta do obowiązujących w grupie norm. W konsekwencji powoduje to modyfikowanie osobowości przez środowisko. Proces socjalizacji grupowej poprzedza grupowość, czyli więź oparta na wzajemnych podobieństwach. Grupowości towarzyszą głębokie i potężne emocje. Zjawisko to sprawia, że młodzież poddaje się socjalizacji, a w konsekwencji wytwarza w zachowaniu członków grupy długotrwałe zmiany. Normy, którymi adolescent będzie się kierował przez resztę swojego życia wywodzą się z grup mających największy wpływ na jego postępowanie – z tak zwanych grup psychologicznych. Są to grupy psychologicznie ważne dla członków, do których subiektywnie się oni porównują¹⁷.

Podatność jednostki na wpływ grupy rówieśniczej bywa różna. Zależy od sytuacji w rodzinie i jej indywidualnych właściwości. Grupa może wywierać negatywny albo pozytywny wpływ na adolescenta. Z jednej strony grupy wzmacniają poczucie własnej wartości, zapewniają bezpieczeństwo, umożliwiają rozwój zainteresowań i form współdziałania. Z drugiej, występująca solidarność grupowa może wyzwalać niechęć do innych. W zuchwałość może się przerozdzić poczucie własnej wartości, a zainteresowania mogą przybrać społeczny kierunek. Środowisko społeczne, z jakim obcuje człowiek, wywiera wpływ na jego rozwój poznawczy, postawy i przekonania, czyli tożsamość¹⁸.

¹³ J. R. Harris, *Geny czy wychowanie*, s. 189, 197.

¹⁴ Tamże, s. 91, 132, 159.

¹⁵ I. Obuchowska, *Adolescencja*, s. 176.

¹⁶ J. R. Harris, *Geny czy wychowanie?*, s. 152, 190, 194, 238.

¹⁷ Tamże, s. 161, 185–186, 282.

¹⁸ I. Obuchowska, *Adolescencja*, s. 175–178, 182, 184.

Typologia uczestników widowisk sportowych

Na masowe widowiska sportowe przychodzi różnorodna publiczność¹⁹. Widownia stanowi cały wachlarz osób i osobowości. Kibice są różni, ich środowisko nie jest jednorodne, a zbudowane z wielu grup. Stadion to miejsce, gdzie obok oddanych fanów grającej drużyny spotykają się jednostki niezainteresowane sportowymi wydarzeniami, a pragnące jedynie rozróby i chuligańskich ekscesów. Widowiska sportowe grupują na stadionie tych, którzy cenią sobie dobrą grę, osoby uwielbiające jego atmosferę oraz takie, które traktują je jako okazję do wszczynania zamieszek²⁰. Publiczność stadionową od kilku lat zasilają aktywne i mocno zaangażowane w przebieg meczów dziewczęta i młode kobiety²¹.

Podziału i charakterystyki grup kibicowskich dokonał R. Kowalski. Wyróżnił on siedem następujących typów osobowych występujących wśród uczestników widowisk sportowych²²:

1. „Animals” – najbardziej agresywny. Sportem interesuje się w stopniu niewielkim. W wyjazdach na mecze poza miejscem zamieszkania nie uczestniczy. Imprezę sportową traktuje jako okazję do udziału w bijatyce. Charakteryzuje go niski stopień krytycyzmu wobec własnego postępowania i schematyzm w postrzeganiu świata zewnętrznego. Posiada nikłą świadomość społeczną. Najczęściej wywodzi się ze społecznego marginesu, jest słabo wykształcony i trwa w nałogach. Nie szanuje prawa, obawia się przyszłości. Cechuje go brak perspektyw życiowych.
2. „Zadymiarz” – od „animals” różni go większy stopień zainteresowania sportem. Wie, jakim wynikiem zakończył się mecz, rozróżnia przeciwników. W wyjazdach na mecze uczestniczy sporadycznie.
3. „Official hooligan” – interesuje się sportem i identyfikuje z klubem. Szanuje klubowe barwy, ze swoją drużyną jest zarówno, gdy ta wygrywa, jak i doznaje porażki. Bierze udział w bijatykach związanych z widowiskiem sportowym. Przychodzi na mecze, aby obserwować rywalizację sportową oraz w celu wywołania awantury z kibicami przeciwników. Rywała potrafi zaatakować. Sportową imprezę traktuje jako odreagowanie stre-

¹⁹ R. Kowalski, *Potomkowie Hooligana – Szalikowcy: społeczno-kulturowe źródła agresji widowni sportowych*, Toruń 2002, s. 25.

²⁰ M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, Kraków 2010, s. 19–20, 71.

²¹ T. Sahaj, *Fani futbolowi. Historyczno-społeczne studium zjawiska kibicowania*, Poznań 2007, s. 80, 101.

²² M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, s. 20.

sów. Kibicowanie stanowi jego sposób na życie. Wykazuje silne poczucie grupowej więzi, potrafi krytycznie spojrzeć na własne działanie i nabrać do swoich poczynań dystansu. Wykazuje większy stopień komunikatywności i świadomości społecznej od poprzedników. To najczęściej absolwent technikum, liceum ogólnokształcącego, nieraz wyższej szkoły. Często posiada własną rodzinę.

4. „Ultras” – uwielbia atmosferę imprezy sportowej. Sprowokowany potrafi wziąć udział w bijatyce. Fanów przeciwnej drużyny raczej nie atakuje. Sytuację potrafi ocenić trafnie i podjąć słuszną decyzję co do swojego postępowania. Wobec siebie samego nierzadko krytyczny. Jest zainteresowany życiem publicznym. W cechach pozostałych podobny do „official hooligan”.
5. „Szalikowiec” – miłośnik sportu. Obserwuje sportowe relacje, czyta gazety o tej tematyce. Zaatakowany broni się. Cechuje go pełen szacunek dla klubowych barw, przejawia się on w odpowiednim wyglądzie. Kibicowanie daje mu dużą przyjemność i satysfakcję. Do życia podchodzi realistycznie, w sensie kulturowym i społecznym normalnym. Swoje postępowanie potrafi oceniać. Innych nie traktuje jako wrogów. Wiedzie mu się dobrze, starszy ma założoną rodzinę, młodszy osiąga przyzwoite rezultaty w nauce.
6. „Kibic” – ma dobrą wiedzę na temat sportu, posiada szal i flagę. Jest obecny na prawie każdym meczu rozgrywanym w zamieszkiwanej miejscowości. W wyjazdach na mecze bierze sporadyczny udział. Nie uczestniczy w zadymach, stara się je omijać.
7. „Fanatyk” – posiada rozległą wiedzę na temat sportu. Za swoją drużyną potrafi przebyć cały kraj. Wolny czas podobnie jak kibic poświęca swemu zainteresowaniu – ogląda relacje telewizyjne, czyta fachowe gazety i książki, uczestniczy w imprezach sportowych. Swoją pasją stara się dzielić z domownikami. Zamiłowanie do sportu przekazuje potomstwu. Do reszty publiczności widowiska sportowego wykazuje niewielkie poczucie przynależności. Akceptuje w pełni swoje postępowanie. Najczęściej to uczeń lub absolwent technikum oraz liceum liceum ogólnokształcącego²³.

Na podstawie typologii R. Kowalskiego swoistego podziału publiczności widowisk sportowych dokonał M. Babik. Wyróżnił dwie grupy osób: tych przychodzących dla sportu oraz tych traktujących imprezę sportową jako okazję do wszczynania awantur. Określił ich odpowiednio mianem kibiców oraz

²³ R. Kowalski, *Potomkowie Hooligana – Szalikowcy*, s. 33–35, 37–39, 42–45.

pseudokibiców. Zaznaczył przy tym, że ta druga grupa nie jest liczna. Swoim postępowaniem jednak pozbawia większość możliwości spokojnego uczestniczenia w meczu²⁴. Ich działania są przedmiotem dezaprobaty kibiców²⁵.

Fani to osoby czynnie uczestniczące w imprezach sportowych w celu solidaryzowania się z wybraną drużyną. Wydarzeniom tym poświęcają wiele uwagi. Niekoniecznie kibicują tylko jednej konkurencji lub dyscyplinie. Są konsumentami sportu: czytają fachową prasę, oglądają relacje zawodów transmitowanych przez telewizję. Sport to ich hobby i pasja, integralna część życia. Z podobnymi im pasjonatami chętnie dyskutują na jego temat. Znajomości utrzymują i zawierają głównie z osobami interesującymi się sportem. Czas wolny organizują często tak, aby jednocześnie zaspokajać swoje potrzeby towarzyskie i śledzić upragnione widowisko. Są ponadto skłonni do wyjazdów na wybrane imprezy sportowe w odległe miejsca²⁶. Gdy wszyscy inni chcą zarobić na sporcie, oni jako jedyni do niego dopłacą. Poświęcanie się na jego rzecz jest powodem dręczących ich wyrzutów sumienia²⁷.

Kibice, faworyzując wybrany klub, manifestują swoją sympatię w kulturalny sposób. Doświadczenie uczestniczenia w imprezie sportowej napawa ich wielką radością. W wypadku przegranej drużyny, której kibicują, przepełnia ich smutek. Gdy zespół gra słabo, fani solidaryzują się z nim, wspomagają dopingiem, doceniają brawami lepsze fragmenty. Określa się ich przez to mianem „dwunastego zawodnika”. Ich obecność wpływa na komfort psychiczny graczy, niesie im mentalne wsparcie, dopinguje do lepszej gry i bardziej zaciętej walki²⁸. Ma także znaczenie dla pracy sędziów. Zachowania widowni czasami sprawiają, że arbitrom zdarza się podejmować decyzje na korzyść gospodarzy meczu²⁹.

Najzagorzalszych fanów cechuje społeczne zaangażowanie na rzecz klubu: kibice organizują wyjazdy na mecze swojej drużyny, podczas spotkań tworzą na trybunach barwne show z wykorzystaniem flag, rac, serpentyn, konfetti. Przygotowanie go wymaga zaś długotrwałej pracy. Dla nich życie podporządkowane jest terminarzowi rozgrywek. Najważniejsze są występy ukochanego klubu, praca i rodzina są na dalszych miejscach³⁰. Mecz piłkarski jest dla nich

²⁴ M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, s. 23.

²⁵ J. Dudala, *Fani-chuligani: rzecz o polskich kibolach*, Warszawa 2004, s. 30.

²⁶ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 81–82, 86–87.

²⁷ J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 12, 24.

²⁸ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 89.

²⁹ J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 105.

³⁰ Tamże, s. 23–24.

wydarzeniem o charakterze sakralnym³¹. Ich stosunek do własnych ulubieńców ma charakter osobistego zaangażowania³². Ważne są dla nich także zewnętrzne insygnia świadczące o ich przynależności do sympatyków danej drużyny. Fani ci otaczają się licznymi gadżetami, które stylem, kolorem i inskrypcjami odwołują się do historii faworyzowanego klubu³³.

Kibice pochodzą z różnych kręgów. Kibicami są często osoby pełniące znaczne funkcje w społeczeństwie i cieszące się szacunkiem społecznym (jak Leon Niemczyk, Gustaw Holoubek, Olaf Lubaszenko, Jerzy Pilch, Ryszard Kapaściński, George Orwell, Henry de Montherlant, Maciej Maleńczuk, Krzysztof Cugowski, Krzesimir Dębski, Zbigniew Preisner)³⁴. Na stadionie można spotkać również przedstawicieli marginesu społecznego, gangów i mafii. Łączy ich pragnienie pomocy w zwycięstwie swojej drużyny³⁵.

Normy środowiska kibiców

Kibice nie akceptują niektórych powszechnie obowiązujących reguł³⁶, posiadają jasno zdefiniowany świat wartości i norm, kierują się określonymi zasadami. Najważniejszy jest dla nich klub. Tworzą go barwy, herb, tradycje oraz kibice³⁷. Godna szacunku jest manifestacja swojej sympatii do zespołu (przez styl bycia, sposób ubierania się)³⁸. Fani identyfikują się ze swoją drużyną, porażki i zwycięstwa swego klubu traktują jako własne. Układem odniesienia jest dla nich klub. Charakteryzuje ich stronniczość ocen i działań na jego rzecz. Wierność klubowym barwom jest dla kibiców wartością najwyższą. Łączy ich nienawiść do policji. O policji mówią najczęściej używając wulgaryzmów³⁹. Przestrzegane przez nich reguły brzmią następująco:

- klub traktuj jak matkę i kochaj go ponad życie;
- kibicem jest się nieustannie, nie tylko na meczu⁴⁰;

³¹ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 91.

³² R. Caldini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1999, s. 180.

³³ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 90.

³⁴ Tamże, s. 11.

³⁵ J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 14.

³⁶ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 114.

³⁷ J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 15, 42, 222.

³⁸ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 110.

³⁹ J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 15–16, 19, 45, 117, 195.

⁴⁰ <http://stomil.olsztyn.pl/forum> z 8.05.2011.

- wspieraj zespół zawsze, wtedy, gdy przegrywa i przy awansie, w meczach wyjazdowych i miejscowych, bez względu na koszty⁴¹;
- nawiązuj bliskie kontakty z piłkarzami twojej drużyny;
- na mecze drużyny, której kibicujesz zapraszaj jak najwięcej ludzi;
- czynь wszystko, by barwy klubu były powodem do dumy;
- szanuj zgody i układy, nie wypieraj się ich w żadnej sytuacji;
- na spotkaniach reprezentacji narodowej wszyscy dopingujemy jedną – tą samą – drużynę⁴²;
- na mecze wyjazdowe jedziemy w grupie;
- atakiem na wszystkich jest atak na jednego z nas⁴³;
- dla postronnych nie bądź agresywny;
- cokolwiek czynisz postępuj rozważnie;
- fanów innego klubu w twoim mieście eliminuj;
- rób selekcję wśród kibiców swojego klubu;
- nie współdziałaj z policją⁴⁴;
- w konflikcie pomiędzy kibicem a policją wspieraj tego pierwszego, choćby był on fanem znieawidzonego klubu⁴⁵.

Poszczególne grupy kibiców nieustannie rywalizują ze sobą. Narzędziem ich walki są oprawy stadionowe⁴⁶. Składają się na nie elementy wizualne oraz foniczne, co skutkuje głośnym i wielobarwnym show. Oprawę stadionową tworzą chorągiewki, flagi, szaliki, graffiti oraz race świetlne, plakaty, balony, kartony, konfetti i serpentyny. Jej ważnym elementem jest muzyka, a stadionowy doping to głównie śpiew. Starannie przygotowane oprawy mają dwa cele: pierwszym jest ubarwienie spektaklu, drugim przekazanie informacji uczestnikom widowiska (na przykład udzielenie wsparcia swojej drużynie lub pozdrowienie kibiców przyjezdnych). Fani wykorzystują do tego wielkie „sektorówki”⁴⁷.

Innym elementem współzawodnictwa są zdobycze terytorialne. Narzędziami w tej walce są graffiti i wlepki zawierające klubowe insygnia. Funkcjonowanie kibicowskich grup jest oparte na nieformalnym podziale terytorialnym. Fani poszczególnych zespołów opanowują określone obszary (ulice, osiedla,

⁴¹ M. Coleman, *Sfaulowany futbol*, Warszawa 2000, s. 126.

⁴² M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, s. 63–64.

⁴³ <http://stomil.olsztyn.pl/forum> z 8.05.2011.

⁴⁴ <http://nafciarze.net/> z 22.05.2012.

⁴⁵ M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, s. 63–64.

⁴⁶ R. Zieliński, *Liga chuliganów*, Wrocław 1996, s. 6.

⁴⁷ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 55, 57, 62, 243.

dzielnice, miasta), wyraźnie zaznaczając ich granice przez napisy i grafikę na ścianach budynków. Niejednokrotnie są one robione z wielką starannością oraz dużym nakładem środków i pracy. Wszystko to po to, aby nikt nie miał wątpliwości, w jakiej strefie wpływów się znajduje. Walka kibiców polega na zamalowywaniu symboli rywala i umieszczaniu własnych znaków na terytorium wroga. Podobną funkcję pełnią wlepki. Są to naklejki wyrażające miłość do swojej drużyny lub wrogość do fanów przeciwnika. Służą określonej celowi: należy pozostawiać je we wszelkich możliwych miejscach⁴⁸.

Stowarzyszenia kibiców

Stowarzyszenia kibiców to formalne organizacje zrzeszające grupy fanów⁴⁹. Jednym z nich jest „Wiara Lecha” działająca przy poznańskim klubie sportowym występującym na co dzień w najwyższej klasie rozgrywkowej piłki nożnej w Polsce. Promocja meczów „Kolejarza”, organizowanie oprawy stadionowej oraz koordynacja informacyjnych spotkań kibiców z władzami i piłkarzami klubu to tylko część celów aktywności stowarzyszenia. Na nim spoczywa w znacznej mierze odpowiedzialność związana z wizerunkiem klubu. W gestii „Wiary Lecha” pozostaje organizacja wyjazdów fanów na gościnne mecze poznańskiej drużyny. Członkowie stowarzyszenia dbają ponadto o upowszechnianie sportu wśród najmłodszych kibiców oraz tradycje klubu, przejawiające się przede wszystkim przez symbolikę herbu i kolor strojów sportowych. Potrafią także wspomóc spontanicznie klub ciężką pracą, jaką jest pomoc przy odśnieżaniu boiska⁵⁰.

Kooperacja władz klubów z ich sympatykami wydaje się konieczna dla atrakcyjnego, bezpiecznego i prawidłowego funkcjonowania widowisk sportowych. Stowarzyszenia z założenia mają współpracować z kierownictwem klubu dla jego dobra. W zamian ich członkowie uzyskują pewne przywileje: tańsze bilety do dyspozycji, ułatwione poruszanie się po obiekcie. Stowarzyszenia na swoją działalność otrzymują ze strony tych drugich finansowe wsparcie. Potwierdza to przekonanie, że kluby liczą się ze swoimi sympatykami⁵¹. Atmosfera na sta-

⁴⁸ M. Babik, *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, s. 46–48, 54–55.

⁴⁹ J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 37.

⁵⁰ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 232–233, 252.

⁵¹ Tamże, s. 232–235, 247.

dionie, jaką tworzą fani, może przecież przyciągać albo zniechęcać nowych kibiców i sponsorów⁵².

Aktywność stowarzyszeń nie ogranicza się jednak wyłącznie do świata piłki nożnej. Ich członkowie są bowiem źródłem wielu inicjatyw społecznych. Na przykład w 2006 r. fani Lecha Poznań na krótko przed pięćdziesiątą rocznicą Czerwca '56 złożyli patriotyczną cześć zabitym wtenczas ludziom. Wykorzystali do tego oprawę stadionową spełniającą funkcję potężnego medium komunikacyjnego. Kibice warszawskiej Legii z kolei od kilku lat są współorganizatorami obchodów rocznicy wybuchu powstania warszawskiego. Członkowie Stowarzyszenia Sympatyków Jagiellonii Białystok zaś, korzystając z własnego sprzętu malarskiego i farb, wyremontowali szkołę specjalną w Białymstoku. W lipcu 2007 r. fani Lecha Poznań zbiorowo oddali krew, a wynikiem akcji „Serce Lechowi, krew potrzebującym” zorganizowanej przez Stowarzyszenie „Wiara Lecha” były 23 litry krwi. Wszystko to, to tylko nieznaczną część aktywności sympatyków piłki nożnej. Wskazuje ona na ich zaangażowanie w prospołeczne przedsięwzięcia⁵³.

Badania własne

Badania podzielono na dwa etapy. W pierwszym z nich dane zabrano za pomocą kwestionariuszy ankiety. Kwestionariusze rozdano 25 marca 2012 r. przed meczem Stomilu Olsztyn z Jeziorakiem Iława. Derby pojedynek, określony jako mecz podwyższonego ryzyka, zgromadził tego dnia na trybunach olsztyńskiego stadionu ok. 3500 widzów. Kwestionariusze ankiety wypełniło 43 kibiców, wybranych spośród publiczności przybyłej na wymienioną imprezę sportową.

Drugi etap obejmował obserwację. Miała ona miejsce 14 kwietnia 2012 r., w trakcie wyjazdu na mecz z Olsztyna do Rzeszowa oraz podczas spotkania tamtejszej Resovii ze Stomilem Olsztyn. Bezpośrednią, uczestniczącą, standaryzowaną, ukrytą i prowadzoną w warunkach naturalnych obserwację przeprowadziło dwóch badaczy. Obserwatorzy podróżowali autokarem. Różnili się płcią. Badanie rozpoczęło się 14 kwietnia 2012 r. o godzinie 4. i trwało do godziny 19. tego dnia. Dla badaczy grupę obserwowaną stanowiło dziesięć

⁵² J. Dudala, *Fani-chuligani*, s. 12.

⁵³ T. Sahaj, *Fani futbolowi*, s. 242, 248–249, 252–253.

osób: siedmiu mężczyzn i trzy kobiety. Obserwacja w założeniu miała zweryfikować i uzupełnić dane uzyskane wcześniej za pomocą metody sondażu diagnostycznego.

Prowadzone badania miały odpowiedzieć na pytanie: jaki wpływ na wychowanie młodzieży ma ich przynależność do środowiska kibiców? W tym celu przeprowadzono diagnozę fanów Stomilu Olsztyn. Określono ich metody wyrażania negatywnych emocji i przedstawiono deklarowane postawy społeczne. Scharakteryzowano charakter interakcji społecznych kibiców. Opierając się na teorii wpływu społecznego wydedukowano, że:

1. Przynależność do środowiska kibiców sprzyja wyrażaniu negatywnych emocji w sposób agresywny.

Mawia się, że emocje są złym doradcą. Tym bardziej tyczy się to uczuć spowodowanych sytuacjami przykrymi. Ludzie pod wpływem gniewu reagują często impulsywnie, bez wcześniejszej refleksji. Wielu ma problem z bezpiecznym uwalnianiem gniewu. Konsekwencją tego są nieporozumienia, nieścisłości i trudności w społecznych relacjach.

Sposobów radzenia sobie z negatywnymi emocjami jest wiele. Zalicza się do nich: werbalizację, uprawianie sportu, słuchanie muzyki, taniec, relaksację, wizyty u specjalisty. Istnieją doraźne metody radzenia sobie ze stresem i gniewem, takie jak krzyk, powolne wdechy, kąpiel, liczenie do stu. Fanów piłkarskich cechuje skłonność do uzewnętrzniania przykrych uczuć w sposób agresywny.

Powyższy wniosek jest konsekwencją analizy wyników sondażu i literatury przedmiotu oraz obserwacji. Oparty został na badaniu, w którym za cel obrano reakcje kibiców na: błędną decyzję sędziego, radość fanów drużyny rywala, znieważenie „ich” klubu. Ich najczęstszą odpowiedzią na przytoczone zjawiska był atak słowny naruszający interpersonalne granice drugiej osoby. Aczkolwiek radość kibiców przeciwnego klubu w opinii większości ankietowanych (41%) nie jest powodem do jakiegokolwiek reakcji. Obserwatorzy z kolei zaznaczyli, że zjawisko to motywuje fanów do głośniejszego dopingu. Być może przyczyną tego jest próba zagłuszenia rywalizującej grupy. Powodem może być udzielanie wsparcia swoim ulubieńcom.

Agresywny sposób wyrażania negatywnych emocji przez kibiców może wynikać z ich identyfikacji z klubem. Fani porażki swojego zespołu traktują jako własne, stąd niejako stoją w jego obronie. O sukcesy trudno, gdy klub doznaje krzywdy, a właściwym sposobem by temu zapobiec wydaje się im atak.

2. Przynależność do środowiska kibiców kształtuje postawy prospołeczne. Postawy to pewien światopogląd. Stanowią zbiór przekonań jednostki. W wyniku przeprowadzonych badań można bez wątpienia stwierdzić, że kibice są środowiskiem o prospołecznych postawach. Zdecydowana większość respondentów jest zdania, że należy opiekować się słabszymi (91%) i powinno się mówić prawdę (83%). Zdaniem badanych warto robić coś wspólnie (100%). Ponadto słuszne jest rasowe równouprawienie (58%). 47% ankietowanych opowiedziało się za przestrzeganiem obowiązujących przepisów jako postępowaniem właściwym, a 46% udzieliło dezaprobaty dla rozwiązań siłowych w konfliktach.
Postawy społeczne są efektem wielu oddziaływań. Na ich ukształtowanie mają wpływ m.in. rodzina, szkoła, Kościół. Hipotezą badawczą było przekonanie, że przynależność do środowiska kibiców kształtuje postawy antyspołeczne. Podstawą przetoczonego założenia była opinia publiczna. Spojrzenie to okazało się jednak błędne, o czym świadczą wypowiedzi kibiców. Wynik badania tym samym stał się dowodem podważającym obraz kibica kreowany przez media.
3. Przynależność do środowiska kibiców wzmacnia funkcjonowanie społeczne młodzieży.
Jest to twierdzenie sprzeczne z przyjętą wcześniej hipotezą. Przewagę doświadczeń wspierania nad krzywdzeniem osób bliskich potwierdzają wyniki obserwacji i opinie kibiców.
W interakcji fanów z osobnikami znaczącymi większość ankietowanych: pociesza osoby emocjonalnie związane (84%), chwali je (93%) i deklaruje przeżycie opieki nad bliskimi (67%). 17% respondentów przyznało się do ograbienia jednostek znaczących, 25% do ich oszukania, a 35% doświadczyło okłamania tej kategorii osób. Obserwatorzy spstrzegli następujące zachowania kibiców wobec osób ważnych: udzielenie pomocy, rady, pożyczenie czegoś, obronienie przed atakiem innych, uderzenie, ośmieszenie publiczne oraz obrzucenie wyzwiskami.
W przypadku interakcji kibiców z jednostkami obcymi wyniki badań nie dają jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony fani pomagają istotom przypadkowym (56%), pożyczają im coś (58%), bronią ich przed atakiem innych (65%). Z drugiej jednak 14% ankietowanych przyznało się do zniszczenia mienia należącego do tego typu osób, 58% uderzyło kiedyś postać emocjonalnie obojętną, a 74% obrzuciło ją wyzwiskami. W trakcie obserwacji odnotowano fakt publicznego ośmieszenia przez fanów jed-

nostki obcej, jej ograbienia i obrzucenia wyzwiskami. Badacze spostrzegli także przeżycie pochwalenia i udzielenia rady osobie przypadkowej.

Kibice dzielą ludzi na dwie kategorie: „my” i „oni”. Przeprowadzone badania potwierdziły powyższe stwierdzenie. Choć przynależność do środowiska fanów piłki nożnej wzmacnia funkcjonowanie społeczne młodzieży, to analiza uzyskanych wyników wskazuje na wyraźną dysproporcję pomiędzy charakterem interakcji z osobami znaczącymi, a jednostkami obcymi. Tych drugich kibice krzywdzą znacznie częściej. Przyczyną tego może być ich anonimowość, która rodzi poczucie bezkarności.

4. Przynależność do środowiska kibiców pozytywnie wpływa na wychowanie młodzieży.

Przynależność do środowiska kibiców wzmacnia funkcjonowanie społeczne młodzieży, kształtuje postawy prospołeczne oraz sprzyja wyrażaniu negatywnych emocji w sposób agresywny. Podsumowując, pozytywnie wpływa na ich wychowanie. To, że stojący obok na trybunie fani oddziałują na zachowanie jednostek potwierdza dosadnie wypowiedź jednej z ankietowanych, która na pytanie: Co robisz, gdy ktoś znieważa Twój klub? – odpowiedziała: „to co reszta kibiców mojego klubu”. Z kolei w trakcie obserwacji reakcja badanych na radość fanów przeciwnej drużyny była tożsama z odpowiedzią reszty sympatyków Stomilu Olsztyn. Pozytywna ocena tego wpływu nie jest jednak jednoznaczna. Środowisko kibiców ma swoje zalety oraz wady. Przeważają te pierwsze, które niestety rzadko są przedmiotem badań.

O pozytywnym oddziaływaniu środowiska kibiców na zachowanie jego członków przekonani są fani, którzy wypełnili ankiety. Z powyższym stwierdzeniem zgodziło się 26 z 43 respondentów.

Zakończenie

Kibice są różni. Przedstawia ich się jednak zazwyczaj w świetle negatywnym i fałszywym. Destruktywne działania pseudokibiców chętnie pokazują media, a większość publikacji naukowych dotyczy tych właśnie zachowań. Wiele osób mogło przez to nabrać mylnego przekonania, że tak właśnie wygląda współczesne kibicowanie w sporcie. W świadomości społecznej pokutuje stereotyp kibica jako wulgarnego tępaka, barbarzyńcy, chuligana, dzikusy, wandalę.

Zjawisko kibicowania nieustannie ulega zmianom. Dzisiaj na stadionach coraz mniej jest spontanicznego dopingu kosztem wyreżyserowanych układów

choreograficznych. Rzadko spotykane stały się naruszenia porządku podczas meczów piłki nożnej. Na stadiony przychodzi więcej kobiet i dzieci, a kibice są lepiej zorganizowani. Fani na spotkania rozgrywane poza miejscem zamieszkania jeżdżą w licznych grupach, zamówionymi wcześniej autokarami. Zrzeszają się w stowarzyszeniach, które są zaangażowane w liczne akcje charytatywne. Mają swojego rzecznika praw. Rywalizacja sympatyków poszczególnych klubów dotyczy już raczej walki na oprawy stadionowe, głośniejszy śpiew i liczby wyjazdowe niż pojedynków siłowych. Zmiany te nie wszystkim są jednak znane. Media rzadko informują o aktach społecznego zaangażowania fanów, a mocne strony środowiska kibiców nie są przedmiotem zainteresowania badaczy. W konsekwencji wielu ludzi wciąż omija stadiony w obawie przed utratą zdrowia. Panujący w opinii publicznej stereotyp wielbiciela piłki nożnej zbyt powoli ulega zmianie.

Nie wszystkie formy kibicowania są naganne. Przytoczone treści zabraniają twierdzić, że imprezy sportowe skupiają samą dzicz i kryminalistów. Uzyskane w procesie badawczym dane przyczyniają się do podważania pewnych mitów. Łamią stereotyp mówiący o udziale w tego typu wydarzeniach osób przejawiających wyłącznie destrukttywne i aspołeczne zachowania. Pozwalają także uniknąć powtarzanych przez media błędów i nieścisłości. Zawarte w artykule informacje mogą okazać się przydatne dla rodzica, który świadom zainteresowań swojego dziecka jest niepewny jego bezpieczeństwa. Mogą zachęcić do przyścia na stadion jednostki jeszcze nieprzekonane do tej formy spędzenia wolnego czasu. Są hołdem oddanym kibicom, rzadkim docenieniem ich działań, trudu i wysiłku.

BIBLIOGRAFIA:

- Adams K., Galanes G. J., *Komunikacja w grupach*, Warszawa 2008.
- Babik M., *Szkoła wobec subkultury pseudokibiców*, Kraków 2010.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2003.
- Caldini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1999.
- Coleman M., *Sfaulowany futbol*, Warszawa 2000.
- Dudała J., *Fani-chuligani: rzecz o polskich kibolach*, Warszawa 2004.
- Harris J. R., *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Warszawa 2000.
- Kowalski R., *Potomkowie Hooligana – Szalikowcy: społeczno-kulturowe źródła agresji widowni sportowych*, Toruń 2002.

- Obuchowska I., *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2006.
- Piotrkowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003.
- Sahaj T., *Fani futbolowi. Historyczno-społeczne studium zjawiska kibicowania*, Poznań 2007.
- Zieliński R., *Liga chuliganów*, Wrocław 1996.

Strony internetowe:

<http://nafciarze.net/> z 22.05.2012.

<http://stomil.olsztyn.pl/forum> z 8.05.2011.

STRESZCZENIE

W świadomości społecznej pokutuje stereotyp kibica jako wulgarnego tępaka, barbarzyńcy, chuligana, dzikusa i wandala. Wielu odstrasza to od przyjscia na stadion. Trybuny stadionu w ich opinii nie są bezpiecznym miejscem. Wydawać by więc się mogło, że kibice negatywnie wpływają na wychowanie młodzieży – demoralizują ją. Chęć zweryfikowania powyższego przypuszczenia stało się przyczyną powstania niniejszej pracy.

Artykuł przedstawia charakterystykę wieku młodzieńczego oraz dostępny w literaturze opis badanego środowiska. Zawiera typologię uczestników widowisk sportowych i ich norm. Przedstawia obszary działalności stowarzyszeń kibiców oraz wyniki badań własnych. Przedmiotem procesu badawczego były zaś metody wyrażania negatywnych emocji przez kibiców, ich postawy społeczne i charakter interakcji z osobami znaczącymi oraz obcymi. Badania miały charakter diagnostyczny. Objęto nimi celowo wybraną grupę – fanów Stomilu Olsztyn aktywnie uczestniczących w widowiskach sportowych. Kibice ci cechowali się wiekiem od osiemnastu do dwudziestu lat. Badania oparto na technikach obserwacji skategoryzowanej i sondażu z zastosowaniem ankiety.

SŁOWA KLUCZOWE: środowisko kibiców, wychowanie, młodzież.

SUMMARY

Football fan stereotype as a vulgar fool, barbarian, hooligan, savage and vandal still exists in the public consciousness. This belief discourages many people to come to the stadium. In their opinion, the stadium tribunes are not a safe place. Therefore it would seem that the fans have a negative impact on the education of young people – demoralize them. The desire to verify this assumption has become a cause of this thesis.

This article presents the characteristics of adolescence and a description of tested environment available in the literature. This article provides a typology of participants in sporting events and their standards. It shows the areas of activity of football fans associations and the results of their research. The subject of the research process was the method of expressing negative emotions by fans, their social attitudes and the nature of interactions with significant people and strangers. Studies were diagnostic. The selected group – the football fans of Stomil Olsztyn actively participating in sports spectacles was intentionally covered by the study. Those fans were characterized by the age between eighteen to twenty years. The study was based on observation techniques and categorical survey using a questionnaire.

KEYS WORDS: football fans environmental, education, youth.

Zasady i formy twórczych dyskusji – relacja z badań eksperymentalnych

Principles and forms of constructive discussions – report from experimental studies

Wprowadzenie

Inspiracją do przeprowadzenia badań nad uwarunkowaniami metodycznymi twórczych dyskusji obejmującymi: cele, treści, zasady, formy, metody dyskusji i środki dydaktyczne były zarówno zainteresowania naukowe oscylujące wokół pedagogiki twórczości, jak i chęć poznania warsztatu twórczych dyskusji. Do tego doszła jeszcze podnoszona w literaturze przedmiotu potrzeba „tworzenia prac z zakresu naukowej dydaktyki ogólnej i szczegółowej, które opisywałyby cele, zasady i metody pomocy w tworzeniu”¹.

W niniejszym opracowaniu poświęconym zasadom i formom twórczych dyskusji przedstawiam główne wnioski z przeprowadzonych badań, które okazały się niezwykle czasochłonne i wymagające ogromnych nakładów własnej pracy, ale zaowocowały wieloaspektowym wzbogaceniem wiedzy na temat organizacji, przebiegu i efektów twórczych dyskusji.

W eksperymentalnych badaniach nad twórczymi dyskusjami główny problem sformułowałam następująco: *Jakie są uwarunkowania metodyczne dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów?*

Przyjęłam, że globalna zmienna niezależna w tych badaniach to wybrane czynniki dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów. Do zmiennych niezależnych szczegółowych zaliczyłam: cele, treści, zasady, formy, metody i środki dydaktyczne w dyskusji.

¹ K. J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, w: *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K. J. Szmidt, Kraków 2003, s. 9.

Z kolei globalna zmienna zależna w badaniach to twórcze myślenie studentów. Natomiast zmienne zależne szczegółowe to następujące cechy twórczego myślenia:

1. Płynność ideacyjna.
2. Semantyczna giętkość spontaniczna.
3. Oryginalność myślenia.

Spośród innych czynników przebiegu procesu twórczego wybrałam takie zmienne pośredniczące, jak:

1. Występowanie zwrotów niszczących pomysły, czyli tzw. idea killers.
2. Atmosfera podczas dyskusji.
3. Cechy osobowości eksperymentatorki-nauczycielki prowadzącej dyskusję.

Opisywane badania przeprowadzone zostały na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (UJK).

Dobór próby badawczej był celowy. Osoby badane to studenci II roku pedagogiki na specjalnościach: Rewalidacja i terapia pedagogiczna oraz Resocjalizacja i profilaktyka społeczna. W grupach eksperymentalnych dyskutowało 135 osób podzielonych na 25 zespołów dyskusyjnych liczących od 3 do 7 osób. Eksperymentalny cykl dyskusji obejmował 20 godzin ćwiczeń z przedmiotu *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W opisywanym programie badawczym przeprowadziłam 50 dyskusji, które były wybiórczo hospitowane i oceniane w specjalnych *Arkuszach obserwacji i oceny twórczych dyskusji* przez pracowników naukowych UJK, zaangażowanych w realizację moich badań.

Jako wiodącą zastosowałam w badaniach metodę eksperymentu pedagogicznego. Dodatkowo zastosowałam metody: testu (Test Zdolności Twórczych do zbadania płynności, giętkości i oryginalności myślenia), obserwację i autoobserwację, analizę treści pomysłów na rozwiązanie problemów zgłoszonych przez studentów w trakcie dyskusji oraz ankietę.

Większość narzędzi badawczych przygotowałam samodzielnie ze względu na brak opisu i dostępności takowych w przestudiowanej literaturze przedmiotu. Wśród narzędzi badawczych znalazły się: *Konспекty zajęć dydaktyczno-wychowawczych do prowadzenia badań eksperymentalnych*, *Arkusze obserwacji i oceny twórczych dyskusji* i *Arkusze autoobserwacji i autooceny twórczych dyskusji*, *Protokoły dyskusji* zawierające wygenerowane przez studentów pomysły na rozwiązanie postawionych w dyskusji problemów oraz *Kwestionariusz ankiety do opiniowania cech osobowości nauczyciela i jego zachowań podczas dyskusji*. Dodatkowo po każdej dyskusji studenci uzupełniali *Skalę ewaluacyjną dyskusji*, oceniając takie jej elementy jak: prezentacja celów dyskusji przez moderatora,

własne przygotowanie do uczestnictwa w dyskusji, problem i metoda dyskusji, własna aktywność podczas dyskusji, tempo dyskusji i jej atmosfera oraz postępowanie moderatora podczas dyskusji.

Zastosowanie tak wielu różnorodnych narzędzi badawczych pozwoliło zgromadzić pokaźny i wieloaspektowy w treści materiał badawczy, który dostarczył szerokiej i potrzebnej wiedzy na temat twórczych dyskusji.

W czasie przeprowadzonych na zajęciach dyskusji studenci poszukiwali pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów dydaktycznych. Wszystkie problemy zostały sformułowane w postaci pytań, np.:

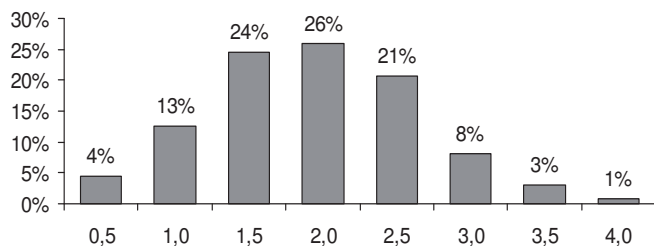
- Jakimi sposobami nauczyciel-wychowawca może przyczynić się do kreatywnego kształtowania w uczniach takich cech, jak: altruizm, tolerancja, twórczość, dialog, optymizm?
- Jakie konsekwencje mogłoby mieć wprowadzenie w życie koncepcji descholaryzacji społeczeństwa I. Illicha?
- Jak niekonwencjonalnie, ale efektywnie można pomagać wychowankom w rozwijaniu ich pasji (dziennikarstwo, moda, aktorstwo itp.) i ułatwiać im realizowanie marzeń?
- W jaki sposób atrakcyjnie i skutecznie można wdrażać uczniów do komunikacji według modelu: „Ja + uczucia”, a nie „Ty + ocena”?

W odniesieniu do niektórych problemów, np. „Jakie mogą być pouczające, ale nie poniżające konsekwencje za negatywne zachowania uczniów?”, studenci rozpatrywali konkretne przypadki i sytuacje, z jakimi mogą spotkać się nauczyciele i pedagodzy w szkołach.

Pomysły generowane przez studentów podczas dyskusji zapisywane były na specjalnie przygotowanych przeze mnie matrycach. Ich konstrukcja uzależniona była od wymogów proceduralnych poszczególnych dyskusji. Do ich przygotowania wykorzystałam także wiedzę płynącą z psychodydaktyki twórczości. Na matrycach pojawiły się więc pobudzające twórcze myślenie czcionki, ilustracje oraz odpowiednia ilość miejsca do zapisywania pomysłów.

Wyniki badań eksperymentalnych nad twórczymi dyskusjami

Przed i po zakończeniu programu eksperymentalnego studenci wypełnili Testy Zdolności Twórczych opracowane na podstawie prac J. P. Guilforda, E. Nęcki i T. Żuka. Ich rezultaty poddane zostały następnie ilościowej i jakościowej analizie.



Wykres 1. Różnice średnich zakresu i stopnia płynności ideacyjnej w preteście i postteście

Źródło: Badania własne.

W wyniku zastosowanego programu eksperymentalnego u wszystkich studentów nastąpił wzrost wskaźników ideacyjnej płynności myślenia². U największej grupy badanych (26%) nastąpił wzrost o 2 punkty w 5-stopniowej skali³.

Na wykresie 1 zaprezentowano różnice średnich zakresu i stopnia ideacyjnej płynności myślenia w preteście i postteście.

W wyniku zastosowanego programu eksperymentalnego nastąpił także wzrost wskaźników semantycznej giętkości spontanicznej w myśleniu studentów⁴. Szczegółowy obraz zmiany wartości indyktorów tej cechy przedstawia wykres 2.

U największej grupy badanych (35%) nastąpił wzrost o 1 przedział w 5-stopniowej skali ocen⁵. Tylko u jednego badanego wskaźnik zakresu i stopnia giętkości myślenia pozostał na tym samym poziomie.

² Porównanie wyników ideacyjnej płynności myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 1,974, odchylenie standardowe: 0,642, błąd standardowy średniej: 0,055; posttest: N 135, średnia: 3,904, odchylenie standardowe: 0,708, błąd standardowy średniej: 0,061; Test $t = -31,226$, $df = 134$, $p < 0,05$.

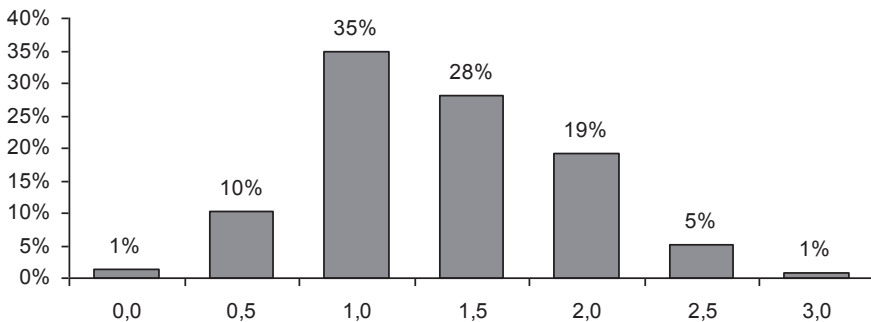
³ W odniesieniu do płynności myślenia mierzonej Testem Zdolności Twórczych przyjęłam następującą skalę oceny tej cechy: wskaźniki stopnia natężenia cechy: bardzo słabe natężenie (1–2), słabe natężenie (3–4), średnie natężenie (5–6), silne natężenie cechy (7–8), bardzo silne natężenie cechy (9 i więcej pomysłów).

⁴ Porównanie wyników semantycznej giętkości myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 2,211, odchylenie standardowe: 0,531, błąd standardowy średniej: 0,046; posttest: N 135, średnia: 3,570, odchylenie standardowe: 0,577, błąd standardowy średniej: 0,050; Test $t = -27,775$, $df = 134$, $p < 0,05$.

⁵ W odniesieniu do giętkości myślenia mierzonej Testem Zdolności Twórczych przyjęto następującą skalę oceny tej cechy: wskaźniki stopnia natężenia cechy: bardzo słabe natężenie (1–2), słabe natężenie (3–4), średnie natężenie (5–6), silne natężenie cechy (7–8), bardzo silne natężenie cechy (9 i więcej pomysłów).

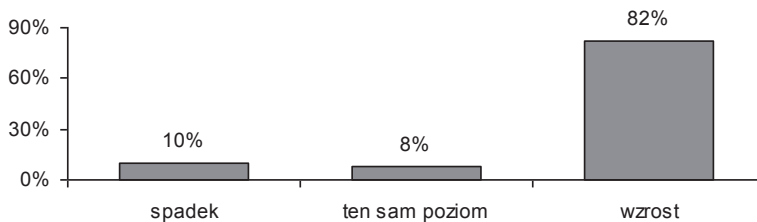
W wyniku zastosowanego programu eksperymentalnego nastąpiły także zmiany w obszarze oryginalności myślenia badanych⁶. Wskaźnik zakresu oryginalności myślenia wzrósł u 82% badanych. Ten sam poziom wskaźnika pozostał u 8% badanych. U 10% badanych można było zaobserwować spadek wartości wskaźnika.

W wyniku porównania różnic średnich w preteście i postteście dla całej próby badawczej można stwierdzić, iż u 82% badanych wskaźnik zakresu oryginalności myślenia wzrósł. Ten sam poziom wskaźnika pozostał u 8% badanych. U 10% badanych można zaobserwować spadek wartości wskaźnika.



Wykres 2. Różnice średnich zakresu i stopnia gętkości semantycznej w preteście i postteście

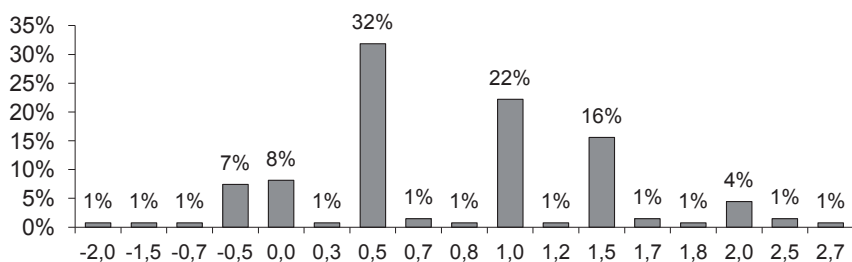
Źródło: Badania własne



Wykres 3. Zmiana wskaźnika zakresu oryginalności myślenia w porównaniu pretestu i posttestu

Źródło: Badania własne.

⁶ Porównanie średnich ocen zakresu oryginalności myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 1, 941, odchylenie standardowe: 0,624, błąd standardowy średniej: 0,054; posttest: N 135, średnia: 2,668, odchylenie standardowe: 0,750, błąd standardowy średniej: 0,065; Test $t = -11,641$, $df = 134$, $p < 0,05$.



Wykres 4. Różnice średnich zakresu oryginalności myślenia w preteście i postteście

Źródło: Badania własne.

Dla próby ogółem przeprowadzono również test istotności różnic średnich zakresu oryginalności myślenia w preteście i postteście. U największej grupy badanych (32%) nastąpił wzrost o 0,5 punktu w 5-stopniowej skali⁷.

Z kolei wzrost wskaźnika stopnia oryginalności myślenia nastąpił u 81% badanych, u pozostałych zaś osób nastąpił spadek tego wskaźnika⁸.

Uzyskane wyniki badań pozwoliły stwierdzić następujące konsekwencje wdrożonego cyklu dyskusji:

1. Pobudzenie twórczego myślenia studentów.
2. Poznanie przez studentów strategii atakowania różnego rodzaju problemów przez wytwarzanie wielu różnych, także oryginalnych pomysłów na ich rozwiązanie.
3. Uświadomienie sobie przez studentów tkwiącego w nich potencjału twórczego.

⁷ W odniesieniu do oryginalności myślenia mierzonej Testem Zdolności Twórczych przyjęto następującą skalę oceny tej cechy: wskaźniki zakresu cechy (wskaźnik frekwencyjny: za oryginalny uznano pomysł, który nie pojawił się w teście u żadnej innej badanej osoby): bardzo wąski zakres – brak pomysłów oryginalnych (0), wąski – mała liczba pomysłów oryginalnych (1), średni – liczba pomysłów oryginalnych (2), dość szeroki – dość duża liczba pomysłów oryginalnych (3), bardzo szeroki – bardzo duża liczba pomysłów oryginalnych (4). Dla oznaczenia stopnia oryginalności pomysłów ustalonej przez 3 sędziów kompetentnych przyjęto następującą skalę oceny pomysłów: nieoryginalne, mało oryginalne, średnio oryginalne, dość oryginalne, bardzo oryginalne.

⁸ Porównanie średnich ocen stopnia oryginalności myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 1,740, odchylenie standardowe: 0,568, błąd standardowy średniej: 0,049; posttest: N 135, średnia: 2,265, odchylenie standardowe: 0,707, błąd standardowy średniej: 0,061; Test $t = -9,159$, $df = 134$, $p < 0,05$.

4. Zapoznanie studentów z kulturą twórczego dyskutowania.
5. Ukształtowanie umiejętności dyskusji i współpracy w grupie.

Zdobyte w wyniku badań dane pozwoliły także na scharakteryzowanie i opis wielu aspektów twórczych dyskusji.

Istota twórczych dyskusji

Termin dyskusja pochodzi od łac. słowa *discussio*, co oznacza „roztrząsanie”⁹. Początkowo wyraz ten używany był głównie w odniesieniu do prac ogrodniczych. Z czasem jednak słowo to straciło swoje pierwotne znaczenie, a motyw „roztrząsania” przeniesiony został na rozmowę i naradę, których celem było „rozpoznanie niejasności lub zawilości zagadnień na drodze wymiany zdań i poglądów”¹⁰.

Dyskusja w kontekście edukacyjnym zaliczana jest do heurystycznych metod kształcenia, których istota sprowadza się do „stymulowania czy wspierania uczniów do wychodzenia poza dostarczone informacje” i które „mają na względzie przede wszystkim inspirowanie twórczych i niekonwencjonalnych działań edukacyjnych uczniów”¹¹.

Jest to również „jedna z najbardziej celowych metod stosowanych w nauczaniu problemowym”¹². Umożliwia ona bowiem „rozwiązywanie problemów dzięki uzupełnianiu się wiedzy jej uczestników, pozwala weryfikować hipotezy i konfrontować różne stanowiska i opinie”¹³.

Nawiązując do tezy wypracowanej na gruncie psychologii eksperymentalnej mówiącej, że twórczość to „proces rozwiązywania problemów”¹⁴, oraz korzystając z prac J. P. Guilforda, który wyróżnił myślenie konwergencyjne i dywergencyjne, z których właśnie ten drugi typ myślenia traktowany jest jako „istota twórczego myślenia”¹⁵, przyjmuję, że twórcza dyskusja to działanie zespołowe,

⁹ A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 318.

¹⁰ J. Pólturzycki, *Dyskusja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 843.

¹¹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 196.

¹² F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 284.

¹³ Tamże.

¹⁴ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 15.

¹⁵ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę*, Kraków 2005, s. 33.

zmierzające do wspólnego celu, jakim jest „nagromadzenie pomysłów będących próbnymi odpowiedziami na problem teoretyczny lub praktyczny”¹⁶.

Zasady twórczych dyskusji

Jednym z czynników dyskusji, którego znaczenie badałam w kontekście stymulowania twórczego myślenia studentów były zasady dydaktyczne. W opisywanych badaniach zastosowałam różne reguły, należące zarówno do klasycznych norm kształcenia, jak i psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu.

Obecnie przedstawię, w jaki sposób ich wybór rzutował na przygotowanie i przebieg poszczególnych dyskusji oraz jak przyczyniły się one do stymulowania twórczego myślenia studentów.

Tabela 1. Obszary zastosowania klasycznych reguł kształcenia w twórczych dyskusjach

Lp.	Klasyczne zasady kształcenia	Sposoby zastosowania podczas twórczych dyskusji
1	2	3
1.	Zasada wiązania teorii z praktyką	Implikacje w obszarze organizacji i toku wszystkich zajęć eksperymentalnych. W pierwszej ich części omawiane są teoretyczne założenia poszczególnych koncepcji pedagogicznych, w drugiej – podczas dyskusji studenci poszukują pomysłów na różnego rodzaju działania, które należałoby podjąć, by rozwiązać konkretny problem wychowawczy lub dydaktyczny.
2.	Zasada indywidualizacji i zespołowości	Podział dużych grup ćwiczeniowych (ok. 30 osób) na mniejsze kilkusobowe zespoły (3–7 osób), w których każdy ze studentów ma większą możliwość indywidualnego wypowiedzenia się na dyskutowany temat i zgłoszenia własnego pomysłu na rozwiązanie problemu. Następnie wyniki prac każdej z sekcji prezentowane są na forum całej grupy ćwiczeniowej. Po frontálním przedstawieniu pomysłów na rozwiązanie postawionego w dyskusji problemu dyskutanci mogą zgłaszać swoje opinie, komentarze, uwagi, a także kolejne propozycje, wygenerowane podczas przysłuchiwania się efektom pracy każdego z zespołów.

¹⁶ W. Marciszewski, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1976, s. 71.

1	2	3
3.	Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia	Stworzenie dyskutantom warunków do czynnego współdziałania w prowadzonych zajęciach dydaktycznych i odbywających się w ich trakcie dyskusjach poprzez: <ul style="list-style-type: none"> • zgłaszanie własnych pomysłów na rozwiązanie postawionych w dyskusji problemów, • argumentowanie i komentowanie przedstawianych w toku dyskusji propozycji, • opiniowanie zaproponowanych problemów dyskusji, jej tempa, panującej podczas zajęć atmosfery oraz postępowania nauczyciela-moderatora w specjalnych arkuszach ewaluacji wypełnianych po każdej dyskusji. W przypadku słabej dynamiki dyskusowania w grupie stosowanie zasady nazwanej autorsko <i>Każdy przynajmniej jeden</i> , która obligowała każdego członka zespołu dyskusyjnego do wymyślenia, przedstawienia i uargumentowania przynajmniej jednej własnej propozycji.
4.	Zasada efektywności kształcenia	Odpowiedni dobór i korelacja poszczególnych komponentów dyskusji, a także efektywne wykorzystanie czasu przeznaczanego na dyskusję.

Źródło: Badania własne.

Jeszcze inną zasadą wykorzystaną podczas zajęć była reguła systemowości. Została ona zastosowana do powiązania wszystkich komponentów dyskusji, zwłaszcza jej treści i celów, tak by stanowiły one zintegrowaną, uporządkowaną całość, a nie zbiór odrębnych, nieskorelowanych ze sobą elementów.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, iż zastosowane podczas zajęć eksperymentalnych klasyczne zasady kształcenia wspomagają rozwijanie twórczego myślenia studentów przez dyskusję, pełniąc w tym procesie wiele funkcji, co syntetycznie obrazują treści zawarte w tabeli 2.

Wyszczególnione w tabeli 2 zasady kształcenia specyficznie nakreślają metodyczną i proceduralną organizację protwórczych dyskusji. Rzutują na komponowanie treści dyskusji łączących w sobie elementy teorii i praktyki, wybór formy dyskusji umożliwiający każdemu z osobna i wszystkim dyskutantom razem czynny udział w sporze, przez co ułatwiają im twórcze myślenie nad rozwiązaniem problemu dyskusji, sprzyjając generowaniu pomysłów oraz poczuciu podmiotowości dyskutantów, a przy tym implikują twórcze podejście nauczyciela do dyskusji, który by sprostać stawianym przez te zasady wytycznym, niejednokrotnie musi proponować autorskie rozwiązania sprzyjające twórczemu myśleniu.

Tabela 2. Klasykne zasady kształcenia w dyskusji oraz ich znaczenie w stymulowaniu twórczego myślenia studentów

Lp.	Reguły kształcenia	Funkcje w stymulowaniu twórczego myślenia
1	2	3
1.	Zasada wiązania teorii z praktyką	<ul style="list-style-type: none"> • Umożliwienie połączenia teoretycznych zagadnień wynikających z programu zajęć do danego przedmiotu z rozwiązywaniem autentycznych problemów podczas dyskusji. • Mobilizowanie dyskutantów do twórczego myślenia nad problemami, z którymi mogą się zetknąć w pracy pedagogicznej. • Zrozumienie przydatności omawianych podczas zajęć zagadnień oraz poruszanych w dyskusji problemów dla kształtowania własnego zasobu wiedzy i umiejętności generowania wielu, różnych, także oryginalnych rozwiązań w pracy wychowawczej.
2.	Zasada indywidualności i zespołowości	<ul style="list-style-type: none"> • Umożliwienie każdemu dyskutantowi wzięcia czynnego udziału w procesie generowania, prezentowania i argumentowania pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji. • Aktywizowanie twórczego myślenia każdego z dyskutantów przez przechodzenie od pracy indywidualnej, przez grupową aż do zespołowej. • Stworzenie warunków do generowania pomysłów w sprzyjającej twórczości grupie dyskutantów. • Formowanie u każdego dyskutanta poczucia możliwości wniesienia indywidualnego – cennego – wkładu w gromadzenie pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji.
3.	Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa	<ul style="list-style-type: none"> • Współdziałanie każdego z dyskutantów w procesie twórczego generowania pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji. • Dynamizowanie przebiegu dyskusji nad propozycjami rozwiązania problemów.
4.	Zasada efektywności kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • Efektywne rozplanowanie czasu trwania poszczególnych etapów dyskusji ze szczególnym uwzględnieniem fazy przeznaczonej na generowanie pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji.

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Korelowanie wszystkich elementów dyskusji nakierowanych na wytworzenie wielu, różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie problemu.
5.	Zasada systemowości	<ul style="list-style-type: none"> • Integrowanie treści i celów dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów. • Spajanie komponentów dyskusji, a przez to wzmacnianie jej kreatywnej funkcji.

Źródło: Badania własne.

Oprócz klasycznych zasad kształcenia w opisywanym programie eksperymentalnym zastosowano także psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu¹⁷.

Tabela 3. Obszary zastosowania psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu w twórczych dyskusjach

Lp.	Psycho-dydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu	Sposoby zastosowania podczas twórczych dyskusji
1	2	3
1.	Zasada facylitacji	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dbalność o zrozumiałe sformułowanie i prezentację celów dyskusji. 2. Odpowiedni dobór i przedstawienie problemów dyskusji. Problemy te miały charakter dywergencyjny, a więc typowy dla stymulowania twórczego myślenia pojmowanego jako myślenie dywergencyjne. W problemach tych pytano zarówno o typowe, jak i niekonwencjonalne rozwiązania, co miało ułatwić dyskutantom generowanie pomysłów oryginalnych. 3. Zadawanie pytań dodatkowych, intensyfikujących twórcze myślenie. 4. Udzielanie wskazówek i odpowiadanie na pytania o przebieg dyskusji w grupach.

¹⁷ K. J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości*, s. 97.

1	2	3
		5. Przygotowywanie atrakcyjnych graficznie matryc dyskusji do zapisywania pomysłów na rozwiązanie problemów i towarzyszących im przemyśleń. 6. Stosowanie różnego rodzaju pomocy dydaktycznych, takich jak: listy cytatów autorów poszczególnych koncepcji, identyfikatory dla grup oraz matryce do notowania propozycji na rozwiązanie problemów dyskusji. 7. Dbłość o życzliwą i korzystną dla twórczego myślenia atmosferę podczas zajęć.
2.	Zasada kontraktu grupowego	Wspólne z dyskutantami przygotowanie listy reguł obowiązujących podczas zajęć. Przykładowe normy zawarte w kodeksie twórczych dyskusji: 1) <i>Mówi jedna osoba</i> ; 2) <i>Nie przerywamy innym</i> ; 3) <i>Stosujemy komunikaty „ja+uczucia” a nie „ty+ocena”</i> ; 4) <i>Staramy się wymyśleć dużo, różnych, także niekonwencjonalnych-ale zastosowalnych pomysłów</i> ; 5) <i>Unikamy „idea killers”</i> *.
3.	Zasada podmiotowości	Traktowanie dyskutantów z szacunkiem, respektowanie ich indywidualności, dawanie im możliwości wyrażania własnych, nawet niekonwencjonalnych pomysłów i opinii, unikanie krytyki prezentowanych pomysłów, przy jednoczesnym uczestnictwie w ich merytorycznej ocenie pod kątem problemu i celu dyskusji.
4.	Zasady rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej oraz wzmacniania procesu twórczego	1. Rezygnacja z tradycyjnych ocen i tzw. plusów za aktywność podczas dyskusji. 2. Udzielanie zespołom dyskusyjnym i całym grupom ćwiczeniowym informacji zwrotnych na temat sposobu ich pracy, zaangażowania w proces generowania pomysłów, zachowania się podczas dyskusji itp. Tutaj znalazły się również pochwały za wyróżniającą się twórczą współpracę między dyskutantami. 3. Unikanie klimatu rywalizacji między dyskutującymi zespołami. 4. Afirmowanie twórczego myślenia w podsumowaniach do poszczególnych dyskusji, wyrażające się w takich przykładowych opiniach: <i>Dziś dali Państwo wyraz umiejętności twórczego myślenia i po raz kolejny udowodnili, że twórcze myślenie w dyskusji jest możliwe</i> ;

1	2	3
		<p><i>Gratuluję wszystkim grupom twórczej pracy i wielu oryginalnych pomysłów; Wyniki dzisiejszej dyskusji to wyraźny dowód na to, że potrafią Państwo twórczo myśleć; Tak jak podczas dzisiejszych zajęć, tak i w życiu codziennym warto w konfrontacji z różnego rodzaju problemami uruchamiać twórcze myślenie, tak by pomysłów było dużo, by były różne i oryginalne.</i></p>
5.	Zasada przeciwdziałania przeszkodom w tworzeniu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wygaszanie negatywnych emocji towarzyszących pracy w zespołach dyskusyjnych oraz prezentacji pomysłów na forum całej grupy np. przez przypominanie zasad przyjętych w kontrakcie dyskusji oraz indywidualne upominanie osób dopuszczających się krzywdzących czy też krytycznych wobec innego dyskutanta wypowiedzi, rozładowywanie napiętej atmosfery przez przytoczenie żartu, anegdoty itp. 2. Niedopuszczanie do rywalizacji między poszczególnymi grupami dyskusyjnymi. Promowanie przykładów współpracy między dyskutantami w zespołach. 3. Aktywizowanie biernych uczestników dyskusji przez kierowanie do nich pytań: <i>Co Pan/Pani o tym myśli?, Jaki jest Pana/Pani propozycja?, Czy według Pana/Pani ten pomysł można by jeszcze ulepszyć?</i> itp. oraz wzmacnianie uzyskanych odpowiedzi przez informacje zwrotne typu: <i>To ciekawy punkt widzenia, Mamy kolejny pomysł, Ta propozycja rzuca nowe światło na dotychczas przedstawione rozwiązania</i> itp. 4. Zachęcanie do „drążenia” zaproponowanych problemów oraz wygenerowania maksymalnej liczby propozycji na ich rozwiązanie przez zadawanie dodatkowych, intensyfikujących poszukiwanie pomysłów pytań typu: <i>Co jeszcze można by w tej sytuacji zrobić?, Jak inaczej można jeszcze rozwijać tę umiejętność?, Jakie inne konsekwencje może przynieść to rozwiązanie?</i> itp. 5. Umożliwianie prezentacji pomysłów oryginalnych, ale jednocześnie możliwych do zastosowania w opisywanych sytuacjach problemowych. 6. Unikanie krytyki pomysłów na rzecz ich merytorycznej oceny i przydatności dla osiągnięcia danego celu dyskusji i rozwiązania postawionego w niej problemu.

1	2	3
6.	Zasada ludyczności	Tworzenie podczas zajęć atmosfery zabawy, przytaczanie żartów, anegdot sytuacyjnych, zwłaszcza w przypadkach widocznych napięć między dyskutantami lub obserwowanej słabej dynamiki dyskusji.

* „Idea killers” inaczej „niszczyliciele pomysłów” to wypowiedzi przyjmujące postać krytyki niezawierającej konstruktywnych alternatyw ani pomysłów, które można by zastosować zamiast tych negowanych. Zalicza się do nich takie komunikaty, jak np. „Ten pomysł jest bez sensu”, „U nas się to nigdy nie sprawdzi”, „Lepiej się tym nie zajmujemy”, „To jest beznadziejne”. Takie wypowiedzi mogą mieć destrukcyjny wpływ na proces generowania pomysłów na rozwiązanie postawionych w dyskusji problemów, w związku z czym powinny być eliminowane przez moderatora dyskusji na rzecz konstruktywnej, budującej i rzeczowej oceny zgłaszanych propozycji (E. Nęcka, *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998, s. 158).

Źródło: Badania własne.

W przeprowadzonym cyklu dyskusji przyjąłem także zasadę osobistej twórczości nauczyciela, co implikowało podjęcie przeze mnie następujących działań:

- Przystudiowanie szerokiej literatury interdyscyplinarnej na temat stymulowania twórczego myślenia.
- Respektowanie podczas przygotowywania i prowadzenia badań różnego rodzaju uwarunkowań twórczego myślenia.
- Samodzielny dobór i integrowanie odpowiednich komponentów dyskusji, takich jak: cele, treści, zasady, formy, metody i środki dydaktyczne.
- Opracowanie broszury dla studentów: „Co to jest dyskusja i jak w niej twórczo uczestniczyć?”
- Poszukiwanie rozwiązań dla trudnych zachowań podczas dyskusji, takich jak łamanie zasad przyjętego kontraktu grupowego.
- Samodzielne projektowanie i tworzenie matryc dyskusji do zapisywania pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji, pomocy dydaktycznych, np: identyfikatory z nazwami grup, listy cytatów autorów poszczególnych omawianych na zajęciach koncepcji pedagogicznych i innych.

Działania te podejmowane były w celu aktywizowania studentów oraz ułatwiania im twórczego myślenia nad rozwiązywaniem postawionych w dyskusji problemów, co przyczyniało się również do wzrostu efektywności dyskusji. Wiele z wymienionych czynności sprzyjało porządkowaniu procesu generowania pomysłów, pomagało przezwyciężać bariery w twórczym myśleniu, przyczyniało się do wzrostu liczby i różnorodności wytworzonych pomysłów.

Przyjęte w programie eksperymentalnym, a omówione już zasady kształcenia i psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu wyraźnie rzutowały na

moje postępowanie jako nauczycielki-moderatorki podczas zajęć. Po każdej dyskusji studenci oceniali je na specjalnej skali w ankietach ewaluacyjnych.

Również po zakończeniu programu eksperymentalnego studenci w specjalnym kwestionariuszu ankiety mieli możliwość scharakteryzowania moich zachowań oraz wyszczególnienia do 5 takich, które najbardziej zachęcały i zniechęcały ich do dyskusji. Tabela 4 przedstawia wyniki tych badań.

Analiza odpowiedzi udzielonych przez uczestników dyskusji pozwala stwierdzić, iż premiowane przez studentów zachowania zachęcające ich do udziału w dyskusji implikowane były głównie takimi regułami pomocy w tworzeniu, jak:

- zasada podmiotowości (*traktuje studentów z szacunkiem, słucha uważnie, wykazuje zainteresowanie dyskusją, powstrzymuje się od osądzania opinii*),
- zasada wzmacniania procesu twórczego (*ceni twórcze pomysły*),
- zasada kontraktu grupowego (*czuwa nad przestrzeganiem zasad dyskusji*),
- zasada facylitacji (*gotowy do pomocy*).

Tabela 4. Protwórcze zachowania moderatora dyskusji w opiniach studentów

Lp.	Zachowanie	Opinie studentów			
		dziennych		zaocznych	
		%	N	%	N
1.	Ceni twórcze pomysły	71%	54	76,2%	45
2.	Traktuje studentów z szacunkiem	68,4%	52	74,5%	44
3.	Słucha uważnie	63,1%	48	67,7%	40
4.	Wykazuje zainteresowanie dyskusją	52,6%	40	64,4%	38
5.	Powstrzymuje się od osądzania opinii	51,3%	39	59,3%	35
6.	Czuwa nad przestrzeganiem zasad dyskusji	44,7%	34	25,4%	15
7.	Gotowa do pomocy	39,4%	30	33,8%	20

Źródło: Badania własne.

Na podstawie przeprowadzonych badań dokonałam także syntetycznego zestawienia funkcji poszczególnych psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu zastosowanych podczas twórczych dyskusji, co przedstawiają treści w tabeli 5.

Tabela 5. Psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu oraz ich znaczenie w stymulowaniu twórczego myślenia studentów przez dyskusję

Lp.	Reguły	Funkcje w stymulowaniu twórczego myślenia
1	2	3
1.	Zasada facylitacji	<ul style="list-style-type: none"> • Ułatwianie dyskutantom procesu twórczego myślenia nad rozwiązaniami dla postawionego w dyskusji problemu przez optymalny dobór treści, celów, zasad, form, metod i środków dyskusji, a także dbanie o odpowiedni klimat dyskusji i styl jej prowadzenia.
2.	Zasada kontraktu grupowego	<ul style="list-style-type: none"> • Porządkowanie zachowania dyskutantów podczas generowania, prezentowania i oceniania pomysłów na rozwiązanie problemów w dyskusji. • Wdrażanie studentów do protwórczej kultury dyskusowania. • Kształtowanie poczucia własnego wpływu na reguły i klimat panujący podczas dyskusji.
3.	Zasada wzmacniania procesu twórczego	<ul style="list-style-type: none"> • Pozytywne wzmacnianie (nagradzanie) przejawów twórczego myślenia: ilości, różnorodności i oryginalności zgłaszanych pomysłów, przez udzielanie odpowiednio skonstruowanych informacji zwrotnych, pochwał opisowych. • Motywowanie do aktywnego uczestnictwa w procesie generowania pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji. • Tworzenie warunków do czerpania przez dyskutantów satysfakcji z udziału w twórczej dyskusji.
4.	Zasada podmiotowości	<ul style="list-style-type: none"> • Poszanowanie prawa studentów do prezentowania własnych – także niekonwencjonalnych opinii. • Respektowanie indywidualności dyskutantów oraz specyficznego dla każdego z nich oglądu problemu i zgłaszanych propozycji na jego rozwiązanie. • Unikanie „zabijającej” pomysły krytyki na rzecz ich konstruktywnej oceny „za i przeciw”.
5.	Zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie warunków do czerpania radości i satysfakcji z poszukiwania i generowania pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji bez otrzymywania tradycyjnych ocen za twórcze myślenie. • Kształtowanie świadomości „Ja też potrafię twórczo myśleć” przez dawanie każdemu dyskutantowi możliwości wytwarzania wielu, różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji.

1	2	3
6.	Zasada przeciwdziałania przeszkodom w tworzeniu	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminowanie negatywnych emocji towarzyszących generowaniu pomysłów. • Aktywizowanie wszystkich, także nieśmiałych, wyalienowanych uczestników dyskusji. • Tworzenie klimatu wolności i bezpieczeństwa, pozwalającego na prezentowanie pomysłów nietypowych, niekonwencjonalnych.
7.	Zasada ludyczności	<ul style="list-style-type: none"> • Rozładowanie napięcia w grupach dyskusyjnych. • Tworzenie życzliwej atmosfery sprzyjającej wytwarzaniu pomysłów na rozwiązanie problemów. • Kreowanie ośmielającego dyskutantów klimatu zabawy, pomagającego cieszyć się twórczością i sięgać po rozwiązania oryginalne.
8.	Zasada osobistej twórczości nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> • Zdobywanie i wykorzystywanie przez nauczyciela wiedzy na temat stymulowania twórczego myślenia studentów. • Stosowanie zróżnicowanych metod dyskusji, wyzwających twórcze myślenie. • Połączenie teoretycznego afirmowania twórczości w myśleniu z praktycznym prezentowaniem twórczości w działaniu podczas zajęć.

Źródło: Badania własne.

Przeprowadzone podczas eksperymentu obserwacje oraz uzyskane wyniki badań empirycznych pozwalają stwierdzić, że pobudzaniu twórczego myślenia studentów sprzyjają głównie takie klasyczne zasady kształcenia, jak: norma wiązania teorii z praktyką, indywidualizacji i zespołowości, reguła świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia, a także zasady systemowości i efektywności kształcenia.

Z kolei spośród psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu i rozwijaniu twórczego myślenia przez dyskusję służą zasady: przeciwdziałania przeszkodom w tworzeniu, rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, wzmacniania procesu twórczego, kontraktu grupowego, a także zasady: facylitacji, podmiotowości oraz osobistej twórczości nauczyciela.

Wydaje się, iż jednak dopiero połączenie wszystkich tych reguł daje optymalny, systemowy agregat norm wyznaczających wieloaspektowe działania moderatora dyskusji na rzecz stymulowania twórczego myślenia jej uczestników.

Ze względu zaś na stwierdzoną w wyniku badań przydatność wymienionych reguł w rozwijaniu twórczego myślenia studentów można uznać, iż powinny one nieodłącznie towarzyszyć twórczym dyskusjom, wyznaczając sprzyjające twórczości zachowania moderatorów sporu i działania dyskutantów.

Formy twórczych dyskusji

W opisywanym programie eksperymentalnym zastosowałam różne formy organizacyjne: od indywidualnej, przez grupową aż po zbiorową. Ze względu na dużą liczbę studentów w grupach ćwiczeniowych, podczas wszystkich dyskusji dyskutanci dzieleni byli na mniejsze zespoły. Łącznie, w pięciu eksperymentalnych grupach ćwiczeniowych powstało aż 25 takich sekcji dyskusyjnych.

Liczba zespołów dyskusyjnych w poszczególnych grupach ćwiczeniowych wynosiła od 4 do 6. Z kolei liczba osób wchodzących w jej skład obejmowała od 3 do 7. Pod względem płci wyróżniono 16 grup homogenicznych, składających się wyłącznie z kobiet i dziewięć grup heterogenicznych, tworzonych przez kobiety i mężczyzn. Przeprowadzone podczas dyskusji obserwacje świadczą o tym, że w heterogenicznych grupach dyskusyjnych dynamika sporu była większa, zgłaszane pomysły były żarliwiej bronione i argumentowane, a jej członkom towarzyszył w większym stopniu klimat twórczej zabawy. W grupach tych nie stwierdzono jednak przewagi w ilości, różnorodności i oryginalności zgłaszanych pomysłów.

Każdy z 25 zespołów dyskusyjnych otrzymał przygotowany na kartonach identyfikator, na którym znajdowała się wymyślona przez grupę jej nazwa i który towarzyszył im podczas wszystkich dyskusji, a wykorzystywany był np. do sygnalizowania pytań, wątpliwości, ukończenia pracy przed pozostałymi sekcjami. Przykłady nazw zespołów dyskusyjnych: *Sześć*, *Nas Pięcioro*, *Siódmy Zmysł*; *Biało-Czarni*, *Ekspresja*, *Myśliciele*, *Fantazja Aktywny PAKKAM* (akronim od pierwszych liter imion dyskutantów tworzących grupę: Paulina, Kinga, Kamil, Andrzej, Magda).

Obserwacja prowadzonych dyskusji pozwala stwierdzić, że znaczna część pomysłów na rozwiązanie postawionych w dyskusji problemów powstawała właśnie w zespołach dyskusyjnych. Podczas etapu pracy zbiorowej następowała bardziej ich ocena i komentowanie aniżeli generowanie nowych propozycji.

Właśnie taka grupowa forma pracy najbardziej zachęcała studentów do wytwarzania pomysłów, a jednocześnie wyzwała współpracę między dyskutan-

tami. Ponadto umożliwiała im aktywny udział w dyskusji, dając przy tym szansę na konfrontację różnych pomysłów i stanowisk. Pozwalała także pełnienie różnych ról w dyskusji, takich jak:

- protokolant – zapisujący pomysły,
- lider – przedstawiający wyniki dyskusji,
- „strażnik idea killers” – zapisujący pojawiające się podczas dyskusji komunikaty niszczące pomysły.

Dwie pierwsze role miały charakter rotacyjny. Podczas poszczególnych dyskusji osoby na tych stanowiskach zmieniały się, co dawało każdemu dyskutantowi możliwość spróbowania własnych sił w różnych działaniach. Z kolei ostatnia z wymienionych funkcji była na stałe przypisana do jednego studenta, który został wybrany i poinstruowany co do swoich obowiązków jeszcze przed rozpoczęciem programu eksperymentalnego.

Ponadto grupowa forma pracy wyraźnie egalitaryzowała studentów w kwestii prawa i możliwości zabierania głosu podczas dyskusji. Takich walorów nie miały już jej zbiorowe formy, podczas których przez wskazanie ręką wyznaczałam osobę chętną do podzielenia się własnymi spostrzeżeniami. Ograniczony czas trwania dyskusji nie pozwalał jednak wszystkim chętnym na wypowiedzenie się podczas zbiorowej fazy sporu.

Również na tym etapie dyskusji notowano więcej przejawów łamania przyjętych w kontrakcie zasad dyskusji. Głównie dotyczyło to zasady 1: *mówi jedna osoba*. Pojawiały się również zachowania związane z przerywaniem wypowiedzi, ich krytycznym komentowaniem, a sporadycznie nawet wyśmiewaniem. Wydaje się, iż to właśnie te negatywne zachowania podczas zbiorowej formy dyskusji decydowały często o niższej ocenie przez studentów panującej podczas niektórych zajęć atmosfery.

Twórcze myślenie w grupach dyskusyjnych wspomaga także samodzielne kreowanie przez ich członków swojego składu i nazwy. Wpływa to bowiem na integrację oraz współpracę między jej członkami. Ponadto można stwierdzić, iż lepiej pracują zespoły liczniejsze, liczące od 5 do 7 osób niż mniejsze, np. – 3-osobowe. W większej grupie (5–7 osób) obserwowane dyskusje są dynamiczniejsze, a to przez zwiększoną liczbę konfrontowanych pomysłów, opinii, argumentów. W takich grupach trwają one również dłużej w porównaniu z mniejszymi grupami, w których dynamika generowania pomysłów jest mniejsza a dyskusje kończą się szybciej.

W tabeli 6 zostały przedstawione stwierdzone na podstawie badań funkcje poszczególnych form dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów.

Tabela 6. Formy twórczych dyskusji

Lp.	Formy dyskusji	Funkcje w stymulowaniu twórczego myślenia
1.	Forma indywidualna	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywizowanie wszystkich, także nieśmiałych uczestników dyskusji. • Umożliwienie każdemu dyskutantowi samodzielnego wytworzenia i przedstawienia pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji.
2.	Forma grupowa	<ul style="list-style-type: none"> • Integracja dyskutantów w dziele generowania pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji. • Tworzenie pomysłów przez ścieranie się różnych propozycji, opinii, poglądów – co łączy proces wytwarzania pomysłów z ich argumentowaniem, ocenianiem, a przez to ubogaca twórczą dyskusję. • Kreowanie klimatu zabawy i współpracy między dyskutantami.
3.	Forma zbiorowa	<ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie umiejętności argumentowania i obrony własnych pomysłów na forum całej grupy. • Naświetlanie wyników twórczego myślenia przez prezentowanie licznych, różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie problemów dyskusji.

Źródło: Badania własne.

Przeprowadzona analiza i interpretacja wyników badań pozwala uznać, że to właśnie grupowa forma dyskusji w bardzo wysokim stopniu sprzyja twórczemu myśleniu studentów, zwłaszcza wtedy gdy jest poprzedzona etapem pracy indywidualnej (jak np. w dyskusji prowadzonej *Techniką śnieżnej kuli*), podczas której każdy dyskutant ma możliwość zgłoszenia własnych propozycji na rozwiązanie problemów dyskusji oraz zakończona fazą dyskusji zbiorowej, podczas której pomysły są prezentowane i komentowane. Można zatem stwierdzić, iż właśnie taka – bardzo zróżnicowana – forma organizacyjna dyskusji najbardziej sprzyja stymulowaniu twórczego myślenia dyskutantów.

Podsumowanie

Twórcze dyskusje są płaszczyzną wspólnego rozwoju nauczyciela-moderatora i studentów, którzy dążą do nagromadzenia wielu, różnych, także oryginal-

nych propozycji na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Twórcze spory cechuje dynamika myślenia, pomysłowość i energia płynąca z intelektualnego, emocjonalnego i werbalnego zaangażowania w rozwiązywanie problemów, które nie są tu postrzegane jako zwiastun opresji, ale szansa i bodziec do uruchomienia kreatywnego myślenia. W jego uaktywnieniu i utrzymaniu pomaga właściwie zaaranżowany i realizowany warsztat twórczych dyskusji, na który składają się opisane w niniejszym opracowaniu: zasady i formy twórczej dyskusji, a także jej cele, treści, metody dyskusji i zastosowane podczas nich środki dydaktyczne. W stymulowaniu twórczego myślenia studentów przez dyskusję ważna jest nie tylko znajomość poszczególnych ogniw dyskusji – ich zastosowanie i prokreatywne znaczenie. Istotna jest także ich integracja i korelacja, dzięki której osiągnany jest stan sprzyjającej twórczości synergii – i to na różnych poziomach: ludzkim, metodycznym i dydaktycznym.

BIBLIOGRAFIA:

- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
- Marciszewski W., *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1976.
- Nęcka E., *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Półturzycki J., *Dyskusja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę*, Kraków 2005.
- Szmidt K. J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, w: *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K. J. Szmidt, Kraków 2003.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowane zostały fragmenty wyników badań eksperymentalnych, których celem było poznanie uwarunkowań metodycznych twórczych dyskusji. Autorka badań opisuje zasady (klasyczne reguły kształcenia i psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu) oraz formy dyskusji (indywidualna, grupowa, zbiorowa, mieszana) w stymulowaniu twórczego myślenia studentów. Artykuł przedstawia zarówno sposoby

realizacji poszczególnych zasad kształcenia, jak i efekty ich zastosowania w twórczych dyskusjach. Główne rezultaty wdrożonego cyklu twórczych dyskusji to:

1. Pobudzenie twórczego myślenia studentów (takich jego cech jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia).
2. Poznanie przez studentów strategii atakowania różnego rodzaju problemów przez wytwarzanie wielu różnych, także oryginalnych pomysłów na ich rozwiązanie.
3. Uświadomienie sobie przez studentów tkwiącego w nich potencjału twórczego.
4. Zapoznanie studentów z kulturą twórczego dyskusowania.
5. Ukształtowanie umiejętności dyskusji i współpracy w grupie.

SŁOWA KLUCZOWE: dyskusja, twórcze myślenie, badania eksperymentalne.

SUMMARY

The article presents parts of results of experimental research which aim was to find out what are the methodical conditions of creative discussions. Research's author describes rules (classical and psychodidactic) and forms of discussions (individual, group, mass, mixed) in the process of stimulating of students' creative thinking. The article presents both ways of realization particular didactic/psychodidactic rules and results of using them in creative discussions. The main effects of described cycle of creative discussion are:

1. Stimulation of students' creative thinking (its characteristics features: liquidity, flexibility and originality of thinking).
2. Learning by students strategy of "attacking" problems, by generating many various and original ideas to solve problems.
3. Awareness of own potential of creativity by students.
4. Teaching students culture of creative discussion.
5. Obtaining the ability of discussing and cooperating in team/group.

KEY WORDS: discussion, creative thinking, experimental research.

Doznawanie traumy symbiotycznej przez młodzież wychowującą się w rodzinach emigrantów zarobkowych. Studium przypadku

The experience of the symbiotically traumas by adolescents brings up in the families with long-term parents absence connected with labour migration. A case study

Wprowadzenie

Problem emigracji zarobkowej oraz szeroki zakres towarzyszących mu zjawisk, m.in. w postaci skutków wyjazdu rodzica (rodziców) dla funkcjonowania całej rodziny i poszczególnych jej członków to jeden z aktualnych tematów we współczesnym dyskursie pedagogicznym (B. Walczak¹, E. Kozdrowicz²), socjologicznym (Z. Kawczyńska-Butrym³, W. Danilewicz⁴) oraz psychologicznym (J. Gorbaniuk⁵). Jak podkreślają badacze: A. Smith, A. R. Lalonde, S. Johnson⁶; C. Suárez-Orozco, I. L. G. Todorova, J. Louie⁷, słabo poznane jest życie dziecka w kraju rodzinnym

¹ B. Walczak, *Migracje rodzicielskie*, „Zeszyty Metodyczne” 2008, nr 8, s. 7–20.

² E. Kozdrowicz, *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej*, tamże, s. 21–35.

³ Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracja: Perspektywa mikrospołeczna – indywidualne i rodzinne zyski, koszty i straty*, w: *Migracja – wyzwania XXI wieku*, red. M. S. Zięba, Lublin 2008, s. 109–117.

⁴ W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczanie wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010.

⁵ J. Gorbaniuk, *Diagnoza gotowości dzieci z rodzin migracyjnych do komunikacji z innymi w świetle badań rysunkiem „Moja rodzina”*, „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2011, nr 3 (58), s. 277–294.

⁶ A. Smith, R. N. Lalonde, S. Johnson, *Serial Migration and Its Implications for the Parent-Child Relationship: A Retrospective Analysis of the Experiences of the Children of Caribbean Immigrants*, „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology” 2004, nr 2, s. 107–122.

⁷ C. Suárez-Orozco, I. L. G. Todorova, J. Louie, *Making Up for Lost Time: The Experience of Separation and Reunification Among Immigrant Families*, „Family Process” 2002, nr 4, s. 625–643.

i dziecięce relacje z członkami rodziny w trakcie separacji rodziców wynikającej z emigracji zarobkowej. Na brak takich badań wskazują także polscy naukowcy, np. B. Boćwińska-Kiluk, E. Bielecka⁸. Podobna sytuacja ma miejsce także w ukraińskiej przestrzeni naukowej. Podjęcie się badań w tym zakresie posłuży dokonaniu głębszego wglądu w psychologiczną sytuację dzieci z rodzin emigrantów zarobkowych.

W ostatnim dwudziestoleciu wzrosło zjawisko migracji zarobkowej na świecie (R. Bera⁹, S. S. Chuang, U. P. Gielen¹⁰), w tym także na Ukrainie (B. Marienko¹¹, A. Sullivan¹², O. Szokało¹³). Analiza dotychczasowych badań socjologicznych dotyczących zjawiska ukraińskiej emigracji zarobkowej pozwala wyodrębnić trzy jej podstawowe tendencje – masowość, kobiece oblicze oraz jednokierunkowość¹⁴. Ukraińscy badacze problemów migracyjnych¹⁵ twierdzą, że oficjalnie liczba legalnie emigrujących osób sięgnęła 4,5 mln Ukraińców, nieoficjalnie – 7–10 mln. Liczba dzieci pozostawionych przez emigrujących rodziców wynosi 3,5 mln. Emigracja zarobkowa obejmuje wszystkie regiony Ukrainy, jednak największego rozmachu nabrała ona na terenach zachodnich. Udział wyjeżdżających kobiet, zwłaszcza z zachodnich terenów Ukrainy, jest wyższy w porównaniu z mężczyznami i taka tendencja utrzymuje się od lat¹⁶. Osoby wyjeżdżające do pracy zarobkowej rzadko wracają do kraju ojczystego¹⁷. Często emigracja zarobkowa rodziców nosi długotrwały oraz nielegalny charakter.

⁸ B. Boćwińska-Kiluk, E. Bielecka, *Migracja a współczesny rozwój dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3, s. 47–80.

⁹ R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych migrantów polskich*, Lublin 2008.

¹⁰ S. S. Chuang, U. P. Gielen, *Understanding Immigrant Families From Around the World: Introduction to the Special Issue*, „Journal of Family Psychology” 2009, nr 3, s. 275–278.

¹¹ B. Marienko, *Psykhichne zdorovja v period suspilnoji transformaciji*, w: *Psykhologija zdorovja: teorija i praktyka*, red. I. Galecka, T. Sosnovski, Lviv 2006, s. 85–88.

¹² A. Sullivan, *Widchuwajuchy sercebyttia migranta*, Lviv 2009.

¹³ O. Szokało (2009), *Misija chetvertoji khvyli*, w: *Ukrajn'ska nacija i nacionalna ideja*. Pobrano z: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/oiu/2009_3-4/7-Shok.pdf

¹⁴ I. Durkalevych, „Zarówno tu, jak i tam?”. *Ku problemowi współczesnego macierzyństwa transnarodowego*, w: *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczkowska, E. Tymoszuć, P. Zielińska, Kraków 2012, s. 115–129.

¹⁵ ZAHIDNET (2011.11.01), *3,5 mln ukrain's'kykh ditej – socialni syroty*, Pobrano z: http://deti.zp.ua/show_article.php?a_id=505309

¹⁶ I. Durkalevych, „Zarówno tu, jak i tam?”, s. 115–129.

¹⁷ A. Sullivan, *Widchuwajuchy sercebyttia migranta*, Lviv 2009.

W środowisku psychologicznym stosunkowo niedawno zwrócono uwagę na psychologiczne problemy dzieci dorastających w rodzinach emigrantów zarobkowych. W polskim dyskursie naukowym problem ten przedstawiają psychologiczne badania W. Srebro (zob. Łaguna¹⁸) oraz J. Gorbaniuk¹⁹, w których podkreśla się, iż migracja zarobkowa *ojca* ma negatywne konsekwencje dla rozwoju dzieci. Ukraińską emigrację zarobkową cechuje *kobiece* oblicze, długotrwały (powyżej 5 lat) oraz dość często nielegalny charakter. Stąd bardzo znacząca jest kwestia poznania skutków emigracji zarobkowej rodziców (zwłaszcza matki) na funkcjonowanie systemu rodzinnego oraz dorastających w nim osób. Sytuacja długotrwałej emigracji zarobkowej rodziców dla dorastających dzieci jest sytuacją nagłą, niespodziewaną i niechcianą, stąd trudna – powodująca szereg negatywnych konsekwencji w sferze psychicznej osób dorastających, m.in. psychicznych traum. Problem doświadczenia głębokiej traumy przez dzieci na skutek rozłąki migracyjnej został zasygnalizowany w pracach polskich badaczy przede wszystkim na poziomie teoretycznym przez A. Nowakowską²⁰, B. Stańkowskiego²¹. Wyraźnie brakuje zaś empirycznych badań z określonej problematyki.

Istotne znaczenie dla zrozumienia skutków długotrwałej migracji zarobkowej – przede wszystkim dla dorastającej młodzieży – ma w niniejszym opracowaniu koncepcja traumy Franza Rupperta²². Odwołując się do teorii Rupperta, zakładamy, iż długotrwała emigracja zarobkowa rodzica (rodziców) może być rozpatrywana jako sytuacja traumatyczna dla całej rodziny, zwłaszcza zaś dla dorastających w niej dzieci. W tym miejscu warto przejrzeć się głównym założeniom teorii traumy symbiotycznej F. Rupperta. Teoria ta porusza nader ważne kwestie funkcjonowania jednostki ze względu na jej potrzeby kluczowe, wśród których znajduje się potrzeba symbiozy i autonomii, a także omawia możliwe skutki zaburzenia owych potrzeb, przejawiające się w postaci traumy symbiotycznej.

¹⁸ M. Łaguna, *A Review of the Research Using the Draw – a – Family Test in the Version Developed by M. Braun-Galkowska*, w: *Draw – a – Family Test in Psychological Research*, red. B. Lachowska, M. Łaguna, Lublin 2002, s. 139–149.

¹⁹ J. Gorbaniuk, *Diagnoza gotowości dzieci z rodzin migracyjnych*, s. 277–294.

²⁰ A. Nowakowska, *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, w: *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009, s. 101–116.

²¹ B. Stańkowski, *Zarobkowe migracje rodziców za granicę*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 1–2, s. 51–66.

²² F. Ruppert, *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*, przełożył Z. Mazurczak, Warszawa 2012.

Rupert stwierdza, iż istnieją dwie bardzo znaczące w życiu człowieka potrzeby – symbiozy oraz autonomii. „Potrzeby symbiozy i autonomii towarzyszą nam przez całe życie. Są takie okresy, w których potrzeby symbiotyczne jednoznacznie przeważają, są też takie, w których chcemy być przede wszystkim wolni i niezależni”²³. Rozważając nad potrzebami symbiozy i autonomii, wspomniany autor wskazuje, iż znaczenie każdej z nich zależy od etapu życia człowieka: „Jest czas, kiedy nie możemy istnieć całkiem sami, i jest pora, żeby się usamodzielić”²⁴. Szczególną uwagę poświęca Ruppert potrzebie symbiozy, która, zgodnie z jego założeniami, przybierać może dwie formy – konstruktywną i destruktywną.

Kluczową rolę w życiu osób dorastających stanowi związek symbiotyczny z obydwójkiem rodziców. Przy czym, jak zauważa Ruppert, związek symbiotyczny z matką ma znacznie większą wagę niż z ojcem. „Z żadnym innym człowiekiem nie istnieje taka głęboka więź duchowa jak z własną matką. Matka nie tylko na początku naszego życia jest psychologicznym punktem odniesienia, ale pozostaje nim przez całe życie”²⁵. Brak wspierających relacji z rodzicami pozostawia negatywne emocjonalne ślady w psychice osoby.

Kolejnym nader interesującym zagadnieniem w teorii Rupperta jest pojęcie traumy. W obrębie wspomnianej teorii oprócz klasycznych form traumy (egzystencjalnej i straty) wyodrębnione są także dwie formy straty, których wynikiem jest trwały stan niemocy i bezradności – *trauma więzi* i *trauma systemu więzi*. O tej pierwszej (trauma więzi) mówi się wtedy, gdy „dotknięty nią człowiek nie ma szansy na bezpieczny i dający oparcie kontakt z ludźmi, z którymi jest związany emocjonalnie”²⁶. W drugim przypadku podkreśla się, iż „wynikający z traumy zamęt, brutalizacja i dysocjacja rozwinęły się w systemie więzi tak daleko, iż ten system więzi już nie cofa się przed przemocą fizyczną i psychiczną, przed kazirodztwem, a nawet zabójstwem”²⁷. W odniesieniu do teorii Rupperta „trauma symbiotyczna” oznacza traumatyzację dziecięcej potrzeby miłości rodziców²⁸.

Na podstawie terapii ze strauumatyzowanymi pacjentami Ruppert skonstruował triadyczny model rozszczepienia struktury osobowości zawierający:

²³ Tamże, s. 20.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 115.

²⁶ Tamże, s. 136.

²⁷ Tamże, s. 85.

²⁸ Tamże, s. 136.

„część strauumatyzowaną”, „część służącą przetrwaniu” oraz „zdrową część”. Według Rupperta „część strauumatyzowana” to obszar psychiki, w którym zostają uwięzione energia, lęki i bóle sytuacji traumatycznej [...]²⁹. Straumatyzowane części posiadają pewne cechy: przechowują wspomnienia o traumie, pozostają w wieku, w którym wydarzyła się trauma, szukają wyjścia z traumy, mogą zostać „przebudzone”, są trwałym ogniskiem niepokoju w psychice³⁰.

Na szczególną uwagę (w aspekcie teoretycznym i empirycznym) zasługują cechy strauumatyzowanych części Ja w traumie symbiotycznej. Ruppert wyodrębnia cechy strauumatyzowanych części w traumie symbiotycznej: rozpacz, że nie czuje się miłości matki/rodziców; uczucie opuszczenia i osamotnienia; lęk przed śmiercią; stłumiona złość; stłumiony smutek; tendencja do rezygnacji z siebie, skrajne wycofanie się³¹. W artykule podjęta została próba analizy wyników empirycznych przy założeniu, iż długotrwała rozłąka migracyjna dzieci z rodzicami ma wymiar traumatyczny.

Przedstawione w artykule studium przypadku daje możliwość wglądu w życie współczesnej młodzieży z Europy Środkowo-Wschodniej, która to młodzież znajduje się w sytuacji długotrwałej rozłąki migracyjnej z rodzicami. Jest to próba spojrzenia na życie wielu ukraińskich dzieci, które zostały zakładnikami trudnej sytuacji życiowej. Jest to sytuacja, w której dość często skupienie się rodziców na pracy i pieniądzach oddala stopniowo ich własne dzieci niejako na dalszy plan.

Procedura badawcza

Celem przedstawionych poniżej badań jest próba odpowiedzi na pytanie: jak postrzega siebie młodzież w sytuacji rozłąki migracyjnej z rodzicami?

Hipoteza badawcza

Długotrwała emigracja zarobkowa rodziców (głównie matek) wpływa ujemnie na całość i trwałość rodziny, osłabiając więzi małżeńskie i rodzinne, przyczyniając się do rozwodów oraz zaburzeń relacji pomiędzy rodzicami a do-rastającą młodzieżą.

²⁹ Tamże, s. 87.

³⁰ Tamże, s. 91.

³¹ Tamże, s. 135.

Osoba badana

Jako przykład zaburzeń relacji pomiędzy członkami rodziny na skutek długotrwałej emigracji zarobkowej rodziców przedstawiony został przypadek Ani, piętnastoletniej dziewczyny doświadczającej nieobecności matki w ciągu 6 lat. Ania wychowywała się w rodzinie dwupokoleniowej, zawierającej 8 osób (dziadka, babcie, ojca, matkę, trzech braci). Długotrwała emigracja zarobkowa matki skutkowałą odejściem ojca z rodziny. Opiekę nad dziewczyną sprawowali dziadkowie, natomiast matka sprawuje opiekę na dystans – rzadko przyjeżdża, częściej dzwoni do córki, wysyła paczki, prezenty – czyli wykonuje rodzicielskie obowiązki według modelu transnarodowej matki.

Metoda

W badaniu zastosowano metody projekcyjne „Rysunek Rodziny” oraz „Drzewa”. Wielu badaczy zalicza rysunek projekcyjny do bardzo przydatnych metod w poznaniu człowieka (M. Braun-Gałkowska³², L. Corman³³, I. Nikolskaja³⁴, G. D. Oster, P. Gould³⁵). Mówiąc o metodzie „Rysunku Rodziny”, warto zauważyć, że będąc metodą projekcyjną, służy ona do poznania i zrozumienia osoby badanej, jej wewnętrznego obrazu siebie, a także jej relacji z innymi członkami rodziny. Jak zaznaczają G. D. Oster i P. Gould: „Rysunek stał się znakomitą metodą oceny stanu psychofizycznego pacjenta, a także okazją do wyrażania jego *obecnych problemów i konfliktów*”³⁶ oraz: „Rysunek ułatwia też uzyskanie wglądu w ukryte konflikty, silne strony *ego* oraz *cechy charakteru*”³⁷. Na podsta-

³² M. Braun-Gałkowska, *Projekcyjny obraz siebie osób przeżywających poczucie osamotnienia*, w: *Rysunek projekcyjny w badaniu obrazu siebie*, red. A. Penar, Lublin, s. 13–24; też, *Poznanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007; też, *Metody badania systemu rodzinnego*, Lublin 1991.

³³ L. Corman, *Le Test du dessin de famille dans la pratique medico-pedagogique*, 1964.

³⁴ I. M. Nikolskaja, *Risunok semji*, w: *Diagnostika semji i semejnaja psihoterapija*, red. E. G. Ejdemiller, I. V. Dobriakov, I. M. Nikolskaja, Sankt-Peterburg 2003, s. 37–49.

³⁵ G. D. Gould, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 1999.

³⁶ Tamże, s. 21.

³⁷ Tamże, s. 23.

wie rysunku można też próbować określić dynamikę zmian zachodzącą między badanym a jego rodzicami oraz rodzeństwem. Metoda nawiązuje do propozycji L. Cormana. Osobie badanej podawano instrukcję: „Narysuj rodzinę”. W badaniu korzysta się z kartki papieru o formacie A4, ołówka średniomiękkiego, gumki. Główne zainteresowanie w rysunku stanowi sfera relacji rodzinnych osoby badanej. Do interpretacji rysunku dołączono także wywiad z osobą badaną. Na podstawie podręczników M. Braun-Galkowskiej, L. Cormana, E. G. Ejdemilera, I. V. Dobriakova, I. M. Nikolskiej przyjęto następujące wskaźniki, które mogą posłużyć za kryteria identyfikacji z rodziną: 1) sposób prezentacji narysowanych postaci (pomijanie osób, waloryzacja, dewaloryzacja); 2) kolejność rysowania postaci; 3) braki części ciała u narysowanych osób; 4) przestrzenna lokalizacja osoby badanej na rysunku; 5) elementy dodatkowe (przyroda, zwierzęta, technika).

Wyniki badań

Rezultaty analizy *Rysunku Rodziny* (rys. 1 zamieszczony w aneksie).

W interpretacji rysunku zostały uwzględnione *elementy formalne i treściowe*. Spośród *wskaźników formalnych* szczególną uwagę zwrócono na *przestrzenną lokalizację rysunku* (wykorzystanie kartki przez osobę badaną, tj. przesunięcie rysunku w wymiarze poziomym lub pionowym) oraz *elementy graficzne* (nacisk kredki – silny lub słaby). Analiza uzyskanych wyników, dokonana według wymienionych wyżej kryteriów, pozwala zakładać, iż słaby nacisk kreski, wycieranie gumką, niedorysowane postacie wskazywać mogą na doświadczanie niepokoju przez osobę badaną.

Wskaźniki treściowe. Analizując specyfikę relacji osoby badanej z rodzicami, pod uwagę brano następujące wskaźniki: pominięcie na rysunku kogoś z rodziców (lub obojga), waloryzację/dewaloryzację rodziców, brak części ciała u rodziców, kolejność rysowania postaci na rysunku, przestrzenną lokalizację osoby badanej wobec rodziców.

Z rysunku da się odczytać specyfikę zachodzących relacji pomiędzy członkami rodziny z punktu widzenia osoby badanej. Wyniki wykazują, iż osoba badana przedstawiła realistyczny obraz swojej rodziny oraz powiązane z nią uczucia. Analizując treść rysunku, da się zauważyć, iż nie przedstawiono na nim autora rysunku oraz rodziców. Taka reprezentacja rodziny wskazywać może na konflikty osoby badanej z rodzicami. Pominięta osoba,

według M. Braun-Gałkowskiej, to „ta, która budzi niepokój, lęk, niechęć”³⁸. R. Grochocińska zaznacza, że „brak postaci ojca na rysunku może mieć swoje uzasadnienie w chwilowej nieobecności ojca w domu, jak również w słabych więziach emocjonalnych łączących dziecko z ojcem”³⁹. I. Nikolskaja brak jednego z członków rodziny na rysunku traktuje jako: a) obecność nieświadomych negatywnych uczuć wobec tego człowieka [...]; b) brak kontaktu emocjonalnego z tym człowiekiem – niby go nie ma w wewnętrznym świecie podmiotu⁴⁰. Rysunek pozwala również wykryć niektóre cechy dezorganizacji osobowości, zwłaszcza depresję (pominięcie na rysunku własnej postaci, mniej rozmachowana kreska, słaby nacisk kreski, czasem urwany, w wywiadzie o rysunku osoba uznaje siebie za nieszczęśliwą w rodzinie). Wyjazd matki można traktować jako utratę oparcia, co z kolei skutkuje poczuciem osamotnienia, opuszczenia i osierocenia osoby badanej. Osobą znaczącą w rodzinie jest dla badanej babcia (rysowana jako pierwsza z największą liczbą szczegółów). Fakt ów został potwierdzony także przez wywiad z osobą badaną. W wywiadzie dziewczyna zaznaczyła, że najszcześniejszą osobą w rodzinie jest babcia, oraz że chciałaby być na jej miejscu. Identyfikacja świadoma i nieświadomiana z osobą znaczącą – babcią – wskazuje, iż to właśnie ona daje osobie badanej poczucie ciepła, opieki, bezpieczeństwa. W wywiadzie osoba badana zaznaczyła także, iż czuje się nieszczęśliwa w rodzinie, w której się wychowuje.

Rezultaty analizy *Rysunku Drzewa* (rys. 2 zamieszczony w aneksie).

Jako metodę uzupełniającą zastosowano metodę „Drzewa” C. Kocha.

Instrukcja dla osoby badanej brzmiała następująco: „Proszę narysować drzewo owocowe, tak ładnie, jak potrafisz”. W badaniu korzystano z kartki papieru o formacie A4, ołówka średniomiękkiego, gumki. Przedmiotem zainteresowania na rysunku jest osobowość osoby badanej.

Forma każdego drzewa składa się z korzenia, pnia i korony. Według Kocha: „Zdrowe drzewo rozwija się, wyrastając z korzeni i pnia, realizując własny plan”⁴¹. Na rysunku osoby badanej wyraźnie widać brak linii podłoża oraz *korzeni*, co może wskazywać na brak wsparcia – „nie czuje się gruntu pod noga-

³⁸ M. Braun-Gałkowska, *Poznanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007, s. 57.

³⁹ R. Grochocińska, *Życie dziecka w warunkach tymczasowej i stałej separacji matki i ojca*, Gdańsk 1992, s. 56–57.

⁴⁰ I. M. Nikolskaja, *Risunok semji*, s. 39.

⁴¹ C. Koch, *Test Drzewa. Test rysunku drzewa jako metoda psychodiagnostyczna*, przekład i red. E. R. Dajek, Warszawa 1994, s. 20.

mi⁴². Widoczne są również deformacje w obrębie *pnia* po prawej stronie u jego podstawy, co z kolei wskazywać może na „naruszoną relację z „ty”⁴³. Obserwuje się także brak ciągłości linii charakterystyczny dla osób pobudzonych emocjonalnie, „nerwowych”⁴⁴. Można przypuszczać, iż badana osoba ma zaburzone relacje z ojcem. Zauważalny jest brak połączenia korony i pnia, części, która powinna się z niego rozwijać. Według C. Kocha „taki sposób rysowania charakterystyczny dla osób, które nie są zadowolone z obecnej pozycji w życiu”⁴⁵. Narysowaną przez badaną *koronę* można odnieść do typu promienistego, co według Kocha, często rysowane jest w czasie kryzysu okresu dojrzewania. *Spadające owoce* świadczą o stracie, cierpieniu, bólu. „Nawet dla dorosłego człowieka owoce opadające, i te, które opadły, są nadal cechą charakterystyczną pewnego rozluźnienia albo oddzielenia. To, co upadło jest czymś utraconym, bliskim, kochanym, co musiało »spaść«, co się oddaje, poświęca, porzuca”⁴⁶.

Ciekawy wydaje się fakt, iż osoba badana przedstawiła na rysunku 7 jabłek (5 na koronie oraz 2 opadające), co odpowiada rzeczywistej liczbie członków rodziny – babcia, dziadek, trzech bracia oraz dwa spadające jabłka symbolizujące utraconych rodziców: matki na skutek emigracji zarobkowej oraz ojca, który odszedł od rodziny. Dane uzyskane na podstawie analizy rysunku potwierdzone zostały przez dane z pisemnej narracji, uzyskane metodą „Życiorysu” (J. Pielkovej⁴⁷): „Mojej mamy niestety ze mną nie ma, ona nie mieszka z nami, ojciec również z nami nie mieszka. [...] Żyjemy z dziadkiem i babcią, ponieważ rodzice zostawili nas. Bardzo chciałabym, aby w domu obecna była miłość rodziców do dzieci”.

Długotrwała nieobecność rodzica ma negatywne konsekwencje tak dla dorastającej młodzieży, jak i dla rodziny. Na przeanalizowanym przykładzie widać, że sytuacja opuszczonego przez matkę-emigrantkę dziecka w kraju pochodzenia naznaczona jest problemami o charakterze zakłóconej komunikacji interpersonalnej skutkującej doznaniem traumy symbiotycznej. Fakt długotrwałej nieobecności matki z powodu emigracji zarobkowej skłania do traktowania go jako źródła licznych traum symbiotycznych.

⁴² Tamże, s. 92.

⁴³ Tamże, s. 19.

⁴⁴ Tamże, s. 29.

⁴⁵ Tamże, s. 21.

⁴⁶ Tamże, s. 28.

⁴⁷ J. Pielkova, *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*, Katowice 1983.

Podsumowanie

W niniejszym artykule dokonano próby przedstawienia problemu doznawania traumy symbiotycznej przez młodzież wychowującą się w rodzinach emigrantów zarobkowych. Podstawę rozważań stanowiła teoria traumy symbiotycznej F. Rupperta. W założeniu dotyczącym sposobu weryfikacji traumy symbiotycznej przyjęto uwzględnienie, iż środowisko rodzinne w znaczący sposób może wpływać na samopoczucie osób badanych oraz ich stany psychiczne. Strategia badawcza z wykorzystaniem metod projekcyjnych („Rysunek Rodziny”, „Rysunek Drzewa”, „Życiorys”) pozwoliła uzyskać obszerny materiał badawczy oraz możliwość wglądu w sytuację życiową dzieci dorastających w rodzinie emigrantów zarobkowych, wykryć zachodzące w niej zmiany oraz specyfikę postrzegania sytuacji rozłąki migracyjnej przez dzieci. Przeprowadzone badanie oraz analiza wyników pozwalają na wyciągnięcie wniosku potwierdzającego negatywny wpływ długotrwałej rozłąki migracyjnej na całość i trwałość rodziny oraz na zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych dorastających dzieci, m.in. potrzeby symbiozy. Niestabilna sytuacja rodzinna spowodowana długotrwałą emigracją zarobkową jednego z rodziców zakłóca więzi między rodzicami i dziećmi, wywołując niepożądane skutki w postaci psychicznych traum. Jak trafnie zaznacza W. Płuciennik: „Wyjazdy w celach zarobkowych z założenia mają trwać krótko, ale często stanowią początek nowego życia. Dla pozostawionej w ojczyźnie rodziny oznacza to niejednokrotnie wystawienie jej na ciężką próbę, która zakończyć się może jej rozpadem”⁴⁸.

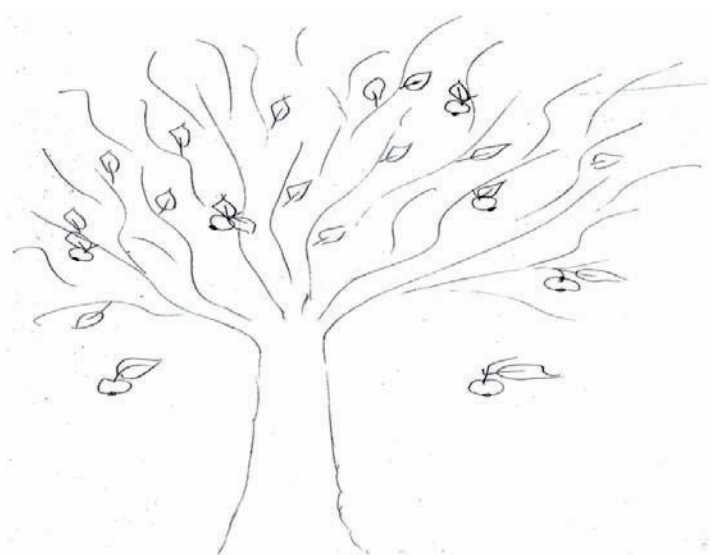
Wyniki badania sugerują konieczność zwrócenia uwagi społeczeństwa (psychologów, pedagogów, rodziców) na funkcjonowanie takiego typu rodzin oraz dorastających w nich dzieci. Artykuł adresowany jest do wszystkich osób zainteresowanych problemem dorastania dzieci w rodzinach dotkniętych syndromem długotrwałej rozłąki migracyjnej. Wzrastająca tendencja do nasilania się zjawiska emigracji zarobkowej narzuca konieczność poznania i poszukiwania sposobów rozwiązania problemów dotyczących pozostawianych przez migrujących rodziców dzieci w kraju pochodzenia. Można przypuszczać, iż podjęta w tym artykule próba zbadania – za pomocą teorii F. Rupperta – skutków długotrwałej rozłąki przyczyni się do głębszego rozumienia psychologicznej sytuacji dzieci dorastających w rodzinach z migrującym rodzicem, przyda się do konstruowania skutecznych programów terapeutycznych, jak również działań wychowawczych wobec dzieci dorastających w określonym typie rodzin.

⁴⁸ W. Płuciennik, *Eurosieroctwo*. Pobrano z: http://www.pluciennik.net/pdf/WSE_ZSC_WSP_2010_Pluciennik-Wojciech_Eurosieroctwo.pdf, s. 1.

ANEKS



Rysunek 1



Rysunek 2

BIBLIOGRAFIA:

- Bera R., *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych migrantów polskich*, Lublin 2008.
- Boćwińska-Kiluk B., Bielecka E., *Migracja a współczesny rozwój dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3.
- Braun-Gałkowska M., *Metody badania systemu rodzinnego*, Lublin 1991.
- Braun-Gałkowska M., *Poznanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007.
- Braun-Gałkowska M., *Projekcyjny obraz siebie osób przeżywających poczucie osamotnienia*, w: *Rysunek projekcyjny w badaniu obrazu siebie*, red. A. Penar, Lublin 2004.
- Chuang S. S., Gielen U. P., *Understanding Immigrant Families From Around the World: Introduction to the Special Issue*, „Journal of Family Psychology” 2009, nr 3.
- Corman L., *Le Test du dessin de famille dans la pratique medico-pedagogique*, 1964.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenie wspólnoty rodzinne*, Białystok 2010.
- Durkalevych I., „Zarówno tu, jak i tam?”. *Ku problemowi współczesnego macierzyństwa transnarodowego*, w: *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczkowska, E. Tymoszuik, P. Zielińska, Kraków 2012.
- Gorbaniuk J., *Diagnoza gotowości dzieci z rodzin migracyjnych do komunikacji z innymi w świetle badań rysunkiem „Moja rodzina”*, „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2011, 3 (58).
- Grochocińska R., *Życie dziecka w warunkach tymczasowej i stałej separacji matki i ojca*, Gdańsk 1992.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracja: Perspektywa mikrospołeczna – indywidualne i rodzinne zyski, koszty i straty*, w: *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, red. M. S. Zięba, Lublin 2008.
- Koch C., *Test Drzewa. Test rysunku drzewa jako metoda psychodiagnostyczna*, przekład i red. E. R. Dajek, Warszawa 1994.
- Kozdrowicz E., *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej*, „Zeszyty Metodyczne” 2008, nr 8.
- Łaguna M., *A Review of the Research Using the Draw – a – Family Test in the Version Developed by M. Braun-Gałkowska*, w: *Draw – a – Family Test in Psychological Research*, red. B. Lachowska, M. Łaguna, Lublin 2002.
- Marienko B., *Psyhichhne zdorovja v period suspilnoji transformaciji*, w: *Psyhologija zdorovja: teorija i praktyka*, red. I. Galecka, T. Sosnovski, Lviv 2006.
- Nikolskaja I. M., *Risunok semji*, w: *Diagnostika semji i semejnaja psihoterapija*, red. E. G. Ejdemiller, I. V. Dobriakov, I. M. Nikolskaja, Sankt-Peterburg 2003.
- Nowakowska A., *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, w: *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009.

- Oster G. D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 1999.
- Parreñas R. S., *Transnational Mothering: A Source of Gender Conflicts in the Family*, „North Carolina Law Review” 2010, nr 88.
- Pielkowska J., *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*, Katowice 1983.
- Pluciennik W., *Eurosieroctwo*. Pobrano z: http://www.pluciennik.net/pdf/WSE_ZSC_WSP_2010_Pluciennik-Wojciech_Eurosieroctwo.pdf.
- Proniuk O., *Stan suchasnoji ukrajin'skoji trudovoji emigraciji: Italija*, Ivano-Frankivs'k 2007.
- Ruppert F., *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*, przełożył Z. Mazurczak, Warszawa 2012.
- Smith A., Lalonde R. N., Johnson S., *Serial Migration and Its Implications for the Parent-Child relationship: A Retrospective Analysis of the Experiences of the Children of Caribbean Immigrants*, „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology” 2004, nr 2.
- Stańkowski B., *Zarobkowe migracje rodziców za granicę*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 1–2.
- Suárez-Orozco C., Todorova I. L. G., Louie J., *Making Up for Lost Time: The Experience of Separation and Reunification Among Immigrant Families*, „Family Process” 2002, nr 4.
- Sullivan A., *Widchuwajuchy sercebyttia migranta*, Lviv 2009.
- Szokało O. (2009), *Misija chetvertoji khvyli*, w: *Ukrajinska nacija i nacionalna ideja*. Pobrano z: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/oiu/2009_3-4/7-Shok.pdf.
- Walczak B., *Migracje rodzicielskie*, „Zeszyty Metodyczne” 2008, nr 8.
- ZAHIDNET (2011.11.01), *3,5 mln ukrain's'kykh ditej – socialni syroty*, pobrano z: http://deti.zp.ua/show_article.php?a_id=505309

STRESZCZENIE

W artykule poruszono kwestie dorastania dzieci we współczesnych rodzinach emigrantów zarobkowych na Ukrainie oraz ukazanie możliwych zagrożeń płynących z takiego typu rodzin. Długotrwała emigracja zarobkowa rodzica ujmowana jest jako zjawisko trudne oraz traumatyczne dla całej rodziny, zwłaszcza dorastających dzieci. W centrum rozważań usytuowane zostały wyniki badań własnych nad studium przypadku dorastającej dziewczyny w rodzinie transnarodowej. Analiza i wyjaśnianie przedstawionego przypadku oparte zostały na teorii traumy symbiotycznej F. Rupperta. Uzyskane wyniki wskazują na zakłócenia w funkcjonowaniu takiego typu systemu rodzinnego, zaburzone więzi między rodzicami a dziećmi, sygnalizują niepożądane skutki długotrwałej migracji zarobkowej w postaci psychicznych traum.

SŁOWA KLUCZOWE: adolescencja, rodzina, emigracja zarobkowa, trauma symbiotyczna, Ukraina.

SUMMARY

The issues of children growing up in today's labour-migrant family, in Ukraine and the risks flowing from the fact of the presence of such families have been represented in the article. Sustained labour migrant makes the role of parents as a difficult and traumatic phenomenon for the whole family, particularly for the adolescents. The results of my research are concentrated on the case study of a girl from the transnational family. Analysis and clarification of the case have been based on the theory of symbiotically trauma by F. Ruppert. The results suggest the disruption in the operation of this type of family system, destroy relations between parents and children, and indicate the negative effects of long-term migration as the form of psychological traumas.

KEYWORDS: adolescents, family, labour migration, symbiotically trauma, Ukraine.

sprawozdania i opinie

Recenzje

Bożena Matyjas, *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012

Problematyka dzieciństwa podejmowana jest w literaturze w badaniach socjologów, pedagogów czy też psychologów. Zatem nie odnosi się już tylko do określania fazy rozwoju i etapu biografii, ale przede wszystkim do świata doświadczeń i przeżyć dziecka, jego aktywności. Taka kreacja znalazła się również w opracowaniu Bożeny Matyjas. Autorka rozpatruje dzieciństwo, odnosząc je do orientacji humanistycznej, podkreślając podmiotowe i holistyczne traktowanie dziecka.

Opracowanie ma charakter teoretyczno-empiryczny. Już we „Wstępie” autorka określa problematykę, której się podjęła; nawiązuje do dzieciństwa jako kategorii historyczno-społeczno-kulturowej, którą tworzą: antropologiczno-filozoficzna perspektywa dzieciństwa, dzieciństwo w perspektywie historycznej, psychologiczno-rozwojowa perspektywa badań, przestrzeń socjologiczna i pedagogiczna. Nowatorskim zabiegiem jest ukazanie współczesnego dzieciństwa jako obrazu/witrażu.

Rozdział drugi pt. „Społeczno-pedagogiczne wyznaczniki dzieciństwa na wsi” złożony jest z dwóch podrozdziałów. Pierwszy stanowi opis wsi jako przestrzeni życia i funkcjonowania jej mieszkańców (dzieci). Autorka wskazuje na wyjaśnienie pojęć: wieś, obszar, teren wiejski, środowisko wiejskie. Szeroko, na gruncie wielu subdyscyplin naukowych, omawia typologię i charakterystykę obszarów wiejskich.

Drugi podrozdział pt. „Warunki rozwojowo-edukacyjne dzieci na wsi” zawiera opis specyfiki i kierunków przemian rodziny wiejskiej, szans i barier w obszarze edukacji na wsi oraz strategii i programów wyrównujących szanse edukacyjne dzieci na wsi. Autorka charakteryzuje w nim również środowisko lokalne jako miejsce i przestrzeń życiową dzieci wiejskich.

W trzecim rozdziale podejmuje podstawy metodologiczne badań własnych. Pisze o uzasadnieniu wyboru tematu i celach badań, proble-

mach badawczych, zmiennych i wskaźnikach, a także triangulacji badań. Reasumując, układ tego rozdziału jest logiczny dla czytelnika i badacza.

W przedostatnim – czwartym – rozdziale znajduje się charakterystyka wyników obrazujących warunki życia i edukacji dzieci ze środowisk wiejskich. Należą do nich zaliczone przez autorkę: rodzinne wyznaczniki dzieciństwa na wsi, realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych przez rodziny wiejskie, szkoła jako miejsce edukacji dzieci na wsi oraz udział środowiska lokalnego (jego pozostałych komponentów) w tworzeniu warunków życia, rozwoju i edukacji dzieci wiejskich.

Reasumując, rozdział teoretyczne i empiryczne są niezwykle wartościowe. Wskazują wieloaspektowe ujęcie problematyki dzieciństwa, w wielu fragmentach nowatorsko. Dodatkowym walorem, jest w moim przekonaniu bogata i interdyscyplinarna literatura przedmiotu.

Na końcu zamieszczono rozdział piąty stanowiący próbę syntezy i wnioski z badań oraz rekomendacje dotyczące obrazu dzieciństwa na wsi, a także bardzo bogatą bibliografię: polskojęzyczną i zagraniczną.

Zachęcam wszystkich zainteresowanych problematyką dzieciństwa do całościowego zgłębienia opracowania pani profesor Bożeny Matyjas, które stanowi interesującą poznawczo pozycję, oryginalną w sposobie prowadzenia rozważań.

Opracowanie w moim odczuciu przeznaczone jest dla szerokiego kręgu odbiorców: teoretyków i praktyków, studentów kierunków społecznych, różnych grup zawodowych: pedagogów, psychologów, pracowników służb społecznych, polityków społecznych i innych, wreszcie zamieszkujących środowiska wiejskie, dla których wnioski mogą być przydatne w codziennej praktyce wychowawczo-edukacyjnej wobec własnych dzieci.

Paulina Forma (Kielce)

Marek Świeca, *Drama w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Stowarzyszenia „Nauka, Edukacja, Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski 2012

Drama jest obecnie uważana za jedną z najbardziej efektywnych metod edukacyjno-profilaktycznych. Wykorzystuje ona naturalną umiejętność człowieka do wchodzenia w role. Zgodnie z ostatnimi doniesieniami w literaturze przedmiotu i praktyce ukierunkowuje ona człowieka na wykorzystywanie jego potencjału.

Taki też obraz dramy rysuje się w opracowaniu Marka Świecy *Drama w praktyce edukacyjnej*, wydanej nakładem Stowarzyszenia „Nauka, Edukacja, Rozwój” w Ostrowcu Świętokrzyskim w 2012 r. Sam autor zajmuje się wychowaniem estetycznym, stąd jego rozważania mają nie tylko wymiar teoretyczny, ale również praktyczny.

Publikacja jest podzielona na dwie części. Pierwszą stanowi teoretyczny przegląd przez istotę dramy i jej różne techniki. Autor podzielił go na podrozdziały: „Człowiek na scenie – teatr a drama”; „Drama – istota i rodowód metody”; „Techniki dramy – klasyfikacja”, „Organizacja zajęć dramy”. Warto zwrócić uwagę, że twórca omawianej publikacji związany z dramą od dwudziestu lat powołuje się na czołowych pedagogów dramy, takich jak m.in. H. Machulska, A. Dziedzic, K. Pankowska, K. Witerska, czy J. Sommers, B. Warren.

Druga część opracowania dotyczy natomiast konkretnych przykładów konspektów dramy wychowawczej i dramy na lekcjach języka polskiego. Jest tym samym przydatnym narzędziem w rękach nauczycieli, wychowawców, opiekunów, którzy mogą ją traktować jako inspirację do własnych poczynań.

Dzięki szczegółowej analizie propozycji autora czytelnik ma możliwość spojrzenia z dystansu i przeanalizowania różnych sytuacji problemowych, ale też nazwania emocji, które mu towarzyszą, zrozumienia lepiej siebie i innych oraz trenowania nowych zachowań i umiejętności. Zebrane w tej części wzory i techniki dramy mogą być swobodnie wyko-

rzystane w praktyce edukacyjnej poprzez angażowanie uczestników na trzech poziomach: fizycznym (zaangażowanie ruchu, ciała w trakcie improwizacji), emocjonalnym (zaangażowanie emocji w trakcie wchodzenia w rolę), intelektualnym (dyskusje i podsumowanie po improwizacjach). Ta propozycja wskazuje także, że drama może kształtować z jednej strony umiejętności społeczne i intelektualne jednostki, takie jak: praca w grupie, współdziałanie, umiejętności efektywnej komunikacji czy empatii, z drugiej zaś pozwala na wyrażenie siebie, własnych uczuć, myśli i doświadczeń.

Niezwykle ciekawą i praktyczną wskazówką mogą być przytoczone przez Marka Świecę techniki dramowe, takie jak: drama wychowawcza, przez którą autor uczy m.in. jak zrozumieć niepełnosprawnych, przemoc i agresję w szkole, przejście na emeryturę, nieprawidłowe zachowania w rodzinie.

W niniejszym opracowaniu znajdzie się też pomoc praktyczna dla nauczycieli języka polskiego, gdyż autor, powołując się na opracowanie Alicji Pruszkowskiej, podaje konkretne konspekty dramy na lekcje języka polskiego.

Całość zakończona jest scenariuszem zajęć z dramy dla dzieci słabosłyszących oraz bibliografią.

Książka w moim przekonaniu może być pomocna nauczycielom w lepszym poznaniu uczniów, ich aktualnych problemów i w rozwiązywaniu konkretnych problemów wychowawczych.

Wszystkich zainteresowanych problematyką dramy zachęcam do lektury.

Paulina Forma (Kielce)

Efektywna edukacja języka ojczystego dla wszystkich... 9 Międzynarodowa Konferencja IAIMTE 2013 w Paryżu

Niniejszy szkic prezentuje wydarzenie związane z obradami Międzynarodowej Konferencji Naukowej, która jest organizowana cyklicznie przez stowarzyszenie *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education* oraz instytucje naukowe z całego świata. Odbywała się ona w Paryżu od 10.06.2013 do 13.06.2013 r. Gospodarzem tej konferencji o charakterze kongresowym, gdyż wzięło w niej udział około 380 naukowców, nauczycieli, edukatorów i studentów z całego świata, był Université Paris-Est Créteil (UPEC), a współorganizatorami Institut Universitaire de Formation of the Masters Academy Creteil France oraz Universiteit van Amsterdam i Graduate School of Teaching and Learning.

9th IAIMTE international conference zorganizowana została w ramach spotkań na temat efektywnego uczenia się i nauczania dla wszystkich. Celem była wymiana poglądów, prezentacja ustaleń badawczych, innowacyjnych rozwiązań naukowych, dotyczących zwiększenia efektywności działań edukacyjnych w przestrzeni L1, czyli nauczania i uczenia się w ramach języka ojczystego. Kompetencje podstawowe, takie jak mówienie, czytanie i pisanie, ale też specyfika użycie środowiskowych czy społecznych danego języka, stymulacje przy pomocy nowoczesnych technologii były właśnie głównym przedmiotem analiz na tegorocznej konferencji, gdyż taką możliwość stwarzała pojemna formuła tytułowa: *Literacies and effective learning and teaching for all...*

Obrady główne, poprzedzone prekonferencją 10.06.2013 r., trwały trzy dni i dzieliły się na posiedzenia plenarne, sympozja, panele sesyjne oraz sesje posterowe. Zakres tematyczny wystąpień wiązał się z problemami badań i metodologią uczenia się i nauczania kompetencji czytania, rozumienia czytanego tekstu, mówienia i pisania w języku ojczystym. Badania prezentowane przez naukowców m.in. z Australii, Portugalii, USA, Kanady, Anglii, Włoch, Francji, Niemiec, Polski dotyczyły zarówno

no kwestii efektywności nauczania dzieci, dorosłych, jak i nauczycieli i studentów, a więc przyszłych nauczycieli, a doświadczenia w zakresie poszczególnych języków analizowano w perspektywie socjokulturowej. Miejscem spojrzenia ewaluacyjnego była zarówno szkoła (por. panel: *Literature in a school and social context: literaracy as a transversal competence*), jak i uczelnia pedagogiczna (por. *Dialogic: Teaching and Teacher Education*) oraz rodzina (*Families: literacy and family socialisation*).

W konferencji brali udział także przedstawiciele Polski, w tym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach: dr Anna Wileczek i mgr Izabela Jaros. Przedstawiły prezentację multimedialną i poster na temat: *Digital words. Harnessing technology to develop literacy skills in early education of children on the example of the Polish language* w ramach panelu sesyjnego: *Technology and evolution of literacy*. Wystąpienie, podejmujące kwestię wykorzystania nowych aplikacji multimedialnych do zwiększenia efektywności rozumienia czytanego tekstu, jak i tworzenia własnego komunikatu w języku polskim, zyskało duże zainteresowanie odbiorców. Wydaje się bowiem, że idea projektu zestawiającego tradycyjne i multimedialne sposoby pracy dziecka z tekstem werbalnym w języku L1 może przyczynić się do wypracowania nowych, kreatywnych i bardziej efektywnych metod współczesnego kształcenia wskazanych umiejętności.

Następna *10th IAIMTE conference* odbędzie się w Odense, w Danii 3–5 czerwca 2015 r., co warto polecić uwadze nie tylko naukowców, ale także nauczycieli i pedagogów...

9th IAIMTE International Conference Paris

- **Temat:** Literacies and effective learning and teaching for all
- **Data:** 11–13 June 2013, Preconference: Monday June 10th 2013
- **Miejsce:** UPEC: Université Paris-Est Créteil / France

Anna Wileczek, Izabela Jaros (Kielce)

Muzyczne idee Hélène Grimaud

Ucieczka z konserwatorium

W 2007 r. ukazała się polska edycja książki Hélène Grimaud *Dziki wariacje*¹. Ten zaskakujący tytuł autobiograficznej powieści francuskiej pianistki (tytuł oryginału: *Variations sauvages*) staje się jasny, gdy zagłębimy się w lekturę dwustruonicowej publikacji wydanej po raz pierwszy w 2003 r. staraniem Editions Robert Laffont w Paryżu. Jeśli weźmie się pod uwagę, że jest to książka napisana przez klasyczną pianistkę i w znacznym stopniu poświęcona tzw. muzyce poważnej, sto sześćdziesiąt tysięcy sprzedanych we Francji egzemplarzy książki można nazwać sukcesem wydawniczym.

Lata początkowe XXI w. są dla autorki czasem znalezienia własnego brzmienia fortepianu i skryształowania się stylu muzycznej wypowiedzi pianistki, której droga do szeroko zakrojonej działalności estradowej bynajmniej nie przypomina typowych ścieżek kariery pianistycznej. W tym momencie Hélène Grimaud odkrywa w sobie następne pokłady nieprzejętych zdolności, a jej piarstwo zyskuje opinię dobrej literatury.

Autorowi niniejszych słów od razu można by postawić pytanie podstawowe: dlaczego zajmuje się postacią jednej z dość licznych znakomych pianistek działających w świecie.

Bardzo indywidualny i odbiegający od standardów przebieg edukacji i początków działalności tej pianistki, a także zupełnie niecodzienne źródła artystycznej inspiracji, jakich szukała w swej działalności, skłaniają do zatrzymania się przy postaci Hélène Grimaud.

Ta urodzona wiele lat po II wojnie światowej (1969) w prowincjonalnym miasteczku południowej Francji Aix-en-Provence pianistka wykazywała w dzieciństwie i wczesnej młodości wiele cech budzących niepokój o rozwój jedynego dziecka w skromnej rodzinie nauczycielskiej. Jej nie-

¹ H. Grimaud, *Dziki wariacje*, tłum. K. Kowalczyk, Warszawa 2007.

przystosowanie do środowiska szkolnego i rówieśniczego, ogromna wrażliwość na los zwierząt, tendencje do zadawania sobie symetrycznych stygmatów, stała tendencja do poszukiwania mocnych wrażeń i wieczny nadmiar energii skłoniły rodziców do znajdowania coraz to nowych zajęć mogących przyczynić się do opanowania problemów „trudnego” dziecka. Nikt nie przypuszczał w chwili, gdy ojciec zapisał kilkuletnią Héléne na umuzykalniające zajęcia prowadzone przez miejscową nauczycielkę, z założenia mające mieć jakby terapeutyczny charakter, że owocem tego posunięcia będzie odkrycie wspaniałego talentu pianistycznego. Od tego momentu tempo zmian zachodzących w edukacji obiecującego dziecka jest bardzo szybkie. Rozpoczyna regularną naukę gry na fortepianie, a doskonałej intuicji kolejnych nauczycieli zawdzięcza znalezienie się najpierw w konserwatorium w Aix, a następnie w wieku jedenastu lat w konserwatorium w Marsylii, gdzie spotka wspaniałego pianistę, pedagoga i człowieka, zapamiętanego na całe życie jako Mistrza – Pierre’a Barbizeta².

Z ust tego właśnie muzyka słyszy potwierdzenie opinii o swych wybitnych zdolnościach i powołaniu do artystycznej drogi. O tych czasach dojrzała już artystka pisze w swojej książce:

Dzięki Pierre’owi Barbizet, dzięki jego lekcjom zrozumiałam, że można przejść obok życia – a nawet je stracić na poszukiwaniu swojego kamienia filozoficznego – aż do dnia, w którym zrozumiemy, że użyliśmy niewłaściwego zaklęcia, że wcale nie chodzi o to, by materię zmienić w złoto, lecz wprost przeciwnie, złoto zmienić w materię, aby stała się chwilą wyjątkową, w której rodzi się sztuka lub dobro, złoto w dźwięku, po prostu w sobie...

Mistrz świadom konieczności zadbania o perspektywę rozwoju swej wychowanki, wkrótce nawiązuje kontakt ze sławnym Jacques’em Rouvierem, profesorem Państwowego Konserwatorium w Paryżu. Udaje się pokonać niechęć wielu pedagogów tej szacownej instytucji do przyjmowania zbyt młodych dzieci – Grimaud nie ma nawet pełnych trzynastu lat, gdy zostaje tam przyjęta. Aktualny wciąż problem wykształcenia ogólnego udaje się rozwiązać poprzez zapisanie dziewczyny do *Cnedu* – instytucji podlegającej Ministerstwu Edukacji Narodowej i prowadzącej nauczanie korespondencyjne. Rozpoczyna się kursowanie pociągami pomiędzy rodzinną miejscowością a Paryżem, po-

² Mniej zorientowanym czytelnikom można przypomnieć, iż system edukacji muzycznej we Francji różni się od polskiego i kształcenie początkowe jest tam w zasadzie prywatne.

łączone z nauką w kolejowych przedziałach, oraz okres burzy i naporu, kontestacji świata, metod i programów nauczania oraz konserwatoryjnej dyscypliny. Wbrew temu, co mogłaby przynieść mniej utalentowanej jednostce tego typu postawa, 14-letnia Héléne na tej chwilowej kontestacji mocno wygrywa. Zrazo- na koniecznością przygotowania zestawu wirtuozowskich etiud „zaszywa” się w tajemnicy przed swym nauczycielem w rodzinnej miejscowości, aby przygotować „prawdziwy”, tj. składający się z dużych form, repertuar na czele z *Koncertem f-moll* Chopina. Ten zaś wykonuje z miejscową orkiestrą, rejestrując go na taśmie. „Przy okazji” Héléne opanowuje przedtem kwestionowane, zadane przez pedagoga etiudy, grając je na bis. Po powrocie w konserwatoryjne mury z obawą przedstawia nagranie obecnemu mistrzowi. W nie lada zakłopotanie musiała też młoda pianistka wprawić swego pedagoga, skoro ten decyduje się przedstawić nagranie Chopina swej podopiecznej szefowi japońskiej firmy płytowej Denon Yoshiharu Kawagushi, który wykazuje niezwykle zainteresowania grą młodej artystki i proponuje jej nagranie płyty w swojej firmie. Po sporach co do repertuaru okazuje się, że nie znajdą się na niej – jak życzył sobie szef Denona – utwory Liszta, lecz zgodnie ze swoim planem, Grimaud poświęci płytę dziełom Rachmaninowa: *Etiudom – Obrazom* op. 33 i *II Sonacie b-moll* op. 36. Odtąd dzieła Rachmaninowa staną się obok utworów Brahmsa i Beethovena ideą przewodnią repertuaru pianistki, a podziw dla rosyjskiej muzyki i kultury rozkwitnie po podróży do Moskwy na konkurs imienia Piotra Czajkowskiego. Powodzenie pierwszej płyty, które zbiegło się z przejściem na trzeci kurs w konserwatorium, było znaczne³, ale do konkursu o tak wielkiej renomie niespełna szesnastoletnia pianistka nie była dość przygotowana, by mieć szanse na sukces, choć sama podróż na wschód dostarcza jej mnóstwa artystycznych pod- niet. Przyczynia się też do utrwalenia postaw buntu i kontestacji o tyle jednak konstruktywnych, jeśli można to tak nazwać, bo połączonych z myślą o pójściu dalej własną drogą. O swej prawie desperackiej decyzji opuszczenia konserwa- torium w wieku siedemnastu lat pisze później następujące słowa:

To prawda, że zawsze miałam wspaniałych profesorów, którzy zawracali mnie na właściwe tory, kiedy gubiłam się trochę w interpretacji. Nie byłam temu przeciwna, chciałam tylko za wszelką cenę rozpocząć studia nad wielkim dziełem, podejść do niego w dziewiczym stanie i potrafić je zagrać, wyrażając sama siebie, bez uprzed- niego ukierunkowania mojej pracy. Pragnęłam doskonalić swoją wiedzę, samo- dzielnie stawiać czoło muzyce, zbudować własne małe laboratorium nut i intuicji,

³ Pianistka otrzymała w 1985 r. nagrodę Grand Prix di Disque Akademii Carlesa Cross'a.

żeby nabrać wprawy, i wreszcie odkryć, do jakiego dialogu z wielkimi dziełami jestem zdolna. Mogłam być doczekać końca trzeciego cyklu kształcenia, zostać namaszczona udziałem w jakimś międzynarodowym konkursie i chwalebnie zakończyć okres nauki. Tylko że mnie się śpieszyło. Zaczynałam odczuwać prawdziwą pasję dla linii prostej, bezpośredniego stylu i języka. Czekać? Na co czekać? Na to, że moje pragnienia staną się sterylne?

Mimo że Chopin należał do kompozytorów, których rolę w swej edukacji w pełni doceniała, w konserwatorium wykiełkowała w niej inna muzyczna miłość. Był to Brahms pasjami studiowany z zeszytów zawierających jego wszystkie utwory fortepianowe. W konserwatorium preferowano bliższego Francuzom Chopina niż „nordyckiego” Brahmsa, obawiano się też, czy filigranowej budowy Héléne stworzona jest do wykonywania właśnie jego dzieł. „Myślę, że dość dobrze gram Chopina, ale z nim nie doznałam nigdy takiego stopnia intymności. Brahms natychmiast zajął w moim sercu miejsce najważniejsze” – napisze po latach.

Odważnej decyzji budowania swego repertuaru na twórczości kompozytorów nienależących do grupy francuskich twórców narodowych pozostała Grimaud chyba wierna do dziś, gdyż dzieła tych ostatnich, tak preferowane w konserwatorium, nie zajmują wiele miejsca w jej programach koncertowych i płytowych.

Utwierdziła się też w przekonaniu, że niektóre narzucone w konserwatorium metody nauki i ćwiczenia są anachroniczne. Skądinąd szanowany jako artysta Alfred Cortot budził w Grimaud sprzeciw jako autor podręczników, w których zamieścił wskazówki dotyczące techniki i używania pedałów. Rady te odbiera jako arbitralne i oderwane od muzycznego kontekstu. Szczególnie pracę nad trudnościami technicznymi wyizolowanymi z tego kontekstu uważa za nonsens:

Zaleca się także, aby w przypadku, gdy grany pasaż zawiera sprawiające trudność tercje, kwarty lub arpeggia, na nich skupić całą pracę. Według mnie ta właśnie metoda jest najlepszym sposobem stwarzania problemu tam, gdzie go jeszcze nie ma, wynajdywania trudności, zanim jeszcze się pojawią. Kiedy stanie się przed rzeczywistą trudnością techniczną, tym, co pozwala ją przezwyciężyć jest właśnie kontekst muzyczny, ten sam, z którego podręczniki Cortota radzą ją wyizolować. Kiedy wiecie, dokąd prowadzi fraza i jakie są jej barwy, wtedy bez trudu pokonacie trudności techniczne, które mogą pojawić się w tej frazie. Tak jak koń, który chciałby pokonywać tylko najtrudniejsze przeszkody, nie biorąc przedtem rozpędu i nie przewidując dalszego ciągu swojego galopu.

Porzucenie uczelni z niepokojem śledzone w konserwatorium i przez rodziców pianistki przyniosło całkiem paradoksalnie doskonały skutek. Zająwszy się sobą, wzięła udział w wielu międzynarodowych mistrzowskich kursach dla pianistów. Poznała w Paryżu i w La Roque-d'Anthéron wybitnych pianistów, wśród których prym wiodli Leon Fleisher, Vlado Perlemuter i Jorge Bolet. Opinia tego ostatniego brzmiała: „Hélène Grimaud? To wyjątkowy talent. Dawno nie spotkałem osoby o podobnym temperamencie...” i zaważyła na losach pianistki, której nazwisko przedostało się do prasy. W otoczeniu Grimaud pojawił się dyrektor festiwalu w La Roque-d'Anthéron – René Martin, oraz Jacques Thelen, impresario, z którym pracuje do dziś. Znakomici muzycy o ustalonej od lat renomie skłonni byli wesprzeć zbuntowaną dezerterkę z konserwatorium na drodze do międzynarodowej działalności koncertowej. Czerpała z dorobku i doświadczenia kameralnego znakomitego skrzypka Gidona Kremera, a Martha Argerich służyła jej radą i duchowym wsparciem. Wraz z licznymi występami na festiwalach i tournée krystalizuje się jej stosunek do uwielbianej muzyki romantycznej:

Skorygowałam swoją skłonność do rzucania się bez opamiętania w interpretację, by po chwili, bez żadnej przyczyny lub związku, chcieć zburzyć wszystko, co zrobiłam. Jednocześnie uzmysłowiłam sobie, że nie należy za wszelką cenę dążyć do perfekcji. Ona nie istnieje, a szukanie jej prowadzi do zgubienia swoich punktów orientacyjnych, własnego punktu widzenia, tak istotnego. [...] To odkrycie wzmoгло moją miłość do repertuaru romantycznego, który sam w sobie ma wiele przesady i tyle subiektywizmu, że nie należy dodatkowo starać się o nadinterpretację wrażliwości kompozytorów. Jedynym sposobem, by poruszyć słuchacza, pozostaje być bepośrednią.

Człowiek musi wyrównać krzywdy wyrządzone przyrodzie

Przełomem w tym rozwoju staje się wyjazd do Stanów Zjednoczonych, który przerywa marazm, w jaki Grimaud popadła w Paryżu po pierwszych poważniejszych sukcesach. Dotychczasowy impresario Tehlen oraz agent Columbia Artists organizują jej tournée po tym kraju. Większa w społeczeństwie imigrantów niż w ojczyźnie artystki tolerancja dla „inności” zdawała się jej odpowiadać: „Tu, w Stanach Zjednoczonych, nie czułam się bezbronna. Nikomu nie wydawałam się dziwna. Chodziło wyłącznie o to, czy gram dobrze czy źle. Czy jestem dobra i czarująca, w znaczeniu muzycznym. Wszystko inne było nieważne”.

Tu obok intensywnej pracy nad swym rozwojem zawodowym pianistka może zrealizować jeszcze jedną pasję, u której podstaw leży miłość do świata przyrody i zwierząt. Przyjaźń z Dennisem, inżynierem pracującym kiedyś na budowach w Kanadzie, weteranem wojny wietnamskiej, zamilowanym melomanem i właścicielem Alawy, wilczycy przywiezionej na Florydę z dalekiej Północy, staje się dla niej zaczątkiem nowego etapu życia. Nieznajująca w dzieciństwie zaspokojenia miłość do zwierząt, na których obecność w domu nie pozwolono małej Hélène, tutaj rozkwita w osobliwej, bo nieczęsto zdarzającej się, przyjaznej relacji człowieka z dzikim zwierzęciem. Spotkania z Dennisem i Alawą rozbudzają w niej nowe, poważne zainteresowania w dziedzinie etologii i przyrodoznawstwa, które stara się zaspokoić, uczestnicząc w wykładach i zajęciach na uniwersytecie na Florydzie oraz w Chicago. Kontaktuje się z autorytetami naukowymi prowadzącymi w rezerwach amerykańskich badania nad życiem i zachowaniem wilków. Wyraz znaczącej wiedzy na tematy związane z relacją człowieka do natury daje po latach w swej książce, w której wymienione wątki stale przeplatają się z elementami autobiografii i filozoficznymi refleksjami nad muzyką i sztuką pianistyczną. Niemal opętana ideą założenia fundacji poświęconej odnowieniu populacji wilków w USA, w tym powstaniem ich hodowli na własnym terenie, wydeptuje wszelkie ścieżki wiodące do decydentów mogących mieć wpływ na realizację oryginalnego pomysłu. Żyjąc niezwykle skromnie, niemal na granicy ubóstwa, przeprowadzając się nieustannie, wszystkie honoraria koncertowe przeznaczają także na realizację tej idei. Powstanie w 1997 r. staraniem Hélène Grimaud i fotografa Johna Henry'ego Faira *Wolf Conservation Center* w specjalnie zakupionej uprzednio posiadłości artystki w South Salem w okolicach Nowego Jorku ma nie tylko znaczenie dla świata przyrody, wobec którego człowiek przez wieki dopuścił się wielu okrucieństw⁴, ale również dla ludzi – ośrodek zaczyna odgrywać coraz większą rolę

⁴ Na s. 200–201 *Dzikich wariacji* znajdujemy taki oto opis: „Trudno dziś dokładnie zliczyć, ile pułapek i trucizn wymyślił człowiek w celu wytopienia wilka; ale pomysłowość i okrucieństwo jego wynalazków rzucają światło na barbarzyństwo wprowadzone w czyn po to, żeby zadać śmierć zwierzęciu. Niektóre sidła na wilki składały się z czterech szczęk o stalowych zębach, z naciąganiem sprężynowym uruchamianym przy próbie zabrania przynęty. Szczęki pułapki rozwierały się wtedy nagle w pysku wilka, rozdzierały go i jednocześnie ciągnęły, żeby schwytać całą głowę. [...] Albo faszzerowano mięso prawdziwie zabójczym arsenałem: haczykami, które rozrywały wilkowi gardło, tłuczonym szkłem, kulkami arseniku, strychniny, szpilek. [...] Albo faszzerowano mięso prawdziwie zabójczym arsenałem: haczykami, które rozrywały wilkowi gardło,

w terapii dzieci autystycznych. Dla samej pianistki, mieszkającej w nim, oznacza stworzenie sobie na dziesięć lat możliwości intensywnej pracy nad swym rozwojem i repertuarem koncertowym oraz szukanie inspiracji do pracy artystycznej w kontakcie z naturą:

Kaila, Apache, Lukas i Atka⁵ dostarczyły mi najlepszej motywacji, by powrócić do fortepianu, dały mi nowy witalny impuls. [...] W mojej amerykańskiej samotni jest coś surowego, co lubię – śnieg i zawieje. Kiedy gram *Sonatę opus 31 – Burzę* Beethovena, intuicyjnie wyczuwam potęgę żywiołu. W zimie dosięgają mnie zęby mrozu, słyszę wycie wiatru, który to dewastuje wszystko, to odbudowuje, czuję cały kosmos napierający na mój niewielki dom. W tych magicznych chwilach pracuję przy fortepianie w poczuciu niewysłowionego szczęścia⁶.

Przeżywa jednak boleśnie śmierć swych dawnych przyjaciół – inspiratorów pomysłu – Dennisa z Tallahassee na Florydzie i wilczycy Alawy. Im nie dane było ujrzeć stworzonego przez nią ośrodka.

Romantyczna i filozoficzna

Dla buntowniczkii z prowincjonalnego Aix-en-Provence, nieokiełznanej natury, z trudem podporządkowującej się tradycji i zwyczajom świata muzycznego, marzenia związane z nowojorskim *Wilczym Centrum* realizują się na dwóch płaszczyznach. Pracując w USA, po wzlotach i upadkach wczesnej młodości „łapie oddech”, odnajduje własny język, w którym może przemawiać do słuchacza, a ten wiąże się w oczywisty sposób ze znalezieniem właściwego sobie brzmienia fortepianu będącego tworzywem dla budowanych interpretacji. Sama artystka określa wydarzenia mające miejsce w jej życiu u progu XXI w. jako wzlot zawodowy. Jest gościem najznakomitszych sal koncertowych, współpracuje z największymi dyrygentami i znakomitymi muzykami – kameralistami. Niewątpliwie dziś jest osobą szczęśliwą, co wynika w znacznym stopniu ze spełnienia się dawnych dążeń i pragnień. Uniknęła „tyranii” konkursów muzycz-

tluczonym szkłem, kulkami arszeniku, strychniny, szpilkami. Jedna z pułapek polegała na zwinięciu długiej, cienkiej i naostrzonej blachy i umieszczeniu jej w formie kłębka w kawałku mięsa. Kiedy mięso ulegało trawieniu, spirala rozwijała się nagle i rozrywała wewnętrzności zwierzęcia, które konało całymi godzinami w straszliwych męczarniach”.

⁵ Imiona wilków.

⁶ *Dziki wariacje*, s. 212–213.

nych i kontrowersyjności ich werdyktów. Jej kariera koncertowa przypomina sytuację sprzed ponad wieku, gdy promocja pianisty zależała przede wszystkim od poparcia znanych i uznanych muzyków. Od początku była konsekwentną obrończynią prawa artysty – wykonawcy do posiadania zarówno własnej wizji dzieła nieskrępowanej akademickimi naleciałościami, jak i indywidualnego kształtowania repertuarowego oblicza programów koncertowych. Po latach napisze:

Mówiono mi zawsze, że artysta powinien zinterpretować wszystko i wszystko zagrać. Dziwne mniemanie! Czyżbyśmy byli maszynami? W jaki sposób artysta, prawdziwy artysta, miałby w danym momencie swojego życia tyle samo do powiedzenia, grając Mozarta, Debussy'ego, Bacha i Chopina? Czy można być całkowicie oddanym muzyce Brahmsa i jednocześnie bliskim innemu światu, całkowicie nam obcemu? Nie mogę sobie tego wyobrazić, chyba tylko w przypadku braku czegoś w osobowości⁷.

W poglądach tych znaleźć można zapewne przyczynę tego, że dopiero w ostatnich latach pianistka prezentuje publicznie utwory Bacha, a także Mozarta, zawsze przecież obecnego we francuskiej tradycji pianistycznej.

Muzyce Brahmsa pianistka poświęca jednak ogromną uwagę w programach swych recitali i kameralnych spotkań z muzykami na estradzie, a jego *I Koncert d-moll* zostaje stałą pozycją w występach z czołowymi orkiestrami. Od czasów wczesnej młodości w jednakowej mierze w programach umieszcza wczesne jego dzieła jak sonaty jak i późne opusy na czele z op. 116, 117, 118 i 119. Nie sposób znów nie przytoczyć charakterystyki, jaką opatruje Grimaud muzykę tego nadzwyczaj ukochanego kompozytora:

To, co tak gorąco pokochałam w muzyce Brahmsa, to sposób opowiadania, nuta po nucie; o życiu dobrowolnie uciętym, poświęconym wyłącznie temu, co najważniejsze... Czymże więc jest ta muzyka, jeśli nie historią oczekiwanego podróżnika, zawsze takiego samego i zawsze innego, który przeszedł po pomoście na dziób statku, na wprost słońca, by udać się w podróż bez powrotu? Tym podróżnym jest Brahms, niepoddający się nigdy uczuciu rezygnacji, którego kochałam za wybuchowy charakter, udręki i nagle napady złości, rozterki emocjonalne i stosunek do świata tak subtelnie przełożony na muzykę kontrapunktową. Jego nazwisko oznacza w języku niemieckim „janowiec”; i jak ta roślina rosnąca na jałowym gruncie, Johannes Brahms urodził się żarliwy, gwałtowny, zmysłowy i uczuciowy⁸.

⁷ Tamże, s. 136.

⁸ Tamże, s. 136–137.

Pomimo że Chopin nie stał się dla Grimaud kompozytorem wiodącym w układaniu koncertowych programów, pozostaje bliski sercu artystki. „Najbardziej poczułam jakąś naturalną sympatię do tego polskiego kompozytora, do jego wielkiej elegancji, wyrafinowania, umiłowania nocy, pory Objawień – Nokturnu. [...] Odtąd mam do Chopina dziwny stosunek, bardzo osobisty i prawie miłosny” – pisze w swej autobiograficznej książce⁹. Najwyraźniej Grimaud ma całkiem inne zdanie na temat Chopina niż Arthur Schnabel, który nazwał go „praworęcznym geniuszem.” Jak niegdyś polski pianista Józef Hoffmann, w partii lewej ręki poszukuje równoprawnej treści muzycznej. Pianistka podkreśla z całym przekonaniem, iż Chopin stworzył muzykę, w której lewa ręka pianisty „ożywa własnym życiem, wyzwala się i narzuca swoją wolę”, a ten sposób traktowania partii lewej ręki w utworach stał się potem bliski również Lisztowi, Skriabinowi, Ravelowi i Fauré. Nie sposób nie zacytować:

Uwielbiam muzykę Chopina, a ponad wszystko sztukę, z jaką udało mu się wyemancypować przy fortepianie lewą rękę. [...] Lewa ręka Chopina przemawia własnym głosem – podśpiewuje barytonem pełnym złocistych dźwięków. Nie zadawała się tylko akompaniowaniem, ma swój własny rytm, sugeruje, pozwala sobie na swobodę i rozrywa pręgierz klasycznego arpeggia – prawda, że nudnego? – by wynaleźć arabeskę, duet, dialog, rozmowę. Chopin dał lewej ręce prawo do własnego głosu, w zamian wymagając od niej zawrotnej wirtuozerii. [...] Presta, tarentelle, melancholijne tony przechodzące w glissanda, diademy triol ósemkowych i girlandy; oto lewa ręka, oczarowana sama sobą, uwalnia się, rozwija w kaskadzie rozblyskujących nut, nigdy nie tracąc nic z mężnej, pełnej impetu jasności. Kocham Chopina za harmonię w asymetrii, za rozpiętość barw oraz nową pełnię brzmienia klawiatury. Dzięki niemu klucz basowy, uwięziony dotąd w ciasnych gamach, wydostaje się na otwarte przestrzenie. Uwalnia światy, do których zna tonację: oceaniczne otchłanie, diamentowe szczyty, wyspy olbrzymów; sugeruje chaos, odważa się na dysonans lub lubieżność, łącząc triole i tercje. A nade wszystko bierze ślub z nocą, rozświetla jej tajemne mroki i w ten sposób ukazuje wszystkie dwuznaczności naszej duszy, naszego przeznaczenia.

Do ścisłej czołówki najbardziej ukochanych mistrzów pianistki należy, jak już wspomniałem, Sergiusz Rachmaninow. To jego utwory znalazły się na debiutanckiej płycie, a o uznanie własnej dojrzałości artystycznej walczyła, w wieku piętnastu lat prezentując swą wizję *Etiud – Obrazów* op. 33 i *II Sonata b-moll* op. 36. Odnajduje powinowactwo duchowe z kompozytorem, w życiu którego muzyka odgrywała podobną rolę, jaką spełniła w dzieciństwie jej samej:

⁹ Tamże, s. 60–61.

„U Rachmaninowa już w pierwszych taktach uderzają nas szczerść i czystość tej znerwicowanej duszy, dla której muzyka jest ratunkiem przed szaleństwem.”

Podobnie jak *I Koncert* Brahmsa stał się *II Koncert* Rachmaninowa dziełem niezwykle bliskim pianistce urodzonej daleko od ojczyzny jego autora. Towarzyszy jej od wielu lat we wszystkich zakątkach świata, gdzie przybywa na występ z orkiestrą. Swoją niezwykle stonowaną do tego przecież niezwykle popularnego i grywanego przez wielu pianistów utworu, powstałego wraz z odrodzeniem się sił twórczych jego autora, wyraża w słowach:

Wytyśmy słuch; już w pierwszych taktach słyszymy bicie dzwonu, jakby na znak żałoby po tym, czego Rachmaninow w sobie nie lubił, choć przestał się tym przejmować, podobnie jak opiniami innych. [...] Nie będę ukrywać, że te konwulsje duszy wprawiały mnie w zachwyt, zwłaszcza w tamtym okresie. W moim życiu podobnie jak w tym utworze czułam wielkie napięcie i przeżywałam intensywne chwile pogodzenia się z samą sobą. Wspomnienia rozdarcia, momenty spełnienia i poddania się biegowi czasu¹⁰.

Do niezwykle osobistych przeżyć artystki zalicza się też wykonanie *IV Koncertu G-dur* op. 58 Beethovena z Orkiestrą Paryską pod dyrekcją Christopa Eschenbacha. Podobnie jak poprzednio koncerty Brahmsa i Rachmaninowa, utwór znalazł trwały rezonans w psychice artystki. Pamiętnego 11 września 2001 r., gdy dokonano w Nowym Jorku ataku na World Trade Center, zastanawiała się wraz z dyrygentem, czy w obliczu tragedii koncert w Londynie w Royal Albert Hall nie powinien być odwołany: „Ale czy w takim razie mamy wszystko zatrzymać? Zakneblować muzykę, która przeciwstawia się przemocy?”. Do koncertu jednak doszło: „Kiedy weszłam na scenę, ukloniłam się publiczności i pozdrowiłam orkiestrę, w gardle miałam pełno kamieni. Dobrze wiedziałam, że wszyscy mieli przed oczami te same obrazy i że to samo czuli. Zagraliśmy jednak, dla życia i na jego cześć”.

W jednym z niezliczonych wywiadów telewizyjnych to dzieło mistrza z Bonn Grimaud zalicza do najpiękniejszych i najoryginalniejszych kompozycji na fortepian i orkiestrę w historii muzyki. Jej zdaniem *IV Koncert* Beethovena, nie wyrażając tak wojowniczych nastrojów jak *III Koncert*, a zwłaszcza *V Koncert*, w swej filozoficzności zdaje się przekraczać granice ludzkiej egzystencji.

Można zapytać, którzy pianiści przeszłości wywarli na Grimaud największy wpływ lub których podziwiała. Wiadomo, że Artur Rubinstein podziwiał Sergiusza Rachmaninowa, Światosława Richtera fascynował w młodości Artur Ru-

¹⁰ Tamże, s. 106.

binstein, Glenna Goulda – Artur Schnabel i Rosalynn Tureck. W książce znajduje się krótki esej poświęcony jakże różnym osobowościom artystycznym, jakimi byli Glenn Gould i Światosław Richter, do tego stopnia różnym, że Grimaud nazywa ich zwaśnionymi braćmi. Czuje niezwykle powinowactwo dusz z kanadyjskim artystą i chce widzieć w nim swego muzycznego starszego brata, który „do samego końca pozostał wierny Bachowi; wiernością stworzenia dla Stwórcy”. Według jej słów: „Muzyka Bacha wydaje Goulda na świat, a on wynosi ją pod niebo. [...] Żyje samym jądrem tego, co interpretuje i gra tak, jak inni się modlą. Wzywa swojego Boga i wpada w rozpacz, gdy Go nie znajduje. Pełnia jest tym, co chce osiągnąć. Taka wiara ma w sobie coś z cudu”¹¹.

Richter to człowiek z innego świata, z głową mnicha zen i bagażem doświadczeń życiowych, podróżnik z *Winterreise* Schuberta, artysta mający w sobie głębię pod lśniąca powłóczką niezmaconej pogody, dający obraz pasji doskonałej. Refleksje Grimaud wydają się dotyczyć sedna sztuki tych artystów. Można jeszcze w tym miejscu przypomnieć fakt, iż Światosław Richter był najwyższ cenionym przez Goulda pianistą z jemu współczesnych. Młody Gould, słuchając kreacji koncertowej Richtera w *Sonacie B-dur D 960* Schuberta, nie mógł wyjść z podziwu dla starszego kolegi; mało ceniona przez Goulda muzyka fortepiano-wa autora *Niedokończonyj Symfonii* pod palcami „zimowego wędrowca” okazała się być arcydziełem.

Podobnie jak podziwiani przez pianistkę wielcy mistrzowie, sama Grimaud unika pustych fajerwerków, starając się każde swoje wykonanie wywieść z jakiejś idei. Jak oni, jest osobą niezwykle czytaną w arcydziełach literatury światowej. To bardzo ją inspiruje.

Od 2003 r., gdy artystka po nagraniu jedenastu albumów opuściła firmę *Warner Classic* i podpisała kontrakt z *Deutsche Grammophon*, zaczynają ukazywać się płyty, z których każda staje się ucieleśnieniem pewnej muzycznej idei lub pomysłu. Myślę, że myślą się ci, którzy jednoznacznie chcieliby widzieć w tym jedynie wyraz marketingu.

Jedną z idei niewątpliwie nurtujących pianistkę jest relacja, która zaszła na linii Robert Schumann – Klara Schumann – Johannes Brahms. Bardzo istotnym momentem na twórczej drodze Brahmsa stała się wizyta u Roberta i Klary Schumannów w 1853 r., gdy Brahms gra Schumannowi swą fortepianową *III Sonatę f-moll* i w notatniku autora *Karnawału* pojawia się lakoniczna notatka: „Wizyta Brahmsa. Geniusz”.

¹¹ Tamże, s. 217–218.

Hélène Grimaud pisze w związku z tym: „Czym zaowocowało to spotkanie? Miłością pomiędzy trojgiem. Związkiem silnym, świadomym i bardzo szczególnym: to Schumann bez wątpienia kochał najmocniej dwoje pozostałych. Czym jest ten ból graniczący z ekstazą słyszany w dziele Brahmsa, jeśli nie muzyką miłości czystej, najczystszej, najbardziej porażającej? Miłości niemożliwej do spełnienia. [...] W ostatnich utworach objawia akordy, w których rozbrzmiewa tragiczny los. Jakie znaczenie ma fakt, że kochając Klarę, chciał poślubić jej córkę Julię: ona jedna mogłaby mu wynagrodzić nieszczęśliwą miłość do jej matki, dając mu dzieci. Jednak jego jedynymi dziećmi pozostały nuty”.

Wydana w 2005 r. płyta zatytułowana *Hélène Grimaud Reflection* zawiera niecodzienny zestaw utworów. Obok *Koncertu a-moll* Schumanna wykonanego przez Grimaud pod dyrekcją Esa-Pekka Salonena zamieszczono na niej *Two Lieder to poems from Friedrich Ruckert's Liebesfrühling* oraz *Am Strande* do tekstu Wilhelma Gerharda autorstwa Klary Schumann oraz *Sonatę e-moll* op. 38 oraz *Dwie Rapsodie* op. 79 Johannes Brahmsa. W pieśniach bohaterka niniejszego artykułu partneruje przy fortepianie mezzosopranistce Anne Sofie von Otter, sonatę Brahmsa zaś wykonuje w towarzystwie Grimaud – Truls Mark, wiolonczelista należący do grona muzyków – kameralistów z artystycznego otoczenia pianistki.

W 2003 r. pojawia się płyta zawierająca z pozoru nie powiązane żadną nicią utwory: *Fantazję on an ostinato for solo piano* Johna Corigliano, *Sonatę d-moll* op. 31 nr 2 *Burzę* oraz *Fantazję na fortepian, chór i orkiestrę c-moll* op. 80 Ludwiga van Beethovena i *Credo* Arvo Pärta. Od tego ostatniego utworu płyta przyjmuje tytuł: *Credo*. Genezy tej nieco wydumanej koncepcji należy szukać w synestezyjnych zdolnościach Hélène Grimaud¹². W rozmowie załączonej do płyty wyjaśnia, że chodzi o kod kolorów. I tak *Fantazja* Beethovena stanowi spirale czerni, zieleni, czerwieni i żółci, *Sonata d-moll* jednoznacznie czerni i błękitu, *Fantazja* Corigliano przeważnie czerwieni, a *Credo* oscyluje pomiędzy czernią a zielenią. Dziękuje jednocześnie firmie DGG za zgodę na wypuszczenie na rynek tak ekscentrycznego albumu płytowego.

Inny pomysł płytowy pianistki nie wygląda już tak dziwnie i wiąże się z programami jej recitali. Po latach bardziej bierze sobie do serca dawne wskazania konserwatoryjnych profesorów i pracuje nad utworami Bacha, przedstawiając publicznie i nagrywając dość oryginalny program złożony z jego wybranych pre-

¹² Synestezję *Encyklopedia Muzyki PWN*, red. A. Chodkowski, Warszawa 2001, tłumaczy jako zjawisko współwystępowania różnych wrażeń i wyobrażeń, np. jednoczesne pojawienie się wrażenia wysokości dźwięku i spostrzeżenia barwy optycznej.

ludiów i fug oraz transkrypcji utworów organowych. Wykonuje więc dwa *Preludia i Fugi* z I tomu *Das wohltemperierte Klavier* w tonacjach c-moll i cis-moll, *Preludium i Fugę d-moll* z I tomu *DWK*, a następnie *Chaconne z II Partity d-moll* na skrzypce solo w opracowaniu Ferruccio Busoniego. W drugiej części niecodziennego recitalu słyszymy *Preludium i Fugę a-moll* z II tomu *DWK*, *Preludium i Fugę a-moll* BWV 543 na organy w opracowaniu Franciszka Liszta na fortepian oraz *Preludium i Fugę E-dur* z II tomu *DWK*, po której na zakończenie następuje *Preludium z III Partity E-dur* na skrzypce solo w transkrypcji Sergiusza Rachmaninowa. Na płycie pianistka umieszcza również *Koncert d-moll* BWV 1052, który jest autorską transkrypcją innych utworów Bacha. Jak przyznaje artystka, celem płyty jest przekonanie słuchacza, że dla muzyki Bacha narzędzie (instrument) jej przekazu słuchaczowi nie jest tak bardzo ważne, oraz ukazanie sposobu jej widzenia przez innych kompozytorów.

Nie zabiera też głosu w kwestii wykonywania muzyki na oryginalnych instrumentach, gdyż uważa ten temat za nieistniejący; Bacha można zagrać zachwycająco na każdym instrumencie. Mimo to w dalszej części wywiadu, opisawszy swe zetknięcie z klawesynem, któremu zawdzięcza klucz do artykulacji i wyrazu w muzyce Bacha, wyraźnie zaznacza, że współczesny instrument ze względu na swe możliwości może przyczynić się do zejścia interpretacji Bacha na manowce, co zresztą dotyczy jej zdaniem także muzyki wczesnego Beethovena i Schuberta. W tej dziedzinie wskazówką generalną dla wykonawcy pozostaje balans pomiędzy intelektualną uczciwością dotyczącą stylu a własnym emocjonalnym przeżyciem dzieła. Trzeba przyznać, że tak sformułowana wskazówka może być bardzo cenna dla każdego odtwórcy dzieł wielkich kompozytorów. W rozważaniach tych zauważa Grimaud odwagę Glenna Goulda w penetrowaniu twórczości Bacha i jego kompletny brak lęku w obliczu wyzwania, jakie utwory te niosą wykonawcom. Niektórzy z nich przecież zaniechali z tego powodu prób zmierzenia się z dziełem autora *Mszy h-moll*. On sam natomiast stale był zajęty łączeniem, dopasowywaniem, odrzucaniem czegoś i tworzeniem na nowo, i pozostawał najczęściej nieprzychylny wobec współczesnej sobie estetyki. Pianistka nie identyfikuje się jednak z określonym modelem wykonawstwa Bacha na fortepianie; wśród podziwianych w tym repertuarze pianistów wymienia zarówno Edwina Fischera, Murraya Perahię, jak Andrása Schiffa i Angelę Hewitt.

Preludium i Fugę a-moll z II tomu *DWK* Grimaud nazywa jedynym w swoim rodzaju utworem w całym cyklu; szczególnie *Preludium* przynosi w swej chromatyce wyraz bólu lub niepokoju, fuga zaś graniczy z dzikością. Dzieła organowe Bacha przywodzą zaś na myśl, że przy całym spokoju i pogodzie, z którymi zazwyczaj je kojarzymy, wyrażają chwilami wręcz opętanie.

Przesławną *Chaconne* artystka komentuje następująco:

Chaconne była od początku centralnym punktem tego programu. Jest ona tańcem życia i śmierci. Wiadomo, że Bach skomponował ten utwór w czasie, gdy zmarła mu pierwsza żona. Jego muzyka mniej niż u innych kompozytorów odzwierciedla jego prywatne życie. Pomimo to jest rzeczą ważną, co przeżywał w danej chwili. Zdaniem pianistki *Chaconne* jest utworem wywierającym najpełniejsze wrażenie z tych, jakie napisał, jest podobna do architektury katedry, a poszczególne wariacje są jak światło, które wpada przez różnokolorowe witraże. Gdy się ją gra, ma się uczucie, że się tańczy z własnym cieniem. Ostatnie fragmenty utworu¹³ są dalszym ciągiem misterium, zamiast zamknięcia otwierają przed wykonawcą nowe myśli¹⁴.

Nagraniu w 2007 r. *V Koncertu Es-dur* op. 73 Beethovena towarzyszą przemyślenia natury filozoficznej. Ten utwór również wydaje się mieć dla artystki szczególne znaczenie, a osobę kompozytora wiąże trwale z ideą bohaterstwa:

Walczył, opierał się swej współczesności naznaczonej sprzecznościami i bojami na wielu frontach. [...] Był gotów burzyć konwencje, by ustanawiać nowe. [...] W jego kompozycjach słyszy się walkę. Utrudził się na przedstawianiu świata, które dla mnie jest absolutnie aktualne, żeby nie powiedzieć nowoczesne. Żyjemy w końcu także w świecie, który ledwie potrafimy zdefiniować, w którym zamęt bierze górę nad wyobrażeniem całokształtu. Znow desperacko usiłujemy nadać mu formę. Beethoven zakłada, że praca nad eliminacją ludzkich wad i ułomności może przynieść w rezultacie piękno muzyczne. On znalazł niebo na ziemi i gotów jest postawić świat na głowie.

Tak też Hélène Grimaud próbuje potraktować wspomniany koncert Beethovena. Choć i dla niej, podobnie jak dla pianistów przeszłości, *V Koncert* Beethovena jest utworem związanym z historią czasów swojego powstania, jego interpretacja nie ma jednak podążać w kierunku stworzenia portretu bohatera, ani być historycznym odbiciem przeszłości, lecz filozofią przelaną w muzykę. Filozofią, która zdoła zniweczyć sprzeczności tkwiące w człowieku.

Do słuchaczy należy ocena, w jakim stopniu pianistce – filozofowi to się udało.

Płyta nagrana w 2010 r. po przerwie w działalności estradowej spowodowanej ciężką chorobą i operacją zatytułowana jest *Resonances* i przynosi nowe idee. Poświęcona została muzyce czterech kompozytorów, których twórczość

¹³ Od modulacji do tonacji B-dur.

¹⁴ Tłum. L. K.

choć w różnym czasie związana jest z obszarem kultury dawnego Cesarstwa Austrowęgierskiego. Chyba po raz pierwszy w swej płytowej karierze Grimaud prezentuje na płycie utwór Mozarta – *Sonatę a-moll* KV 310, a ponadto *Sonatę h-moll* Franciszka Liszta, *Sonatę* op. 1 Albana Berga i *Tańce rumuńskie* Beli Bartóka. Jak mówi artystka w wywiadzie dla Radia Szwajcarii Włoskiej, punktem wyjścia do programu płyty – koncepcyjnym i emocjonalnym – stała się *Sonata* op. 1 Berga. Utwór ten „odczekał swoje”, tj. lata od młodzieńczej fascynacji tą kompozycją, gdy Pierre Barbizet pokazał tę partyturę swej uczennicy wraz z uwagami kompozytora podkreślonymi kolorowymi znakami. W wywiadzie dla Radia Szwajcarii Włoskiej artystka powiedziała: „Historia Austro-Węgier fascynowała mnie od dzieciństwa. Ten okres wyznaczył granice współczesnej Europy i zarazem pozostawił wiele zniszczeń i ognisk zapalnych.”

Warto podkreślić, że w strefie oddziaływań kulturowych Wiednia rozgrywały się przez dwieście lat najważniejsze rewolucje muzyczne: od XVIII-wiecznego klasycyzmu, po atonalną awangardę, współkreowaną przez Albana Berga. W programie płyty dzieło to zostało zestawione z tak biegunowo odległym również pod względem formy utworem jak *Sonata* Liszta. Grimaud przyznaje, że od dawna fascynował ją pomysł zaprezentowania tych dzieł obok siebie. Tym, co łączy te dwa utwory, jest według autorki nagrania niesłychana dramatyczność obu kompozycji. W pozostającej w stylu operowym *Sonacie* Liszta pianieście przypada szczególna rola; ma on przemienić się jej zdaniem w reżysera operowego. W tym też sensie zbliżona jest ta sonata do *Sonaty a-moll* Mozarta, którą z kolei Grimaud uznaje za dzieło szczególne w twórczości Wolfganga Amadeusza. W nim Mozart jedynie zdejmuje maskę i przemawia własnym głosem. *Sonatę* tę nazywa rodzoną siostrą *Sonaty d-moll* op. 31 nr 2 – *Burzy* Beethovena. Zdaniem Grimaud utwory zamieszczone na płycie rzucają na siebie wzajemnie światło, wchodzą w interakcje i jak gdyby rezonują ze sobą. Blisko więc tu już do uzasadnienia tytułu płyty: *Resonances*. Słuchaczom pozostanie ocenić, na ile przekonujące są zrelacjonowane tu wywody pianistki o tym, co łączy i dzieli pozycje programu zaprezentowanego na płycie i na ile zestawienie to jest sensowne z muzycznego i muzykologicznego punktu widzenia. Piszący te słowa uważa jednak *Sonatę* op. 1 Albana Berga za najbardziej wartościową kreację artystyczną tej publikacji, porównywalną z wykonaniami takich artystów jak Shurra Czerkasky i Maurizio Pollini. Dorównują jej w tym szeregu *Tańce rumuńskie* Bartóka. *Sonata* Liszta wobec „konkurencji” fonograficznej nagrań dokonanych przez najwybitniejsze postacie w historii pianistyki nieco blaknie. Za najslabsze wykonanie w *Resonances* uznać należy utwór Mozarta. Wydaje się, że artystka w swoich wywodach myli się, bo Mozart przemawia jednak zawsze

własnym głosem, będąc duchem mimo wszystko ponad stosowanymi „materialnymi” konwencjami, a zdejmowaniem maski przez niego artystka zbytnio się przejęła, co w efekcie przyniosło wykonanie nerwowe, mało spójne i odległe od stylu wielkiego salzburczyka.

Trzy kreacje mozartowskie przynosi najnowszy podwójny album płytowy Grimaud wydany w 2011 r. przez Deutsche Gramophon zrealizowany podczas występów artystki z udziałem Orkiestry Kameralnej Radia Bawarskiego pod dyr. Radosława Szulca. W nagraniu wzięła udział także sopranistka Mojca Erdmann. Zawiera on dwa *Koncerty fortepianowe* F-dur KV 459 i A-dur KV 488 oraz utwór *Chio mi scordi te? – Non temer, amato bene* KV 505 – recitativo i rondo będące opracowaniem z opery *Idomeneo*. Zdaniem piszącego te słowa zamieszczone tu wykonania muzyki salzburskiego mistrza zasługują w pełni na uznanie jako pełne energii, emocjonalnego zaangażowania, ale także równowagi formalnej. Jak i w dotychczasowej działalności, forma koncertu po raz kolejny okazuje się pianistce bardzo bliska. Album przynosi również obszerną rozmowę z francuską artystką. Zapewne respekt odczuwany wobec muzyki Mozarta był powodem długiej nieobecności jego utworów w programach pianistki. Zalicza ona go do najtrudniejszych kompozytorów, gdyż znalezienie, a właściwie ponowne odnalezienie prostoty i naturalności gry wiele lat po czasach młodzieńczych kontaktów z tą muzyką staje się tu poważnym wyzwaniem. Nadanie głębi wykonaniu przy zupełnym pozbawieniu go ciężkości Grimaud nazywa „wielkimi ćwiczeniami w wartościach buddyjskich.” Ten naturalny dar instynktownej naturalności, właściwy dzieciom i zwierzętom, tracimy jako ludzie dorośli, przypisując wtórne znaczenie rzeczom. W pracy nad tą muzyką Grimaud postuluje odrzucenie tych wtórnych znaczeń i powrót do głębi ludzkich uczuć – bez cienia sentymentalizmu, który jest muzyce Mozarta obcy. W drugiej części *Koncertu A-dur* KV 488 pianistka podkreśla autentyzm uczuć, podczas gdy w częściach skrajnych – tych z pozoru pełnych szczęśliwości i zabawowego podniecenia dopatruje się pierwiastka histeryczności i niestabilności, przypisując w nich kompozytorowi nałożenie pewnej maski. Niezwykłym akcentem wykonania *Koncertu A-dur* KV 488 jest włączenie do jego pierwszej części kadencji autorstwa Ferruccio Busoniego. Pomysł ten nasunął się artystce po wysłuchaniu nagrania wspomnianego utworu przez Vladimira Horowitza z Orkiestrą Teatru La Scala.

Płytom towarzyszą reprodukcje portretów drzew (*Woodlands*) autorstwa niemieckiego artysty– fotografa Mata Henneka (ur. 1969) poprzedzone wypowiedzią Grimaud: „Wejść do świata natury to pozbyć się kontroli, stracić świadomość siebie i znaleźć natchnienie w jednej chwili. W ten sam sposób, poszukiwanie istoty Mozarta otwiera drogę, aby powrócić do natury.” Jak więc

widać, natura wciąż pozostaje dla pianistki czynnikiem inspirującym przedsięwzięcia artystyczne.

Empiryści i idealści

Biograf Glenna Goulda Geoffrey Payzant, analizując cechy sztuki i muzycznego myślenia wielkiego Kanadyjczyka, zaproponował kiedyś kategoryzację kompozytorów na empirystów i idealistów¹⁵. Ci pierwsi mieliby być zasadniczo inspirowani właściwościami instrumentu (instrumentów), na które pisali muzykę, w tej drugiej grupie znaleźliby się ci, którzy mentalnie organizują materiał muzyczny i z obojętnością podchodzą do brzmienia konkretnych instrumentów muzycznych. Na tej ostatniej liście znaleźli się m.in. Orlando Gibbons, Jan Sebastian Bach i Arnold Schönberg. Chopin i Liszt z pewnością zaliczeni by byli wtedy do tej pierwszej kategorii jako wybitnie inspirowani konkretną rzeczywistością brzmieniową fortepianu. Utwory idealistów poddają się wszelkim transkrypcjom na inny skład wykonawczy, dzieła empirystów zaś zachowują swój sens jedynie na przewidzianym instrumencie.

Jeśli taka klasyfikacja mogłaby być słuszna w odniesieniu do samych muzyków – wykonawców, a w szczególności pianistów, należałoby postawę artystyczną bohaterki artykułu nazwać idealistyczną. Jakkolwiek Grimaud uważa fortepian za instrument niezrównany, inspiracja płynąca z niego nie wystarcza jej do stworzenia kreacji muzycznej. Tę umożliwiają jej idee pielęgnowane w umyśle. Trzeba, być może, przy tej okazji podkreślić, że Grimaud do perfekcji opanowała umiejętność uczenia się utworów bez instrumentu, studiując jedynie zapis nutowy i zdając się na pracę wyobraźni. Stało się to podczas lat walki o realizację swego „wilczego” pomysłu, gdy podróżując i długi czas właściwie nie mając domu, z rzadka mogła liczyć na dostęp tylko do cudzych instrumentów.

Artystka należy do pianistów historycznie poinformowanych, choć nie w jakimś ścisłym znaczeniu tego określenia. Stara się przeniknąć myśli kompozytorów na podstawie dokładnej znajomości ich życia i estetyki, ale wpisuje to wszystko w krąg własnych przeżyć muzycznych, a w wykonywanej muzyce zawsze odnajduje siebie. Nie jest wirtuozem, choć włada wspaniałą techniką, bogatym i różnorodnym brzmieniem fortepianu, w którym jest miejsce tak na siłę, jak i subtelność. Nie wirtuozerią chce zachwycać w swych wędrówkach poprzez sale koncertowe; pragnie zawsze zjednać słuchacza dla swych idei ucie-

¹⁵ G. Payzant, *Glenn Gould, muzyka i myśl*, tłum. J. Jarniewicz, Łódź 1995.

leśnionych w nieporównywalnym z innymi instrumentami brzmieniu fortepianu. W swej książce prawie nic nie mówi o technice pianistycznej, ale mimo to znajdujemy tam takie oto znamienne zdanie: „Kiedy wiecie, dokąd prowadzi fraza i jakie są jej barwy, wtedy bez trudu pokonacie trudności techniczne, które mogą pojawić się w tej frazie. Tak jak koń, który chciałby pokonywać tylko najtrudniejsze przeszkody, nie biorąc przedtem rozpędu i nie przewidując dalszego ciągu swojego galopu”. To zdanie mogłoby być przestrożą dla wielu spośród studiujących pianistykę, którzy chcieliby technikę oderwać od muzyki – bez jasno sprecyzowanego muzycznego zamysłu nie ma więc skutecznej pracy nad fortepianem.

Grimaud przyznaje się do duchowych związków z pianistami – „dziwakami” – Glennem Gouldem i Światosławem Richterem, dla których muzyczne idee były zawsze na froncie działań artystycznych i którzy traktowali fortepian jako narzędzie ich przekazu. Myślę, że właśnie idee nurtujące jej umysł są przyczyną częstych powrotów do pewnych utworów, w których interpretacji nie unika filozoficznej wykładni. Pragnie wtedy sprawdzić możliwości zgłębienia ich treści.

Dość często wzbudza kontrowersje swymi koncepcjami i nie wydaje się być pianistką odbieraną z jednakowym entuzjazmem przez wszystkich. Zjednując sobie słuchaczy w salach koncertowych, nie zawsze spotyka się z sympatią profesjonalistów, choć być może jest to częściowo wynikiem pozamuzycznych uwarunkowań. Bywa porównywana z Marthą Argerich – pianistką, której zawdzięcza wiele w zakresie wsparcia duchowego – artystką o więcej niż jedno pokolenie starszą. Nie wytrzymuje to moim zdaniem próby, dla tej ostatniej bowiem pianistka wydaje się być bardziej sztuką autonomiczną, samą z siebie tworzącą wartości muzyczne. W bogatej fonografii Héléne Grimaud znajdujemy pełne osobistych przeżyć i muzycznych idei kreacje pianistyczne, które śmiało można postawić obok osiągnięć znanych od dziesiątek lat mistrzów klawiatury. Niezależnie od tego, że pianistycznej perfekcji niektórych jej wykonań można by czasem to i owo zarzucić, jej osobiste zaangażowanie w ich tworzeniu tym bardziej należy cenić w świecie coraz częściej opanowywanym przez banał, sztampę i pozory wielkiej sztuki.

Białystok, 13 maja 2013

BIBLIOGRAFIA:

H. Grimaud, *Dziki wariacje*, tłum. K. Kowalczyk, Warszawa 2007.

Encyklopedia Muzyki, red. A. Chodkowski, Warszawa 2001.

G. Payzant, *Glenn Gould, muzyka i myśl*, tłum. J. Jarniewicz, Łódź 1995.

Wybrane pozycje z dyskografii Hélène Grimaud wymienione w tekście artykułu:

DENON, 1985, COCO -70754

S. Rachmaninow *Piano Sonata No. 2, Etudes – Tableaux* Op. 33

Hélène Grimaud

WARNER CLASSICS, 1991, CD 92437/5

J. Brahms *Piano Sonata f minor* No. 3

Klavierstücke op. 118

WARNER CLASSICS, 1998, CD 2564 63265-2

J. Brahms *Piano Concerto* No. 1 d-moll op. 15, Hélène Grimaud, Staatskapelle Berlin, Kurt Sanderling (live recording)

WARNER CLASSICS, 1996, CD 2564 63265-2

J. Brahms *Fantasien* op. 116, *Intermezzi* op. 117, *Klavierstücke* op. 118, *Klavierstücke* op. 119, Hélène Grimaud

WARNER CLASSICS, 1999, CD 2564 63265-2

L. van Beethoven *Piano Concerto* No. 4 G-major op. 58, Hélène Grimaud, New York Philharmonic, Kurt Masur (live recording)

Sonata E-dur op. 109, *Sonata As-dur* op. 110

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2003, CD 00289 471 7692

Credo Hélène Grimaud

J. Corigliano (*1938) *Fantasia on an Ostinato* for solo piano (1985)

L. van Beethoven *Piano Sonata d minor*, No. 17 op. 31 No. 2

Fantasia for piano, chorus and orchestra in c minor op. 80 (live recording)

A. Pärt (*1935) *Credo* for piano. Mixed choir and orchestra (1968) (live recording)

Helene Grimaud, Swedish Radio Choir, direction Lone Larsen
Swedish Radio Symphony Orchestra, Esa- Pekka Salonen

Hélène Grimaud Reflection, DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2005, CD 00289 477 5719

R. Schumann *Concerto for Piano and Orchestra in a minor* op. 54

K. Schumann *Two Lieder to poems from Friedrich Ruckert's Liebesfrieling*

Er ist gekommen op. 12 No. 2

Warum willst du and're fragen op. 12 No. 11

Am Strande (tekst by Wilhelm Gerhard)

J. Brahms *Sonata for Piano and Violoncello in e minor* No. 1 op. 38

Two Rhapsodies for Piano op. 79

Hélène Grimaud, Staatskapelle Dresden, Esa-Pekka Salonen, Anne Sofie von Otter – mezzo-soprano, Truis Mark, cello

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2005, CD 0289 477 5323 4 GH F. Chopin & S. Rachmaninov Sonatas

F. Chopin *Piano Sonata in B flat minor* No. 2 op. 35

S. Rachmaninow *Piano Sonata in B flat minor* No. 2 op. 36

F. Chopin *Berceuse D flat major* op. 57

Barcarolle F sharp major op. 60

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2007, CD 00289 477 6595

L. van Beethoven *Concerto for Piano and Orchestra Es major* No. 5

Piano Sonata A major No. 28 op. 101

Hélène Grimaud, Staatskapelle Dresden, cond. Vladimir Jurowski

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2008, CD 00289 477 7978

J. S. Bach *Preludium&Fuge* No. 2 c-moll DWK I BWV 847

Preludium&Fuge No. 4 cis-moll DWK I BWV 849

Concerto for Piano No. 1 d-moll BWV 1052

Preludium&Fuge No. 6 d-moll DWK II BWV 875

Chaconne d-moll arr. Feruccio Busoni from *Violin Partita* No. 2 BWV 1004

Preludium&Fuge No. 20 a-moll DWK II BWV 889

Preludium&Fuge a-moll arr. Franz Liszt from BWV 543 for organ

Preludium&Fuge No. 9 E-dur DWK II BWV 878

Preludium E-dur arr. S. Rachmaninow from *Violin Partita* No. 3 BWV 1006

Hélène Grimaud, Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, cond. Florian Donderer

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2008, DVD 00440 073 4530

A Russian Night, recorded live at Lucerne Festival in Summer, 22 August 2008

P. Tchaikovsky *The Tempest* op. 18

S. Rachmaninow *Piano Concerto in C minor* No. 2 op. 18

I. Stravinsky *The Firebird* Concert Suite 1919

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2010, CD 00289 477 8766 Hélène Grimaud

Resonances

W.A. Mozart *Piano Sonata in A minor* No. 8 KV 310

A. Berg *Piano Sonata* op. 1

F. Liszt *Piano Sonata in B minor*

B. Bartók *Romanian Folk Dances*

DEUTSCHE GRAMMOPHON, 2011, CD 00289 477 9849 Hélène Grimaud, Mojca Erdmann, Kammerorchester des Symphonieorchesters des Bayerischen Rundfunks, Radoslaw Szulc leader

W.A. Mozart *Piano Concerto* No. 19 in F major K. 459

Chio mi scordi di te? – Non temer, amato bene K. 505

Recitative and Rondo from a revision of the opera *Idomeneo*

Piano Concerto No. 23 in A major K. 488

Bonus DVDReflections on *Chio mi scordi di te?*

Adagio from the Piano Concerto in A major K. 488

Featuring Woodlands by Mat Hennek

STRESZCZENIE

Artykuł poświęcony jest wybitnej współczesnej pianistce francuskiej Héléne Grimaud, której artystyczna działalność o światowym zasięgu rozpoczęła się w latach dziewięćdziesiątych XX w. Urodzona w południowej Francji, początkowo kształciła się w swoim rodzinnym mieście, a następnie w Konserwatorium w Marsylii w klasie słynnego Pierre'a Barbizeta. Jej dalszą drogę edukacji naznaczyło Narodowe Konserwatorium w Paryżu i klasa fortepianu sławnego Jacques'a Rouviera. Silny indywidualizm i intensywne poszukiwanie własnej drogi artystycznej stanęły jednak na przeszkodzie w dokładnym ukształtowaniu osobowości muzycznej Héléne Grimaud przez tę właśnie instytucję.

Praca nad własnym brzmieniem fortepianu i obliczem artystycznym swej sztuki odtwórczej, zwieńczona sukcesem trwającym od początku nowego – XXI w., opierała się w dużym stopniu na pierwiastkach filozoficznych.

Zamiarem autora artykułu jest nie tylko ukazanie sylwetki znakomitej artystki, ale także przedstawienie filozoficznego podłoża jej wykonawstwa, a poniekąd również genezy postaw życiowych wobec otoczenia w aspekcie stosunku do przyrody i ludzi. Związek pomiędzy obszarem działalności muzycznej a wspomnianymi postawami jest bowiem w przypadku Héléne Grimaud nader wyraźny, a inspiracja światem przyrody – oczywista.

SUMMARY

The article presents the outstanding French pianist Héléne Grimaud, whose worldwide artistic work started in the 90s of the 20th century. Born in southern France, at first she was educated in her hometown, then at the Conservatory of Marseilles as a student of the famous Pierre Barbizet. She continued her musical education at the National Conservatory in Paris in the piano class of Jacques Rouvier. However, her strong individualism and intense search for her own artistic identity hampered the formation of her musical personality by the institution.

Héléne Grimaud's work on her individual piano sounds and the artistic image of her imitative art, crowned with success lasting from the beginning of the 21st century, has been based to a considerable extent on philosophical elements.

The intention of the author of this article is not only to show the profile of the outstanding artists, but also to present the philosophical background of her performance as well as – to a certain extent – the origin of her attitudes to her environment in terms of her relationships with nature and people. The connection between the area of the artistic work and the above mentioned attitudes in the case of H el ene Grimaud is very clear, and her inspiration with the world of nature is obvious.

KEY WORDS: H el ene Grimaud, pianist, music education, individual piano sounds.

Leszek Kot (Kielce)

Rocznik „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” jest wydawany przez Wydział Pedagogiczny i Artystyczny Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Początki Uniwersytetu sięgają 1969 roku, gdy została utworzona Wyższa Szkoła Pedagogiczna, która następnie przekształciła się w Akademię Świętokrzyską, by w 2011 roku stać się uniwersytetem klasycznym.

Uniwersytet Jana Kochanowskiego jest młodą, ale prężnie działającą instytucją naukową, oprócz specjalistycznych badań naukowych, kształcenia akademickiego oraz współpracy z ośrodkami akademickimi i instytucjami pozaakademickimi w kraju i za granicą, prowadzi wszechstronną działalność na rzecz edukacji i popularyzowania wiedzy, a także podejmuje aktywność na rzecz społeczności lokalnej i regionu świętokrzyskiego.

Na 7 wydziałach, 34 kierunkach i 10 uprawieniach do doktoryzowania kształci się obecnie 17 776 studentów i 60 doktorantów pod opieką 1004 pracowników naukowo-dydaktycznych.

Priorytetem Uniwersytetu Jana Kochanowskiego jest dbałość o nowoczesne warunki nauki i pracy dla społeczności akademickiej, czego przejawem są funkcjonujące już obiekty, np. CEART, a także trwająca, dynamiczna rozbudowa kampusu uczelnianego, gdzie będą się znajdować siedziby większości wydziałów, sale wykładowe, aule, laboratoria, biblioteka oraz tereny rekreacyjno-sportowe. Tworzona przy wsparciu funduszy unijnych i współpracy z zagranicą infrastruktura naukowo-badawcza i edukacyjna umożliwi dalszy intensywny rozwój uczelni.

The journal “Pedagogical Studies. Social, Educational and Art Problems” is published by the Faculty of Pedagogy and Arts of the Jan Kochanowski University in Kielce.

The origins of the University dates back to 1969, when Teachers College was established. Later, it became the Academy with the name of Akademia Świętokrzyska, and in 2011, the University.

The Jan Kochanowski University is a young but active academic institution, carrying out scientific research, offering wide academic education, cooperating with other academic centres and nonacademic institutions in the country and abroad, promoting education and knowledge, as well as undertaking activities for the local community and the Świętokrzyski Region.

The 7 departments and 34 directions, offering doctor's degree in 10 directions, have 17,776 students and 60 doctoral students under the care of 1,004 academics.

The Jan Kochanowski University's priority is to offer modern conditions of work and study for the academic community, which evidence are already existing objects, such as CEART (Artistic Education Centre), and the investment in building the university campus concentrating the University departments offices, classrooms, lecture halls, laboratories, the library, and sports and leisure areas. The research and educational infrastructure, being created with the support of EU funds and cooperation with foreign countries, will enable further dynamic development of the University.