

# STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES  
Social, educational and art problems

**VOLUME 23**

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 23



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2014

## RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (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 Dróżka, Ewa Parkita,  
Anna Stawecka, Maciej Tanaś, Małgorzata Wolska-Długosz  
(redaktorzy tematyczni),  
Agnieszka Szplit, Paul Siayor, Anna Wileczek (redaktorzy językowi),  
Daria Filatowa (redaktor statystyczny)

## RECENZENCI / REVIEWERS

Joanna Głodkowska, Klaus-Ove Kahrmann, 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](mailto:studia.pedagogiczne@ujk.pl), [paulina.forma@ujk.edu.pl](mailto:paulina.forma@ujk.edu.pl)

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 2014

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](mailto:wyd@ujk.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

CONTENTS .....	7
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
EWA JAROSZ, Społeczna podmiotowość dziecka – rozwój koncepcji obywatelstwa dzieci .....	11
DARYA FILATOVA, Aspekty metodologiczne dynamicznych metod ilościowych w badaniach społecznych: budowa modeli .....	25
AGATA JUNGER, Obraz świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hiphopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach – analiza porównawcza .....	35
WIOLETTA SZUMILAS-PRASZEK, Tożsamość społeczna singli w ponowoczesności. Singlizm jako alternatywna droga życia w stosunku do rodziny .....	53
NATALIA MARIA RUMAN, Solidarność jako cnota moralna – postawą i zasadą życia ludzkiego według myśli Jana Pawła II w percepcji wychowawczej .....	73
MAREK KĄTNY, Problematyka prozy społeczno-obyczajowej Walerego Z. L. Przyborowskiego .....	95
АНДРЕЙ СТАШЕВСКИЙ, Жанровые и формообразующие аспекты современной баянной музыки (на примере творчества украинских композиторов) .....	117
TOMASZ STANISZEWSKI, Nauczyciel w sytuacji zagrożenia .....	127
BADANIA I KOMUNIKATY	
JUSTYNA MIKO-GIEDYK, Motywacja nauczycieli szkół wiejskich do wyrównywania szans edukacyjnych .....	149
DANUTA NIKITENKO, Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym na przykładzie wybranych szkół gminnych .....	175
RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE	
Małgorzata Kaliszewska, <i>Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka i ocenianie</i> , Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009 – JUSTYNA SIKORA .....	207

Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” – realizacja i efekty – AGNIESZKA ROGUSKA .....	211
V Zjazd Pedagogów Społecznych: <i>Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego</i> , Jachranka 26–28 listopada 2013 – TOMASZ SOSNOWSKI .....	223

## CONTENTS

### ARTICLES & ESSAYS

EWA JAROSZ, Social subjectivity of a child – the development of children's citizenship idea .....	11
DARYA FILATOVA, The methodological aspects of dynamics quantitative methods in social sciences: the model selection .....	25
AGATA JUNGER, Picture of the world and their own lives of the younger generation - the representatives of the hip-hop subculture and the unorganized youth subcultures – comparative analysis .....	35
WIOLETTA SZUMILAS-PRASZEK, Singles' social identity in postmodernity. Single life as an alternative manner of life towards a family .....	53
NATALIA MARIA RUMAN, Solidarity as a moral virtue – an attitude and principle of human life in the thoughts of John Paul II in the educational perception .....	73
MAREK KAŃNY, The issue of socio-moral prose Valery Z.L. Przyborowski	95
АНДРЕЙ СТАШЕВСКИЙ, Genre and the shaping aspects modern music for accordion (on the example of the creativity of Ukrainian composers)	117
TOMASZ STANISZEWSKI, Teacher in a situation of threat .....	127

### RESEARCHES & STATEMENTS

JUSTYNA MIKO-GIEDYK, Motivation of teachers in rural schools to equalize educational opportunities .....	149
DANUTA NIKITENKO, Children's interests in their early school age on the example of regional schools .....	175

### REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

Małgorzata Kaliszewska, <i>Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka i ocenianie</i> , Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009 – JUSTYNA SIKORA .....	207
The project „The key competences the road of creative development” – realization and effects – AGNIESZKA ROGUSKA .....	211

V Social Pedagogues Congress: <i>Social pedagogy in the service of man and the values in the twenty-first century. In the search for new methods of integration and social development</i> , Jachranka 26–28 November 2013 – TOMASZ SOSNOWSKI .....	223
--	-----



# Artykuły i rozprawy



## Spoleczna podmiotowość dziecka – rozwój koncepcji obywatelstwa dzieci

Social subjectivity of a child – the development of children's citizenship idea

Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek.  
Nie dopiero będzie a już

Janusz Korczak

### Wprowadzenie

W aktualnym dyskursie na temat dziecka i dzieciństwa, jak też w dyskursie o równościach i nierównościach społecznych pojawia się od pewnego czasu temat obywatelskości dzieci. Korzenie idei obywatelskości dzieci umiejscawiane w poglądach i działalności kilku postaci pierwszej połowy XX wieku – przede wszystkim Janusza Korczaka, ale także innych, np. Englantyny Jebb<sup>1</sup>, choć prądródeł spostrzegania dziecka jako równego (w prawach) obywatela należy się dopatrywać już w klimacie idei Rewolucji Francuskiej. Jednakże bardziej kompletne wyrażenie idei obywatelskości dzieci nastąpiło dopiero wraz z uchwaleniem Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku. Od tego momentu intensywniej rozwija się zarówno refleksja teoretyczna na ten temat, jak i działania praktyczne mające wdrożyć koncepcję obywatelskości dzieci w życie społeczne, w czym widzi się ogólny kierunek rozwoju społecznego i poprawy ogólnej jakości społeczeństwa<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Zob. B. Milne, *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyne Jebb's legacy to children and beyond*, w: *Children and citizenship*, eds. A. Invernizzi, J. Williams, 2008; P. S. Fass, *A historical context for the United Nations Convention on the Rights of the child*, "Annals" AAPSS, 2011, s. 633.

<sup>2</sup> Por. R. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, Florence 1992, s. 56.

## Konstruowanie się idei obywatelskości dzieci?

Od czasu postawienia przez Philipa Ariesa w latach 60. XX wieku tezy, iż dzieciństwo jest konstruktem społeczno-kulturowym<sup>3</sup>, rozważania nad dzieckiem i dzieciństwem prowadzone przez badaczy różnych orientacji, jako podstawowy paradygmat przyjmują czas i przestrzeń<sup>4</sup>. Panuje względna zgoda co do tego, iż sposób w jaki spostrzega się rolę dziecka i jak wyglądają przekonania na temat tego kim jest dziecko i na co mu „można pozwolić”, są produktami procesów nadawania znaczeń, które uwarunkowane są kulturowo<sup>5</sup>. Badacze podkreślają, iż przede wszystkim to w danej kulturze i panujących stosunkach społecznych, ale też w stosunkach ekonomiczno-demograficznych tkwią zasadnicze ramy konstruowania wizji dziecka i stwarzanych mu w danym okresie i na danym obszarze warunków egzystencji i rozwoju. Badania dotyczące dzieciństwa, zwłaszcza te o orientacji historycznej i antropologiczno-kulturowej ukazują więc, jak zmienna była w różnych czasach i kulturach oraz regionach świata wartość dziecka, jego ważność i pozycja społeczna, ale też ukazują obszar autonomii vs. zależności i poddania dziecka dorosłym jako najczęściej wyłącznym konstruktorom dziecięcego świata<sup>6</sup>. I choć w poszczególnych badaniach i interpretacjach autorów wskazywane są różne uwarunkowania i dominujące przyczyny, to generalnie obraz dziecka i jego relacji ze światem dorosłych jaki dominował w poszczególnych epokach w których „dostrzegano dziecko”<sup>7</sup>, opierał

---

<sup>3</sup> Por. P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 34.

<sup>4</sup> Por. M. J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 23.

<sup>5</sup> Por. A. Prout, A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, s. 7 i nast.; W. A. Corsaro, *The sociology of childhood*, London 2005, s. 3 i nast.; A. James, *Constructing childhood. Theory. Policy and Social Practice*, New York 2004, s. 12 i nast.; P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995; W. Stanton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 174.

<sup>6</sup> Szerzej na temat wizji i sytuacji dziecka w różnych czasach i kulturach, zob. E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008, s. 62–66 i nast.; M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, s. 123.

<sup>7</sup> Według poglądów niektórych badaczy dziecko „dostrzeżono” dopiero w końcu XVI wieku, choć niektórzy podkreślają jego „istnienie” także w czasach starożytnych. Duża część badaczy wskazuje średniowiecze, jako czas, w którym dzieci były niewidoczne, podczas

się na uznawaniu jego niedoskonałości, jego niepełnego człowieczeństwa, na spostrzeganiu dziecka jako niedojrzałego do życia społecznego, jako wymagającego czy to – jak pisał Aries – „swoistej kwarantanny zanim pozwoli mu się wejść między dorosłych”<sup>8</sup>, czy specjalnej tresury w postaci mniej lub bardziej restrykcyjnych, czasem wręcz reżimowych praktyk socjalizacyjnych<sup>9</sup>.

Pod wieloma względami uznać należy, iż to dopiero wiek XIX zasadniczo zmienił sytuację dzieci pod względem warunków ich życia oraz charakteru relacji opiekuńczych, społecznych i wychowawczych, jakie postulowano i jakie zaczęły się upowszechniać. Ta zmiana w stosunku do wcześniejszych stuleci, wydaje się być konsekwencją wielu procesów i wydarzeń demograficznych, społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych mających miejsce w poprzednich dziesięcioleciach<sup>10</sup>. W gruncie rzeczy to dopiero w XIX wieku zaczyna się powszechniej dostrzegać dziecko jako istotę wymagającą specjalnej opieki i wsparcia, odpowiednich warunków rozwoju oraz postępowania. Wtedy też pojawia się obraz dziecka jako wrażliwego na krzywdę i ponoszącego w późniejszym dorosłym życiu negatywne konsekwencje dorastania w nieodpowiednich warunkach, konsekwencje braku zaspokajania jego potrzeb oraz złego traktowania ze strony dorosłych. W rezultacie zainteresowania narastającymi w tym czasie zjawiskami kryminologicznymi oraz, rozrastającymi się różnymi patologiami społecznymi oraz prowadzenia naukowych analiz nad ich przyczynami i dostrzeżenia związku pomiędzy złymi warunkami dorastania a problemami sprawianymi w późniejszym życiu, wyraźne w sferze publicznej stają się nawoływania o dobre traktowanie dzieci i stwarzanie im właściwych warunków rozwoju. Jak widać troska i nawoływania o dobre traktowanie dzieci leżały w rzeczy samej w społecznym interesie. Pojawiają się też w tym czasie głosy pedagogów i myślicieli, które akcentują wagę i wartość dziecka oraz konieczność odpowiedniego zaspokajania jego potrzeb i stosowania odpowiednich zabiegów wychowawczych. Odpowiednich w ówczesnym rozumieniu, tj. zgodnych z ogólną ideologią organizacji społeczeństw i wysoko cenionymi wartościami takimi, jak zdyscyplinowanie, po-

---

gdy inni tę tezę podważają. Krótką rekonstrukcję tego dyskursu w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem pokazała m.in. M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków, 2011, s. 35–40.

<sup>8</sup> P. Aries, *Historia dzieciństwa...*, s. 236.

<sup>9</sup> Zob. G. Zenz, *Kindesmisshandlung und kindesrechte*, Frankfurt am Main 1979.

<sup>10</sup> Rekonstrukcję dyskursu nad uwarunkowaniami zmieniającej się w przeszłości sytuacji dzieci przedstawiam, w: E. Jarosz, *Krzywdzenie dzieci – Piętno społeczne*, w: *Dzieciństwo – witraż bolesny*, red. E. Jarosz, „Chowanna” 2010, nr 1, t. 34, s. 71–74.

słuszeństwo i ład społeczny. W celu sprawnego wychowywania w takim duchu, pojawiają się poradniki pedagogiczne i stosowne artykuły w prasie pełne wskazań i zaleceń na temat skutecznych środków wychowania dzieci. Wśród tych wskazań silnie zaznaczana była potrzeba edukacji dzieci, oraz zachęcano rodziców do posyłania dzieci do szkół. W tym to czasie, przypomnieć należy, dynamicznie rozwija się masowe szkolnictwo. Zdaniem badaczy sytuację tę należy wiązać jednak nie tyle z dostrzeganiem wówczas w edukacji indywidualnych korzyści dla rozwoju dzieci i w kategoriach zaspokajania ich potrzeb, co przede wszystkim z interesem publicznym i potrzebami społecznymi oraz potrzebą zapewnienia kontroli politycznej nad obywatelami<sup>11</sup>. Edukacja bowiem posiadała (i nadal posiada) przede wszystkim wymiar socjalizacyjny, urabiający, wyposażający dziecko w podstawowe kompetencje, aby było ono członkiem społeczeństwa, aby było obywatelem.

W tej to więc perspektywie zapewnienia dzieciom edukacji, pojawia się po raz pierwszy wyrazisty motyw obywatelskości dzieci, a dokładniej mówiąc, spozstrzeganie dzieci jako obywateli – jako przyszłych obywateli, przyszłych członków społeczeństwa, których właśnie poprzez odpowiednią edukację należy do owego obywatelstwa i uczestniczenia w społeczeństwie przygotować, lub jak określają to dobitniej niektórzy autorzy – „urobić”. Tak więc motyw obywatelstwa (przyszłego) dzieci, pojawił się w kontekście rozwijania się w końcu XIX wieku nowych stosunków społecznych, powstających na tle procesów dziewiętnastowiecznej industrializacji i urbanizacji oraz na tle rozwoju idei obywatelskości i praworządności społeczeństwa, jako jego zasadniczych wymiarów.

Jednocześnie, jeśli rozważyć dziewiętnastowieczny i występujący jeszcze w późniejszych dziesięcioleciach obraz dziecka i dzieciństwa ze względu na zakres możliwości wpływania przez nie na swoją i otaczającą rzeczywistość, to pomimo rozwijania się już wówczas filozofii pajdocentryzmu, dziecko w wymiarze powszechnym widziane było przede wszystkim jako jednostka „niegotowa” do udziału w społeczeństwie, jako osobnik niedojrzały do uczestnictwa społecznego, jako przedmiot oddziaływań socjalizacyjnych, „materiał do urobienia”, kandydat na uczestnika życia społecznego. Wynikało to częściowo z rozwijającej się wtenczas dynamicznie psychologii rozwojowej oraz wskutek określonych dominujących stanowisk socjologicznych<sup>12</sup>. Konsekwentnie, w wymiarze pedagogicznym szczególnym uznaniem darzono wówczas posłu-

---

<sup>11</sup> Por. R. Collins, *Some comparative principles of educational stratification*, „Harvard Educational Review” 1977, vol. 7; por. P. S. Fass, *A historical context ...*, s. 42.

<sup>12</sup> M. Szczepska-Pustkowska wskazuje tu przykłady stanowisk H. Spencera, E. Durkheim’a i F. Znanieckiego, którzy formułowali obraz dziecka w relacjach socjalizacyjnych

szeństwo, podporządkowanie, uległość. Dzieci miały być „dobrze wychowane”, co oznaczało ich wysokie zdyscyplinowanie i podporządkowanie woli dorosłych oraz przestrzeganie określonych „manier” towarzyskich i społecznych. Prezentowanie własnego zdania, akcentowanie swojej opinii przez dziecko, czy próby samodzielnego oddziaływania na rzeczywistość, albo chęć decydowania o sobie, potępiano co najmniej jako wyrazy krnąbrności, buntu, bezczelności, wobec których należało stosować radykalne środki dyscyplinujące<sup>13</sup>.

W takiej rzeczywistości pedagogicznej i społecznej, w której dominowała wizja dziecka „jeszcze nie-człowieka”, lub co najmniej niepełnego człowieka, dziecka „materiału do urobienia”, przedmiotu zabiegów wychowawczych, pojawia się Janusz Korczak ze swoimi rewolucyjnymi poglądami w tej materii; Janusz Korczak, który mówi o dziecku „już człowieku” i o należym mu szacunku. Korczak, który podejmuje wątek obywatelskości dzieci, ale... w zupełnie innym tonie, niż rozumie to otaczająca go wówczas rzeczywistość społeczna.

#### Podstawowa wykładnia koncepcji dziecka obywatela – ujęcie korczakowskie

Janusz Korczak, który wartość „teraźniejszości” dziecka oraz wagę i znaczenie dziecka w tej teraźniejszości określał w kategoriach formułowanych przez siebie podstawowych praw dziecka, podkreślał: „lata dziecięce – to życie rzeczywiste, nie zapowiedź”<sup>14</sup>, i dopominał się o „szacunek dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego”<sup>15</sup>. Korczakowskie „prawo dziecka do dnia dzisiejszego”, w świetle całości poglądów Korczaka należy odczytywać, jako nawoływanie do uznania ważności dziecka i jego człowieczeństwa w kategoriach wartości aktualnych a nie potencjalnych, przyszłych. Korczak podkreślał, iż są one przynależne dziecku od początku jego życia i w każdym jego momencie. Odwołując się do prawa naturalnego Korczak nawoływał o należy dzieciom szacunek, o poważne i sprawiedliwe traktowanie spraw dziecka, o poważne traktowanie opinii i woli dziecka, oraz

---

jako przedmiotu zabiegów wychowawczych i socjalizacyjnych, M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, s. 42.

<sup>13</sup> Szczegółowy obraz tzw. czarnej pedagogiki XIX i początków XX wieku ukazała w swoich książkach Alice Miller, zob. np. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, Poznań 2007.

<sup>14</sup> J. Korczak, *Wstęp*, w: M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Warszawa 1928, s. 7.

<sup>15</sup> Wszystkie dalsze nieoznaczone cytowania J. Korczaka zawarte w tekście zaczerpnięte są z książki Janusza Korczaka, *Pisma wybrane*, wybór Aleksander Lewin, Warszawa 1984.

o szacunek dla jego, dla jego opinii i dla jego ocen co do swoich, jak i cudzych spraw. Te właśnie akcenty korczakowskiego przesłania stanowią esencję rozumienia idei obywatelskości dzieci w której uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie jego zdania i opinii oraz umożliwienie mu decydowania, dokonywania wyborów i działania na rzecz wspólnego dobra stanowią treść paradygmatu.

Janusz Korczak dobitnie akcentował wartość i siłę potencjałów dziecka i jego umiejętności w zakresie dokonywania wyborów i decydowania. Uważał, iż czynią je zdolnym do uczestniczenia społecznego, do samostanowienia o swoich sprawach i o własnej rzeczywistości. „Dziecko nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej, niż wśród dorosłych. Przystrojeni w purpurę lat, jakże często narzucamy bezmyślne, bezkrytyczne, niewykonalne przepisy. Zdumione staje niekiedy rozumne dziecko wobec napastliwej, leciwej, urągliwej głupoty” także w ten sposób dopominał się Korczak o poszanowanie dziecka jako człowieka, a w konsekwencji o uznanie woli dziecka i jego decyzji. W swych pismach w wielu momentach wyrażał wiarę i szacunek dla dziecięcej mądrości, dla podmiotowości dziecka, oraz dla jego zdolności do konstruktywnych wyborów. Korczak podkreślał, iż dzieci to ludzie, ale o innej skali pojęć i mniejszym zasobie doświadczenia, iż dzieci są zdolne do oceniania rzeczywistości i decydowania o wielu sprawach. Z tą też intencją pisał „Dziecko nie może myśleć jak dorosły, ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych”. W sprawach, które dotyczą dzieci, Korczak nazywał dzieci wręcz najlepszymi „rzeczoznawcami”, bo to one, uważał, najlepiej wiedzą, jak rozwiązania spraw dziecięcych powinny wyglądać. W tym duchu pisał „w imieniu” dzieci: „Gdybyście dorośli nas zapytali, my byśmy niejedno dobrze doradzili. Przecież my lepiej wiemy, co nam dolega, przecież my więcej czasu mamy, żeby popatrzeć i myśleć o sobie, przecież my lepiej siebie znamy...”, a w innym miejscu podkreślał: „Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podaliśmy; a rzeczoznawcą jest dziecko.”

Obraz dziecka jako człowieka i przekonanie o jego potencjałach i możliwościach do dokonywania konstruktywnych wyborów i współdecydowania o rzeczywistości, wyłaniają się z fundamentów korczakowskiej pedagogiki i filozofii dziecka: „Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory, nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie” – Korczak doceniał zdanie dzieci, rozmawiał z nimi o tym i dyskutował poważnie o różnych sprawach, w głębokim szacunku dla dzieci i poszanowaniu ich oceny rzeczywistości. Uznawał prawo dzieci do krytykowania dorosłych i do krytykowania działań, które dorośli podejmują wobec dzieci, pisał:



„Ukrywamy własne wady i karygodne czyny. Nie wolno dzieciom krytykować, nie wolno dostrzegać naszych przywar, nałogów, śmieszności. Pozujemy na doskonałość. Pod groźbą kary najwyższej urazy bronimy tajemnic panującego klanu, kasty wtajemniczonych – poświęconych w wyższe zadania...”

Korczak był pierwszym, który wprost mówił o obywatelskości dzieci i używał określenia „obywatel” dla charakterystyki dziecka – „Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie a już...”<sup>16</sup> pisał, wskazując, że dziecko tak, jak inni, ma prawo ale i kompetencje do społecznego udziału, do społecznego decydowania. Dla Korczaka dziecko to „już obywatel”, ktoś już uprawniony do decydowania; „Niespornym jest prawo (dziecka) do wypowiedzania swoich myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”. W perspektywie słów: „Dzielimy nieudolnie lata na mniej i więcej dojrzałe; nie ma niedojrzałego dziś, żadnej hierarchii wieku. Żadnych wyższych i niższych rang bólu i radości, nadziei i zawodów” czy inne słowa „... zapatrzeni we własną walkę, własną troskę nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów”, był tym, który podnosił temat wykluczania społecznego dzieci. Co więcej, społeczne włączanie dzieci Korczak rozumiał głębiej jako prawo dzieci do bycia równoprawnymi członkami społeczności oraz jako rozwój samorządności dzieci. Powszechnie znane są stosowane w tym duchu przez Korczaka w jego placówce środki: parlament dziecięcy, sąd koleżeński, gazetka i inne. Realizowany przez Korczaka system wychowawczy uznaje się za pierwszy eksperyment urzeczywistniania demokracji między dorosłymi a dziećmi. Tak więc, korczakowskie ujęcie dziecka jako obywatela oznaczało nie tylko udział dziecka w życiu społecznym poprzez możliwość wyrażania swojego zdania i bycia wysłuchanym, ale także poprzez rzeczywiste decydowanie o społeczności i faktyczne korzystanie z pełni z praw na mocy przynależności dziecka do wspólnoty<sup>17</sup>.

## Obywatelskość dzieci – współczesne oblicze koncepcji

Współcześnie concept obywatelskości dziecka zyskuje szczególną popularność. Dokonuje się re-pozycjonowania statusu społecznego dziecka (w społeczeństwie oraz w różnych układach społecznych); odchodząc od spostrzeżenia

<sup>16</sup> Janusz Korczak, *Wstęp...*, s. 9.

<sup>17</sup> Por. M. Szczepka-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17), s. 7–23.

nia i analizowania dziecka jako pasywnego produktu praktyk wychowawczych i socjalizacyjnych<sup>18</sup> na rzecz dziecka aktywnego podmiotu i uczestnika życia społecznego.

Konstruowanie nowej formacji społeczno-kulturowej myślenia o dziecku jako „już obywatelu” a nie „dorastającym do obywatelstwa”, zapoczątkowane w poglądach i pedagogice Korczaka, ugruntowane zostało Konwencją o Prawach Dziecka, przyjętą przez społeczność międzynarodową w 1989 roku. Od lat 90. XX wieku rozwija się więc w skali globalnej, głównie w ramach dyskursu o prawach dziecka, szczególny wątek obywatelstwa dzieci. Poza typowo naukowym wymiarem, dyskurs ten ma silny wymiar polityczno-praktyczny, jako, że formułowane w tym względzie są specjalne rekomendacje polityczne oraz rozwija się (w niektórych krajach dynamicznie) oddolna praktyka wdrażania różnych form udziału społecznego dzieci.

W wymiarze naukowym, silnym wsparciem teoretycznym dyskursu o obywatelstwie dzieci jest kilka nurtów pedagogicznych, w tym zwłaszcza pedagogika emancypacyjna i antyautorytarna, oraz nowa socjologia dziecka. Wymienione nurty pedagogiczne, podkreślają konieczność wyzwolenia dziecka z pozycji nierówności, poddania dorosłym oraz doświadczania z ich strony wielorakiej przemocy. W zamian akcentują podmiotowość dziecka i konieczność jej wspierania oraz potrzebę wspierania dziecka w tworzeniu przez nie w swoistej autonomii, własnego świata i życia w relacji równości z dorosłymi i uznania<sup>19</sup>. Nowa socjologia dziecka z kolei, akcentuje między innymi sytuację przelokowania dzieci w układzie społecznym z pozycji produktu socjalizacji i przedmiotu działań na pozycję podmiotów społecznych i kulturowych, ukazując dzieci jako aktorów i twórców rzeczywistości. Jednocześnie nowa socjologia dziecka wskazuje na potrzebę rekonstrukcji i rozumienia dzieciństwa i jego kultury przez dorosłych poprzez etnograficzne podejście, wchodzenie w świat dzieci i analizowanie relacji dziecka o sobie i świecie<sup>20</sup>.

W efekcie rozwija się dyskurs naukowy tworzący nową wizję dziecka jako równoważnego partnera, którego relację z dorosłym określa się jako relację wymiany pomiędzy osobami – równoważnymi partnerami, jako relację partnerską dwóch równych stron, z nieokreślonym jednoznacznie ulokowa-

---

<sup>18</sup> Por. A. Prout, A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, Basingstoke 1997, s. 7 i nast.

<sup>19</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003, s. 143.

<sup>20</sup> Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 43.

niem autorytetu. Konstruowany współcześnie obraz dziecka to obraz uczestnika wspólnoty rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, funkcjonującego w niej na zasadach równouprawnienia<sup>21</sup>. Centralną kategorią dyskursu o obywatelstwie dzieci jest więc *partnerstwo*. Partnerstwo oznaczające symetryczną relację, w której strony – partnerzy współlistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują i współkonstruują – jak wylicza Maria Szczepska-Pustkowska – w równości, wzajemnym szacunku oraz równouprawnieniu – zwracając przy tym uwagę na to, iż partnerstwo to stanowi specyficzne połączenie autonomii i współzależności pokoleń, na którym korzystają zarówno dzieci jak i dorośli, oraz iż prowadzi ono do powstania wspólnoty<sup>22</sup>.

W dyskursie o obywatelstwie dzieci i jego zakresie, poruszane są różnorodne konteksty: warunki obywatelstwa dzieci, zdolności dziecka do obywatelstwa w perspektywie jego możliwości rozwojowych, treść obywatelstwa dzieci – jego zakres, poziomy uczestnictwa społecznego (obywatelstwa) dzieci, konteksty socjokulturowe, a także problemy ograniczenia i zjawiska para-udziału społecznego dzieci.

W perspektywie warunków obywatelstwa dzieci podnosi się najczęściej kwestie rozumienia statusu obywatelstwa dzieci. W tym względzie z jednej strony wskazuje się, iż kluczowym wymiarem statusu obywatelstwa dziecka jest rejestracja jego urodzenia oraz posiadanie narodowości<sup>23</sup>, a z drugiej podkreśla, iż chodzi głównie o umożliwienie dziecku stania się pełnym i aktywnym członkiem społeczności i społeczeństwa bez względu na formalne wpisanie go w „skład” owej społeczności. W tym sensie, chodzi więc o zobowiązanie się społeczności państwowej do ochrony dziecka i zapewnienia mu uczestnictwa oraz o występowanie ze strony społeczności państwowej działań gwarantujących ochronę praw dziecka<sup>24</sup>.

W dyskursie na temat zdolności dziecka do obywatelstwa dzieci z kolei, akcentuje się, iż idea pełnego aktywnego uczestnictwa społecznego dziecka, zawarta w prawach Konwencji o prawach dziecka jest zasadniczym wymiarem obywatelstwa dzieci, oraz że jest gwarantowana wprost w wielu artykułach Konwencji (np. 5, 12, 14, 23, 29, 40). Podkreśla się też jednak, iż idea uczestnictwa społecznego dzieci zawarta w Konwencji opiera się na formule „rozwijających

---

<sup>21</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk, 2007, s. 104–108.

<sup>22</sup> M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, s. 81.

<sup>23</sup> J. E. Doek, *Foreword*, w: *Children and citizenship*, red. A. Invernizzi, J. Williams, Londyn 2008, s. 14.

<sup>24</sup> R. Lister, *Unpacking children citizenship*, w: *Children and citizenship...*, s. 78.

się zdolności” dziecka, która jest bezpośrednio wyrażona w artykule 5 Konwencji, oraz na uznaniu rosnącej autonomii dziecka i poszanowaniu nabywanych przez nie w swym rozwoju stopniowo, własnych doświadczeń<sup>25</sup>. Z jednej strony, formuła ta stanowi wprost podłoże ochrony praw, które bezpośrednio odnoszą się do udziału społecznego dziecka tj. praw dotyczących wolności i swobody wypowiedania się, swobody myśli, stowarzyszania się, czyli objętych artykułami 12–17 Konwencji). W zapisie tych praw formuła ta jest bowiem przywoływana lub wprost cytowana, tak, jak ma to miejsce w artykule 12, w którym znajduje się wyrażenie „z należytą wagą, stosownie do woli oraz dojrzałości dziecka”. Z drugiej jednak strony formuła „rozwijających się zdolności” stanowi pole różnych interpretacji na temat właściwego wieku, poziomu rozwojowego, od którego można mówić o uczestnictwie społecznym dziecka w pełnym rozumieniu, gdzie część autorów podkreśla, iż sam koncept obywatelstwa dzieci jest w Konwencji rozumiany jako odnoszący się do dziecka od jego urodzenia<sup>26</sup>, część z kolei zajmuje stanowisko polemiczne na ten temat, wskazując na stopniowy rozwój uczestnictwa dzieci, poprzez realizację zgodnie z rozwojem i możliwościami dzieci, kolejnych poziomów. Przykładowo Harry Shier dzieli uczestnictwo dzieci na pięć poziomów<sup>27</sup>: pierwszy – kiedy dzieci są słuchane przez dorosłych, drugi – kiedy dzieci są wspierane w wyrażaniu własnych poglądów, trzeci – gdy poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, czwarty – oznaczający, iż dzieci są włączane w podejmowanie decyzji, oraz piąty – kiedy dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają daną rzeczywistością (np. organizacją, instytucją).

Szczególnie istotnym wątkiem dyskursu o obywatelstwie dzieci jest treść owego obywatelstwa, czyli co ono właściwie oznacza. Najogólniej wskazuje się w tym względzie, iż oznacza ono ujmowanie dzieci jako aktywnych podmiotów własnego życia i ogólniej życia społecznego<sup>28</sup>. To rozumienie idei obywatelstwa dzieci charakterystyczne jest jednak dla społeczeństw demokratycznych, dla tzw. świata cywilizacji zachodniej. W rzeczywistości, koncepcja obywatelstwa dzieci ma w perspektywie globalnej różne znaczenie<sup>29</sup>. Dla dzieci żyjących poza społeczeństwami demokratycznymi, w krajach tzw. trzeciego świata, „uczestnictwo społeczne” to idea związana z przetrwaniem, przeżyciem. Oznacza zapewnienie

---

<sup>25</sup> G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, Florence 2005, s. 35.

<sup>26</sup> J. Doek, *Foreword ...*, s. 16.

<sup>27</sup> H. Shier, *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*, „Children & Society” 2001, t. 15, s. 107–117.

<sup>28</sup> R. Lister, *Unpacking children ...*, s. 44.

<sup>29</sup> R. Hart, *Children's participation ...*, s. 4.

dzieciom podstawowych warunków rozwoju i zaspokajanie podstawowych potrzeb egzystencjalnych: dostępu do wody, jedzenia, schronienia, i niezbędnego ubioru, podstawowej opieki medycznej i elementarnej edukacji. Uczestnictwo społeczne dzieci jest na tych obszarach rozwijane poprzez działania zapewniające dzieciom udział w podstawowych dobrach cywilizacyjnych. Dla dzieci cywilizacji zachodniej idea uczestnictwa społecznego oznacza z kolei udostępnianie im w pełni dóbr i wartości demokracji. Oparta jest na zanegowaniu tradycyjnego przedmiotowego traktowania dzieci przez dorosłych, oznacza kontestację tradycyjnie ugruntowanych nierówności dzieci w decydowaniu w kontekście społecznym, oznacza sprzeciw wobec dyskryminacji dzieci w zakresie możliwości kształtowania życia społecznego i w zakresie działania społecznego.

### Koncepcja obywatelstwa dzieci jako uczestnictwo społeczne dzieci

Koncepcja obywatelstwa dzieci to określona wizja na temat relacji społecznej dorosłych z dziećmi, społecznej pozycji dziecka oraz jego miejsca w procesach społecznego decydowania. Relacja ta nazywana jest uczestnictwem społecznym dzieci lub społeczną partycypacją dzieci /*child participation*/. Upowszechnianie tak rozumianej koncepcji obywatelstwa oznacza przełamywanie tradycjonalizmu w zakresie spostrzegania i traktowania dzieci w różnych środowiskach i kontekstach społecznych, polegającego na wykluczaniu dzieci z procesów decyzyjnych i działania społecznego oraz podejmowanie działań na rzecz społecznej inkluzji dzieci i rozwijania ich współudziału w życiu społecznym. Koncepcja uczestnictwa społecznego dzieci oznacza także zdecydowane przeciwstawianie się i przeciwdziałanie sytuacjom takim, jak przemoc w wychowaniu i nierespektowanie praw dziecka w różnych środowiskach i kontekstach życia, w tym zwłaszcza prawa do udziału i tworzenia rzeczywistości.

Tak więc w sensie realizacji uczestnictwa społecznego, dąży się do pełnej ochrony podmiotowości dziecka i rozwoju jego obywatelskości. Jednocześnie koncepcję uczestnictwa społecznego dzieci rozumie się też jako przeciwdziałanie takim zjawiskom, jak manipulowanie dziećmi, wykorzystywanie dzieci do własnych interesów, czy też stwarzanie dla nich zagrożenia w świecie wirtualnym, w świecie mediów ze względu na przedmiotowe wykorzystanie<sup>30</sup>. W ogół-

---

<sup>30</sup> Por. Rekomendacja 1864, *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, Rada Europy 2009; [www.coe.int](http://www.coe.int). [dostęp: grudzień 2009]; Komentarz ogólny Komitetu Praw dziecka ONZ, nr 12, "The right of the child to be heard, 2009,

nym ujęciu można więc rozumieć ją jako przeciwdziałanie wszelkim przejawom nierówności dzieci – nierównego i dyskryminującego ich traktowania w świecie... „urządzonym” przez dorosłych.

Koncepcja uczestnictwa społecznego oznacza możliwość realizowania przez dzieci głębokiego wymiaru własnej „obywatelskości” poprzez wyrównywanie dostępu dzieci do różnych wartości demokracji. Chodzi tu przede wszystkim o urzeczywistnianie udziału dzieci w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia, lecz również decyzji znaczących dla środowiska w którym dzieci żyją i funkcjonują, oraz o aktywne włączanie dzieci w życie społeczne i w działania dla społeczeństwa. Rozwój uczestnictwa społecznego dzieci oznacza więc z jednej strony uwzględnianie dzieci jako partnerów w procesach decydowania na różnych poziomach społecznych, tj. w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej oraz na poziomie całego społeczeństwa, a z drugiej strony, oznacza umożliwianie dzieciom i zachęcanie ich do działań na rzecz samych siebie i innych. W koncepcji uczestnictwa dzieci wręcz postuluje się dążenie do sytuacji współpodejmowania przez dzieci i dorosłych decyzji społecznych w różnych środowiskach i kontekstach<sup>31</sup>.

Tak rozumiana koncepcja obywatelstwa – uczestnictwa społecznego dzieci upowszechniana jest współcześnie poprzez instrumenty polityczne – zalecenia i rekomendacje wydawane przez międzynarodowe podmioty<sup>32</sup>. Jednym z podstawowych dokumentów w tej mierze jest Rekomendacja Rady Europy z 2009 roku, zatytułowana „*Promowanie uczestnictwa dzieci w decyzjach które ich dotyczą*”. W jej treści mówi się o posiadaniu przez dzieci prawa do udziału w decydowaniu, o zapewnieniu im środków oraz przestrzeni i możliwości do uczestniczenia w decyzjach i wpływaniu na decyzje, oraz o potrzebie wspierania dzieci w uczestniczeniu w decyzjach<sup>33</sup>, jak też o udziale dzieci w ocenianiu działań, które są na ich rzecz realizowane i angażowaniu (dzieci) w działania i aktywności w zakresie budowania rzeczywistości społecznej i lepszego społeczeństwa. W dokumencie uznano, iż najwyższy już czas, aby dzieci były i czuły się respektowane i włączane w życie, aby brać pod uwagę i doceniać opinie i po-

---

www.uncrc.int, [dostęp: listopad 2009]; Europejska Karta Uczestnictwa Młodych w życiu lokalnym i regionalnym z 2003 roku, [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe\\_youth/Participation/\(10.10.2012\)](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/(10.10.2012)).

<sup>31</sup> Por. Rekomendacja 1864...

<sup>32</sup> Chodzi o szereg dokumentów międzynarodowych, np. Komitetu Praw Dziecka ONZ czy Rady Europy, podejmujących kwestie urzeczywistniania uczestnictwa społecznego dzieci przez państwa członkowskie.

<sup>33</sup> Tamże.



głądy dzieci na związane z nimi sprawy. Zaleca się więc w nim, aby upowszechnić w życiu społecznym takie sytuacje i sposoby myślenia, w których docenia się zdanie dzieci na temat proponowanych wobec nich rozwiązań oraz traktuje się dzieci poważnie. Podkreśla się też, iż rozwój obywatelstwa dzieci oznacza także wspieranie dzieci i zachęcanie je do owego obywatelstwa, do współdecydowania oraz oznacza rozwijanie w nich umiejętności potrzebnych do realizowania obywatelstwa, do podejmowania inicjatyw i działań społecznych<sup>34</sup>.

### Zakończenie

Jak widać, podobnie jak to było u Korczaka, współcześnie głęboki sens uczestnictwa społecznego dzieci oznacza dążenie do rzeczywistego partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi, oznacza też dążenie do partnerstwa z dziećmi na możliwie wszystkich poziomach życia (osobistym, organizacji czy instytucji, lokalnym oraz państwowym). Partnerstwo to może być osiągnięte z jednej strony poprzez stwarzanie dzieciom warunków do samorealizacji i poszanowanie ich podmiotowości od samego początku, a z drugiej strony, poprzez wzmocnienie w nich poczucia podmiotowości i rozwijanie ich zdolności do decydowania, do organizowania się, do podejmowania działań społecznych dla innych, do podejmowania ról społecznych. Oczywiście w zależności od warunków i możliwości społeczno-kulturowych, różny może być poziom realizacji uczestnictwa dzieci. W praktyce, udział dzieci w procesach decydowania bywa obecnie urzeczywistniany poprzez różne rozwiązania<sup>35</sup>: rzeczywisty współudział dzieci w dokonywaniu wyborów a w pewnych obszarach wręcz poprzez samodzielność w decydowaniu, wpływanie przez dzieci na proces podejmowania decyzji przez dorosłych, posiadanie przez dzieci możliwości do zmieniania decyzji, które zostały przyjęte przez dorosłych, dogłębne informowanie i tłumaczenie dzieciom charakteru podjętych wobec nich decyzji.

### STRESZCZENIE:

Artykuł prezentuje koncepcję obywatelstwa dzieci jako aktualnie rozwijany temat w dyskursie nad dzieciństwem oraz ochroną dzieci i wspieraniem ich rozwoju. Ukazu-

---

<sup>34</sup> [www.coe.int](http://www.coe.int)

<sup>35</sup> Rekomendacja 1864...

je zarówno korzenie ujęcia dziecka jako obywatela tkwiące w poglądach i działaniach Janusza Korczaka, jak i współczesne kierunki w dyskursie nad obywatelstwem dzieci. Szczególną uwagą obdarzoną została treść koncepcji obywatelstwa, w dużej mierze rozumianej jako szeroka partycypacja społeczna dzieci, która jest wręcz politycznie (na poziomie międzynarodowym) promowana jest jako podstawowy kierunek rozwoju społecznego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** obywatelstwo dzieci, społeczna partycypacja dzieci, pedagogika Janusza Korczaka

## SUMMARY

The paper presents an idea of children's citizenship as a contemporary developing topic in a discurs on childhood and child protection and child upbringing. It presents both roots of the concept of a child as a citizen that can be located in ideas and the pedagogical activity of Janusz Korczak, and contemporary directions of the discurs on child citizenship. Particular attention is paid on the nowadays' content of child citizenship – which in a great part is understood as wide child social participation and in this light is promoted politically (on an international level) as a fundamental direction of social development.

**KEY WORDS:** children's citizenship, social child participation, Janusz Korczak's pedagogy



## Aspekty metodologiczne dynamicznych metod ilościowych w badaniach społecznych: budowa modeli

The methodological aspects of dynamics quantitative methods in social sciences: the model selection

### Wprowadzenie

Często badacz jest zainteresowany ustaleniem prawidłowości zachodzących w obiekcie badań. Do osiągnięcia tego stosuje się różne podejścia analizy obiektu<sup>1</sup>. W zależności od upodobań badacza może być to podejście naturalistyczne, systemowe lub redukcyjne<sup>2</sup>. Wspólną cechą każdego z nich jest zastępowanie obiektu subiektywnym modelem, który pozwala na wyjaśnienie istotnych cech obiektu badań. Każdy taki model jest z różnych powodów uproszczeniem rzeczywistości.

Opisując społeczeństwo jako system mówi się, między innymi, o działaniach celowych i ukierunkowanych, wykorzystywane są sprzężenia zwrotne i procesy informacyjne<sup>3</sup>. Przy modelowaniu każdego procesu zachodzącego w społeczeństwie często trzeba w specyficzny sposób opisać procedury obróbki uzyskanej informacji<sup>4</sup>. Wiąże się to nie tylko z tym, że te procesy mogą być dostatecznie długotrwałe i złożone z powodu ilości informacji funkcjonującej w systemie, ale również z tym, że

<sup>1</sup> A. A. Самарский, А. П. Михайлов, *Математическое моделирование*, Москва 2001, s. 320.

<sup>2</sup> Н. Моисеев, *Математические задачи системного анализа*, Москва 1981, s. 488.

<sup>3</sup> В. В. Лебедев, *Математическое моделирование социально – экономических процессов*, Москва 1997, s. 224.

<sup>4</sup> A. M. Salama, *Knowledge and Design: People-Environment Research for Responsive Pedagogy and Practice*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2012, nr 49, pp. 8–27.

człowiek, będący elementem systemu społecznego, na podstawie dostępnej informacji podejmuje decyzję, która w odróżnieniu od reakcji systemu technicznego lub biologicznego, może nie mieć refleksywnego charakteru<sup>5</sup>. Mając to na uwadze, stwierdzenie „*każde działanie powoduje reakcję*” nie jest do końca prawdziwe, ponieważ każda decyzja nie jest jednoznaczna i wymaga uwzględnienia wielu subiektywnych czynników<sup>6</sup>. Te uwarunkowania nie wyczerpują wszystkich trudności budowy modeli opisujących funkcjonowanie społeczeństwa<sup>7</sup>.

Każdy system społeczny w postaci dowolnej grupy ludzi posiada własne cele i środki do ich osiągnięcia. Interesy poszczególnych grup mogą bardzo się różnić. W skrajnym przypadku interesy te mają antagonistyczny charakter. Adekwatny opis dowolnego procesu zachodzącego w społeczeństwie wymaga umiejętności rozróżnienia złożonych interesów pełnych antagonizmów<sup>8</sup>. Cele różnych grup są związane z ich homeostazą, tj. ze zdolnością stabilnego utrzymywania parametrów wewnętrznych systemu, i dlatego można mówić o wspólnotach homeostatycznych nie mających jakiegokolwiek refleksywności<sup>9</sup>.

Analizując współczesne trendy badań społecznych koniecznym jest opis społeczeństwa pozwalający uwzględnić nierefleksyjną dynamikę jego rozwoju<sup>10, 11</sup>. Dotychczasowe ilościowe metody badań pedagogicznych i społecznych nie pozwalają na osiągnięcie takiego celu. Z tego wynika konieczność podania zasad doboru modeli dynamicznych systemów nierefleksyjnych oraz sposobów ich analizy.

---

<sup>5</sup> М. Ф. Романов, М. П. Федоров, *Математические модели в экологии*, Санкт-Петербург 2001, с. 232.

<sup>6</sup> L. Ezechil, *Social Pedagogy – A New Paradigm in Romanian School Education?*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, nr 76, pp. 336–340.

<sup>7</sup> I. Somerville, A. Purcell, F. Morrison, *Public relations education in a divided society: PR, terrorism and critical pedagogy in post-conflict Northern Ireland*, “Article Public Relations Review” 2011, nr 37 (5), pp. 548–555.

<sup>8</sup> А. Г. Ивахненко, *Индуктивный метод самоорганизации моделей сложных систем*, Киев 1982, с. 296.

<sup>9</sup> Ю. В. Косачев, *Экономико-математические модели эффективности финансово-промышленных структур*, Москва 2004, с. 247.

<sup>10</sup> A. M. Salama, *Knowledge and Design: People-Environment Research for Responsive Pedagogy and Practice*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, nr 49, pp. 8–27.

<sup>11</sup> M. Walsh, *Narrative pedagogy and simulation: Future directions for nursing education*, “Nurse Education in Practice” 2011, nr 11(3), pp. 216–219.

## Problemy opisu obiektów badań

Analiza zachowania się wielu układów dynamicznych, do których zaliczamy systemy społeczne i zachodzące w nich procesy, pozwala prognozować tendencje ich rozwoju i podejmować odpowiednie decyzje dotyczące zarządzania nimi<sup>12</sup>. Takie decyzje każdorazowo związane są z ryzykiem popełnienia błędów, ponieważ zachowanie się realnego obiektu charakteryzuje się pewną nieokreślonością<sup>13,14</sup>. Zastosowanie klasycznych metod teoretycznych dla wykrycia i objaśnienia istoty badanego zjawiska z określoną dokładnością nie zapewnia rozwiązania postawionego zadania. W związku z tym powstaje konieczność budowy modelu konceptualnego opartego na takich cechach obiektu badań, jak<sup>15</sup>:

- duża ilość elementów składowych (cech) i powiązań pomiędzy nimi o nierozpoznanej strukturze,
- charakterystyki ilościowe i jakościowe,
- brak pełnej informacji o oddziaływaniu środowiska zewnętrznego,
- błędy w otrzymanych danych.

Obiekt badania posiadający wyżej wymienione cechy będziemy nazywać *obiektem stochastycznym*.

Po zbudowaniu modelu konceptualnego można przystąpić do budowy modelu przybliżonego charakteryzującego się wymaganym stopniem podobieństwa i adekwatnego do celów badania sformułowanych przez subiekta (rys. 1). Model ten powinien spełniać antagonistyczne wymagania: najdokładniej odwzorowywać podstawowe własności obiektu, przy tym brać pod uwagę obowiązujące normy etyczne<sup>16</sup>.

Stosując ogólnie przyjęte podejście analizy systemowej do opisu systemów nierefleksywnych, dynamikę dowolnego systemu społecznego charakteryzują sygnał wejściowy  $X_{input}$  i sygnał wyjściowy  $X_{output}$ . Celowo nie używa się termi-

---

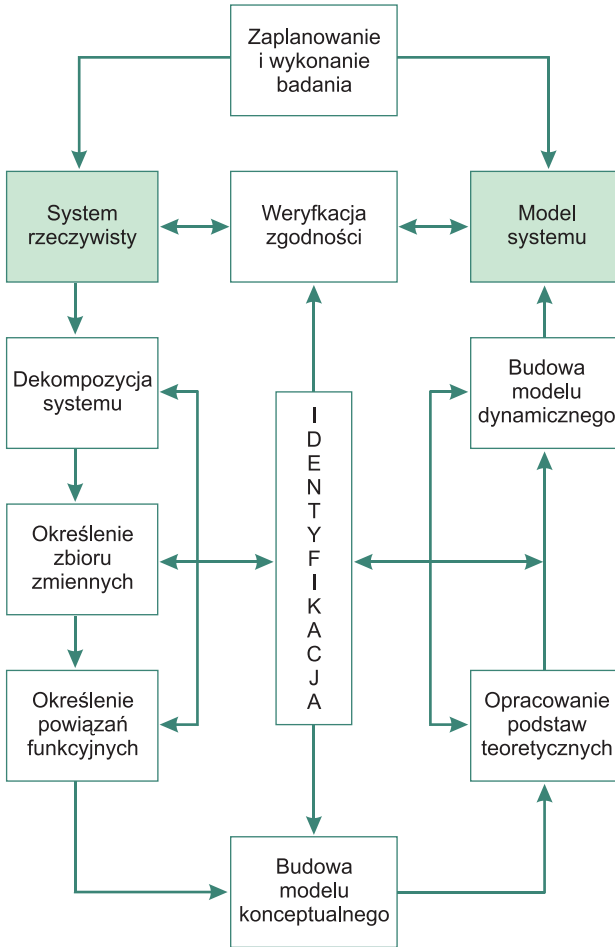
<sup>12</sup> M. Suditu, *Students' Professional Values Perception Inventory – Important Dimensions of Career Orientation*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2012, nr 69, pp. 1993–1997.

<sup>13</sup> Y. M. Terry-McElrath, P. M. O'Malley, L. D. Johnston, *Simultaneous alcohol and marijuana use among US high school seniors from 1976 to 2011: Trends, reasons, and situations*, "Drug and Alcohol Dependence" 2013, nr 133 (1), pp. 71–79.

<sup>14</sup> В. В. Лебедев, *Математическое моделирование социально – экономических процессов*, Москва 1997, с. 224.

<sup>15</sup> А. Г. Ивахненко, *Долгосрочное прогнозирование и управление сложными системами*, Киев 1975, с. 312.

<sup>16</sup> А. Г. Ивахненко, *Системы эвристической самоорганизации в технической кибернетике*, Киев 1971, с. 372.



Rys. 1. Schemat doboru modelu obiektu

nów „zmienna zależna” i „zmienna niezależna” dopóki nie zostanie wykonany zaplanowany eksperyment badawczy w oparciu o wyniki którego będzie można scharakteryzować zbiór zmiennych (rys. 1)<sup>17, 18</sup>. Sygnały  $X_{input}$  i  $X_{output}$  umożliwiają opis systemu poprzez następujące wyrażenie logiczne

$$\text{System} \subset X_{input} \times X_{output} \quad (1)$$

<sup>17</sup> М. Ф. Романов, М.П. Федоров, *Математические модели в экологии*, Санкт-Петербург 2001, с. 232.

<sup>18</sup> В. Г. Репин, Г.П. Тартаковский, *Статистический синтез при априорной неопределенности и адаптация информационных систем*, Москва 1977, с. 432.

Wyrażenie (1) jest punktem wyjścia do opisu dynamiki procesów charakteryzujących obiekt badań. W tym celu wprowadza się pojęcie stanu obiektu  $S$  będącego zestawem wartości cech określających jednoznacznie kolejne zmiany w systemie. Wtedy zmiany w czasie  $t$  można zapisać jako:

$$S(t + \Delta t) = T(t) \cdot S(t), \quad (2)$$

gdzie  $\Delta t$  – przyrost czasu,  $T(t)$  – model systemu.

Jeśli model  $T(t)$  jest znany to pojawia się możliwość prognozowania stanów obiektu badań, czyli opisu dynamiki systemu.

Kolejnym krokiem jest wybór postaci modelu matematycznego systemu<sup>19</sup>. Modelem matematycznym  $M$  będzie pewien zbiór stanów systemu  $S^*$  z zadanymi w nim relacjami  $R$ :

$$M = \langle S^*, R \rangle = \langle S^*, \{r_1, \dots, r_n\} \rangle, \quad (3)$$

gdzie  $S^*$  – zbiór stanów systemu,  $S \in S^*$ ,  $R$  – zbiór relacji pomiędzy stanami systemu, gdzie relacje stanowią pewien podzbiór iloczynu kartezjańskiego.

Wprowadzenie relacji w zbiorze stanów pozwala na wykrycie powiązań w systemie i na ich strukturyzację. Pod pojęciem struktury systemu rozumie się ustalone relacje pomiędzy cechami opisującymi system. Wtedy pierwsze przybliżenie modelu matematycznego systemu dynamicznego (3) można zapisać jako

$$M = \langle S(t), C \rangle, \quad (4)$$

gdzie  $S(t)$  – struktura systemu w postaci zbioru tworzących go cech i zależności pomiędzy nimi;  $C$  – zbiór wartości parametrów liczbowych systemu.

Rozwiązanie zadania formalizacji modelu matematycznego obiektu jest związane z wyborem

- zestawu cech, opisujących model konceptualny i powiązań wzajemnych pomiędzy nimi (wybór struktury),
- matematycznego przedstawienia wybranego modelu konceptualnego,
- metody wyznaczenia parametrów modelu.

---

<sup>19</sup> А. Г. Ивахненко, Й. А. Мюллер, *Самоорганизация прогнозирующих моделей*, Киев 1985, с. 225.

Powyższe problemy stanowią zadanie strukturalno-parametrycznej syntezy modelu matematycznego. Mimo to, że zadanie to jest szeroko znane obecnie może być ono rozwiązane za pomocą bardzo ograniczonego zestawu metod matematycznych.

## Wybór postaci modelu matematycznego

Badacz posiada ograniczone możliwości analizowania i przewidywania zachodzących w społeczeństwie procesów, ponieważ reakcja społeczeństwa na zachodzące zmiany zawsze jest nie jednoznaczna. W takiej sytuacji wykorzystanie modelu matematycznego ze sprzężeniem zwrotnym, często stosowanego w technice i biologii, nie jest adekwatne. Do opisu procesów społecznych wykorzystuje się wyniki identyfikacji parametrycznej modeli matematycznych otrzymane na podstawie przeprowadzonych eksperymentów. Nieokreśloności zachowania społeczeństwa, z którymi przychodzi się spotykać badaczom, prowadzą do konieczności budowy specjalnych modeli matematycznych oraz technik ich analizy<sup>20</sup>.

Wybierając model matematyczny trzeba pamiętać o tym, że w naukach społecznych ma on służyć nie tylko do otrzymania dokładnych charakterystyk ilościowych badanego procesu, ale przede wszystkim do otrzymania ocen dopuszczalnych granic działań badacza lub tendencji rozwoju badanego procesu. Tenże model musi pozwolić na strukturalizację i uogólnienie wyników podobnych badań. Uwzględniając cele badań społecznych, można wprowadzić następujący podział modeli matematycznych, opisujących dynamikę procesów społecznych:

- modele bez sterowania, które służą do prognozowania zachowania społeczeństwa<sup>21, 22, 23</sup>;

---

<sup>20</sup> Л. С. Лэсдон, *Оптимизация больших систем*, Москва 1975, с. 432.

<sup>21</sup> S. K. Berdibayeva, A. M. Kalmatayeva, S. A. Tulebayeva, *Research of Formation of Personal-Professional Capacities at Higher Education Institutes Students of Pedagogical Specialties*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2012, nr 69 (24), pp. 1174–1177.

<sup>22</sup> M. Hofer, C. Kuhnle, B. Kilian, S. Fries, *Cognitive ability and personality variables as predictors of school grades and test scores in adolescents*, "Learning and Instruction" 2012, nr 22 (5), pp. 368–375.

<sup>23</sup> N. Özer, K. Beycioglu, *The relationship between teacher professional development and burnout*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2010, nr 2(2), pp. 4928–4932.

- modele ze sterowaniem, które służą do optymalnego ukierunkowania zachodzących zmian zgodnie z wybranym kryterium<sup>24, 25</sup>;
- modele sytuacji antagonistycznych, które mogą być wykorzystane do rozwiązywania konfliktów lub ich zapobieganiu<sup>26, 27, 28, 29</sup>.

Obiekt stochastyczny charakteryzuje się niejednoznacznością odpowiedzi  $X_{\text{output}}$  na jeden i ten sam sygnał wyjściowy  $X_{\text{input}}$ , co powoduje nierefleksyjność. Nawet dla najprostszego obiektu stochastycznego na deterministyczny sygnał wejściowy  $X_{\text{input}}$  zmienna wyjściowa  $X_{\text{output}}$  nie jest zmienną zdeterminowaną a stochastyczną. Rozrzut tej zmiennej zależy od stopnia nierefleksyjności obiektu. Dlatego nieokreśloność zachowania się takiego obiektu można objaśnić wpływem zakłóceń, co prowadzi do braku pełnej informacji a priori o układzie.

Analogicznie jak przy badaniu dynamicznych obiektów deterministycznych, analiza obiektów stochastycznych w wielu wypadkach opiera się na modelach matematycznych w postaci układu równań różniczkowych. Jednym ze sposobów zbudowania dynamicznego modelu stochastycznego obiektu jest przekształcenie odpowiedniego modelu deterministycznego pozwalające włączyć do modelu stochastyczność obiektu poprzez wprowadzenie<sup>30</sup>:

- losowych warunków początkowych;
- losowych funkcji niejednorodności;
- losowych współczynników.

- 
- <sup>24</sup> I. Nyklíček, V. J. Pop, *Past and familial depression predict current symptoms of professional burnout*, "Journal of Affective Disorders" 2005, nr 88(1), pp. 63–68.
- <sup>25</sup> R. Rodrigues, D. Guest, *Alexandra Budjanovcanin, From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences*, "Journal of Vocational Behavior" 2013, nr 83(2), pp. 142–152.
- <sup>26</sup> C. Harber, *Review essay: Education in and after violent conflict: Stability and the status quo or transformation and peace?*, "International Journal of Educational Development" 2013, nr 33(2), pp. 213–216.
- <sup>27</sup> M. Hofer, S. Schmid, S. Fries, F. Dietz, M. Clausen, H. Reinders, *Individual values, motivational conflicts, and learning for school*, "Learning and Instruction" 2007, nr 17(1), pp. 17–28.
- <sup>28</sup> S. B. Özgülük, Ö. Erdur-Baker, *Gender and grade differences in children's alternative solutions to interpersonal conflict situations*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2010, nr 5, pp. 511–514.
- <sup>29</sup> G. D. Pflum, Robert D. Brown, *The effects of conflict, quality, and time on small group information use and behavior in evaluative decision makingsituations*, "Evaluation and Program Planning" 1984, nr 7(1), pp. 35–43.
- <sup>30</sup> A. A. Самарский, А.П. Михайлов, *Математическое моделирование*, Москва 2001, с. 320.

Rozważmy taką możliwość. Niech obiekt badania obserwowany w czasie  $t \in [t_0, t_1]$  charakteryzuje się sygnałem wyjściowym  $X$  z wartością początkową  $X(t_0) = X_0$ . Model stanu obiektu  $M$  będzie opisany równaniami różniczkowymi zwyczajnymi

$$\frac{dX}{dt} = f(X, t), \quad (5)$$

gdzie  $X$  można uznać za zmienną zależną,  $t$  jest zmienną niezależną,  $f(X, t)$  jest funkcją o nieznannej postaci, która pokazuje trend rozwoju badanego układu,  $dx/dt$  jest przyrostem sygnału wyjściowego w czasie  $dt$ . Do odzwierciedlenia nierefleksywności systemu społecznego do modelu (5) należy wprowadzić następujące zmiany

$$dX = f(X, t) dt + g(X, t) dB_t, \quad (6)$$

gdzie  $g(X, t)$  jest funkcją o nieznannej postaci, która opisuje różnorodność reakcji systemu na zachodzące zmiany,  $B_t$  jest nieznanym procesem stochastycznym,  $dB_t$  jest przyrostem procesu stochastycznego.

Model (6) opisuje dynamikę większości procesów społecznych. W matematyce jest on nazywany stochastycznym równaniem różniczkowym<sup>31</sup> i wymaga określenia postaci funkcji  $f(X, t)$  i  $g(X, t)$  oraz wyboru typu procesu stochastycznego  $B_t$ . Po uzyskaniu takich informacji na podstawie danych (najczęściej statystycznych) można dokonać identyfikacji parametrów modelu (4) i zweryfikować zgodność systemu rzeczywistego z jego modelem. Taką procedurę można powtarzać aż do uzyskania zadawalającej badacza zgodności (rys. 1).

## Podsumowanie

W pracy uzasadniono niezbędność wprowadzenia teoretycznych podstaw dynamicznych metod ilościowych w badaniach społecznych. Szczególną uwagę skupiono na obiekcie badania. Wprowadzono pojęcie stochastycznego obiektu badania jako uogólnienia złożonych procesów społecznych. Do opisanego dynamiki stochastycznego obiektu badania zaproponowano stochastyczne równa-

<sup>31</sup> B. Oksendal, *Stochastic Differential Equations*, New York 1998, pp. 332.



nie różniczkowe. Uniwersalność tego modelu pozwala na opisanie szerokiego spektrum zagadnień społecznych. Jest to kluczowy aspekt w budowie metodologii dynamicznych metod ilościowych w badaniach społecznych i pedagogicznych. Samo badanie dynamiki procesów jest to tylko pierwszy krok badań. Następny polega na tym, aby w świetle dynamiki coraz to bardziej złożonych zmian społecznych zaproponować nowe metody badawcze do zrealizowania wyznaczonych celów badania oraz sformułowania łańcuch rozwiązań biorąc pod uwagę międzydyscyplinarność problemów badawczych.

## STRESZCZENIE

W pracy uzasadnia się konieczność opracowania podstaw metodologicznych dynamicznych metod ilościowych, które mają służyć do badania coraz to bardziej złożonych procesów społecznych. Wprowadza się pojęcie stochastycznego obiektu badania. Na podstawie analizy typowych celów badań społecznych do opisu dynamicznego modelu stochastycznego obiektu zaproponowano stochastyczne równanie różniczkowe.

**SŁOWA KLUCZOWE:** metody ilościowe; stochastyczny obiekt badań; metodologia badań.

## SUMMARY

This paper motivates the necessity of the dynamics qualitative methods methodological backgrounds development. These methods have to face to the complexity of the social processes nature. A concept of a stochastic object is introduced. Taking into account the typical research objectives a stochastic differential equation is selected as a dynamics model of a stochastic object.

**KEY WORDS:** quantitative methods; stochastic object; methodology

DARYA FILATOVA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: [daria\\_filatova@interia.pl](mailto:daria_filatova@interia.pl)

Data przysłania do redakcji: 17.02.2013

Data recenzji: 04.02.2014

Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014



## Obraz świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hiphopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach – analiza porównawcza

Picture of the world and their own lives of the younger generation – the representatives of the hip-hop subculture and the unorganized youth subcultures – comparative analysis

### Wprowadzenie

Dzisiejsza Polska bardzo różni się od sielankowej baśni, a żyjącym w tym kraju ludziom nierzadko wiele brakuje do pełni szczęścia. Młodzi ludzie często czują się w naszym kraju pozbawieni ochrony i wsparcia, zdani są na samych siebie, przez co nie mają zbyt wielkich możliwości życiowych, nie posiadają też jeszcze w pełni wykształconych ważnych umiejętności społecznych niezbędnych do tego, żeby poradzić sobie w każdej trudnej sytuacji, którą napotykają na swojej drodze. Niepewność dnia jutrzejszego rodzi w ich odczuciu chwiejne postawy, co z kolei prowadzi do poczucia samotności, niezrozumienia i zagubienia. Młodzież stawiająca pierwsze kroki w dorosłym życiu nie jest dostatecznie przygotowana, żeby sprostać zadaniom oraz problemom, jakie ono przed nią stawia. Okres dorastania jest konfrontacją wyobraźni o świecie, przyjaźni i miłości z bolesnym zazwyczaj stanem rzeczywistości. Człowiek zaczyna sprawdzać samego siebie, dojrzewa do rozwiązywania konfliktów. Uczy się żyć w świecie realnym i akceptować fakt, że życie nie jest jedynie pasmem przyjemności i radości, ale że są to przede wszystkim kompromisy. Próbuje odnaleźć się w rzeczywistości. Zaczyna więc poszukiwać swojego miejsca i konkretnego celu, do którego mógłby dążyć. Młodzi ludzie poszukują swojej tożsamości, próbują samookreślać swoje „ja”. Często dopiero rzeczywiste poczucie przynależności do zwartej społeczności i świadomość panujących w niej więzi i zasad oznacza początek samookreślenia siebie i odnajdywania miejsca oraz roli w społeczeństwie. Rodzi się na nowo zachwiane wcześniej poczucie bezpieczeństwa i poczucie

własnej wartości. Zrzeszenie się w nieformalnych grupach społecznych pomaga więc niektórym radzić sobie z problemami i sytuacjami trudnymi, z którymi na co dzień mają do czynienia w życiu.

Pokolenie XXI w. to grupa społeczna, która jawi się z zupełnie różnymi i nowymi problemami, niż ich rodzice. Nowa generacja X, wbrew obiegowej opinii sprzedawanej nam w mediach, nie jest pozbawiona wad. Kiedy dokładniej przyglądamy się więc współczesnej grupie 15–25-latków często targają nami sprzeczne emocje. Zdajemy sobie sprawę, jak daleko im do ideału, jak wiele zmieniło się na gorsze w ciągu minionych dwudziestu lat.

Z drugiej strony – jesteśmy pełni podziwu dla ich umiejętności i zalet. Jaka jest więc dzisiejsza polska młodzież? Co myśli o sobie, swojej rodzinie i otoczeniu? Gdzie kształtuje się jej system wartości, wzory zachowań i styl bycia? Jak odnajduje się w nowej rzeczywistości politycznej i ekonomicznej? Jak widzą swoją przyszłość ludzie dopiero wkraczający w dorosłe życie? Jakie jest prawdziwe oblicze współczesnej młodzieży?

## Obraz młodzieży w analizach empirycznych – cele badań

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wniosków z przeprowadzonej analizy porównawczej obrazu świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hiphopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach. Inspiracją dla poszukiwań formuły „obrazu” były badania nad młodzieżą przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej i opublikowane pod tytułem „Młodzież 2008”. Wzięto w nich pod uwagę głęboko przemyślany zestaw obszarów życia współczesnej młodzieży, ukazujący interesującą i przede wszystkim kompletną panoramę spraw najistotniejszych dla charakterystyki współczesnego młodego pokolenia. W zestawie tym uwzględniono następujące zagadnienia: plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży, wyobrażenia o własnym życiu za 10–15 lat, młodzież a szkoła, młodzież o polityce, ocena warunków materialnych dorastającej młodzieży, dom rodzinny, rodzice i rówieśnicy, wartości, obyczajowości, grupy odniesienia, postawy młodzieży wobec kontaktów seksualnych, młodzież a substancje psychoaktywne. Zestaw kluczowych zagadnień wykorzystany w badaniach CBOS<sup>1</sup> został uzna-

---

<sup>1</sup> Centrum Badania Opinii Społecznych, Praca zbiorowa, *Młodzież 2008*, Warszawa 2009, s. 34–36.

ny za wystarczający do przeprowadzenia rekonstrukcji „obrazu współczesnego pokolenia młodzieży”.

Koncepcja przeprowadzonych badań opierała się na dwukrotnej rekonstrukcji obrazu współczesnej młodzieży; pierwszej – na podstawie badań przeprowadzonych przez CBOS i drugiej – na podstawie analizy tekstów utworów hiphopowych oraz graffiti. Istotnym etapem badań było porównanie dwóch uzyskanych w ten sposób obrazów: ogólnego obrazu współczesnej młodzieży wynikającego z badań CBOS i obrazu wynikającego z badań wytworów subkultury hiphopowej. Porównanie to dało odpowiedź na ważne pytanie – na ile subkulturowy obraz młodzieży jest zbieżny a na ile rozbieżny z obrazem wyłaniającym się z studium przypadku subkultury hiphopowej? I dalej, czy obrazy te można potraktować jako w pewien sposób komplementarne, to znaczy, czy nie jest przypadkiem tak, że obraz subkulturowy uzupełnia obraz ogólny o pewne istotne aspekty?

Dla osiągnięcia tak określonego celu badań zrealizowane zostało następujące postępowanie badawcze, składające się z trzech zasadniczych etapów:

1. Rekonstrukcja obrazu współczesnej młodzieży na podstawie wyników badań CBOS (przedstawiona w pierwszym rozdziale pracy).
2. Rekonstrukcja obrazu współczesnej młodzieży na podstawie badania tekstów wybranych utworów hiphopowych poparta materiałami pomocniczymi w postaci wykonanych przeze mnie na terenie całej Polski fotografii graffiti.
3. Porównanie tychże (zrekonstruowanych) obrazów młodzieży.

### **Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań. Problem i pytania badawcze**

Obszerniejszego objaśnienia wymaga drugi i trzeci etap badań.

Drugi punkt, to etap zakładający rekonstrukcję obrazu współczesnej młodzieży na podstawie badania tekstów wybranych utworów hiphopowych oraz materiału pomocniczego w postaci fotografii graffiti wykonanych przeze mnie, będący kluczowym etapem badań dla całej mojej pracy.

Podstawą rekonstrukcji było badanie wybranych tekstów hiphopowych oraz graffiti. Polegało ono na poszukiwaniu w tychże tekstach i malunkach odpowiedzi na pytania, które sformułowano na podstawie głównych obszarów problemowych wykorzystanych w badaniach CBOS:

1. Jaki obraz świata młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
2. Jaka jest społeczna mapa świata młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
3. Jaki jest wizerunek kobiety panujący wśród młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
4. Jakie są problemy społeczne według młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
5. Jaki jest wizerunek członka podkultury hiphopowej według młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
6. Jakie są plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
7. Jaki jest stosunek do wykształcenia młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
8. Jakie są zainteresowanie polityką i deklarowane poglądy polityczne młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
9. W jaki sposób spostrzega i ocenia młodzież należąca do subkultury hiphopowej swój dom rodzinny, rodziców i rówieśników?
10. Jakie są wartości, obyczajowość i grupy odniesienia młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
11. Jakie są sposoby spędzania wolnego czasu młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
12. Jakie są postawy młodzieży należącej do subkultury hiphopowej wobec kontaktów seksualnych?
13. Jaki jest stosunek młodzieży należącej do subkultury hiphopowej wobec substancji psychoaktywnych i alkoholu.

## Procedura badawcza

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania wymagało dokonania wstępnej interpretacji całościowej wymowy każdego z badanych tekstów i obrazów. Przeprowadzona została analiza tekstów i obrazów pod kątem każdego z pytań, w celu wyodrębnienia fragmentów tekstów i obrazów tematycznie odnoszących się do poszczególnych pytań. Następnie wyodrębnione fragmenty poddawane były interpretacji, polegającej na wskazaniu ich istotnego sensu w kontekście całości tekstu, którego część stanowiły. Rekonstrukcja obrazu młodzieży polegała na połączeniu odpowiedzi na poszczególne pytania w jedną, logicznie powiązaną i sensowną całość. Rekonstrukcję zatrzymano na etapie ujawniania

związków istniejących pomiędzy niektórymi z odpowiedzi. Zachowała ona przez to strukturę, porównywalną do mozaiki, która łącząc poszczególne elementy nie eliminuje ich odrębności.

Procedura postępowania badawczego odwołuje się do hermeneutyki i inspirowana jest głównie wskazówkami zawartymi w tekście Bogusława Śliwerskiego na temat rekonstrukcji hermeneutycznej<sup>2</sup>. Podejście badawcze, jakie założyłam przy interpretacji tekstów utworów hiphopowych i graffiti zainspirowane zostało następującymi тезami autora:

1. Hermeneutyka jako „teoria poznania tekstu”, wiąże się z rekonstrukcją treści, która jednak nie stanowi zwykłego ich powtórzenia, ale jest „przeniesieniem tego, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia”. Odwołując się do Hansa G. Gadamera<sup>3</sup>: badacz teorii nie tylko opisuje, czy streszcza jej język, ale sam wzbogaca ją o własną podmiotowość. Rozumiejący (tekst) wnosi do tego procesu swoje własne założenia.
2. Studiując daną teorię jednocześnie ją interpretujemy, bo nie tylko reproduujemy jej treść (co chciał autor powiedzieć – czego do końca się nie dowiemy), ale działamy twórczo, wpisując w interpretację własne założenia. Wynika to z dwóch form „dziejowości”, czyli „bycia w świecie” autora tekstu: wspólnej sytuacji dziejowej społeczeństwa, z którego pochodzi, a także jego osobistej dziejowości, indywidualności, związanej z osobistym pochodzeniem i biografią.
3. Rekonstrukcja hermeneutyczna teorii oznacza więc podejmowanie wysiłku rozumienia jej i siebie w tym procesie. Według Józefa Tischnera w interpretacjach tekstu usprawiedliwione jest wyjście poza intencje autora (co autor miał na myśli, gdy pisał tekst), ale nie oznacza to ignorowania tych intencji: „Stojący obok, współczesny mu lub późniejszy komentator, może często widzieć i wiedzieć więcej. Sens posiada swoją głębię. Im bardziej poszerza się horyzont spojrzenia, tym głębsze warstwy sensu stają się widoczne. Stąd usprawiedliwienie tego, co na pierwszy rzut oka jest paradoksalne: autor tekstu może wyrażać prawdy, których sam nie był w stanie znać”<sup>4</sup>.
4. Podejście hermeneutyczne umożliwia zerwanie z „intencją autora”, ale nie oznacza to dowolności interpretacyjnej, wówczas, gdy widoczna jest podstawowa intencja tekstu: „Rzecz w tym, że sam tekst jako taki, często niez-

---

<sup>2</sup> Por. B. Śliwerski, *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne. Wstęp*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, t. 1, s. 184.

<sup>3</sup> Tamże, s. 187.

<sup>4</sup> Tamże.

leżnie od wyraźnych zamiarów autora, rości sobie pretensje do mówienia jakiejś prawdy, chodzi więc o to, by intencję tę właściwie uchwycić, właściwie uchwycić sens, a także rodzaj opowiadanej w nim prawdy”<sup>5</sup>.

Interpretując teksty utworów hiphopowych i wytwory tej subkultury w postaci graffiti założono zarówno nieuniknioną możliwość odejścia od „intencji autora”, jak i dążenie do odczytania istotnego sensu tekstu i obrazu w sposób możliwie jak najbardziej do tych intencji zbliżony (unikając dowolności interpretacyjnej). Jako interpretatorka tekstu nie musiałam czuć się zobowiązana do wnikania w psychikę autora; w to, co autor naprawdę „*chciał powiedzieć*”, czy „*powinien był powiedzieć*”, a jedynie kierowałam się tym, co autor w tekście istotnie „*powiedział*”, odnosząc to do własnej wiedzy i doświadczenia. Istotne twierdzenia dostępne w bezpośrednio czytelnej, werbalnej warstwie tekstu opierają się bowiem często na poglądach i założeniach nie przywoływanych literalnie w owej warstwie, wyartykułowanych w innym tekście, uznanych za oczywiste, czy zaledwie zasugerowanych.

Prowadzona przeze mnie interpretacja polegała na odczytywaniu każdego fragmentu tekstu i analizowaniu jego treści w kontekście całości. W pracy nad interpretacją tekstów i fotografii graffiti, kontekstem odczytywanych fragmentów był nie tylko ujawniony wcześniej sens całości utworu oraz obrazu, ale też wniesiona przez autora w ten proces wiedza na temat hiphopu, będąca ważnym elementem „*przedrozumienia*” badanych tekstów.

Dla zweryfikowania wyników uzyskanych w toku rekonstrukcji obrazu młodzieży stworzono studium subkultury hiphopowej. Zamierzeniem bowiem było przedstawienie wizerunku członka subkultury hiphopowej, wyłonionego w toku przeprowadzonych wcześniej rekonstrukcji i zweryfikowanie go na podstawie tego, co młodzież sama mówi o sobie i swoim życiu, w wytworach subkultury hiphopowej – tekstach piosenek i graffiti.

Koncepcja badań na każdym ich etapie zakładała przeprowadzenie interpretacji; najpierw interpretacji całości każdego badanego tekstu oraz obrazu graffiti, a następnie interpretacji jego wybranych fragmentów pod kątem pytań badawczych. Jest ona zatem „*operacją*”, czy raczej procesem o kluczowym znaczeniu dla całości wykonanej pracy.

Interpretacja jest procesem złożonym, ukierunkowanym na odkrycie, ujawnienie sensu badanej rzeczywistości. Etapy tego procesu można opisać jedynie w przybliżeniu i schematycznie, gdyż w praktyce przeprowadzenie interpretacji

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 190–192.



wymaga wielokrotnego przechodzenia przez różne stopnie zrozumienia, które mogą zarówno przybliżyć, jak i oddalać od odsłonięcia całościowego sensu. Droga, jaką interpretacja osiąga swój cel nie zawsze jest prosta. Etapy dokonanej interpretacji opisać można, w dużym uproszczeniu następująco:

- **interpretacja wstępna**; na tym etapie dokonano weryfikacji tekstu i obrazu, polegającej na sprawdzeniu jego autentyczności<sup>6</sup>;
- **interpretacja zawartości tekstu**; jest to etap analiz semantycznych i syntaktycznych opierających się na zastosowaniu logiki, które pozwalają na odczytanie znaczenia (dosłownego i przenośnego) poszczególnych sformułowań i budowanych przez nie większych, sensownych fragmentów, a następnie całości tekstu;
- **interpretacja skoordynowana**; wnioski z wcześniejszego etapu, umieszcza się w szerszym kontekście, próbując uchwycić ostateczny sens całości i sprawdza, czy odczytany sens całości rzeczywiście porządkuje rozumienie istotnych fragmentów (elementów) tekstu.

Badanie tekstu i obrazu polega na próbach uchwycenia sensu całości przez intuicyjny wgląd. Trudność stanowi tu zawieszenie sądów i nieuprzedzone analizowanie sensu tekstu. Przewycięzenie jej wymaga dystansu i autorefleksji. Czytanie tekstu i interpretowanie obrazu jest więc aktem, w którym czytelnik

---

<sup>6</sup> Kierowano się tu wskazówkami zawartymi w: K. Ablewicz, *„Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice”*, Kraków 1994 s. 32, „»Wędrowka po kole hermeneutycznym« – zakłada pewien punkt wyjścia, którym nie może być sam przedmiot poznania, ale inny przedmiot, wstępnie rozpoznany jako podobny i posiadający bardziej czytelne dla interpretatora znaczenie. Rozpoznanie takiego punktu jest pierwszym, niepewnym jeszcze, ujęciem przedmiotu poznania „jako czegoś”, a więc pierwotnym aktem rozumienia nazywanym „przedrozumieniem”. (...) Przedrozumienie, które posiada interpretator, umożliwia w ogóle zrozumienie tekstu, jest jakby jego prawarunkiem. Zależnie od tego, czy jest ono słuszne, czy nie, ulega skorygowaniu przez następne rozumienia tekstu. W ten sposób odbywa się nieustanny ruch kolisty pomiędzy przedrozumieniem i sensem tekstu; pomiędzy – z jednej strony – interpretatorem, a z drugiej – autorem. I jak sens pojedynczego słowa ukazuje się dopiero w kontekście zdania, tak pojęcia kluczowe dla danego tekstu mogą zostać zrozumiane dopiero w odniesieniu ich do całości tego tekstu; podczas gdy cały tekst posiada już pewne rozumienia tych pojęć jakby w założeniu. Cały sens tekstu zostanie jednak dopiero wtedy udostępniony, gdy pojęcia te zostaną wypełnione treścią i znaczeniem”. Nadmienić należy, że rozumienie jako proces nie kończy się wraz z powrotem interpretatora do punktu wyjścia: na pierwszym, „elementarnym” rozumieniu nadbudowuje się bowiem rozumienie „wyższe”, przez co cały proces przyjmuje postać wędrowki odbywającej się nie tyle po okręgu, co po wznoszącej się wzwwyż spirali.

nik doświadcza w pewien sposób siebie, a następnie – dzięki refleksji – dociera do istoty, czyli sensu danego obiektywnie, poza naturalnym doświadczeniem czytelnika.

Jedynym „odstępstwem” od klasycznej procedury badań jakościowych było posłużenie się w badaniach wytworów subkultury hiphopowej uprzednio sformułowanymi pytaniami (opracowanymi na podstawie obszarów uwzględnionych we wskazanym badaniu CBOS). Zabieg ten spowodował, że badane teksty i obrazy „odpowiadały” wprawdzie na postawione im pytania, jednak zawarte w nich oryginalne opowieści przesunięte zostały na dalszy plan. Można powiedzieć, że stawiając przygotowane pytania skupiono się głównie na tych wątkach i fragmentach tekstów, które niosły odpowiedzi na zadawane pytania, traktując całościową wymowę tekstu drugoplanowo i „pomocniczo”. Oczywiście, całościowy sens każdego z tekstów – oryginalna „opowieść” zawarta w każdym z nich – została uprzednio rozpoznana i zrozumiana. Nie została jednak wyeksponowana, a wykorzystana w charakterze kontekstu niezbędnego do prawidłowej interpretacji interesujących mnie fragmentów. Badanie miało więc dwie zasadnicze fazy: pierwszą, w której odczytywany był oryginalny sens (wymowa, „opowieść”) całości tekstu i drugą, w której brałam pod uwagę jedynie te fragmenty tekstu i te konkretne graffiti, które mogły dostarczyć odpowiedzi na interesujące mnie pytania.

## **Materiał badawczy**

Materiał badawczy dla niniejszej pracy stanowiły wybrane na podstawie kryterium popularności teksty utworów współczesnego polskiego hip-hopu oraz malunki graffiti zaobserwowane i sfotografowane na terenie całej Polski. Materiał ten nie daje oczywiście kompletnej wiedzy na temat tej subkultury, której teksty obejmują przecież jeszcze, między innymi teksty prasowe (na polskim rynku prasowym ukazuje się kilka tytułów poświęconych wyłącznie tej subkulturze) czy wreszcie teksty hiphopowego Internetu (np. blogi których autorami są członkowie wspólnoty tej subkultury).

W omawianej pracy ograniczono się do tekstów utworów hip-hopu oraz graffiti, ponieważ to one w największym stopniu ukazują obraz samego autora, w tym przypadku członka badanej subkultury. Język muzyki hip-hop jest językiem żywym, spontanicznym, ponieważ większość tekstów utworów powstaje w wyniku tzw. freestyle’owania, czyli rymowania na żywo, bez uprzedniego przygotowania. Interesujące wydają się również określone funkcje języka do-

minujące w tych utworach, bo z nich wyłania się nastawienie emocjonalne do otaczającej rzeczywistości. Czytanie i słuchanie tekstów hiphopowych uzmysławia zależność używanego języka od kultury i warunków życia (kształtują one język, by mógł on determinować sposób ujmowania świata)<sup>7</sup>.

Graffiti to środek porozumiewania, dialogu między jego autorem a przypadkowym odbiorcą. Napisy te służą przekazywaniu myśli i poglądów. Określane są często jako uliczna spowiedź. Jest to forma uzewnętrznienia określonych emocji, postaw, poglądów różnych kategorii młodzieży. Wyraża jej problemy oraz bunt przeciwko stabilizacji i systemowi wartości zastanych. Dla części młodego pokolenia jest to jedyna forma wypowiedzi, ponieważ innej nie potrafi lub nie chce użyć.

Subkultura hip-hop ma swoje ściśle określone korzenie (czarne slumsy wielkich amerykańskich miast), zaś w Polsce zadomowiła się przede wszystkim w blokowiskach takich miast jak Poznań, Warszawa, Łódź, czy Szczecin. Wybrane teksty przeanalizowano w oderwaniu od ich lokalnych i personalnych uwarunkowań. Nie znaczy to jednak, że podejmowano rekonstrukcję mającą zuniwersalizować obraz młodzieży. U podstaw tej decyzji leży raczej przekonanie, że interpretowanie tekstu w ścisłym związku z życiorysem lub tłem kulturowym twórców zaciemnia obraz świata, jaki ów tekst konstruuje.

Zadaniem badawczym omawianej pracy było odsłonięcie obrazu świata przedstawionego w wytworach subkultury hiphopowej – tekstach piosenek hiphopowych oraz graffiti.

Ze względu na ogromną liczbę utworów jako podstawowe kryterium wyboru tekstów zastosowano kryterium popularności. Wybrano około 60 utworów, przy ich wybieraniu korzystano ze swoistej „listy przebojów”, znajdującej się na forach internetowych o tematyce hiphopowej. Kryterium wyboru jakie zastosowano jeśli chodzi o graffiti, także związane jest z popularnością – korzystano z galerii zdjęć na jednym z najbardziej znanych portali dotyczących polskiej społeczności hiphopowej. Materiał ten nie daje oczywiście kompletnej wiedzy o subkulturze hiphopowej, której wytwory obejmują również teksty prasowe (na polskim rynku prasowym ukazuje się kilka tytułów poświęconych wyłącznie tej subkulturze), czy teksty hiphopowego Internetu (np. blogi, których autorami są członkowie wspólnoty tej subkultury). Na potrzeby niniejszej pracy postanowiono jednak ograniczyć się do tekstów piosenek hiphopowych oraz graffiti.

---

<sup>7</sup> Por. R. Grzegorzczkova, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001, s. 102.

Prowadzona interpretacja opierała się na odczytywaniu każdego fragmentu tekstu i przeanalizowaniu treści obrazu w kontekście całości. Należy przyjąć, że w przypadku pracy nad interpretacją tekstów i fotografii graffiti kontekstem odczytywanych fragmentów był nie tylko ujawniony wcześniej sens całości utworu oraz obrazu, ale też wniesiona przez autora w ten proces wiedza na temat hip-hopu, będąca ważnym elementem „przedrozumienia” badanych tekstów.

### **Świat życia i obraz świata młodzieży hiphopowej – wyniki dokonanych analiz**

Analiza polegała na wyodrębnieniu spośród tekstów piosenek i graffiti elementów charakteryzujących następujące kategorie opisu świata, które są analogiczne go kategorii zastosowanych w badaniach przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej:

1. Jaki obraz świata młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
2. Jaka jest społeczna mapa świata młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
3. Jaki jest wizerunek kobiety panujący wśród młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
4. Jakie są problemy społeczne według młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
5. Jaki jest wizerunek członka podkultury hiphopowej według młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
6. Jakie są plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
7. Jaki jest stosunek do wykształcenia młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
8. Jakie są zainteresowanie polityką i deklarowane poglądy polityczne młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
9. W jaki sposób spostrzega i ocenia młodzież należąca do subkultury hiphopowej swój dom rodzinny, rodziców i rówieśników?
10. Jakie są wartości, obyczajowość i grupy odniesienia młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
11. Jakie są sposoby spędzania wolnego czasu młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?
12. Jakie są zainteresowania młodzieży należącej do subkultury hiphopowej?

13. Jakie są postawy młodzieży należącej do subkultury hiphopowej wobec kontaktów seksualnych?
14. Jaki jest stosunek młodzieży należącej do subkultury hiphopowej wobec substancji psychoaktywnych i alkoholu?

Podsumowując z interpretacji i analizy tekstów hiphopowych i graffiti można postawić następujące wnioski:

Obraz świata ukazujący się w tekstach hiphopowych został utożsamiony z obrazem miasta, które mimo swojej szarzyzny i tego, że stanowi źródło ograniczeń zostało opatrzone zaimkami „moje” i „nasze” co świadczy o poczuciu przynależności do wspólnoty bloku czy ulicy.

Świat, jaki wyłonił się w toku powyższej analizy, cechuje wyraźna polaryzacja oparta o opozycję, którą kształtuje relacja człowiek – pieniądź. Społeczeństwo podzielone jest na biednych i bogatych, żądnych pieniędzy i ignorantów materialnych. Problemy społeczne polegają bądź na nędzy, bądź na otumaniającym bogactwie, zaś twórcy hip-hopu tworzą muzykę autentyczną, nieprzynoszącą zysków albo komercyjną, dochodową.

W konfrontacji ze światem rzeczywistym, owe opozycje wydają się być nielogiczne i prowadzące do rażących niespójności. Deprecjacja pieniądza skutecznie łagodzi frustracje projektowanych odbiorców hip-hopu, jednak klóci się z podstawowymi zasadami rynku, którego uczestnikami są także raperzy, produkujący i sprzedający swoje płyty. Wynika stąd, że autorzy, tak zaciekle walczący z fałszem i obłudą, negują wartość pieniędzy (hajsu, forsy, szmalu), które sami zarabiają wydając własną muzykę, zatem sami są jednak w pewnym stopniu obłudni i fałszywi.

W dychotomicznym świecie ważną rolę odgrywają kobiety, stanowiące motyw wielu tekstów hiphopowych i będące często ukazywane w graffiti. Kobieta w omawianej subkulturze została opisana w dwojaki sposób. Do pierwszej kategorii zaliczam opisy traktujące kobiety jako obiekt seksualny i prowadzące je do roli przedmiotu służącego do zaspokojenia potrzeb, do drugiej, opozycyjnej, natomiast zaliczam te zawierające treści stanowiące dowody miłości i uwielbienia wobec płci żeńskiej.

Podobnie jak w kwestii kobiet struktura problemów społecznych także jest dychotomiczna – zauważamy dwie klasy równie ważnych i doskwierających problemów. Jedna wynika z nadmiaru pieniędzy, druga natomiast z ich braku.

Sam autor tekstów hiphopowych został przedstawiony jako pełniący swą misję – ma polaryzować porządek społeczny, oddzielać dobro od zła.

Obraz świata determinowany przez teksty hip-hopu jest także bardzo fragmentaryczny, nie obejmuje bowiem wielu zjawisk, które przyczyniają się opozycji spo-

łecznych. Na przykład, policja etykietowana jest najliczniejszymi i najsilniejszymi wulgaryzmami języka hip-hop, ponieważ gnębi biedne, pogrążone w nędzy dzieci bloków. Twórcy hip-hopu nie znajdują jednak określenia dla przyczyn owego gnębienia, teksty nie opowiadają o przewinieniach młodych awanturników, nie wyjaśniają, dlaczego to właśnie oni są ofiarami policji. Jeżeli już tekst eksplikuje w jakiś sposób ów antagonizm, to winy ziomów są bagatelizowane, np. parę piwek się wypilo, w nocy do domu wracałem... (Peja *Głucha noc*).

Podsumowując, dodać należy jeszcze, że hiphopowy obraz świata jest zwulgaryzowany, co zawdzięcza nagromadzeniu konwencjonalnych wulgaryzmów i wyrazów występujących w funkcji wulgaryzmów. Dla ilustracji, w piosence *Materialna dziwka* Peji wulgaryzmy stanowią 4 procent wszystkich słów, zaś w *Kakofonii* autorstwa O.S.T.R. – 2,5 procent. Stopień wulgaryzacji języka okaże się wyższy, jeżeli policzymy ilość wulgaryzmów przypadających tylko na występujące w piosenkach wyrazy niepuste semantycznie.

### Świat postrzegany i doświadczany przez młodzież – analiza porównawcza

Analiza wybranego materiału doprowadziła do rekonstrukcji obrazu świata determinowanego przez teksty hip-hopu. Jest on jednak tylko fragmentem ram doświadczenia społecznego obecnego w kulturze hip-hop, przede wszystkim dlatego, że w analizie pominięty został tzw. podziemny nurt hip-hopu. Niemniej jednak, w rezultacie zrealizowanych badań pojawiają się pytania o społeczne przyczyny takiej, a nie innej wizji świata w subkulturze hip-hop, którymi jednak zająć się należy już na gruncie socjologii.

Zestawiając wyniki dokonanej analizy tekstów hiphopowych i graffiti z wynikami badań o młodzieży Centrum Badania Opinii Społecznej, można wnioskować iż stanowią one komplementarny obraz, który w wielu aspektach pokrywa się.

Jeśli chodzi o cele i dążenia życiowe to wyniki obu badań wskazują, że najważniejsze wartości to miłość, przyjaźń i udane życie rodzinne. W dalszej kolejności jest bogate życie towarzyskie i sukces zawodowy. Wszystkie wymienione wartości możemy odnaleźć w treści analizowanych obrazów graffiti.

Kolejnym punktem odniesienia jest wykształcenie, które mimo że w wielu tekstach hiphopowych jest piętnowane, to możemy znaleźć także takie teksty które promują wykształcenie i traktują je jako swoistą konieczność niezbędną do osiągnięcia sukcesu w dzisiejszym świecie. Wykształcenie stanowi czynnik



determinujący przyszły status majątkowy oraz pozycję społeczną. Większa część młodzieży sytuuje swoją przyszłą pozycję na średnim szczeblu hierarchii społecznej. Wśród młodzieży przybywa pesymistów, coraz częściej uważają się za stracone pokolenie, co dobrze eksponują teksty piosenek hiphopowych.

Coraz rzadziej, jak wynika z obu badań, młodzi ludzie myślą o założeniu rodziny. Decyzję o tym odkładają w czasie, wynika to z faktu że młodzież coraz bardziej ceni sobie indywidualizm i skupienie na sobie.

Jednym z najważniejszych problemów trapiących młodych ludzi, który możemy zaobserwować zarówno w twórczości hiphopowej jak i wypowiedziach młodzieży, stanowiących podstawę badań przeprowadzonych przez CBOS jest bezrobocie. Zwiększyła się gwałtownie liczba młodych osób, które obawiają się, czy znajdą zatrudnienie. Młodzi są przekonani, że o znalezieniu pracy nie decydują kwalifikacje i umiejętności, ale znajomości i układy. Jedną z alternatyw w tej sytuacji jest wyjazd za granicę.

Przeprowadzone badania dowodzą, że młodzi ludzie odczuwają silny niepokój o swoją przyszłość. Brak poczucia bezpieczeństwa, określonych wzorców moralnych, lęk, to także często deklarowana postawa. Te negatywne emocje wywołane są rosnącym bezrobociem, brakiem perspektyw na przyszłe życie, deprywacją kulturową.

Zaburzone poczucie własnej tożsamości, przyjaźń zastąpiona „życiem w grupie”, brak autorytetów bardzo znacząco wpływają na poczucie sensu życia młodego człowieka.

W tym momencie możemy zadać sobie pytania: Czym dla współczesnej młodzieży jest sens życia? W jakim kierunku idą jego poszukiwania? Czy możliwe jest odnalezienie sensu życia przy zachwianiu poczucia bezpieczeństwa?

Poczucie sensu życia motywuje człowieka do działania, potrafi on realizować swoje cele życiowe, spełniać się pozytywnie do końca swego istnienia. Sens życia pozwala na rozwój własnej osobowości.

Z badań wynika, iż współczesna młodzież utożsamia sens życia z sukcesem życiowym, co ma związek ze zdobyciem wysokiej pozycji materialnej. Bardzo istotnym elementem, według badanej młodzieży, prowadzącym do osiągnięcia tego celu są: nauka, wykształcenie, zdobycie zawodu i podjęcie ciekawej pracy. Towarzyszyć temu procesowi ma spryt i odpowiednie wykorzystanie sytuacji.

A więc młody człowiek odczuwający brak poczucia bezpieczeństwa zaczyna dążyć do tego co materialne, a nie duchowe, atrybut refleksyjności nad życiem zanika wśród młodzieży, głębokie przyjaźnie zostają zastąpione powierzchownymi relacjami, dominuje zasada „coś” za „coś”. Takie postawy mogą zmierzać do powstania negatywnych wzorców społecznych.

Dzisiejsze pokolenie żyje w ciągłym pośpiechu, wyścigu, wzajemnej rywalizacji. Bycie lepszym od innych, dominacja, chęć posiadania wszystkiego wzbudzają wrogie napięcia oraz trudności w nawiązywaniu prawdziwych przyjaźni przez młodzież. Konsekwencje tych negatywnych postaw to poczucie osamotnienia i nieufność wobec innych ludzi.

W niniejszych rozważaniach istotne jest również wskazanie na rolę rodziny w kształtowaniu się poczucia sensu życia wśród młodzieży. Badania wykazują, iż rodzina nie zawsze potrafi sprostać nowym wyzwaniom stawianym przez otaczającą rzeczywistość.

Powoduje to wiele zmian w funkcjonowaniu rodziny – relacje w strukturze rodzinnej ulegają rozluźnieniu, występują słabe więzi emocjonalne. Rodzina nie jest już dla współczesnej młodzieży drogowskazem w poszukiwaniu sensu życia.

Kolejnym ważnym aspektem jest czas wolny, który jest istotnym elementem „jakości życia”. Od ilości czasu i sposobów jego wykorzystania zależy nie tylko jakość wykonywanej pracy ale także pozycja jednostki w społeczeństwie.

Młodzież po zakończeniu obowiązku szkolnego, często nudząca się z powodu nadmiaru wolnego czasu, poszukuje rekompensaty uczuciowej dla często niedostatecznie zaspokajającej jej potrzeby rodziny. Człowiek nie żyje i nie funkcjonuje w odosobnieniu. Chociaż może dokonywać wyboru treści i form zapelniania czasu wolnego to nie czyni tego w całkowitym oderwaniu od czynników środowiskowych. Nie bez wpływu są wzorce spędzania czasu wolnego preferowane przez młodzież. Ta swobodna wyboru poza indywidualnymi cechami jednostki uwarunkowana jest w znacznym stopniu przez takie czynniki, jak np.: możliwości finansowe rodziców, miejsce zamieszkania, rodzaj ofert kulturalnych i innych oraz rzeczywistość ich dostępność. Właściwa organizacja czasu wolnego sprzyja procesowi wychowania i socjalizacji.

## **Podsumowanie, wnioski i wskazania do dalszych badań**

Na podstawie uzyskanych wyników, możemy wyróżnić pewne specyficzne uwarunkowania determinujące uczestnictwo we współczesnych grupach subkulturowych, do których można zaliczyć:

- powszechnie znany konflikt pokoleń, a więc próby zniesienia podporządkowania młodych ludzi dorosłym, zminimalizowanie ingerencji i kontroli ze strony dorosłych;



- kryzys systemu wartości oraz rozbieżność między preferowanymi przez społeczeństwo normami i wartościami, a wartościami faktycznie realizowanymi;
- traktowanie młodych ludzi marginalnie, a wręcz bagatelizowanie ich problemów;
- wydarzenia na arenie gospodarczej – głównie bezrobocie, stagnacja, brak życiowych perspektyw młodego pokolenia, szansa na znalezienie pracy;
- spadek samoakceptacji wśród bezrobotnej młodzieży;
- świadomość nierówności życiowych szans, spowodowanych zróżnicowanym pochodzeniem lub sytuacją materialną;
- moda na odmienność, chęć odnalezienia własnego miejsca w świecie, podkreślenie własnej wartości i znaczenia.

Artykuł przedstawia próbę charakterystyki pokolenia współczesnej młodzieży. Celem badań było ukazanie poglądów, systemu wartości, planów i dążeń młodego pokolenia na podstawie tekstów piosenek hiphopowych oraz porównanie otrzymanych wyników z badaniami przeprowadzonymi przez CBOS.

Poznanie współczesnego pokolenia młodych ludzi jest istotne dla pedagoga z wielu powodów. Jednym z nich jest fakt, że jest ono zupełnie inne od pokolenia swoich rodziców i aby móc pomóc mu w pełnym rozwoju pedagog, musi dokładnie je poznać. Drugim – fakt, że każdy pedagog, bez względu na miejsce pracy – może spotkać na swojej drodze młodzież należącą do subkultury hiphopowej i nie powinien, a wręcz nie może oceniać jej według stereotypów. W związku z tym wiedza na ten temat jest tak niezbędna każdemu nauczycielowi.

Młodzież jest grupą, która bardziej niż inne potrzebuje wsparcia ze strony dorosłych, a powód jest taki, że to właśnie oni zaczynają kształtowanie swojej tożsamości. Muszą, więc wiedzieć, gdzie czyha na nich niebezpieczeństwo oraz być przekonani że w swoich poczynaniach mogą liczyć na pomoc pedagoga - przyjaciela. Ale aby to było możliwe, pedagog musi dobrze poznać zwyczaje panujące w każdej subkulturze, jedną z nich jest coraz bardziej popularny hip hop.

Dorośla część społeczeństwa nie może obok tego zjawiska i problemów młodzieży przechodzić obojętnie. Młodym osobom szukającym swojego miejsca, akceptacji, sensu życia, powinno się wyjść naprzeciw i zaproponować odpowiednią ofertę działań zgodną z celami ogólnospołecznymi tak, aby te grupy młodzieży mogły realizować swoje pasje życiowe.

Nie bez znaczenia jest zacieśnienie kontaktów przedstawicieli oświaty, organizacji pozarządowych zajmujących się problematyką młodzieżową, przedstawicieli policji z placówkami kultury, świetlicami socjoterapeutycznymi i środowiskowymi w celu stałej współpracy i wymiany informacji na temat tworzenia

się grup nieformalnych, ich celów i potrzeb. Takie działanie pozwoli w porę wprowadzić odpowiednie działania profilaktyczne ukierunkowując młode osoby na wykorzystanie ich energii i zapału dla pożytku społecznego. Im lepiej i dokładniej uda się nam poznać wszystkie negatywne czynniki oddziaływające na młodych ludzi, tym lepsze możemy tworzyć programy profilaktyczne i wpływać na ograniczenie przestępczości i patologii społecznych, szkodliwych z punktu widzenia poprawnego funkcjonowania społeczeństwa.

Uważam, że pedagodzy czasu wolnego winni bliżej przyjrzeć się czym karmi się współczesna młodzież, aby wykorzystać pozytywne elementy subkultury w ramach alternatywnych rozwiązań w przeciwdziałaniu zachowaniom patologicznym. W ramach pozalekcyjnych zajęć szkolnych, czy programów realizowanych przez miejscowe centra kultury, świetlice, itd., można wprowadzić, np. zajęcia z break dance'u, lub pomalować graffiti w miejscach do tego wyznaczonych przez urząd miasta. Treningi „breka” wymagają dużego wysiłku, samozaparcia, dyscypliny, regularności oraz poprawiają stan kondycji fizycznej, a wiadomo, że dobrze spożytkowany nadmiar energii nie będzie już ukierunkowany na przemoc, agresję. Hip hop jest także ściśle powiązany z szeroko pojętymi sportami, często nawiązującymi do ekstremalnej koncepcji ostatnio tak popularnej (kanał telewizyjny „Extreme sports”). Warto zachęcać młodzież do spędzania wolnego czasu na doskonaleniu od strony technicznej „tricków” deskorolkowych, bmx'owych, do jazdy na rolkach, lub zgłębiania tajników „footbag'u” popularnego w Polsce pod nazwą „zośka”.

Badania, które przeprowadziłam wykazują, że młodzież jest bardzo specyficzną grupą społeczną, kierującą się własnymi priorytetami. Pedagog powinien mieć chęć poznania tej grupy społecznej. Sama edukacja z zakresu wiedzy na temat nie wystarczy, trzeba również wskazać na potrzebę tolerancji wobec przedstawicieli danej subkultury, która stanowi styl życia młodych ludzi i wyznacza ich życiowe cele, przynajmniej na tym etapie rozwoju.

Wizerunek zewnętrzny hiphopowca jest często mylnie odbierany przez społeczeństwo. Szerokie spodnie, bluzy z kapturami, często ostrzyżone na krótko włosy, czapki bejsbolówki, są kojarzone z recydywistami. A jednak ci odmiennie wyglądający ludzie często mają bogate wnętrza, są inteligentni i wrażliwi a ich zachowanie nacechowane jest pokojowym nastawieniem względem otoczenia oraz chęcią współtworzenia przyjacielskich więzi. Coraz to większą popularnością cieszą się w Polsce festiwale hiphopowe, campy, na których można bawić się, w zdrowym tego słowa znaczeniu oraz nawiązywać nowe znajomości oraz kontakty, które często stają się kluczem do realizacji marzeń, np. o karierze muzycznej lub sportowej.

Rola szkoły w poszerzaniu poziomu wiedzy współczesnej młodzieży jest ogromna, ale nie można zapomnieć, że na rodzicach głównie spoczywa odpowiedzialność za wychowanie dzieci i to oni przede wszystkim powinni pokazać młodemu człowiekowi jak postępować, aby osiągnąć pełnię własnego rozwoju.

## STRESZCZENIE

Artykuł ten przedstawia badania porównawcze prowadzone na młodzieży będącej reprezentantami subkultury hip-hopu i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach. Koncepcja przeprowadzonych badań opierała się na dwukrotnej rekonstrukcji obrazu współczesnej młodzieży; pierwszej – na podstawie badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej i opublikowanych pod tytułem „Młodzież 2008” i drugiej – na podstawie analizy tekstów utworów hiphopowych oraz graffiti. Istotnym etapem badań było porównanie dwóch uzyskanych w ten sposób obrazów; ogólnego obrazu współczesnej młodzieży wynikającego z badań CBOS i obrazu wynikającego z badań wytworów subkultury hiphopowej. Artykuł przedstawia próbę charakterystyki pokolenia współczesnej młodzieży. Celem badań było ukazanie poglądów, systemu wartości, planów i dążeń młodego pokolenia.

**SŁOWA KLUCZOWE:** młodzi ludzie, subkultura, dorastania

## SUMMARY

The article is describing a comparative study carried out on representative subculture of hip-hop and the unorganized youth subcultures. Concept studies based on image reconstruction twice today's youth, the first – according to research conducted by the Public Opinion Research Centre and published under the title “Youth 2008” and the other – on the basis of texts and songs hip-hop graffiti. This paper presents the test characteristics of today's youth generation. The aim of this study was to present ideas, morals, plans and aspirations of the younger generation on the basis of hip-hop lyrics and a comparison of the results of research conducted by CBOS.

**KEY WORDS:** young people, subculture, adolescence

AGATA JUNGER – Uniwersytet Jagielloński

e-mail: agatajunger@gmail.com

Data przysłania do redakcji: 06.07.2013

Data recenzji: 04.02.2014

Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014



## Tożsamość społeczna singli w ponowoczesności. Singlizm jako alternatywna droga życia w stosunku do rodziny

Singles' social identity in postmodernity. Single life as an alternative manner of life towards a family

Wszystko, co ma tożsamość pełną, co unicestwiło w sobie zmianę, jest czymś niewzruszonym, zamkniętym, niedostępnym, co być może daje się kontemplować, z czym jednak nie daje się nawiązać dialogu (...)  
Tożsamość tak pojęta jest jedynie nicością.

Barbara Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 1997, s. 76.

### Wprowadzenie

Zjawisko pozostawania osobami samotnymi z własnego, nieprzymuszonego wyboru jest nowe, jeszcze nie w pełni wyeksplorowane i dynamicznie rozwijające się w XXI wieku. Dostrzeżono je stosunkowo niedawno, ponieważ około dwudziestu lat temu i stało się ono przedmiotem debat, dyskusji, polemik oraz bardzo często jednostronnych ocen wynikających z niewiedzy, stereotypów bądź przeświadczeń, że bycie singlem w nowym milenium to taki sam stan jak pozostawanie starą panną lub kawalerem u pogrobu wieku XX.

W przestrzeni i dyskursie publicznym singli zazwyczaj przedstawia się jako ludzi młodych w wieku 25–45 lat, posiadających wymagającą i czasochłonną pracę zawodową, a więc nie pozwalającą przeznaczyć części budżetu swojego czasu na aktywne strategie poszukiwania partnera, zamieszkujących duże miasta powyżej dwustu tysięcy mieszkańców, nie będących na stałe z nikim związanych, z reguły bardzo dobrze wykształconych, niezależnych w kwestiach finansowych i przeznaczających swój skromny zasób czasu wolnego na realizację ciekawych hobby lub szeroko

pojętej edukacji<sup>1</sup>. Należy podkreślić, że w dyskursie publicznym temat singli, od samego początku pojawienia się tego zjawiska społecznego w Polsce, był spłaszczany, jednostronnie reprezentowany z reguły pejoratywnie i miał charakter negatywnie opiniotwórczy. Osoby samotne z wyboru były postrzegane jako egoiści skupieni na spełnianiu swoich ambicji i zamierzeń zawodowych, egocentryczni, hedonistycznie nastawieni na spędzanie czasu wolnego, potencjalni konsumenci dóbr luksusowych, skoncentrowani na finansowym i indywidualnym wymiarze egzystencji człowieka. Ponadto, opinia społeczna postrzegała singli jako osoby skoncentrowane się na własnych potrzebach i niechętnie inwestujących swój czas, energię i zaangażowanie w budowę i podtrzymywanie stałego związku<sup>2</sup> tudzież stworzeniu rodziny.

Dlatego też, wbrew pozorom, próba diagnozy i analizy zjawiska społecznego jakim jest singlizm, czyli pozostawania osobą samotną z wyboru lub z przyczyn obiektywnych, nieuświadomionych, niezależnych od jednostki jest wielopłaszczyznowa i wymagająca dalszych działań badawczych. Ponadto definicja i operacjonalizacja terminu singiel z wyboru ma wiele odcieni. Decyzja bycia singlem lub życia w związku małżeńskim niewątpliwie implikuje wygląd całego, przyszłego, dorosłego życia każdej jednostki funkcjonującej w społeczeństwie. Bardzo często mamy do czynienia z sytuacją, gdy młody człowiek odkłada na bliżej nieokreśloną przyszłość decyzję dotyczącą uregulowania swojej sytuacji rodzinnej podejmując coraz to nowe wyzwania związane z życiem zawodowym lub z samorealizacją rozumianą jako zdobywanie wiedzy, doszkalanie się czy realizację swoich pasji, czemu bardzo często towarzyszą konsumpcjonistyczne pobudki.

### Próba definicji singla

Singlizm jako stosunkowo nowa, alternatywna do życia w związku małżeńskim i zakładania rodziny droga życiowa staje się najbardziej popularna wśród ludzi dla których w hierarchii wartości dobra materialne znajdują się wyżej niż

---

<sup>1</sup> Definicje singla są z reguły dość zindywidualizowane zależne od profilu badawczego tej grupy społecznej. W artykule przedstawiona jest definicja osoby samotnej z wyboru powszechnie przyjęta w literaturze przedmiotu. Por. J. Czarnecka, *Wielkomiejscy single*, Warszawa 2011; K. L. Kuklińska, *Polskie singielki. Płeć kulturowa. Feminizm. Ponowoczesność. Internet*, Warszawa 2012, *Singlizm. Nowy styl życia w ponowoczesnym świecie*, red. K. L. Kuklińska, Warszawa 2013.

<sup>2</sup> J. Czarnecka, *Polski singiel: obraz w mediach a autowizerunek*, w: *Stereotypy a rzeczywistość na przykładzie wybranych kategorii społecznych*, red. E. Malinowska, Łódź 2008, s. 32.

zawarcie związku małżeńskiego, budowa głębokiej relacji pomiędzy dwojgiem heteroseksualnych partnerów opartej na wzajemnej miłości, szacunku i zaufaniu oraz trosce o współmałżonka i przyszłe potomstwo. Obecnie, w bardzo zmodernizowanym i niezwykle zindywidualizowanym świecie młodzi ludzie szukają dla siebie różnych dróg realizacji często wygórowanych i trudnych do faktycznego spełnienia ambicji i zamierzeń, zaniedbując sferę życia rodzinnego. Na wyłącznym skoncentrowaniu się na sferze zawodowej cierpi tożsamość młodego człowieka, która uaktywniona jest tylko w sferze zawodowej, natomiast w sferze rodzinnej nie istnieje a tożsamość to próba odpowiedzi na pytanie kim jestem, która u singla, czyli u osoby samotnej z wyboru, może być niepełna, sfragmentaryzowana i niekompletna, ponieważ pozbawiona odniesienia się do wartości rodzinnych, co powoduje, że osoby żyjące solo często koncentrują się tylko na pracy zawodowej, sferze rozrywkowej życia a zapominają o najważniejszym dobru jakim jest rodzina, jej założenie, wspieranie i rozwój.

W literaturze amerykańskiej najbardziej znaną i rozpowszechnioną klasyfikacją osób samotnych z wyboru jest ta zaproponowana przez Peter'a Stein'a, który klasyfikuje singli w czterech grupach. Pierwsza z nich dotyczy singli czasowo samotnych z wyboru, czyli takich, którzy nigdy nie zawierali związków małżeńskich albo byli wcześniej żonaci lub zamężni oraz takich, którzy odkładają małżeństwo na bliżej nieokreśloną przyszłość, choć nie są przeciwnikami zawierania związków małżeńskich. Do pierwszej grupy zalicza również osoby, które świadomie zdecydowały się pozostać osobami samotnymi. Druga grupa singli to osoby samotne trwale z wyboru, czyli takie, które z mniej lub bardziej uświadomionych lub manifestowanych przyczyn są przeciwnikami małżeństwa, osoby konsekrowane oraz świeckie, które w swoim życiu stosują się do dogmatów religijnych związanych z nie wchodzeniem w ponowne związki małżeńskie przez rozwodników. Trzecia grupa singli to osoby samotne z konieczności, czyli takie, które aktywnie przez krótszy lub dłuższy czas poszukują współmałżonka, single, którzy przez dłuższy czas deklarowali, że nie są zainteresowani wstąpieniem w związek małżeński, ale zmienili zdanie i aktualnie poszukują partnera, single nigdy nie będący w związku małżeńskim lub tacy, którzy pozostawali w nim przez jakiś czas, tacy, którzy chcieli wejść w związek małżeński pierwszy lub kolejny raz, ale nie udało im się znaleźć partnera i w mniejszym bądź większym stopniu akceptują pozostawanie osobami samotnymi przez całe życie. Ostatnia, czwarta grupa singli to osoby samotne trwale z konieczności. Są to seniorzy, którzy w swoim życiu nigdy nie zawarli związku małżeńskiego, rozwodnicy, wdowcy, którzy pragnęli wejść w związek małżeński po raz kolejny, ale pomimo podejmowania aktywnych strategii poszukiwań współpartnera nie



udało im się to. Do powyższej kategorii Stein zalicza również jednostki o słabej kondycji fizycznej lub psychicznej, która obniża ich atrakcyjność na rynku matrymonialnym albo wręcz uniemożliwia uczestnictwo w nim<sup>3</sup>.

### Tożsamość – wstępna analiza zjawiska

Tożsamość (*identity* z języka angielskiego) to obecnie pojęcie, do którego odnosi się wielu badaczy w szeroko pojętych naukach społecznych. Wywodzi się ono z języka łacińskiego od słowa *idem*, co oznacza identyczność i ciągłość. Arystoteles w „Metafizce” pisał o tożsamości, że jest to „pewna jedność wielości rzeczy” lub „jedność jednej rzeczy pojmowanej jako wielość”. Tematem tożsamości zajmowali się Leibnitz, Kant, Hegel i Heidegger. Jednak dopiero pod koniec XIX wieku filozofowie zaczęli pojmować tożsamość w stosunku do jednostki jako jej samoświadomość i egzystencję (William James). Pojęcie tożsamości cały czas funkcjonowało w psychoanalizie czy w symbolicznym interakcjonizmie równocześnie z rozwijającą się refleksją w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku. Dopiero w połowie zeszłego wieku weszło ono do potocznego i powszechnego użycia.

Analitycy zagadnienia tożsamości największe zasługi w jego upowszechnianiu przypisują Erikowi Eriksonowi, który zajmował się wpływem i kreacją tożsamości w cyklu życia jednostki. Refleksje związane z pojęciem tożsamości jako autoprezentacji jednostki pojawiły się późno, ponieważ dopiero w wieku XX zaczęto tak szeroko dyskutować i komentować indywidualność wyborów człowieka, autokreacji jego biografii życiowej, określenia własnego losu, czyli możliwość projekcji, stwarzania i kreowania samego siebie w społeczeństwie nowoczesnym<sup>4</sup>.

Dyskusje i rozważania na temat tożsamości toczyły się w literaturze przedmiotu dwoma zasadniczymi torami: psychodynamicznym i socjologicznym. Podejście psychodynamiczne wywodzi się z teorii identyfikacji Zygmunta Freuda. Zakładało ono, że dziecko uwewnętrznia, internalizuje zewnętrzne osoby i przedmioty a zwykle proces ten odzwierciedla się jako superego rodzica. Teoria psychodynamiczna natomiast podkreśla doniosłość wewnętrznego rdzenia struktury psychicznej, który charakteryzuje się trwałą, choć bardzo czę-

<sup>3</sup> Por. P. Stein, *Single Life. Unmarried Adults in Social Context*, New York 1981, s. 32.

<sup>4</sup> Por. M. Golka, *Kłopoty z tożsamością. Czym bywa tożsamość?*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2006, t. XXVI, s. 9.



sto konfliktową tożsamością. Z kolei psychohistoryk Erik Homburger Erikson postrzegał tożsamość jako proces „usytuowany” w rdzeniu jednostki oraz jej kultury jako członka społeczności i przez to tworzący więź pomiędzy jednostką a społecznością. Podczas II wojny światowej Erikson stworzył pojęcie „kryzysu tożsamości”, które odnosiło się do pacjentów, którzy, jak sam to określił „stracili poczucie identyczności i ciągłości historycznej”<sup>5</sup> bowiem znaleźli się w warunkach, które nie odpowiadały rzeczywistości codziennej oraz w sytuacjach, w których zmuszeni byli podejmować decyzje wpływające, bardzo często destrukcyjnie, na całe późniejsze ich życie. W późniejszych latach Erikson uogólnił to pojęcie i „kryzysem tożsamości” nazwał jeden z etapów życia człowieka, który stał się częścią jego epigenetycznego modelu „ośmiu etapów życia człowieka”. Naukowiec ten twierdził, że kryzys tożsamości dotyka człowieka w okresie jego młodości, który uważał za okres ogólnego kryzysu i możliwego, potencjalnego chaosu. Następnie termin ten przeniknął do języka potocznego.

Erikson zajmując się przejawami tożsamości w latach 40. XX wieku postrzegał tożsamość w różnych jego konotacjach: po pierwsze jako „świadome poczucie siebie samego”, po drugie jako „dążenie do ciągłości osobistego charakteru”, po trzecie jako „milczące realizowanie syntezy ego” oraz po czwarte jako „wewnętrzną solidarność z ideałami i właściwościami grupy”<sup>6</sup>. Najwięcej wysiłku włożył w zrozumienie tożsamości, która bazuje na dwóch jednoczesnych procesach niezmienności i ciągłości oraz w rozpoznawaniu tych dwóch procesów zachodzących w jednostce przez inne jednostki. Twierdził, że człowiek posiada poczucie tożsamości jako „wewnętrznej pewności siebie”<sup>7</sup>. Badał również różne odcienie i przejawy tożsamości: poczucie „złej” tożsamości, zaprzeczenia własnej tożsamości czy „rozproszenie tożsamości”, czyli braku jej wewnętrznej i zewnętrznej integralności.

### Tożsamość w tradycji socjologicznej

William James i Erik H. Erikson to dwaj klasycy związani z zagadnieniem tożsamości a ich koncepcje naświetliły kierunki dalszych poszukiwań i zainteresowań badaczy, zaproponowały terminologię, punkty wyjścia dla badań em-

<sup>5</sup> G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2006, s. 402.

<sup>6</sup> E. Homburger Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, za: M. Golka *Kłopoty z tożsamości...*, s. 11.

<sup>7</sup> M. Golka, *Kłopoty z tożsamością...*, s. 12.

pirycznych oraz naświetliły poczucie dalszego wnikliwego badania zagadnienia tożsamości, które jak się później okazało miało się stać jednym z najczęściej podejmowanych problemów badawczych w socjologii.

W tradycji socjologicznej termin tożsamość związany jest z teorią interakcjonizmu symbolicznego i wywodzi się z pragmatycznej teorii jaźni Williama Jamesa i George'a Herberta Meada. Pogląd ten zakłada, że tożsamość człowieka jest cechą wyróżniającą każdego człowieka i daje mu możliwość odnoszenia się do własnej natury i otaczającego go świata społecznego dzięki pośredniczeniu w tym procesie komunikacji i języka, jako zestawu symboli. Obydwaj naukowcy, James i Mead, postrzegają jaźń jako proces, w którym nieodzownie pojawiają się dwie fazy: „ja podmiotowe” (z języka angielskiego „I”), które traktują jako fazę poznawczą, subiektywną, wewnętrzną, determinującą, niepoznawalną i kreatywną. „Ja podmiotowe” obejmuje indywidualistyczny aspekt jaźni oraz jej spontaniczną stronę a druga faza to „ja przedmiotowe” (z języka angielskiego „me”), które postrzegają jako fazę zewnętrzną, zdeterminowaną, społeczną oraz bardziej empirycznie uchwytłą. „Ja przedmiotowe” związane jest z aspektem kolektywistycznym społeczeństwa. To zorganizowana forma postaw innych, która łączy jednostkę z szerszym społeczeństwem. Często postrzegane jest jako „koncepcja jaźni”, bowiem ukazuje jak ludzie widzą samych siebie oczyma innych. „Ja przedmiotowe” ulega modyfikacjom poprzez komunikację i symbole, dlatego dziecko dzięki procesowi socjalizacji staje się coraz bardziej skłonne i przygotowane do stawiania siebie w roli innych. George Herbert Mead opisuje ten proces i jego kolejne etapy: zabawy, gry i „uogólnionego innego”. Termin „uogólniony inny” odnosi się do „uporządkowanych postaw całej społeczności i dzięki niemu możliwe staje się włączenie przez ludzi do swej własnej koncepcji jaźni wartości całej zbiorowości”<sup>8</sup>. Identyfikacja to dla nich proces „nazywania, lokowania siebie samych w ramach społecznie skonstruowanych kategorii”<sup>9</sup> a najbardziej istotną i zarazem najważniejszą rolę w tym procesie odgrywa język. Do powyższej teorii w swojej twórczości odwołują się również Erving Goffman oraz Peter Berger. Drugi z nich określa tożsamość jako nadawaną, potwierdzaną i przekształcaną społecznie<sup>10</sup>.

Dyskusje i polemiki na temat tożsamości odgrywają w socjologii znaczącą rolę i są jednym z zagadnień badawczych, które są bardzo często podejmowane. Na temat tożsamości nie tylko są pisane książki naukowe, ale również popular-

<sup>8</sup> G. Marshall, *Słownik socjologii...*, s. 136.

<sup>9</sup> Tamże, s. 402.

<sup>10</sup> P. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 87.

nonaukowe, dzieła dramaturgiczne oraz liczne powieści. Najczęściej podejmowanymi wątkami literackimi związanymi z tożsamością są poszukiwanie lub kryzys tożsamości. Oczywiście istnieją też twórcy, którzy na zagadnienia tożsamości patrzą w zupełnie inny sposób. Można ich zaliczyć do dwóch odmiennych obozów: są to zwolennicy wizji optymistycznej i pesymistycznej. Optymiści postrzegają nowoczesny świat jako ten, który przyniósł ze sobą ukierunkowanie na indywidualizm oraz poszerzający się wachlarz możliwości wyboru tożsamości, jej kreowania i zmiany. Konsekwencją powyższego postrzegania tożsamości jest możliwość jednostki do coraz większego dążenia do samorealizacji na wielu polach życia osobistego i społecznego, tak jak robią to single. Jednostka może odkrywać wewnętrzną jaźń, która nie została odgórnie i sztucznie narzucona przez tradycję, obowiązującą kulturę lub religię. Człowiek może rozwijać te dążenia, które zapewnią mu coraz większą autonomię, lepsze rozumienie samego siebie, elastyczność w kreowaniu indywidualnej biografii życiowej oraz odmienność i niepowtarzalność tak pożądaną we współczesnym świecie.

Jako antagonizm – pesymiści postrzegają tożsamość jako element człowieka wyobcowanego, „samotnego w tłumie”, niepotrafiącego odnaleźć się w otaczającym ponowoczesnym społeczeństwie. Twierdzą, że nowoczesne społeczeństwo masowe to twór złożony z ludzi wyobcowanych, zagubionych, niewiedzących, czego chcą od życia, pasywnych, „płynących z prądem”, chcących nadmiernie konsumować a zapominających o istotnych wartościach i normach społecznych. Należy zauważyć, że identyczne zarzuty formułuje się w stosunku do grupy społecznej, jaką są single. Tradycja psychodynamiczna zwraca uwagę na zanik granic pomiędzy jaźnią a kulturą i wyodrębnia osobowość narcystyczną, czyli taką, która zdaniem Zygmunta Freuda oznacza miłość do samego siebie, która jest tak silna i intensywna, że poprzedza zdolność kochania innych ludzi, to identyfikacja z osobą lub obiektem, a następnie jego internalizacja, w wyniku czego ów człowiek lub rzecz staje się częścią osobowości narcystycznej. Narcystyczny wybór obiektu oznacza utożsamienie się z pewną osobą na zasadzie podobieństwa tej osoby do siebie samego<sup>11</sup>. Uogólnieniem tego pojęcia zajął się amerykański historyk społeczny Charles Lasch, który, pomimo, że był reprezentantem lewicy, optował za wartościami życia rodzinnego oraz twierdził, że to nowoczesne społeczeństwo aktywnie przyczyniło się do zniszczenia ludzkich zdolności do kochania drugiego człowieka oraz zaangażowania w życie osobiste i społeczne. Zmiany społeczne, które przyniosła ze sobą nowocze-

---

<sup>11</sup> Por. G. Marshall, *Słownik socjologii...*, s. 203.

sność, przede wszystkim liczne i szybkie przemiany technologiczne oraz rozwój biurokracji, a w konsekwencji zmianę stosunków rodzinnych przejawiających się m.in. w permanentnej nieobecności ojca, znacznie utrudniają przekroczenie narcystycznej fazy w rozwoju osobowości i tożsamości. W rezultacie dominującym typem osobowości w społeczeństwie ponowoczesnym staje się człowiek „wewnętrznie zubożały i błakający się między wyolbrzymioną miłością do siebie a nienawiścią”<sup>12</sup>. Kiedy następuje rozwój osobowości narcystycznej jednostka żeruje w sposób pasożytniczy na relacjach z innymi, czyli inne osoby potrzebne są jej tylko po to, aby je wykorzystać do jakiegoś celu bez budowania żadnej więzi, która w ich mniemaniu jest zbędna, niepotrzebna, zabierająca im czas oraz bezużyteczna. Osobowość narcystyczna niezdolna jest do znoszenia frustracji, ma problemy z adaptacją do zmieniających się stosunków społecznych, nie rozumie pojęcia „głębokie uczucia” a co za tym idzie nie doświadcza ich, ponieważ nie potrafi zrobić czegoś bezinteresownie dla innych, ponieważ jego ego nie zostało rozwinięte. Lasch twierdzi, że przejawami narcyzmu we współczesnym społeczeństwie są przesadne dbanie o zdrowie w wymiarze fizycznym i psychicznym, wybitne osiągnięcia sportowe, ruchy wyzwolenia seksualnego czy feminizm. Jednostki odznaczające się osobowością narcystyczną często osiągają sukcesy w życiu zewnętrznym, natomiast ich świat duchowy, wewnętrzny nie istnieje, odczuwają pustkę, beznadzieję egzystencji i koncentrują się na przetrwaniu, życiu z dnia na dzień a raczej nie myślą o przyszłości, nie inwestują w nią swoich wysiłków ani nie przywiązują do niej nadmiernej, jeśli w ogóle, wagi.

Socjologowie w obecnej rzeczywistości społecznej dostrzegają nasilenie się fragmentaryzacji życia społecznego, poczucia braku zakorzenienia, sensu życia, braku autorytetów w życiu publicznym, czego upatrują we wzroście egoizmu oraz narastającego skupiania się na realizacji własnych wizji życiowych, zainteresowań, zamierzeń oraz celów. Dlatego też bardzo ciężko sprecyzować pojęcie tożsamości we współczesnej socjologii, bowiem jest ono wielowymiarowe, wielopłaszczyznowe oraz bardzo często rozmyte, różnie rozumiane przez współczesnych naukowców, którzy operacjonalizują je zgodnie z własnymi potrzebami. Pojęcie tożsamości używa się obecnie w świecie nauki oraz w życiu codziennym, powszednim w bardzo szeroki i swobodny sposób. Tożsamość można odnieść do czyjegós poczucia jaźni, uczuć, poglądów jak również w kategoriach np.: tożsamość płciowa lub klasowa. Jest to uzależnione od tematyki

---

<sup>12</sup> Tamże.

badawczej. Czasami zakłada się, że tożsamość jest pochodną oczekiwań jednostek przypisanych do ról społecznych, które każdy za nas pełni i realizuje a następnie uwewnętrznia, tak więc w konsekwencji tożsamość kształtowana jest przez proces socjalizacji. Inna teoria zakłada, że człowiek konstruuje własną tożsamość aktywnie wykorzystując materiały z którymi ma kontakt w czasie socjalizacji czy pełnienia różnorodnych ról społecznych.

Erving Goffman w pozycji „Człowiek w teatrze życia codziennego” pokazał złożoność sposobów przedstawiania samego siebie innym osobom, co można nazwać posługiwaniem się tożsamością oraz podjął zasadniczą kwestię, która pojawia się prędzej czy później, kiedy dyskutujemy o tożsamości, a mianowicie zastanawia się, czy poza różnymi maskami, które „wkładamy” i pokazujemy innym ludziom dostosowując się do panujących różnorodnych sytuacji społecznych i grając swoje „role” w „teatrze życia” posiadamy autentyczną, prawdziwą jaźń-tożsamość.

### Interakcjonizm symboliczny a tożsamość

Jaźń (z języka angielskiego używane są zamiennie dwa pojęcia „self” lub „the self”) wywodzi się z filozofii Charlesa Cooleya, Williama Jamesa oraz Georgea Herberta Meada i stanowi fundament interakcjonizmu symbolicznego, który ukazuje rozumową i refleksyjną zdolność ludzi do uznania siebie samych za przedmiot swojego myślenia. Interakcjonizm symboliczny to najważniejsza amerykańska teoria psychospołeczna, której najistotniejszym aspektem jest koncentracja na sposobach pojawiania się znaczeń w wyniku panujących interakcji w życiu codziennym. Interakcjonizm symboliczny rozwinął się na Uniwersytecie w Chicago w pierwszych dekadach XX wieku a po raz pierwszy zyskał rozgłos kiedy szkoła chicagowska zdominowała amerykańską socjologię w początkowym okresie swojego rozwoju. Oparty jest na wnikliwej obserwacji i bliskim oswojeniu się z badanym zjawiskiem, dzięki czemu można poznać ukryte formy interakcji ludzkich i je zinterpretować. Termin interakcjonizm symboliczny został stworzony w 1937 roku przez Henriego Blumera. Teoria ta pozostawała pod silnym wpływem szkoły chicagowskiej, pragmatyzmu oraz pism filozoficznych George’a Herberta Meada. W interakcjonizmie symbolicznym można wyróżnić cztery podstawowe aspekty. Pierwszy z nich stara się pokazać, że świat ludzi różni się od świata zwierząt, ponieważ ludzie porozumiewają się symbolami, dlatego też ludzie zdolni są do tworzenia kultury i przekazywania tradycji. W myśl tego wątku interakcjonisci interesują się nieustannym nada-

waniem przez ludzi znaczenia swoim ciałom, uczuciom, biografii, sytuacjom, w których się znajdują a w konsekwencji postrzegania świata społecznego oraz płynnością, wieloznacznością i osadzaniem w kontekście społecznym. Drugi aspekt życia społecznego, którym interesują się interakcjoniści dotyczy samego procesu powstawania. Interakcjoniści symboliczni postrzegają świat społeczny jako dynamiczną, stale podlegającą zmianie sieć a konkretne sytuacje społeczne traktują jako spotkanie o sumie zmiennych, ponieważ nie dających się do końca przewidzieć, rezultatów. Życie każdego człowieka i jego biografia podlega nieustannemu procesowi przemieszczania się i ponownego stawiania, nigdy nie będą one do końca ustalone i niezmiennie. Interakcjoniści skupiają się na działaniach społecznych, związanych z nimi rozstrzygnięć i wyników tych działań. Zasadnicze znaczenia mają dla tego drugiego wątku takie pojęcia jak: kariera, porządek negocjowany, spotkanie, stawianie się lub manipulowanie wrażeniami. Trzecim aspektem postrzegania interakcjonizmu społecznego jest pokazywanie świata społecznego jako interakcyjnego na wszystko, co się w nim dzieje. W myśl tego aspektu nie istnieje nic takiego jak „samotna jednostka”, dlatego, że każdy człowiek jest zawsze powiązany z innymi, bowiem żyje w społeczeństwie. Zgodnie z tym kierunkiem zainteresowań interakcjonizmu symbolicznego najbardziej podstawową jednostką analizy jest jaźń. Jest to kategoria, która uwytkła wagę sposobów zachowania się, dzięki którym ludzie, nie tylko mogą, ale tak naprawdę muszą zobaczyć siebie w kategorii przedmiotu i przyjmować rolę innych w trakcie procesu stawiania się w roli. Idea ta została wyrażona w pojęciu jaźni odzwierciedlonej Charlesa Cooleya a bardziej ogólnie w koncepcji jaźni stworzonej przez George'a Herberta Meada. Czwarty aspekt interakcjonizmu symbolicznego związany jest z Georgiem Simmlem i poszukiwaniem „źródłowych procesów społecznych”<sup>13</sup>. Zgodnie z tym wątkiem interakcjoniści chcą dostrzec to, co znajduje się poniżej „poziomu symboli, procesów i interakcji” i znaleźć leżące u ich podstaw wzory lub formy życia społecznego. Dlatego też, interakcjoniści związani z tym wątkiem badają życie różnych grup społecznych, np.: lekarzy, więźniów lub muzyków rockowych i starają się dostrzec w tych odmiennych grupach jakieś wspólne procesy.

Interakcjoniści odchodzą zarówno od wewnętrznego jak i zewnętrznego sposobu patrzenia na człowieka. W modelu zewnętrznym społeczeństwo istnieje poza jednostką a mimo to kształtuje ją w ten sposób, że jej zachowania są przewidywalne. W ujęciu wewnętrznym natomiast jednostka wchodzi w świat

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 130.



społeczny już z gotowymi, pewnymi, swoimi tendencjami oraz dyspozycjami do określonych zachowań. W interakcjonizmie natomiast uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne jednostki podporządkowane są dynamicznemu procesowi kształtowania jaźni, przejawiającej się w działaniach<sup>14</sup>.

Interakcjonizm posługuje się socjologiczną teorią podmiotowości, która zakłada kulturową zmienność doświadczenia ludzi, symboliczny i relacyjny wymiar ich doświadczeń, czyli zależny od działań innych ludzi<sup>15</sup>. Elżbieta Hałas pisze: „W późnej nowoczesności, szczególnie kwestie płci, rodziny i prokreacji, a co za tym idzie, także zmian w socjalizacji, wystawiają na próbę dotychczasowe sposoby pojmowania człowieka i, jak twierdzą, sprawdzian ten przechodzi z pozytywnym wynikiem symboliczno-interakcyjna koncepcja jaźni<sup>16</sup>. Jaźń pojmuje się jako procesy interakcji symbolicznej a od interakcji symbolicznej zależy konstruowanie społeczeństwa i jaźni. G. H. Mead twierdził, że jaźń i umysł są tożsame, natomiast E. Hałas uważa, że koncepcja jaźni jako interakcji symbolicznej nie jest tożsama z koncepcją siebie, dlatego, że jaźń jest ucieleśniona, a procesy myślowe to tylko jakiś ułamek aktywności jaźni jednostek uczestniczących w społecznych działaniach. Również Jurgen Habermas jest zadania, że „indywidualna jaźń powstaje na zasadzie społecznego uzewnętrzniania się<sup>17</sup>.”

We współczesnym ponowoczesnym świecie tożsamość jest jednym z podstawowych problemów egzystencjalnych, jak twierdził Anthony Giddens. Uważał, że „jakkolwiek lokalne byłyby konteksty działania jednostek, konstruując swoją tożsamość czynnie uczestniczą one w społecznych oddziaływaniach o globalnych konsekwencjach i implikacjach<sup>18</sup>. A następnie dodaje „(...) w warunkach wysoko rozwiniętej nowoczesności coraz powszechniejszym zjawiskiem jest wpływ odległych wydarzeń na to, co dzieje się w bezpośredniej bliskości oraz na strukturę wewnętrzną tożsamości jednostki. Główną rolę odgrywają tu bez wątpienia środki przekazu: materiały drukowane i środki elektroniczne. Już od dawna, począwszy od pierwszych doświadczeń związanych z posługiwaniem

---

<sup>14</sup> *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, red. Hałas, K. T. Konecki, Warszawa, 2005, s. 24.

<sup>15</sup> Por. *Social Psychology*, red. Lindesmith A. R., Strauss A. L., Denzin N. K., Englewood Cliffs, 1988, s. 12–13.

<sup>16</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>17</sup> J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, Warszawa 2003, s. 41.

<sup>18</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007, s. 8.

się pismem, doświadczenie zapośredniczone kształtuje zarówno tożsamość jednostek ludzkich, jak i elementarny porządek relacji społecznych<sup>19</sup>.

Barbara Skarga twierdzi, że tożsamość jest zasadą porządku świata, ludzkiego w nim istnienia oraz naszej kultury. Uważa więc, że nie ma co się dziwić jednostkom, że traktują tożsamość jako bardzo istotną wartość, „ład i źródło poznania”, natomiast brak poczucia tożsamości zredukowałby jednostkę tylko do biologicznego trwania, zorientowanym jedynie na to, co terazniejsze, bez żadnego odniesienia się ani do zdarzeń przeszłych ani przyszłych<sup>20</sup>.

Marian Golka twierdzi, że ludzka tożsamość to nie jest cecha charakterystyczna ani zespół swoistych cech człowieka ani przejaw istnienia „odrębnego przestrzennie, a czasowo ciągłego”<sup>21</sup>. W ten sposób rozumiane pojęcie tożsamości odnosi się do bytów materialnych, ponieważ ten akcentuje się w „idem”, czyli we wszystkim tym, co jednakowe. Przyznaje, że „idem” oczywiście wchodzi w zakres rozumienia tożsamości człowieka, ale należy podkreślić, że tożsamość każdego z nas dotyczy przede wszystkim percepcji i dostrzegania samego siebie, a dokładniej mówiąc pewnych własnych, swoistych cech, które mają dla poszczególnej jednostki najważniejsze znaczenie z całego zespołu wszystkich charakterystycznych cech. Dlatego też M. Golka zgadza się z twierdzeniem Paula Ricourea, który „dialektycznie oddziela, a czasem nawet przeciwstawia, czasem dopełnia „bycie tym samym” (idem) oraz „bycie sobą” (ipse) – rozróżniając przy tym pytanie o to „czy jestem?” oraz pytanie o to „kim jestem?”<sup>22</sup>. Paul Ricoeur podkreśla również, że prawdziwa natura tożsamości, którą nazywa narracyjną to właśnie połączenie tych dwóch powyższych pytań i próba odpowiedzi na nie.

Należy pamiętać, że tożsamość człowieka zawsze przejawia się w dwóch odsłonach, bowiem dotyczy relacji z samym sobą, ale również ze światem zewnętrznym, czyli z innymi ludźmi i kulturą. W związku z czym następuje samookreślenie się, poczucie bycia podmiotem i uzmysłowienie sobie swojej podmiotowości ale jednocześnie przedmiotowości. Gordon Mathews proponuje w związku z powyższym zdefiniować tożsamość jako sposób w jaki jednostka siebie pojmuje, klasyfikuje i nazywa<sup>23</sup>. M. Golka przypomina, że czasami o toż-

---

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 1997, s. 12.

<sup>21</sup> M. Golka, *Kłopoty z tożsamością...*, s. 12.

<sup>22</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2005, s. 202, 203, za: M. Golka, *Kłopoty z tożsamością...*, s. 12–15.

<sup>23</sup> Por. G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, Warszawa 2005, s. 36.



samości mówi się jako o autodefinicji, ale jego zdaniem jest to zbyt sugestywne, ponieważ trzeba by się było zastanowić z jakim typem definicji mielibyśmy do czynienia w przypadku tak rozumianej tożsamości, jednak z drugiej strony taka metafora tożsamości jest dla Golki inspirująca, bowiem uwzględniając jak najwięcej różnych definicji tożsamości można cały czas rozszerzać i pogłębiać percepcję tożsamości pod względem teoretycznym<sup>24</sup>.

Marian Golka zadaje sobie również pytanie, czy pod maskami, które sami sobie zakładamy, świadomie bądź nie lub wizerunkiem, „image’m” jak nazywa go Hanna Mamzer, a który tworzą za nas inni kryje się treść, która składa się z innych, niewidocznych, nieuświadomionych, nierozpoznawalnych a może jeszcze nieodkrytych cech, czyli coś, co, Golka nazywa „tożsamościową podświadomością”. I sam odpowiada sobie na to pytanie twierdząco, bowiem jest zdania, że tożsamość, czyli świadomość swego własnego, osobistego „ja” wcale nie stanowi i nie wyczerpuje pełni wiedzy na temat samego siebie, nie jest całkowitym i absolutnym rozpoznaniem, „rozgryzieniem” siebie do końca. Zgadza się również z twierdzeniem Barbary Skargi, która utrzymuje, że nie wiadomo, gdzie należałoby szukać tego najgłębszego, najistotniejszego „rdzenia” wiedzy o sobie, „rzeczywistego stanu rzeczy” dotyczącego zarówno jednostki jak i zbiorowości<sup>25</sup>. Robert Spaemann<sup>26</sup> przypomina bowiem, że charakterystyczne cechy każdej jednostki nie są tylko opisowe, czysto deskryptywne. Bardzo ciężko jest zdefiniować każdego człowieka i ująć jego wizerunek w postaci tożsamości, zarówno biorąc pod uwagę wnętrze człowieka jak i jego konotacje ze światem zewnętrznym. Każda istota ludzka jest unikalna, nieporównywalna w opisie, jedyna w swoim rodzaju, jej tożsamość jest multiskładnikowa, wielowarstwowa i wieloaspektowa. Trzeba również zwrócić uwagę, co również wypukła Spaemann<sup>27</sup>, że niekoniecznie jest tak, że znamy samych siebie lepiej niż znają nas inni, pomimo, że czujemy, że znamy siebie od wewnątrz, ponieważ cały czas jesteśmy ze sobą. Golka zastanawia się również nad kwestią „rozmijania się tożsamości”, czyli „tożsamości prawdziwej i fałszywej”. Twierdzi, że rozmijanie się tożsamości może pojawić się, gdy mamy do czynienia z konstrukcją a raczej rekonstruowaniem tożsamości.

<sup>24</sup> Por. M. Golka, *Kłopoty z tożsamością...*, s. 13.

<sup>25</sup> B. Skarga, M. Jarymowicz, *Próba operacjonalizacji pojęć tożsamość osobista – tożsamość społeczna*, „Studia Psychologiczne” 1989, nr 2, s. 73.

<sup>26</sup> Por. R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, Warszawa 2001, s. 24.

<sup>27</sup> Tamże, s. 41.

Tożsamość to swoista odpowiedź na pytanie „kim jestem?”, czyli na pytanie Immanuela Kanta, do którego współcześnie bardzo często się nawiązuje badając kwestie tożsamości. Golka zastanawia się, czy odpowiedź na tak postawione pytanie jest prosta, czy łatwo jej udzielić osobie pytanej, czy będzie miała kłopoty z odpowiedzią na nie, czy taka odpowiedź zawsze jest gotowa i taka sama, czy się ją rekonstruuje, czy ma się już dawno przygotowaną i zawsze ta odpowiedź będzie identyczna. Są to bardzo istotne kwestie, bowiem pytanie „kim jestem?” jest fundamentalne i zasadnicze dla określenia istoty jestestwa każdej jednostki, jej miejsca w giddensowskiej „płynnej nowoczesności”, jeżeli takowe istnieje i dla poczucia sensu egzystencji i przynależności do „jakiegoś” miejsca na mapie społecznej. Oczywiście jest, że każda jednostka zmuszona jest do funkcjonowania w złożonych kontekstach interakcyjnych, jest aktorem wielu ról społecznych w goffmanowskim „teatrze życia”, przechodzi przez wiele faz swojej egzystencji, więc na powyższe pytanie albo ma już z góry, ad hoc, gotową odpowiedź, z różnych przyczyn albo zmuszona jest zastanowić się nad odpowiedzią, gdy ma taką możliwość albo musi ją przygotować „na poczekaniu”, gdy zostanie do tego zmuszona. Na pytanie „kim jesteś?” pojawia się przymus, niezbędność odpowiedzenia, autowglądu w siebie, autorefleksji, zastanowienia się. Nie ma co się oszukiwać, że odpowiedź na powyższe pytanie będzie w poszczególnych fazach życia jednostki identyczna, ponieważ jest to niemożliwe z racji funkcjonowania w różnorodnych aspektach historycznych, społecznych, indywidualnych itd. W różnych momentach funkcjonowania człowieka ta odpowiedź będzie dopasowana do zaktualizowanej wersji samego siebie, funkcjonując od minimum refleksji i autowglądu w samego siebie aż do obsesyjnej czy wręcz schizofrenicznej refleksji jednostki czy grupy społecznej.

### Przegląd stanowisk polskich badaczy dotyczących stylu życia singla

Emilia Paprzycka<sup>28</sup> zajęła się scharakteryzowaniem życia kobiet-singielek po trzydziestym roku życia, powodów dla których zdecydowały się wieść samotne życie, ich stosunków z rodziną pochodzenia, pracą zawodową, sieci przyjaciół, spędzania czasu wolnego oraz relacji z mężczyznami, szczególnie powodami dla których kobiety te, zwane successful professional women lub single professional women nie potrafią zaangażować się w związki z mężczyznami.

<sup>28</sup> Por. E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Warszawa 2008, s. 42.

Badania Paprzyckiej pokazały, że kobiety-singielki o ustabilizowanej i bardzo często wysokiej pozycji zawodowej szukają mężczyzn, którzy przewyższaliby je pod względem zajmowanej pozycji finansowej, zawodowej i społecznej, co jest w praktyce nierealne, bowiem mężczyźni single o analogicznych parametrach wcale nie chcą wiązać się z *successful professional women*, bowiem się ich boją. A mianowicie, odstraszają ich kobiety, które zawodowo i finansowo osiągnęły podobną lub wyższą pozycję niż oni sami, ponieważ kobiety te nie pozwolą sobą manipulować i nie będą zobowiązane znosić patriarchalnego modelu rodziny, gdyż całe ich życie jest właśnie jego zaprzeczeniem i próbą nie tworzenia związków o charakterze nie partnerskim.

Samotni z wyboru, wbrew powszechnemu twierdzeniu, to nie są tylko i wyłącznie ludzie, którzy podjęli decyzję o byciu samym po refleksyjnym i dogłębnym przeanalizowaniu własnej biografii życiowej. Dorota Ruszkiewicz<sup>29</sup> po przeprowadzeniu badań na grupie ponad 300 respondentów, stwierdziła, że single obojga płci najczęściej wybierają samotność ponieważ nie są w stanie znaleźć odpowiedniego partnera lub partnerki-tak odpowiedziało prawie 2/3 ankietowanych, nie mają wiary w siebie, kiedyś w swoim życiu doświadczyli rozvodu, separacji lub rozstania oraz boją się zaangażować w związek. Ponadto badani wspominali również o pragnieniu wolności i życiu na własny rachunek, niechęci do zobowiązań partnerskich oraz do porzucenia wypracowanej niezależności, przeważnie finansowej, podjęciu decyzji poświęcenia się karierze zawodowej oraz celebrowaniu samotności duchowej. Co interesujące, żaden respondent nie utożsamiał się z odpowiedzią dotyczącą podążaniu za „modą na samotność”. Należy zwrócić uwagę, że odpowiedzi, które uzyskały największą liczbę wskazań nie są związane w sposób bezpośredni ze świadomym wyborem życia solo, tylko odnoszą się do podejmowanych prób znalezienia partnera. Dopiero odpowiedzi, które w badaniach Doroty Ruszkiewicz uzyskały kilkanaście wskazań związane są bezpośrednio z zostaniem singlem bez świadomego wyboru, ponieważ zdecydowały za osobę niezależne czynniki społeczne, takie jak przegapienie momentu na starania o zaangażowanie się w związek, poszukiwanie ideału osobowościowego, który nie istnieje lub zaabsorbowanie pracą, która w czasach młodości okazała się priorytetem.

Kolejnym opracowaniem dotyczącym stylu życia singli autorstwa polskich naukowców jest pozycja Aldony Żurek<sup>30</sup>, która zajęła się analizą przyczyn po-

<sup>29</sup> Por. D. Ruszkiewicz, *Życie w pojedynkę-ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?*, Łódź 2008, s. 154.

<sup>30</sup> Por. A. Żurek, *Single. Żyjąc w pojedynkę*, Poznań 2008, s. 354.

dejmowania przez ludzi stylu życia singla. Autorka poddała badaniu nie tylko ludzi młodych, którzy dopiero od niedawna świadomie tworzą swoją biografię życiową ale skoncentrowała się również na osobach owdowiałych i rozwiedzionych, którzy zgodnie z klasyfikacją singli Petera Stein'a też należy zaliczyć do kategorii ludzi samotnych. Aldona Żurek jest zdania, że na wybór samotnej drogi życiowej młodego singla wpływają bardzo różnorodne przyczyny, jednak zawsze jest jakaś główna, która ma decydujący i determinujący wpływ na ostateczną decyzję dotyczącą podjęcia samotnego życia. Respondenci jako najistotniejszą przyczynę określającą podjęcie życia w samotności wymieniali chęć dążenia do niezależności – 87% badanych oraz niemożność znalezienia partnera, z którym respondenci zdecydowałiby się wejść w związek małżeński lub kohabitacki. Kolejnymi przyczynami, dla których badani decydowali się na pozostawanie w pojedynkę były posiadanie dużej ilości czasu wolnego i możliwość swobodnego nim dysponowania – prawie 44% wskazań, uniezależnienie się od rodziny pochodzenia i innych członków rodziny – 34%, posiadanie większej ilości pieniędzy do własnej dyspozycji i swoboda w ich wydawaniu – 31%, zadania stawianie singlom w pracy zawodowej – 25% oraz złe doświadczenia związane z małżeństwem lub kohabitacją.

Julita Czarnecka<sup>31</sup> zajęła się badaniem stylu życia singli i motywów podejmowania przez nich życia w pojedynkę na terenie miasta Łodzi. Osoby przez nią badane twierdziły, że nie chcą się z nikim wiązać ponieważ przede wszystkim posiadają negatywne doświadczenia z poprzednich związków miłosnych oraz małżeństwa ich rodziców i bliskich. W opinii ankietowanych nie były one godne naśladowania, gdyż często mieli oni wrażenie, że ich najbliżsi są ze sobą w związkach niejako z obowiązku, przyzwyczajenia, odpowiedzialności za dzieci a brak jest w nich miłości, szacunku, ciepła i partnerstwa. Te dwie odpowiedzi były najczęściej wskazywane przez respondentów. Ponadto część badanych przyznała, że nie chce wchodzić w trwałe związki, ponieważ jest zbyt silnie przywiązana do swoich rodziców i rodzeństwa, szczególnie kobiety deklarowały silny poziom przywiązania do rodziców lub negatywny obraz byłych lub obecnych związków przyjaciół, które w ich odczuciu są niesatysfakcjonujące pod względem emocjonalnym czy finansowym. Badani zwracali również uwagę na swój brak doświadczenia w związkach, który w ich mniemaniu uniemożliwiał im zbudowanie trwałego i stabilnego partnerstwa, szczęśliwe małżeństwa swoich rodziców, które traktują jako niedościgniony wzór, niemożliwy do naśladowania z racji swojej perfekcyjności oraz to, że zostali wychowani do życia

---

<sup>31</sup> Por. J. Czarnecka, *Wielkowiejscy single*, Warszawa 2011, s. 24.

w pojedynkę bowiem są jedynakami, więc rodzice pozbawiając ich rodzeństwa niejako nieświadomie wpoili im styl życia singla. Są to niezwykle ciekawe wyniki badań, ponieważ uznanie małżeństwa rodziców za wzór związku a jednocześnie obawa przed jego naśladowaniem z powodu potencjalnej klęski to nowy aspekt singlizmu w Polsce<sup>32</sup>.

## Wnioski

Rodzina jest podstawową a jednocześnie najistotniejszą mikrostrukturą społeczną która ma za zadanie przygotować młodego człowieka do odnalezienia się w późnonowoczesnym świecie, jednak nie zawsze jest to możliwe ze względu na upośledzenie i dysfunkcje w wypełnianiu wszystkich jej obowiązków. Jednym z priorytetowych zadań rodziny jest przygotowanie następnego pokolenia do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich. Single również byli do takich ról społecznych przygotowywani, jednak czynniki osobowościowe, zawodowe i osobiste spowodowały, że osoby te, zdecydowały się wybrać samotne życie bez rodziny, ale nie bez innych ludzi. Nie jest prawdą, jakoby osobami samotnymi z wyboru były osoby pochodzące z rozbitych lub patologicznych rodzin, które fakt samotnego życia motywują niechęcią do powtarzania błędów swoich rodziców. Jednak prawdą jest, że single, mniej lub bardziej świadomie decydują się na niewypełnienie ról rodzicielskich z własnego, nieprzymuszonego wyboru, za co społeczeństwo nie ma prawa ich potępiać a jedynie uszanować ich decyzję.

Singlizm to alternatywa w stosunku do życia małżeńskiego i rodzinnego. Zwykle, w literaturze przedmiotu, porównuje się inne formy i style życia do rodziny, automatycznie je stygmatyzując i etykietując, bowiem tylko pełną rodzinę uważa się za najbardziej odpowiednią do przekazywania norm, zasad postępowania i zachowania, wartości czy stylu życia, natomiast alternatywne formy życia rodzinnego, we wszelkich kolorytach i odcieniach, postrzega się jako zagrożenia dla funkcjonowania i tworzenia nowych rodzin, co jak dotąd nie ma racji bytu.

Umożliwienie osobom samotnym z wyboru poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, czyli odnalezienie własnej tożsamości jest niejako obowiązkiem pluralistycznego, postmodernistycznego, współczesnego społeczeń-

---

<sup>32</sup> Por. J. Czarnecka, *Wielkomięscy single*, Warszawa 2008, s. 25.

stwa. Single, jako jedna z niedawno powstałych grup społecznych oraz próba zdefiniowania przez nich własnej tożsamości to najistotniejsze elementy jej kreacji i zrozumienia. Bez wnikliwej analizy badawczej i polemiki na poziomie dyskursu społecznego nie uda się singlom sprostać temu zadaniu. Ich tożsamość nie jest niekompletna czy niedokończona, ale tworząca się, powstająca i redefiniująca teraz, na oczach całego społeczeństwa, bowiem osoby samotne z wyboru to zbiorowość bardzo młoda. Tożsamość singli jako pełnoprawnych, a nie wybrakowanych członków społeczeństwa, pomimo nie wchodzenia w związki małżeńskie ani nie tworzenia rodzin prokreacji, jest sfragmentaryzowana, ponieważ ludzie ci ciągle definiują ją na nowo, odkrywają nowe jej wymiary i redefiniują ją dostosowując do płynnej nowoczesności, w której wszystkim nam przyszło żyć.

Tożsamość i indywidualizm singli to nowe wyzwania dla społeczeństwa w XXI wieku, którym należy sprostać, bowiem związane są one z poszukiwaniem samego siebie i miejscem singli we współczesnym świecie, ich odbiorom społecznym oraz postrzeganiem przez osoby zamężne. Single poszukują odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?” a społeczeństwo zobowiązane jest pomóc w znalezieniu satysfakcjonującej na nie odpowiedzi nie tylko singlom ale wszystkim, którzy aktywnie poszukują na nie odpowiedzi.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest próba zdiagnozowania i analizy zjawiska społecznego pozostawania osobą samotną z wyboru lub z przyczyn obiektywnych, nieuświadomionych, niezależnych od jednostki. Autorka zastanawia się również nad definicją i operacjonalizacją terminu singiel z wyboru, bowiem można wybrać wiele odcieni samotności. Decyzja bycia singlem lub życia w związku małżeńskim niewątpliwie implikuje wygląd całego, przeszłego, dorosłego życia. Bardzo często mamy do czynienia z sytuacją, gdy młody człowiek odkłada na bliżej nieokreśloną przyszłość decyzję dotyczącą uregulowania swojej sytuacji rodzinnej podejmując coraz to nowe wyzwania związane z życiem zawodowym lub z samorealizacją rozumianą jako zdobywanie wiedzy, doszkalać się czy realizację swoich pasji.

Artykuł ma również za zadanie pokazanie singlizmu jako stosunkowo nowej, alternatywnej do życia w związku małżeńskim i zakładania rodziny drogi życiowej. Obecnie, w bardzo zmodernizowanym i niezwykle zindywidualizowanym świecie młodzi ludzie szukają dla siebie różnych dróg realizacji często wygórowanych i trudnych do faktycznego spełnienia ambicji i zamierzeń, zaniedbując sferę życia rodzinnego. Na wyłącznym skoncentrowaniu się na sferze zawodowej cierpi tożsamość młodego człowieka, która uaktywniona jest tylko w sferze zawodowej, natomiast w sferze rodzinnej nie istnieje.



Tożsamość to próba odpowiedzi na pytanie kim jestem, która u singla, w powszechnym mniemaniu osoby samotnej z wyboru, jest niepełna, sfragmentaryzowana i niekompletna, co powoduje, że single często koncentrują się tylko na pracy zawodowej, sferze rozrywkowej życia a zapominają o najważniejszej wartości jaką jest rodzina, jej założenie, wspieranie i rozwój.

**SŁOWA KLUCZOWE:** słowa kluczowe: single, samotność z wyboru, tożsamość, interakcjonizm symboliczny, socjologia jakościowa

## SUMMARY

The aim of this article is to diagnose and analyze the social phenomenon of being single not only by choice but on account of objective, unrecognized and independent factors from the individual's point of view. Definition of a single person by choice is also a matter of my interest as many ways of loneliness can be chosen nowadays by a particular person. Decision of being single or living in a marriage implies outlook of a future, adult life. It is commonly seen that a young person postpone what to do with a family life taking up new professional or educational challenges.

This article was furthermore inspired to show singlism as a new, alternative to family and marriage life way of living. Nowadays, in a quite modernized and globalised world, young people are trying to find many ways of their aspirations and ambitions to be fulfilled. By trying to achieve those goals, single people neglect the most pivotal field of life as the family matters are. A social identity of a single person is being damaged as such is concentrated on the professional issues so much that he forgets about starting the family which aspect seems to be unimportant or underestimated by him.

The identity is an attempt of answering to the question who I am. However, in a single people's case identity is frequently incomplete and fragmentary. Taking those factors into account, single people are focused on his professional and entertainment fields of life much too often, forgetting at the same time about the most crucial value in life as the family is, its starting, supporting and development.

**KEY WORDS:** single persons, loneliness by choice, identity, symbolic interactionism, qualitative sociology





## Solidarność jako cnota moralna – postawą i zasadą życia ludzkiego według myśli Jana Pawła II w percepcji wychowawczej

Solidarity as a moral virtue – an attitude and principle of human life in the thoughts of John Paul II in the educational perception

### Wprowadzenie

#### Definicja solidarności

Pojęcie „solidarność” nie jest jednoznaczne, pochodzi od słowa łac. *solidare* – zagęszczać, spajać; *solidum* – oznacza coś mocno powiązane, wyprowadza się go z pojęcia *in solidum*, które w prawie rzymskim oznaczało odpowiedzialność jednego za wszystkich<sup>1</sup>. W Biblii nie występuje żaden jego ścisły hebrajski, aramejski czy grecki odpowiednik. Jednak Biblia odnosi się do rzeczywistości solidarności, o która chodzi we współczesnym rozumieniu tego pojęcia. Zawiera słowa, które można traktować jako jego odpowiedniki. Greckimi odpowiednikami słowa, które opisuje rzeczywistość solidarności, są:

- *metecho, metoche, metochos* – które przywołują „aspekt partycypacji”;
- *koinonia, koinoneo, koinonos* – przywołują „aspekt wspólnoty, a w pochodny sposób jednostkę, która w niej uczestniczy”.

W poszczególnych tekstach Listu do Hebrajczyków można się dopatrzeć aluzji do rzeczywistości solidarności:

- Hbr 1,9 – podejmuje się temat Chrystusa jako fundamentu solidarności,
- Hbr 3,1 – mowa o powołaniu jako podstawy solidarności,

<sup>1</sup> Por. J. Wycisło, *Solidarność jako zasada kształtująca i regulująca życie społeczne*, w: *Solidarność zasadą życia społecznego*, red. M. A. Krąpiec, J. Miodek, W. Świątkiewicz, J. Wycisło, Tarnowskie Góry 2000, s. 13.

- Hbr 3,14 – autor podkreśla konieczność uczestniczenia „w Chrystusie” do końca,
- Hbr 6, 4-6 – a także motyw uczestnictwa w Duchu,
- Hbr 5,13 – fundamentem solidarności Boga z ludźmi jest rzeczywistość nadprzyrodzona, powołanie chrześcijan do dziedzictwa niebieskiego, następuje ostrzeżenie przed skutkami braku fundamentu solidarności,
- Hbr 10, 32-35 – motyw solidarności z cierpiącymi we wspólnocie,
- Hbr 13,3 – wezwanie do solidarności z uwięzionymi braćmi,
- Hbr 13,7-18 – apel o solidarność we wspólnocie<sup>2</sup>.

Definicja solidarności zakorzeniona jest w Ewangelii: „jeden drugiego brzemiona noście” (Ga 6,2). Solidarność to – „jeden i drugi”, nigdy „jeden przeciw drugiemu”. „Nie może być walka silniejsza od solidarności. [...] Nie może być program walki ponad programem solidarności” (przemówienie Gdańsk 12 VI 1987)<sup>3</sup>. Jak pisze Tadeusz Styczeń „prawda o nas »skazuje« nas na wybór komunii w prawdzie o nas, czyli na radykalną miłość wzajemną. [...] Nigdy rywal, nigdy wróg!”<sup>4</sup>.

Termin „solidarność” pojawił się w dokumentach Kościoła – dopiero w soborowej konstytucji *Gaudium et spes* (1964) a decydujący okazał się pontyfikat i nauczanie Jana Pawła II. Pojęcie „solidarność” w aspekcie historycznym oznacza „gotowość zaangażowania się dla wspólnych celów lub celów stawianych przez innych, które postrzega się jako zagrożone i jednocześnie pełne wartości i uprawomocnione. Oznacza także poparcie walki przeciwko zagrożeniom, szczególnie niesprawiedliwości”<sup>5</sup>. Za istotne w terminie „solidarność” uznaje się cztery elementy: zaangażowanie na rzecz wspólnego celu, współdziałanie i współodpowiedzialność, łączność ze wspólnotą i działanie na rzecz potrzeb innych osób.

Realizacja w życiu społecznym zasady solidarności:

- podkreśla odpowiedzialność wszystkich ludzi,
- nie neguje prawa do interesów własnych ale wymaga współodpowiedzialności,
- zawsze zobowiązuje do uwzględniania celów dobra wspólnego,
- zobowiązuje członków wspólnoty do współpracy przy wykonywaniu wspólnych zadań,

<sup>2</sup> P. Kasiłowski, *Solidarność w Liście do Hebrajczyków*, Warszawa 2002, s. 24, 201, 246.

<sup>3</sup> C. Ritter, Do źródeł solidarności, „ETHOS” 2000, nr 3, s. 255–256.

<sup>4</sup> T. Styczeń, *Wolność w prawdzie*, w: *Wprowadzenie do etyki*, red. T. Styczeń, Lublin 1993, s. 87.

<sup>5</sup> P. Kasiłowski, *Solidarność...*, s. 13.

- domaga się wykorzystywania naturalnej więzi wspólnoty dla dobra organizacji społeczeństwa<sup>6</sup>.

Zasada solidarności jest tak zwaną zasadą powinnościową, gdyż ze wzajemnych zależności wynikają korelatywne zobowiązania wspólnoty i jednostek między sobą, jednostek i wspólnot względem całości i zobowiązania całości względem jednostek i wspólnot. Zatem zasada ta podkreśla odpowiedzialność wszystkich ludzi za siebie i wzajemne zobowiązania w rozmaitych instytucjach społecznych. Obowiązuje ona zarówno w rodzinie, jak i w państwie, we wspólnotach politycznych i religijnych. Nie ma człowieka, który nie pozostawałby w łączności z jakąkolwiek wspólnotą. Nie neguje ona prawa do interesów własnych. Nie wyklucza również sprzeczności różnych interesów, lecz wymaga współodpowiedzialności, wzajemnego poszanowania<sup>7</sup>. W zasadzie tej zawarty jest obowiązek współpracy jednostek, mniejszych społeczności, ludów, narodów i państw w osiągnięciu dobra wspólnego<sup>8</sup>.

Cechą współczesnego życia społecznego jest rosnąca świadomość współzależności między ludźmi i narodami. Natomiast świadomość tej współzależności rodzi następną, czyli współodpowiedzialność, która z kolei stanowi podstawę solidarności jako sposobu życia i działania. Kładąc nacisk na zasadę pomocniczości Jan Paweł II zamierzał kontynuować nauczanie encykliki Pawła VI *Populorum progressio*, obchodząc dwudziestą rocznicę jej ogłoszenia, napisał encyklikę *Sollicitudo rei socialis* (SRS 5). W swym dokumencie przejmuje z tej encykliki punkt dotyczący rozwoju, idąc tym śladem zauważa, że jesteśmy wezwani do nowego spojrzenia na pojęcie rozwoju, który nie ogranicza się do zaspokojenia potrzeb materialnych poprzez wzrost dóbr, nie biorąc pod uwagę cierpień większości, a egoizm osób i narodów staje się jego główną motywacją (SRS 10)<sup>9</sup>. Jak pisał Jan Paweł II nauka społeczna Kościoła jest kategorią niezależną, jest dokładnym sformułowaniem wyników pogłębionej nad złożoną rzeczywistością ludzkiej egzystencji w społeczeństwie i w kontekście międzynarodowym, przeprowadzonej w świetle wiary i tradycji kościelnej. Jej podstawowym celem jest wyjaśnianie tej rzeczywistości poprzez badanie jej zgodności czy niezgodności

<sup>6</sup> Por. J. Wycisło, *Solidarność jako zasada ...*, s. 16.

<sup>7</sup> B. Sutor, *Etyka polityczna. Ujęcie całościowe na gruncie chrześcijańskiej nauki społecznej*, Warszawa 1994, s. 41–42.

<sup>8</sup> Por. F. J. Mazurek, *KNS – status metodologiczny i główne obszary*, w: *KNS podstawowe zagadnienia z życia społecznego i politycznego*, red. K. S. Fel, J. Kupny, Katowice 2007, s. 25.

<sup>9</sup> Por. H. de Noronha, *Urzeczywistnianie sprawiedliwości w mesjańskim roku jubileuszowym a społeczne posłannictwo Kościoła*, tłum. F. Mickiewicz, „Communio” 2005, nr 4, s. 102.

z nauką Ewangelii o człowieku i jego powołaniu doczesnym a zarazem transcendentnym; zmierza zatem do ukierunkowania chrześcijańskiego postępowania. Nauka ta należy więc nie do dziedziny ideologii, lecz teologii, zwłaszcza teologii moralnej (SRS 41).

### Solidarność w ujęciu Jana Pawła II jako cnoty moralnej

Jan Paweł II wprowadza definicję cnoty solidarności, którą można określić jako cnotę sprawiedliwości społecznej – opartą na „mocnej i trwałej woli zaangażowania się na rzecz wspólnego dobra” (SRS 38), jest odpowiedzią etyczną na „fakt współzależności pojmowanej jako system determinujący stosunki we współczesnym świecie” (SRS 38). Potwierdza to przekonanie, że właściwa głębia solidarności międzyludzkiej nie jest tylko i wyłącznie kwestią dobra wspólnego i jego świadomości. Głębszy wymiar solidarności zostaje odsłonięty w człowieczeństwie i w godności osobowej. Autentyczna „solidarność pomaga nam dostrzec »drugiego« nie jako narzędzie, którego zdolność do pracy czy odporność fizyczną można tanim kosztem wykorzystać, a potem, gdy przestaje być użyteczny, odrzucić, ale jako podobnego nam jako pomoc, czyniąc go na równi z sobą uczestnikiem »uczty życia«, na którą Bóg zaprasza jednakowo wszystkich ludzi” (SRS 39).

Jan Paweł II w encyklice *Sollicitudo rei socialis* (SRS 38) wskazuje, że równocześnie jest ona coraz bardziej akceptowana i rozumiana, także jako powinność moralna. Zatem nabiera cech wartości cnoty solidarności. Cnota – to „skłonność do postępowania zgodnie ze społecznie obowiązującym kodeksem moralnym. W znaczeniu tego terminu zawiera się dobrowolność”<sup>10</sup>. Pojęcie cnoty powstało na gruncie filozofii antycznej, a następnie zostało przyjęte i wzbogacone. Mianem cnoty określano moralnie uporządkowaną postawę człowieka do czynienia dobra. Sprawność ta uzyskana była na drodze świadomego i dobrowolnego spełniania czynów moralnie dobrych lub w wyniku przemiany wewnętrznej. Osiągając ją człowiek doskonalił się wewnętrznie<sup>11</sup>.

Cnotą, (gr. *arete* – to co najlepsze, łac. *virtus*) mianem cnot lub „dzielności” określa się pewne cechy osobowe człowieka, trwałe dyspozycje do właściwego działania, rodzaj sprawności, dzięki którym robimy coś należycie, dobrze

<sup>10</sup> A. S. Reber, *Cnota*, w: *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2000, s. 111.

<sup>11</sup> Por. E. Zapolska, *Cnoty teologalne i kardynalne*, Kraków 2000, s. 9.

w aspekcie moralnym. Poszczególne cnoty są jedynie związanym z danym aspektem życia przejawem jednej naczelnej cnoty – mądrości praktycznej, czyli rozsądku lub roztropności (gr. *phronesis*)<sup>12</sup>. Szczęśliwy jest bowiem ten, kto posiada największe dobra, a największym dobrem jest cnota. Sokrates uważał, że wszelkie zło pochodzi z nieświadomości – nikt umyślnie i z świadomością zła nie uczyni. Wiedza jest warunkiem dostatecznym cnoty, jest tym samym co cnota. Cnota jest dobrem jedynym, które cechuje samowystarczalność<sup>13</sup>. Pojęciem, którym posługują się dziś nauki o człowieku to nie tyle pojecie cnoty, ile raczej pojecie postawy. Mówi się zatem zamiennie, że solidarność jest cnotą ludzką – albo częściej – postawą międzyludzką. Naturę elementów składowych postawy można określić, wyodrębniając składnik afektywny (nasze uczucia o przedmiocie sprawy), poznawczy (to co o nim myślimy) i behawioralny (co byśmy chcieli zrobić, jak chcielibyśmy się zachować wobec przedmiotu postawy)<sup>14</sup>.

Solidarność jest na równi ze sprawiedliwością i miłością, warunkiem i czynnikiem budowy pokoju między narodami. Solidarność należy zatem rozumieć jako świadomą zgodność w realizacji określonych zamierzeń moralnie dobrych. Miłość to zakorzenione w „ja” poczucie odpowiedzialności za „ty”. Nie ma odpowiedzialności za siebie bez odpowiedzialności za drugich. Współodpowiedzialność to uczestnictwo w sprawie spełnienia się innych „ja”. Solidarność z drugimi w tym, co rozstrzyga o sednie ich losu, wyznacza od samego wnętrza kształt odpowiedzialności za swój los. Człowiek spełnia się zawsze i tylko gdy

---

<sup>12</sup> Z czasem cnoty stały się ogólnym określeniem cech człowieka żyjącego w sposób możliwie najdoskonalszy, czyli kogoś kto świadomie i należycie wypełnia funkcje swoiste dla natury człowieka. Tak rozumiana cnota stała się podstawową kategorią etyki starożytniej. Ponieważ ogólnie działalność ludzką można podzielić na działalność teoretyczną (poznawczą) i praktyczną; wyróżnia się cnoty dianoetyczne (związane z poznaniem, do nich zalicza się min. mądrość, rozumienie-intuicja, zdolność poznania naukowego i zdolność rozumnej twórczości – sztuki) i etyczne (związane z działaniem, do głównych cnót etycznych zaliczamy: sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo). W okresie formowania się doktryny chrześcijańskiej uznano roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie za tak zwane cnoty kardynalne, czyli cnoty najogólniejsze, najważniejsze w życiu. W czasach nowożytnych pojęcie cnoty przestało odgrywać znaczącą rolę w etyce i zostało ograniczone do aspektu wychowawczego, a czasem praktycznie zanikło. We współczesnej filozofii moralnej wraz ze wzrostem zainteresowania tradycją antyczną pojęcie cnoty znów nabiera charakteru kluczowego pojęcia etycznego. Zob.: J. Jaśtał, *Cnota*, w: *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Kraków 2004, s. 31–32.

<sup>13</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1968, t. 1, s. 81.

<sup>14</sup> Por. S. Nowak, *Pojecie postawy w tworcach i stosowanych badaniach społecznych*, w: *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 25.

miłuje. Szansę samospełnienia daje sobie tylko ten, kto ją oferuje innym. Prawda i wolność to jakby przestrzeń wewnętrzna i zarazem wewnętrzna skrzydła, które unoszą i na których się unosi i utrzymuje na poziomie swej godności – osobowy podmiot ludzki<sup>15</sup>.

Doświadczenie solidarności posiada zatem głęboki wymiar etyczny. Jest zrozumiałe jedynie w perspektywie dobra, które rodzi się w wolności i z wolności. Solidarności nie trzeba i nie wolno narzucać. Rodzi się ona spontanicznie, ponieważ jest wyrazem dobrej woli człowieka. Józef Tischner stwierdzał: „Gdy rodzi się solidarność, budzi się świadomość, a wtedy pojawia się mowa i słowo – wtedy też to, co było ukryte, wychodzi na jaw. Nasze powiązania stają się wszystkie widoczne. Wtedy człowiek nosi na swych plecach ciężar drugiego człowieka. Solidarność mówi, woła, krzyczy, podejmuje ofiary. Wtedy ciężar bliźniego staje się często większy niż własny ciężar”<sup>16</sup>.

Papież Jan Paweł II od początku swego pontyfikatu przystąpił do głoszenia świata orędzia wiary, która ma charakter unifikujący w stosunku do wszystkich innych czynów, które podejmuje człowiek, wiary zdolnej do dokonania przemiany duchowej w świecie. Celem ruchu wiary jest uobecnienie Chrystusa i Jego dzieła w świecie, aby osiągnąć uczestnictwo z Nim w wieczności. Wiara rozwija się i umacnia w konkretnych czynach miłości. Miłość jako całkowity dar z siebie jest wypełnieniem wiary<sup>17</sup>. Postawa miłości, czyli bycie świadkami miłości, jest także zdolnością dostrzegania obecności Boga w obliczach otaczających nas ludzi oraz odczuwania więzi z braćmi, dostrzegania w drugim człowieku tego, co pozytywne, solidarności z nim i odrzucania pokusy egoizmu (por. Jan Paweł II, *Novo millennio ineunte* NMI 43). Dzięki czemu będzie mogła poszerzyć się na ziemi także komunია pomiędzy ludźmi i narodami, jak to nazywał papież – cywilizacja miłości, życia, pokoju i solidarności<sup>18</sup>.

W encyklikach Jana Pawła II występuje jeszcze inny aspekt pojmowania solidarności, papież uważając, że ludzkość stanowi jedną wielką rodzinę, traktuje solidarność jako fakt społeczno kulturalny. Jest to zatem wspólne działanie wielu podmiotów życia społecznego w sytuacji domagającej się przewycięże-

<sup>15</sup> Por. T. Styczeń, *Solidarność wyzwala*, Lublin 1993, s. 23.

<sup>16</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 1992, s. 10.

<sup>17</sup> Por. J. Królikowski, *Otwartość historii na przełomy w Chrystusie. Udział papieża Jana Pawła II w przełomach końca XX wieku*, „ETHOS” 2003, nr 3, s. 245, 254.

<sup>18</sup> Por. W. Seremak, *Droga do urzeczywistnienia się w życiu poszczególnych wiernych i całego kościoła „Pożądanego owocu Jubileuszu roku 2000”* (NMI 59) w świetle listów apostołskich Tertio millennio adveniente i Novo millennio ineunte, „Roczniki Teologiczne” 2003, nr 5, s. 21–41.



nia zaistniałej anomii społecznej, tj. rozpadu więzi społecznych zachodzących wskutek rozkładu norm społecznych, pogłębionej braku stabilności społecznej (np. kwestia płoretariacka w *Laborem exercet*). Solidarność zatem wymaga niezmiennego postawy służenia bliźniemu, poszanowania jego godności ludzkiej. Solidarność wymaga refleksji w aspekcie przebywania przez jednostkę ludzką określonej drogi życia, ponieważ towarzyszy jej oraz jednoznacznie ukazuje, jak pośród innych wartości realizuje się jej rozwój, z tego też względu nie można być solidarnym z ludźmi pozbawionymi sumienia<sup>19</sup>.

Jan Paweł II uważał, że „Szczególną misją i powołaniem ludzi świeckich jest wyrażanie ewangelii poprzez własne życie, a przez to wnoszenie fermentu ewangelicznego w rzeczywistość, w której żyją i pracują [...]. Wymaganie to nie ogranicza się do własnej rodziny ani nawet do narodu czy państwa lecz obejmuje według pewnego porządku całą ludzkość tak, że dla nikogo los innych członków rodziny ludzkiej nie może pozostawać obcy czy obojętny” (*Centesimus annus*, 51).

Jan Paweł II pokazuje nam jak współdziałać na rzecz dobra wspólnego, nie tylko w zakresie jednej małej wspólnoty, ale także w szerszym znaczeniu, zwracał uwagę na to, że „Uznanie społecznej solidarności rodziny ludzkiej wymaga odpowiedzialnego budowania na tym, co nas jednoczy. Oznacza to rzeczywiste i bezwarunkowe propagowanie równej godności każdego człowieka jako istoty ludzkiej obdarzonej podstawowymi i niezbywalnymi prawami. Dotyczy to wszystkich aspektów naszego życia, zarówno osobistego, jak i życia w rodzinie, we wspólnocie, do której należymy, a także życia w świecie. Gdy naprawdę uświadomimy sobie to, że jesteśmy braćmi i siostrami we wspólnym człowieczeństwie, wówczas będziemy mogli kształtować swoje postawy wobec życia w świetle owej solidarności, która nas jednoczy. Potwierdza się to szczególnie we wszystkim, co odnosi się do sprawy podstawowej i powszechnej, której na imię: pokój”<sup>20</sup>. Zadaniem chrześcijanina i rodzin jest przepajanie duchem Ewangelii wszystkich dziedzin życia ludzkiego, indywidualnego i społecznego<sup>21</sup>. Gdy władze wydają niesprawiedliwe rozporządzenia „trzeba bardziej słuchać Boga niż ludzi” (Dz 5, 29).

Jan Paweł II w liście do wiernych świeckich mówi: „Pilnym i odpowiedzialnym zadaniem świeckich jest dawanie świadectwa tym wartościom ludzkim

<sup>19</sup> Por. J. Wycisło, *Solidarność jako zasada...*, s. 11–22.

<sup>20</sup> Jan Paweł II, *Orędzie na XX Światowy Dzień Pokoju „Rozwój i solidarność: dwie drogi wiodące do pokoju”*. Watykan, 8 grudnia 1986 r., „L’Osservatore Romano” 1987, nr 1, s. 3.

<sup>21</sup> B. Przybylski, *Kościół w ekonomii Bożej*, „Ateneum Kapłańskie” 1963, nr 2, s. 36.

i ewangelicznym, które posiadają wewnętrzny związek z działalnością polityczną, jak wolność, sprawiedliwość, solidarność, wierne i bezinteresowne oddanie sprawie wspólnego dobra, prosty styl życia, preferencyjna opcja na rzecz ubogich i najmniejszych. Wymaga to, by byli oni coraz bardziej ożywieni duchem rzeczywistego uczestnictwa w życiu Kościoła i coraz lepiej znali jego naukę społeczną. W spełnianiu tego zadania stałym wsparciem będzie dla nich bliskość wspólnot chrześcijańskich i ich pasterzy” (posynodalna adnotacja apostołska *Christifideles laici*, ChL 42)<sup>22</sup>.

Kościół krytykuje styl życia ludzi nastawionych tylko na konsumpcjonizm, Jan Paweł II wskazuje istotne aspekty posłannictwa człowieka na ziemskim globie, zawsze mu chodzi o koncepcje człowieka i jego prawdziwe dobro (CA 36), zależy mu na tym, aby człowiek, który jest owładnięty żądzą konsumizmu, nie zatracił swego człowieczeństwa, aby nie uległ nowej formie alienacji. Przestrzega przed niewłaściwym zużywaniem zasobów naturalnych i niszczeniem środowiska (CA 37–39). Jednak wierzy i naucza, że możliwy jest autentyczny rozwój i trwałe pokój w poszanowaniu człowieka i stworzenia. Postuluje rozwijanie wspólnoty międzynarodowej w duchu solidarności (SRS 39–40). Papież przypomina, że globalizację rynku powinien równoważyć rozwój globalnej kultury solidarności, globalizacja wymaga stworzenia nowej kultury, nowych reguł i nowych instytucji o zasięgu światowym<sup>23</sup>. Jan Paweł II często wzywa chrześcijan do kształtowania właściwego stosunku do dóbr materialnych, by nie zapominać o ubóstwie jakim żyje wiele istot ludzkich, by dostosować swój styl życia do wymogów braterskiej solidarności<sup>24</sup>.

Należy stwierdzić za Janem Pawłem II, że wszystkie wymiary ludzkiego bytowania, również kulturowy, opierają się na trzech zasadach etycznych: prawdzie-zaufaniu-wspólnocie. Od ich obecności w życiu społecznym zależy egzystencja poszczególnych ludzi (jednostek) i narodu. „Wychowywać naród i tworzyć dobra kultury można jedynie „w prawdzie i miłości”<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Por. Jan Paweł II, *Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury (Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż 2.06.1980)*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, red. S. Urbański, Warszawa 2000, s. 131.

<sup>23</sup> Por. J. Bajda, *Globalizacja w ujęciu Jana Pawła II*, „ETHOS” 2002, nr 1–2, s. 143.

<sup>24</sup> Por. Jan Paweł II, *Globalizacja solidarności wymaga kultury solidarności* (Jubileusz Rolników, 11 XI 2000), „L'Osservatore Romano” 2001, nr 2, s. 31.

<sup>25</sup> A. L. Szafranski, *Jan Paweł II: myśli o Ojczyźnie*, w: *Polska teologia narodu*, red. Cz. Bartnik, Lublin 1988, s. 276.



## Solidarność a ludzka wolność

Solidarność jest dziełem rozumności i wolności człowieka – osoby. Encyklika *Evangelium vitae* jest dokumentem, w którym Jan Paweł II z niezwykłym wyczuciem tragizmu sytuacji świata, mówił wręcz o gruzach wolności współczesnego człowieka, zatracającego „nie tylko tajemnicę Boga, ale również tajemnicę świata i swojego istnienia” (EV 22). Wolność absolutna nie powinna być urzeczywistniana jako jedyna wartość, powinno jej towarzyszyć zaistnienie innych wartości obiektywnych, gdyż bez nich formą wolności staje się samowola. Dlatego wolność jest fundamentalną cechą ludzkiego bytu, wartością obiektywną, która jednak łączy się z innymi wartościami jak: prawdą, godnością, powinnością, powołaniem, odpowiedzialnością. Wolność przejawia się w dokonywanych wyborach oraz działaniu, zakorzenionym w samostanowieniu, w aktywności o charakterze duchowym, w docieraniu do prawdy. Sama idea wolności nosi na sobie znak chrześcijańskiego pochodzenia. Bez odwołania się do Ewangelii Jezusa Chrystusa, historia ludzkich zmagania o wolność pozostaje niezrozumiała, a samo dążenie człowieka do wyzwolenia – narażone jest na fiasco<sup>26</sup>. Osiągnięcie wolności dojrzałej odpowiedzialnej jest możliwe dzięki miłości, która jak podkreślał papież Jan Paweł II, stanowi wypełnienie wolności<sup>27</sup>. Wolność i odpowiedzialność stanowią jeden z głównych problemów refleksji etycznej dotyczących ontologicznych podstaw działalności ludzkiej. W obecnych czasach problem ten nabiera szczególnego znaczenia<sup>28</sup>.

W pluralizmie proponowanych dzisiaj „prawd” ludzkiego życia istnieje jedna tylko prawda, która poparta jest Boskim autorytetem. Problem dostępności tej prawdy związany jest z tajemnicą „mowy” Boga i ludzkiego słowa, które Bóg współkonstruując uczynił nośnikiem objawionych treści. O prawdziwości czy nieprawdziwości bycia ma zdecydować osobisty wybór człowieka między tym, co jest dobre a co złe. O tej prawdzie mówił Jan Paweł II w encyklice *Veritatis splendor*: „w głębi serca człowiek stale tęskni za absolutną prawdą o ludzkim życiu, szczęściu [...], jeszcze głębiej tego dowodzi, jego poszukiwanie sensu życia”. Jan Paweł II naucza „dobrem osoby jest istnienie w Prawdzie i czynienie

<sup>26</sup> Por. E. Sienkiewicz, *Wolność wartością osoby*, „Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 121.

<sup>27</sup> Por. M. Rybka, J. Sławek, M. Wrześniewska-Pietrzak, *O „nie-byciu-wolnym”, czyli rozumienie wolności w homiliach Jana Pawła II*, „Polonistyka” 2009, nr 9, s. 57.

<sup>28</sup> Por. U. Ostrowska, *Wolność jako wartość edukacyjna*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 4, s. 275.

Prawdy” (VS, 84). Tylko w Bogu jest racja dobra i racja wszelkiej powinności – *In Deo principaliter causa omni debiti*. To stanowiło pierwotną domenę starożytności, aż po przełom ku nowożytności. Właśnie bez tego najwyższego odniesienia *in Deo* upada prawda o Bogu, upadają wartości i zasady moralne, zaczyna się arbitralność i dowolność. Poprzez transcendencję sumienia odwołuje się do celowości dobra i związanej z nią celowości<sup>29</sup>.

Jan Paweł II w kościele św. Stanisława w Rzymie 28VI1992, gdy komentował List do Galatów „Miłością ożywieni służcie sobie wzajemnie!” – mówił wówczas: „Jak bardzo ta lekcja wolności potrzebna jest dzisiaj Polakom [...]. W dzisiejszych czasach jawi się widmo „złotej wolności”, która nie buduje lecz niszczy (Ga 5,15) – „A jeśli u was jeden drugiego kąsa i pożera, baczcie, byście się wzajemnie nie zjedli” smutne skojarzenia budzą w nas słowa Apostoła w dzisiejszych czasach. Nie tak buduje się prawdziwa wolność – jest tylko jedna droga: „Miłością ożywieni służcie sobie wzajemnie!”<sup>30</sup>.

Jan Paweł II przypomniał w swoich katechezach, że ludzie mają podejmować akcje wychowawcze, mające na celu przezwyciężanie egoizmu, rywalizacji czy zemsty, budując w to miejsce poszanowanie braterskiej miłości między ludźmi, solidarności, sprawiedliwości, poszanowania godności osoby ludzkiej, a także kultury i wszystkiego co stanowi o jej wartości<sup>31</sup>.

## Solidarność wspólnoty – kultura uniwersalna

Istnieje też związek kultury i osobowości, w świetle tego ujęcia, kultura bowiem bazuje na osobowości człowieka jako najistotniejszej wartości. Wartości więc wymagają stałego wysiłku, ale też są bronią człowieka, wskazując co go niszczy, a co doskonali. Pluralizm jest podstawowym faktem kulturowym, który organizuje wszelkie dziedziny życia, staje się on podstawa dialogu. Marek Szulakiewicz pisze: „Kulturowa konieczność dialogu wynika z utraty uniwersalizmów i absolutyzmów [...]. Koniec wielkich teorii, utrata ontologicznej jed-

<sup>29</sup> Por. J. Krucina, *Moc wiążąca między prawem a moralnością*, w: *Filozofia prawa a tworzenie i stosowanie prawa: materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej w dniach 11 i 12 czerwca 1991 roku w Katowicach*, red. B. Czech, Katowice 1992, s. 114.

<sup>30</sup> Homilia kard. S. Dziwisza 2 IV 2006, „L'osservatore Romano” 2006, nr 5, s. 46.

<sup>31</sup> Por. A. Bławat, *Nauczanie Jana Pawła o świeckich we wspólnocie chrześcijańskiej*, „Collocanea Theologica”, nr 4, s. 135–136.

ności, występowanie wielu systemów orientacji świata stały się drogą do dialogu, który oznacza poszukiwanie możliwości współlistnienia często sprzecznych i konkurencyjnych schematów wyjaśniania świata<sup>32</sup>. Należy podjąć próbę rekonstrukcji wartości kultury polskiej, tego co było cenione dawniej i dziś. Konstatając kryzys kultury współczesnej (brak wzorców, hierarchii wartości, upowszechnianie wartości niespójnych a nawet sprzecznych, i tzw. antywartości). Kryzys wartości nie oznacza rozpadu kultury, kultura obecna zmienia się ale nadal żyje, domaga się nowych interpretacji i wytworów. Istnieje związek kultury polskiej z europejską na przestrzeni wieków, można dokonać zabiegu reinterpretacji pojęcia „wartości narodowe”, zastępując je pojęciem „wartości kulturowe”. Podstawę tej zamiany i utożsamienia stanowi przekonanie, iż w „Europie ojczyzn” wraz z kulturą tworzą wartości narodowe a historia naszej kultury jest historią zabiegów wokół dobra.

W ujęciu Papieża „naród jest wielką wspólnotą ludzi, których łączą różne spoiwa, ale nade wszystko kultura. Naród istnieje z kultury i dla kultury”<sup>33</sup>. W myśli Papieża „naród wyznaczają dwa elementy: wspólnota, która nie jest zbiorowością, ale jest rzeczywistą wspólnotą, a więc społecznością ludzi zjednoczonych wspólnym działaniem w określonym, konkretnym celu. Drugim elementem jest kultura narodowa, która tworzy wiele składników, w tym historia, moralność, religijność”<sup>34</sup>. Naród jest dla Ojca Świętego wspólnotą kulturową i kształtuje człowieka dzięki temu, że jest podmiotem kultury. „Jeśli w imię przyszłości kultury, trzeba wołać o prawo człowieka do tego, aby bardziej być, to na tej samej linii trzeba umieścić prawo Narodu. Trzeba je umieścić u podstaw kultury i wychowania”<sup>35</sup>. Mówiąc o prawach narodu Ojciec Święty ma na myśli prawo do samodzielności, odrębności kulturowej, prawo do zachowania dziedzictwa kulturowego i jego rozwoju, prawo do własnej kultury<sup>36</sup>.

Zarysowującym się ideałem kultury jest kultura integralna, obejmująca wie-  
le wymiarów istnienia człowieka. Scalającą człowieka i kulturę wartością jest

---

<sup>32</sup> M. Szulakiewicz, *Obecność filozofii transcendentalnej*, Toruń 2003, s. 54.

<sup>33</sup> Przemówienie w UNESCO, Paryż 2 czerwca 1980 r.

<sup>34</sup> Jan Paweł II, *Encyklopedia Nauczania Społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005, s. 306–307.

<sup>35</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO Paryż 2 czerwca 1980*, w: *Jan Paweł II, Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, M. Radwan, T. Gorzkula, K. Cywińska (wybór tekstów i oprac.), Rzym–Lublin 1988, s. 64.

<sup>36</sup> Por. J. Majka, *Katolicka Nauka Społeczna*, „Studium historyczno-doktrynalne”, Rzym 1986, s. 375.

moralność, zadaniem bowiem kultury jest budzenie sumień, prowadzące do cywilizacji godności i wolności. Uniwersalizm kultury, oparcie jej na uniwersalnych wartościach kulturowych, stanowi również gwarancję jej prawdziwości, humanizmu i tożsamości narodowej. Kultura, jak i refleksja nad nią jest sprawą żywą i aktualną<sup>37</sup>.

Naród jest podmiotem kultury, z kolei sama kultura jest obszarem wielorakich ludzkich interakcji i staje się fundamentem systemu społecznego. Jedno bez drugiego nie może istnieć. Sobór Watykański II podkreślał: „Kultura jest właściwością osoby ludzkiej. Do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi się nie inaczej, jak przez kulturę” (KDK 53). To stanowisko rozszerzył Jan Paweł II, gdy mówił, że „kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem, bardziej »jest«”. Tylko człowiek jest sprawcą i twórcą kultury i tylko człowiek w niej się wyraża i w niej się potwierdza. [...] Kultura w wymiarze jednostkowym, według Jana Pawła II, jest specyficznym „sposobem istnienia i bytowania człowieka”, „całością wartości i środków, którymi człowiek wyraża bogactwo swojej osobowości we wszystkich jej wymiarach”, „komunikacją człowieka z innymi ludźmi a przede wszystkim komunikacją człowieka z Bogiem”<sup>38</sup>.

### Solidarność a godność człowieka

Człowiek – twórca i odbiorca kultury – nigdy nie był tak niszczonej, ale też nigdy nie był tak broniony jak współcześnie. Człowiek twórca kultury, obecnie zagrożony w swym życiu przez działanie sekt, działanie pseudo-prawa, działanie kłamliwej pseudonaukowej doktryny propagującej nowy styl życia w użyciu i wycisku. Wszystko to jest następstwem dziś modnego, kłamliwego i zdeformowanego rozumienia człowieka. Czy istnieje możliwość zachowania tożsamości w sytuacji dzisiejszego chaosu, kryzysu i naporu tendencji unifikujących – uwarunkowane jest to postulatem większej aktywności i umiejętności dokonywania wyborów innymi słowy – bycia podmiotem kultury. Tradycja chrześcijańska utrwaliła przekonanie, że człowiek jest osobą, został stworzony na obraz i podobieństwo Boga (Rdz 1,27), przez kulturę człowiek wzrasta ku najwyższemu ideałom, ukazany w sposób najpełniejszy w osobie Jezusa Chry-

<sup>37</sup> Por. B. Truchlińska, *Kultura i wartości*, „Ruch Filozoficzny” 2001, nr 1, s. 15–18.

<sup>38</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości...*, s. 85–87.

stusa. Człowiek spełnia się w działaniu, które staje się przyczynkiem do rozwoju osoby ludzkiej. Cel ostateczny człowieka to życie wieczne, ten nadprzyrodzony element zobowiązuje człowieka do jeszcze większej aktywności doczesnej<sup>39</sup>.

Jan Paweł II często mówił o człowieku jako jednostce oraz o człowieku w społeczeństwie. Rozwinął oryginalną antropologię człowieka, która ma wyraźny rys chrystocentryczny, Chrystus „w pełni objawia człowiekowi samego siebie” (RH 8). Jest to wizja człowieka zakorzeniona w wierze chrześcijańskiej. Uważał również, że podstawowym dla człowieka doświadczeniem jest doświadczenie własnej aktywności. W miejsce kartezjańskiego podmiotu myślącego (*cogito, ergo sum*) proponuje zasadę *agito, ergo sum*. Przez działanie człowiek dochodzi do poznania prawdziwego charakteru bytu ludzkiego, jako wolnego, twórczego i odpowiedzialnego podmiotu. Jako istota wolna i rozumna jest wezwany do podejmowania decyzji, bo byłyby rozumne to muszą potwierdzać prawdę, najwyższą Prawdą jest Jezus Chrystus. Papież uznaje, iż korzeń ludzkiej godności tkwi w zdolności do przejścia od zwykłego samozainteresowania rzeczywistością do objęcia tego, co jest obiektywnie prawdziwe i dobre<sup>40</sup>.

Człowiek w rozumieniu chrześcijańskiej kultury ukazany jako osoba to człowiek, który istnieje, żyje, działa poprzez swą duszę, gdyż każdy człowiek ma swój początek w Bogu. To życie osobowe na wzór i podobieństwo Osoby Boga, człowiek musi się sam od wewnątrz rozwijać w swym ziemskim życiu poprzez swe racjonalne i odpowiedzialne decyzje, ma więź ze światem, ale ten świat i swoje własne akty przekracza, nad nimi góruje, je transcenduje. Żyjąc w społeczeństwie, jako byt osobowy, nie jest tylko kółkiem maszynierii społecznej, ale sam siebie „od wewnątrz” determinuje poprzez dobrowolne i rozumne przyjęcie prawa społecznego<sup>41</sup>. Papież Jan Paweł II podkreśla, że „wolność jest wielkim darem Stwórcy, jako że ma służyć osobie i jej spełnieniu, które dokonuje się przez dar z siebie i otwarcie się na drugiego człowieka (...). Wolność zapiera się samej sobie, zmierza do autodestrukcji i do zniszczenia drugiego człowieka,

<sup>39</sup> Por. J. Piątek, *Kulturotwórcze elementy antropologii*, w: *Kultura a nasze istnienie*, red. J. Łukomski, Kielce 1999, s. 59–61; M. A. Krąpiec, *Sens kultury chrześcijańskiej*, Lublin 2004, s. 10–13; D. Adamczyk, *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*, „Communio” 2005, nr 4, s. 129.

<sup>40</sup> Por. W. Kluj, *Teologiczne podstawy dialogu międzyreligijnego w nauczaniu Jana Pawła II*, „Collectanea Theologica” 1998, nr 2, s. 94.

<sup>41</sup> Por. M. A. Krąpiec, *Osoba w chrześcijańskiej kulturze*, w: *Solidarność zasadą życia społecznego*, red. M. A. Krąpiec, J. Miodek, W. Świątkiewicz, J. Wycisło, Tarnowskie Góry 2000, s. 7–10.

gdy przestaje uznawać i respektować konstytutywną więź, jaka łączy ją z prawdą” (EV 19). Człowiek nie może osiągnąć prawdziwej wolności bez prawdy, bez zrozumienia istoty, celu swego istnienia. Im mniej wie, rozumie, tym mniej ma wolności. Jak uważa papież, „poza prawdą, wolność nie jest wolnością. Jest pozorem. Jest nawet zniewoleniem”<sup>42</sup>. Wolność domaga się prawdy, wyraził to Chrystus w słowach: „Poznacie prawdę a prawda was wyzwoli” (J 8,32). Zanim człowiek dojrzeje do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z wolności, musi być chroniony od zła i wprowadzany w świat wartości<sup>43</sup>. Wychowanie do prawdy to rozbudzanie i umacnianie pragnienia, aby stawać się tym, kim się być powinno, dążyć do własnej doskonałości<sup>44</sup>.

Przedmiotem kultury jest zatem człowiek – osoba. Kultura ma służyć wszechstronnemu rozwojowi i doskonaleniu człowieka. Człowiek jest „pierwszym i podstawowym” faktem kultury; to taki człowiek, który jest „duchowo dojrzały” i potrafi wychowywać siebie i innych. Tylko taki człowiek jest podstawowym „faktem kulturowym”, ponieważ pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle jest wychowanie”. Dlatego jako „pierwszy i podstawowy” wymiar kultury należy uważać kulturę moralną, taką która kształtuje „cnoty życia indywidualnego, społecznego i religijnego”<sup>45</sup>.

### Wychowanie w duchu solidarności

Kultura i wychowanie są od siebie ściśle uzależnione, na co wskazywał Jan Paweł II. Człowiek tylko w kulturze może żyć życiem prawdziwie ludzkim. Bez ładu intelektualnego i moralnego nie ma ładu w działaniu. Należy nauczać umiejętności wyboru dobra i „dobrowolnego” działania<sup>46</sup>. Współpraca człowieka z łaską Chrystusową to – proces wychowawczy odrodzenia się wewnętrznie-

---

<sup>42</sup> Jan Paweł II, *Pielgrzymki do ojczyzny 1979 – 1983 – 1987 – 1991 – 1995 – 1997 – 1999 – 2002. Przemówienia, homilie*, Kraków 2002, s. 670.

<sup>43</sup> Por. T. Gadacz, *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków, s. 100–103.

<sup>44</sup> Por. W. Starnawski, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „ETHOS” 2006, nr 3, s. 78–79.

<sup>45</sup> Z. Stachowski, *Inkulturacyja w ujęciu Jan Pawła II*, „Euhemer – Przegląd Religioznawczy” 1991, nr 3, s. 78.

<sup>46</sup> J. Mizińska, *Postęp i okrucieństwo*, w: *Humanizm ekologiczny*, red. S. Kycia, t. 2, Lublin 1993, s. 153–165.



go – począwszy od zmiany sposobu myślenia i przemiany stylu życia na nowy, co św. Paweł nazwał *metanoią* (gr. *mata* – przemiana, *noos* – myśl, rozum, *neosis* – poznanie), gdy pisał: „Trzeba porzucić dawnego człowieka, który ulega zepsuciu na skutek żądz polegających na fałszu, a odnawiać się duchem w waszym umyśle i przyoblec człowieka nowego” (Ef 4, 22–24)<sup>47</sup>.

U podstaw teorii wychowania, oddziaływań wychowawczych, winna znajdować się wiedza aksjologiczna wyznaczająca kierunek podejmowanych działań. Działania te i ich motywy są zależne od przyjmowanej koncepcji wartości, i odwrotnie: kształtowanie wychowanka zachodzi w kontekście przeżywanych wartości oraz dóbr kultury. Wartość to pewnego rodzaju idea, za pomocą której możemy uznawać za wartościowe określony przedmiot, osobę lub cechy. Różnorodność ujęć czy rozumienia zagadnienia wartości powoduje wielość koncepcji. Uznawanie wartości jest sprzyjającym warunkiem do pojawiania się określonych motywacji, swoistych dążeń ludzkich. Samo dążenie do realizacji wartości jest już w pewnym sensie wartością samą w sobie, jednak istnieją wartości, które często są tylko pseudowartościami. Edukacja to właśnie świadomy wybór wartości i określenie ich hierarchii jako kierunku własnego postępowania<sup>48</sup>.

W pedagogice wartością, która jest jej celem jest odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek i jakie jest jego miejsce w porządku bytów stworzonych? To właśnie człowiek jest osobą, która posiada swą godność i wartość (nie otrzymaną od innych ludzi), która jest najwyższa i bezwzględna w świecie bytów stworzonych, która ma własny cel. Dlatego wychowanie, które dokonuje się nie tylko w rodzinie, lecz także w szkole, jest wychowaniem do bycia osobą, którą człowiek staje się otwierając na dobro, prawdę i piękno oraz uczestniczy w wartościach, dokonując preferencji zgodnej z ich hierarchicznym układem: od wartości najniższych, poprzez wartości duchowe, ku absolutnym<sup>49</sup>.

Należy przytoczyć słowa Krystyny Chałas: „Nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości staje się pustym dzwonem, który nawet mimo silnego rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków. Wychowanie musi prowadzić do głębi człowieczeństwa, które jest treścią życia osoby, jej integral-

---

<sup>47</sup> S. Kunowski, *System chrześcijański wychowania*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola–Lublin 1999, s. 49.

<sup>48</sup> Por. J. Gajda, *Wartości w wychowaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2008, tom 7, s. 40–41.

<sup>49</sup> Por. M. Straś-Romanowska, *Wartości a wychowanie*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1, s. 12.

nego rozwoju, który ostatecznie jest wyznaczony przez urzeczywistnianie najwyższych wartości i dążenie do Absolutu”<sup>50</sup>.

Prawda, wolność, życie, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, miłość to wartości, przez które człowiek odnosi się do człowieka. Postępując zgodnie z nimi człowiek zdaje się stopniowo odnajdywać i realizować swoje człowieczeństwo. Według Władysława Stróżewskiego „Idea człowieczeństwa zakłada, [...] że człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako skazanym – jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem”<sup>51</sup>. W wychowaniu chodzi głównie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem. Wychowanie to rozwijanie człowieczeństwa. W szkole następuje przekaz i uzupełnienie dotychczasowej formacji człowieka i ukształtowanie jego światopoglądu zgodnie z prawdą jego sumienia. Od tego ilu ludzi będzie w ten sposób dojrziałych zależy przyszłość kraju. Naród bowiem jest taki, jacy są tworzący go ludzie, jakie są rodziny, w których ci ludzie się wychowują<sup>52</sup>.

Zdaniem Jana Pawła II to w człowieku i kulturze należy szukać solidarności. Mówi, że jest ona wyrazem każdego człowieka, jest potwierdzeniem jego człowieczeństwa. Człowiek tworząc kulturę, tworzy siebie, a także tworzy ją we wspólnocie z innymi. Jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi, gdyż powstaje na gruncie dobra wspólnego, które staje się dobrem ludzkim. Zadaniem młodych ludzi ma być troska o dobra kultury, które mogą być zapomniane bądź utracone. Kształt życia społecznego jest zależny od tego, jaki będzie człowiek. Na tę zależność powoływał się Jan Paweł II, gdy przemawiał do młodzieży. Jedno z ważniejszych przesłań Jana Pawła II do młodych były słowa wypowiedziane na Jasnej Górze w 1983 roku, a powtórzone na Westerplatte w 1987 roku: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali. (...) Każdy z was młodzi przyjaciele, znajduje też w swoim życiu jakieś swoje „Westerplatte”. Jakiś wymiar zadań, które musi podjąć i wypełnić. Jakiś słuszną sprawę, o którą nie można nie walczyć. Jakiś obowiązek, powinność, od której nie można się uchylić. Nie można zdezerterować. Wreszcie jakiś porządek praw i wartości, które trzeba utrzymać i obronić, tak jak to Westerplatte, w sobie i wokół siebie. Tak obronić dla siebie i dla innych”<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin–Kielce 2003, t. 1, s. 41–42.

<sup>51</sup> W. Stróżewski, *Filozofia wartości*, „Znak” 1965, nr 4, s. 399.

<sup>52</sup> Por. J. Kownacka, *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu Jana Pawła II podczas pielgrzymek do Ojczyzny*, „Studia Theologica Varsoviensia” 1997, nr 1, s. 217–244.

<sup>53</sup> W. Sroczyński, *Duszpasterskie aspekty młodości*, „Studia Paradayskie” 1993, nr 3, s. 103.



## Principia solidarności w służbie dobru Europy – podsumowanie

Kościół poprzez liczne wypowiedzi Ojca Świętego Jan Pawła II oraz liczne dokumenty stolicy Apostolskiej daje wyraźny znak zaangażowania w świat i szukania dialogu nie tylko z chrześcijanami, ale ludźmi dobrej woli. Bogactwo pontyfikatu Jana Pawła II „powinno być w pełni zinternalizowane przez Kościoły lokalne czyli przez nas wszystkich, powinna dokonać się nowa ewangelizacja, prowadząca ku cywilizacji miłości [...], chodzi o ożywienie chrześcijańskich korzeni, o nową inkulturację Ewangelii w Europie, o bardziej wyraźny głos Kościoła w pluralistycznym społeczeństwie”<sup>54</sup>.

W liście apostolskim *Tertio millenio adveniente*, mówiącym o przygotowaniach do Wielkiego Jubileuszu Roku 2000, Jan Paweł II zaproponował konkretne formy realizacji międzynarodowej solidarności, między innymi uważał za swoją powinność wezwać do „redukcji, jeśli nie całkowitej likwidacji zadłużenia międzynarodowego, które ciąży na losach wielu narodów” (nr 51). Mówił o reformie światowego systemu walutowego celem zapewnienia większej stabilności metod wymiany i oprocentowania (por. SRS 43). Papież domagał się zasady solidarności, szczególnie w zakresie podziału bogactw i władzy nad nimi, aby ludność z krajów biedniejszych mogła nie tylko zaspokoić swoje podstawowe potrzeby, ale stopniowo i skutecznie się rozwijać (por. RH 16)<sup>55</sup>.

Potrzeba wzajemnej solidarności dotyczy nie tylko starań o sprawiedliwy podział dóbr zewnętrznych oraz walki o prawa obywatelskie, nie wolno nam wyrzucać poza obręb solidarności całej bogatej problematyki wzajemnej pomocy oraz obrony przed krzywdą w zakresie dóbr moralnych i duchowych. Jednym z tych dóbr jest właśnie potrzeba miłosierdzia. W perspektywie etyki chrześcijańskiej różnorakie działania i decyzje w zakresie życia społecznego, politycznego i gospodarczego należy oceniać wedle pytania, w jakim stopniu chodzi o biednych, na ile owe działania i decyzje okazują się przydatne i dają szansę do samouzdalniania się, do aktywności. Biblijna opcja na rzecz ubogich ma na celu przewyciężenie ograniczeń tak, by każdy z członków miał możliwość uczestniczenia w życiu społecznym. Opcja ta kieruje uwagę na to, co czują ludzie odrzuceni, na ich zmartwienia, upokorzenia, krzywdy jakich doznają, na strukturalną niesprawiedliwość. Aby temu zaradzić zobowiązuje ludzi, którzy

<sup>54</sup> J. Mariański, *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*, Kraków 1997, s. 333.

<sup>55</sup> Por. K. Dadak, *Globalizacja a nauczanie społeczne Kościoła*, „ETHOS” 2002, nr 1–2, s. 205.

dobrze się mają do tego, by nieśli pomoc, by dzielili się i doprowadzali do skutecznych przymierzy solidarności<sup>56</sup>.

Ruch społeczny „Solidarność” doprowadził do głębokich przemian politycznych w Polsce oraz w innych częściach świata. Powstawaniu tego ruchu towarzyszyła niezwykle żywa i silna świadomość religijna oraz pogłębiona myśl teologiczna. Moralna rewolucja „Solidarności” w Polsce i wyzwolenie Indii spod panowania systemu kolonialnego – „Satyagraha” w Indiach Mahatmy Gandiego (Satyagraha to działanie zmierzające do moralnego doskonalenia człowieka jako podmiotu całokształtu życia politycznego, społecznego i ekonomicznego), są wydarzeniami w obrębie polityki, które ukazują niewystarczalność jej materialistycznej interpretacji, a poprzez odwołanie się do aksjologicznej wizji natury ludzkiej. Dzięki kulturze – aksjologicznej prawdy o człowieku, wskazują na czynnik duchowy jako istotny moment jej uprawiania. Wydarzenia są sobie bliskie, poprzez swoją aksjologiczną treść i odczytuje się je jako historyczną manifestację transcendentnej prawdy o człowieku. Troska o człowieka w tworzonym przezeń świecie społecznym, wskazuje na związek działań politycznych ze sprawami ducha<sup>57</sup>. Bez „Solidarności” nie byłoby samorządności rozumianej jako aktywne uczestniczenie w życiu społeczno-politycznym, realizując program, który za najważniejsze wartości uznaje: rodzinę-wspólnotę lokalną-ojczyznę; chrześcijański system wartości, tradycje patriotyczne, wolność i niepodległość, praca i uczciwość w życiu publicznym. Naród należy do bytów naturalnych w rzeczywistości społecznej, pojęcie narodu włącza się w zespół pojęć związanych z samym życiem ludzkim. Naród powinien żyć prawdą, ideą narodu polskiego jest myśl zawarta w tychże słowach: „naród polski żyjący i zintegrowany samoświadomością katolicyzmu i dziejów, broniący tych wartości i swojego rosnącego na ich gruncie samostanowienia, naród polaków żyjących na ziemi polskiej i na emigracji, otwarty na pluralizm innych nacji i światopoglądów dopełniających go do *uniwersum* europejskiego i ogólnoludzkiego”<sup>58</sup>.

W 1979 roku papież na placu Zwycięstwa w Warszawie złożył wyznanie wiary: „Człowieka nie można do końca zrozumieć bez Chrystusa. A raczej: człowiek nie może sam siebie do końca zrozumieć bez Chrystusa. Nie może

<sup>56</sup> Por. J. Salij, *Solidarność jako zadanie*, „Communio” 1981, nr 1, s. 57.

<sup>57</sup> Por. A. Wierzbicki, „Satyagraha” i „Solidarność”. *Wydarzenia odległe i bliskie*, „ETHOS” 2000, nr 3–4, s. 141.

<sup>58</sup> W. Chudy, *Aspekty narodu polskiego*, „ETHOS” 2000, nr 1–2, s. 288.

zrozumieć ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie [ ... ]. Dzieje narodu są przede wszystkim dziejami ludzi. Dzieje każdego człowieka toczą się w Jezusie Chrystusie”<sup>59</sup>.

Siła „Solidarności” tkwi w aksjologicznej zasadzie człowieczeństwa, na jej aksjologiczno-moralny wymiar doświadczenia zwrócił uwagę Jan Paweł II; „Robotnik polski upomniał się o siebie z Ewangelią w ręku i modlitwą na ustach”, to rewolucja odwołująca się do chrześcijańskiej kultury narodu polskiego. To w trakcie swojej pierwszej pielgrzymki papież dokonał anamnezy kulturowej tożsamości, odsłaniając humanistyczny i chrześcijański (Chrystusowy) sens polskości<sup>60</sup>.

Papież od początku swego pontyfikatu przystąpił do głoszenia światu orędzia wiary, która ma charakter unifikujący w stosunku do wszystkich innych czynów, które podejmuje człowiek. Wiara rozwija się i umacnia w konkretnych czynach miłości. Miłość jako całkowity dar z siebie jest wypełnieniem wiary<sup>61</sup>. Postawa miłości, czyli bycie świadkami miłości, to znamienna cecha duchowości komunii, która jest także zdolnością dostrzegania obecności Boga w obliczach otaczających ludzi oraz odczuwania więzi z braćmi, dostrzegania w drugim człowieku tego, co pozytywne, solidarności z nim i odrzucania pokusy egoizmu<sup>62</sup>. Dzięki czemu będzie mogła poszerzyć się na ziemi także komunია pomiędzy ludźmi i narodami, jak to nazywał papież – cywilizacja miłości, życia, pokoju i solidarności<sup>63</sup>.

Solidarność jest konieczna w jednoczącym się świecie. Solidarność jest konieczna także w aspekcie współczesnej globalizacji różnych kontynentów, czyli „solidarność całej Rodziny ludzkiej”. Papież Jan Paweł II głosił, że „Dla dobra przyszłych pokoleń konieczne jest, by nowa Europa oparła się na fundamencie

---

<sup>59</sup> Jan Paweł II, *Nie można usunąć Chrystusa z historii człowieka (Homilia w czasie mszy św. Na placu Zwycięstwa 2 VI 1979 r.)*, w: *Nauczanie papieskie, II* (1979), t. 1, Poznań–Warszawa 1990, s. 599.

<sup>60</sup> Jan Paweł II, *Moc świadectwa* (Przemówienie do pielgrzymów z diecezji szczecińskokamieńskiej. Jasna Góra, 18 VI 1983 r.), w: *Jan Paweł II, Pokój Tobie Polsko! Ojczyzno moja! Znów na polskiej ziemi*, Lublin 1984, s. 73.

<sup>61</sup> Por. J. Królikowski, *Otwartość historii na przełomy w Chrystusie. Udział papieża Jana Pawła II w przełomach końca XX wieku*, „ETHOS” 2000, nr 1–2, s. 245, 254.

<sup>62</sup> Por. Jan Paweł II, *Novo millennio ineunte* NMI 43.

<sup>63</sup> Por. W. Seremak, *Droga do urzeczywistnienia się w życiu poszczególnych wiernych i całego kościoła „Pożądanego owocu Jubileuszu roku 2000” (NMI 59) w świetle listów apostoelskich Tertio millennio adveniente i Novo millennio ineunte*, „Roczniki Teologiczne” 2003, nr 5, s. 21–41.

tych wartości duchowych, które stanowią sam wewnętrzny rdzeń jej tradycji kulturalnej” (Homilia wygłoszona podczas Mszy św. odprawianej pod szczytem Jasnej Góry, Częstochowa, 15 sierpnia 1991 r.) oraz „Ewangelia jest niezbędnie potrzebna do odnowy kultury; jest niezbędna, aby można było zbudować prawdziwie pokojową przyszłość w Europie i na świecie” (Do uczestników sympozjum zorganizowanego przez Radę Konferencji Episkopatów Europy, Watykan, 25 kwietnia 2002 r.)<sup>64</sup>.

Nadzieja, którą głosił Jan Paweł II, polega na uświadomieniu sobie, że nasz los nie zależy tylko od czynników zewnętrznych, na które często nie mamy wpływu, ale przede wszystkim od naszej postawy moralnej, od naszej woli przetrwania, od naszej wierności wartościom, a także od naszej solidarności z bliźnim, solidarności z innymi narodami.

## STRESZCZENIE

Dla właściwego funkcjonowania życia społecznego i pokojowego współżycia różnych grup, osób, społeczności i państwa nieodzowne jest zadanie wychowania do gotowości wzajemnej solidarności. Żadne społeczeństwo, bez nawet najmniejszej gotowości do wzajemnej solidarności nie jest zdolne do właściwego funkcjonowania, a nawet do życia.

Wspólne cele danego narodu, dziedzictwo kultury i tradycji budują świadomość solidarności w ramach konkretnego społeczeństwa czy narodu. Każda więc świadomość solidarności uwarunkowana funkcjonalnie powinna być zakorzeniona i ostatecznie umotywowana uniwersalną solidarnością wszystkich ludzi.

W swym nauczaniu papież Jan Paweł II pogłębiał motywacje solidarności jako cnoty ludzkiej i chrześcijańskiej, akcentując społeczny wymiar solidarności. Zwracał uwagę na teologiczne rozumienie solidarności, rozwijając problematykę solidarności w głębokim tle kwestii społecznej o wymiarze globalnym.

Należy wychowywać młodzież do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym w duchu solidarności. Uświadamiać, że dobro narodu zależy od ich postawy moralnej, od woli przetrwania, od wierności wartościom, które w ciągu wieków kształtowały historię i kulturę wspólnoty.

Solidarność umotywowana jest naturalną otwartością człowieka, jako istoty społecznej, na drugą osobę, z którą współdziałać należy w dążeniu do realizacji dobra wspólnego. Niezbędna jest zatem stała gotowość do przyjmowania i wypełniania tych zadań, które są konsekwencją uczestnictwa jednostki w życiu społecznym.

---

<sup>64</sup> Cyt za: G. Grochowski, *Jan Paweł II o Europie. Wybór myśli*, Sandomierz 2003, s. 61–62.

**SŁOWA KLUCZOWE:** solidarność, nauczanie Jana Pawła II, godność człowieka, postawa życia w służbie dobru, powinność wychowawcza

## SUMMARY

For the proper functioning of society and the peaceful coexistence of different groups of people, communities and the state is essential to the task of raising the readiness of mutual solidarity. No society, not even the slightest willingness to mutual solidarity is not able to function properly and even to life.

The common objectives of the nation's cultural heritage and tradition of building awareness of solidarity within a particular society or nation. Every so functionally conditioned consciousness of solidarity should be rooted and ultimately motivated by the universal solidarity of all men.

In his teaching of Pope John Paul II has deepened the motivations of solidarity as human and Christian virtues, emphasizing the social dimension of solidarity. Drew attention to the theological understanding of solidarity, solidarity issues in developing deep background on social issues globally.

It is to educate young people to participate in social and cultural life in the spirit of solidarity. Realize that the welfare of the nation depends on their moral attitude, the will to survive, the values of fidelity, which over the centuries shaped the history and culture of the community.

Solidarity is a natural openness motivated by man as a social being, the other person with whom to interact is in pursuit of the common good. Hence the need for constant readiness to accept and carry out the tasks that are the result of participation of the individual in society.

**KEY WORDS:** solidarity, the teaching of John Paul II, human dignity, an attitude of life in the service of good, educational duty

NATALIA MARIA RUMAN – Uniwersytet Śląski

e-mail: nruman@interia.pl

Data przysłania do redakcji: 23.01.2014

Data recenzji: 04.02.2014

Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014



## Problematyka prozy społeczno-obyczajowej Walerego Z. L. Przyborowskiego

The issue of socio-moral prose Valery Z.L. Przyborowskiego

Zakorzenie literatury społeczno-obyczajowej w naszej tradycji sięga renesansu. Obraz życia społeczeństwa, głównie szlacheckiego, został literacko zakodowany w *Żywocie człowieka poczciwego* Mikołaja Reja, także późniejszych *Pieśni świętojańskiej o sobótce* Jana Kochanowskiego czy *Sielankach* Szymona Szymonowica. Pod koniec XVIII wieku Michał Dymitr Krajewski autor *Dialogu albo rozmów Podolanki z mężem* (1784) apelował o to, by romans była tak pisany „aby wydawał się prawdziwy, żeby rzeczy szły tym porządkiem, jak się pospolicie w biegu życia ludzkiego zdarzają”<sup>1</sup>. Stanisław Burkot<sup>2</sup>, odwołując się do tej wypowiedzi przypomina, że uwagi Michała Krajewskiego należy uznać za próbę formułowania zasad nowoczesnej powieści realistycznej. Jej bujny rozwój przypada na okres pozytywizmu.

Pozytywistyczna proza zdaniem Henryka Markiewicza<sup>3</sup>, bazowała na czterech zasadniczych modelach światopoglądowych, tj. postromantyzmie, tradycjonalizmie i przeciwstawiającym się mu pozytywizmowi, wreszcie ówczesnej ideologii socjalistycznej, która czerpała z takich pozytywistycznych wartości światopoglądowych, jak emancypacja czy rozwój cywilizacji przemysłowej. Cechą wspólną tych idei było wyraźne ukierunkowanie społeczno-polityczne ze słabo rozbudowaną płaszczyzną filozoficzną. Postromantyzm, podkreślający szczególną misję dziejową narodu polskiego, pod względem ideologicznym był bardzo zróżnicowany – od demokratyzmu szlacheckiego do haseł rewolucji agrarnej i socjalizmu. Kolejny nurt to tradycjonalizm, uznający równowagę

<sup>1</sup> Podaję za: S. Burkot, *Spory o powieść w polskiej krytyce literackiej XIX wieku*, Wrocław 1968, s. 19.

<sup>2</sup> Tamże, s. 34.

<sup>3</sup> Por. H. Markiewicz, *Pozytywizm*, Warszawa 2010, s. 12–18.



określeń Polak – katolik. „Tradycjonalizmowi przeciwstawiał się ze wzrastającą siłą, ale nie w pełni konsekwentnie, pozytywizm, stając się ostatecznie panującą, zwłaszcza w Królestwie, ideologią tego okresu, najobszerniej i najstaranniej sformułowaną w wypowiedziach teoretycznych, reprezentowaną najszerzej w literaturze pięknej”<sup>4</sup>.

Krąg prozy społeczno-obyczajowej Walerego Z.L. Przyborowskiego tworzą powieści: *Hinda* (1869) będąca debiutem powieściowym, *Życie za marzenie* (1871), *Na mogile* (1873), *O cześć ojcowską* (1879), *Czerwona mara* (1912). Utwory te w treści i formie są zgodne z powszechnie obowiązującą wówczas w literaturze zasadą utylityzmu, który interpretowano dwojako jako – tendencyjność i realizm. Tendencyjność wiązała się z zasadą takiego ujmowania treści, by ilustrowała ona określone tezy programowe. Realizm rozumiano jako połączenie różnych wątków o podobnym znaczeniu semantycznym o wartości poznawczej czy iluzji rzeczywistości<sup>5</sup>. Wymienione utwory, jak pisze Jerzy Cieślowski<sup>6</sup>, zasługują na uwagę, gdyż stanowią przykład zaszczerpienia tendencji pozytywistycznych na romansowej fabule. Do tej grupy należy zaliczyć także *Powieść o pięknej dziewczynie* (1870), *Bicz koralu* (1879), *Za grzechy krwi* (1880), *Magdalena* (1883), *Na partykularzu* (1883), *Cherubin* (1883), *Marznące fale* (1885), *Czekaj Reginko!* (1887), *O miliony* (1888), *Sprawa o sukcesję* (1898) oraz *Męty* (1906). Elementami obyczajowymi nasycona została powieść: *Noc z 3-go na 4-ty grudnia* (1875), która jest utworem sensacyjno-kryminalnym z elementami historycznymi. Opowiadanie *Gruba Różia* (1882) zawiera dużo elementów obyczajowych zwłaszcza dotyczących środowiska średniozamożnego mieszczaństwa i marginesu społecznego wielkiego miasta.

Zagadnienia związane z ukazaniem życia biedoty wiejskiej i tzw. marginesu społecznego pojawiają się również w *Sokole królewskim* (1886). W tym kręgu można pomieścić także nowelę *Kto winien?* (1886) oraz powieść *Na Oceanie Spokojnym* (1897). Ujmuje ona pewne tematy społeczne w konwencji powieści podróźniczej, zawierającej również odwołania do ojczyznej historii, przez ukazanie losów naszych rodaków, zmuszonych do porzucenia ojczyznej ziemi.

Wskazane powieści łączą idee pozytywistyczne, których eksponowanie stawiał sobie pisarz za jeden z ważniejszych celów. Wśród nich wysuwa się na czoło praca organiczna, rozumiana jako harmonijna egzystencja poszczególnych grup społecznych. Jakub A. Malik pisze, że „miała być harmonijnym działaniem

<sup>4</sup> Tamże, s. 14.

<sup>5</sup> Por. H. Markiewicz, *Pozytywizm...*, s. 88.

<sup>6</sup> Por. Walery Przyborowski, oprac. J. Cieślowski..., s. 501.



wszystkich warstw społecznych w celu podnoszenia dobrobytu materialnego i rozwoju duchowego, np. poprzez oświatę (...). Twórcą terminu był Marceli Motty (...) użył go w odniesieniu do propozycji Karola Marcinkowskiego – lekarza i uczestnika powstania listopadowego, który wyznaczył trzy kierunki pracy: podniesienie poziomu szkolnictwa, działalność na rzecz podniesienia poziomu rzemiosła oraz wykształcenie polskiej inteligencji”<sup>7</sup>. Do tych idei Przyborowski dołączył także postulaty przemian obyczajowych w zakresie emancypacji kobiet i ich pracy zarobkowej, asymilacji burżuazji żydowskiej, wreszcie pojawia się w jego prozie problem pracy u podstaw oraz opisy tragicznego losu dziecka, co właśnie pozytywiści wyeksponowali bardzo mocno w polskiej literaturze. Powieści te wykazują ogromne zaangażowanie pisarza i wiarę w głoszone poglądy. Z tymi zagadnieniami wiążą się sprawy kształtowania uczuć oraz ukazywania znaczenia rodzin dla bohaterów.

Przedstawione środowiska rodzinne to głównie zamożne mieszczaństwo: rodziny Baryczków, Gizów i Fukierów (*Sokół królewski*), rodzina adwokata Beniego oraz ziemiaństwo, np. Sulimowie z Sinogóry (*Hinda*), hrabia L. rodzina rotmistrza Tarły (*Życie za marzenie*) i zubożała rodzina szlachecka Lechów (*Na mogile*), rodzina Turów (*Za grzechy krwi*) czy Stanisław Kozłowski (*Czerwona mara*). Marginalnie, choć dość licznie, zostali przedstawieni ubożsi mieszkańcy miast: Musiałowie (*Życie za marzenie*), Michał Dyl i jego siostrzenica Zuzia, katarzyniarz Niemiec (*Bicz koralu*), krewny Stanisława Kozłowskiego Ignacy i jego matka (*Czerwona mara*). Autor wyodrębnia także w swych utworach wywodzącą się z upadłego ziemiaństwa inteligencję, które prezentuje inż. Michał Żelibocki (*Za grzechy krwi*), czasem pozbawioną ziemiańskich korzeni, np. Krasuccy, Leon Kora (*Życie za marzenie*) lub Bolesław Kozikiewicz, kancelista pracujący w biurze przy fabryce Hermana Lumpkofa (*Cherubin*). Do tej grupy miał dołączyć również, o czym marzył jego ojciec, pochodzący z rodziny chłopskiej Janek Mur (*Na mogile*), który ukończył gimnazjum w Lublinie i podjął studia w Warszawie. Zachowanie tego bohatera w pewnym stopniu kontrastuje z patriotycznymi i obywatelskimi postawami ojca oraz jego przyjaciela, którzy nie tylko świadomie brali udział w powstaniu, ale także obecną swą pracą pokazywali, jak należy rozumieć sprawy ojczyzny. W praktyce przekształcili się z romantyków w pozytywistów, choć brak w ich rozmowach podłoża ideologicznego dla podejmowanych działań. Warszawa odgrywa istotną rolę w twórczości.

---

<sup>7</sup> J. A. Malik, *Prądy kulturalne i filozoficzne*, w: *Historia literatury polskiej*, Bochnia–Kraków–Warszawa 2004, t. 6, *Pozytywizm*, s. 27–28.

Przyborowskiego nazywanego „piewcą walk wyzwolńczych” stolicy i „popularyzatorem dziejów Syreniego grodu”, który wiele swych dzieł stworzył wśród starych murów miejskich<sup>8</sup>.

Zasygnalizowane powieści, podobnie jak opowiadanie *Gruba Róża*, mają budowę zamkniętą. Losy bohaterów często kończą się tragicznie. Wyjątkiem jest *Życie za marzenie*, które ma kompozycję otwartą. Powieść rozpoczyna się od przypadkowego poznania przez autora-narratora panny Izabeli Krasuckiej i złożenia jej wizyty. Akcja obejmuje historię życia bohaterki, fabuła kończy się powrotem pisarza i decyzją o spisaniu jej losów. Izabela przekazując narratorowi informacje o swoim życiu, sugerowała, że ma pomysły na jego dalsze lata. Mimo przykrych, czasem nawet tragicznych doświadczeń nie przestała dążyć do realizacji swych ideałów (m.in. założenia szkoły dla niezamężnych dziewcząt). Relacja bohaterki-narratorki służy jej charakterystyce bezpośredniej, gdyż czytelnik może wnioskować stąd o jej pozytywnych cechach. Do optymizmu skłaniają też postawy bohaterów *Bicza koralu*. Jest on tym wyraźniejszy, że udało się im odkryć fałszywość postępowania adoratora Zuzi, omotania jej intrygą kruczków prawnych i w konsekwencji przejścia skromnego majątku tokarza Dyla. Pisarz w kreowaniu tych postaci korzysta najczęściej z charakterystyki bezpośredniej, ich cechy wskazuje narrator, sami zainteresowani czy inne postaci.

Życie większości prezentowanych rodzin związane jest z realizacją hasła pracy organicznej, które było istotnym wyznacznikiem pozytywizmu na wszystkich ziemiach polskich pod zaborami. Praktyczna realizacja hasła ukazana została już w pierwszej części *Hindy*, gdy autor przedstawia ojca Henryka Sulimy. Senior domu „choć w dumie rodowej i wspomnieniach świetlanej przeszłości wychowany”, jak to określa narrator wszechwiedzący zwany też auktorialnym, własnym wysiłkiem, oszczędnością i pracą doprowadził do uratowania reszty rodzinnego majątku i nawet poszerzenia go o dobra za Bugiem. Podkreśla on, że z części starego parku urządzono ogród warzywny, a majątek był tak dobrze administrowany, że mógł pretendować zamożnością do miana posiadłości magnackiej. Przy tej okazji kreśli autor główne cechy swego bohatera. Ten bezpośredni sposób charakterystyki jest dość typowy dla prozy autora *Bicza koralu*. Tak wprowadza pisarz najczęściej postaci pierwszoplanowe a chociaż stary Sulima, nie odgrywa takiej roli, dla syna i innych osób staje się wzorem uczciwego, pracowitego, bliskiego ideałom pozytywistycznym ziemianina. Starszy

---

<sup>8</sup> Por. M. J. Olszewska, *Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury*, Warszawa 2009, s. 280–281.

pan jest nie tylko człowiekiem pełnym cnót umięjącym również docenić pracę służby, ale ma także główne wady swej warstwy.

Pracę organiczną, ważne hasło pozytywistyczne, realizował na swój sposób Samuel Beni, będący w *Hindzie* przedstawicielem burżuazji żydowskiej. Cenił on sobie wysoko uznanie chrześcijan-ziemian, dlatego wynalazł sumiennego i rzetelnego zarządcę, aby wzorowo prowadził gospodarstwo. Być może z myślą o stworzeniu siedziby rodu skupił od szlachty zagrodowej ziemię i utworzył majątek w Sinogórze obok zamku Sulimów. Narrator auktorialny podkreśla, że Beni, chcąc stworzyć podstawy ustabilizowanej pozycji społecznej syna, założył ogród-park i wybudował ładny pałacyk, mający służyć jako przysła rodzinną posiadłość. Na wzór dawnych siedzib szlacheckich usytułowany był on na wzgórzu otoczonym ogrodem i parkiem, ze stawem będącym ważnym miejscem wypoczynku oraz rozrywki, a jednocześnie pełniącym funkcje utilitarne, gdyż hodowano w nim ryby na domowy użytek. Takie postępowanie sugeruje, że zamożny adwokat pochodzenia żydowskiego widział potrzebę wrastania w dominującą politycznie i społecznie warstwę społeczeństwa polskiego. Dzięki tym informacjom wzbogaca się charakterystyka pośrednia bohatera. S. Beni widzi przed sobą dalekosiężne cele i na tym etapie życia staje się dla odbiorcy postacią pozytywną, zatracającą cechy ortodoksyjne, które potem ujawniły się po zdradzie przyszłej synowej. Można tu mówić o określonym mechanizmie sygnałów ważności, które zdaniem Michała Głowińskiego „zależą w ostatecznej instancji od poetyki gatunku i jego konsekwencji. Mają też w przeważającej liczbie wypadków charakter symboliczny. Symboliczne właściwości ma zjawisko tak elementarne dla budowy powieści, jak zastosowane w niej proporcje między tym, o czym opowiada się szeroko, a tym, co załatwia się tylko wzmianką, a wreszcie – pomiędzy tym, co zostało opowiedziane, a tym, co przemilczane”<sup>9</sup>.

Ukazując zachowania Beniego (*Hinda*), Przyborowski przedstawia nie tylko bezinteresowne uczucie wynikającym z potrzeby niesienia pomocy bezbronnemu dziecku, ale także, o tym, że dzięki formalnemu zaopiekowaniu się dziewczyną zyskał prawo do zarządzania składami w Gdańsku (postarał się zaraz o decyzję w tej sprawie rabina i kachału Szydłowa) wreszcie miał perspektywę wychowania dobrej i zamożnej żony dla syna. Charakterystyka ta w niewielkim stopniu zostaje uzupełniona elementami występującymi w dalszych partiach fabuły, odnoszącymi się do opinii, iż był kupcem uczciwym i chrześci-

<sup>9</sup> M. Głowiński, *Gry powieściowe*, Warszawa 1973, s. 29.

janie cenili go za sumiennosc w interesach. Podobnie niejednoznacznie została wykreowana i oceniona tytułowa bohaterka powieści Hinda:

... miała więc lat osiemnaście – w sercu jasno, w umyśle jak w starej gotyckiej katedrze i cieniów pełno i pełno barw – a uroczyście, a świątecznie... Nie było tam nieświadomości, ale była niewinność i naiwność przy dość znacznym zasobie pojęć i wyobrażeń naukowych. A wszystko w tej duszy orientalnej barwiło się mgłami i tęczą, i mocą fantastyczną. Jednym słowem była to postać dziwna, wcale nie zwyczajna<sup>10</sup>.

Istotne znaczenie dla pozytywistów miała stabilizacja społeczna i ekonomiczna. Jej wyrazem były domy – dwory ziemiańskie. Usytuowanie ich miało znaczenie symboliczne – jak wspomniano, zwykle na niewielkim wzniesieniu i w otoczeniu parku-ogrodu. Tak wyglądała siedziba szlachecka, w której Iza Krasucka rozpoczęła pracę guwernerską (*Życie za marzenie*), dom rodzinny Stefana Kozłowskiego (*Czerwona mara*) czy posiadłość Wincentego Tura, pułkownika artylerii wojsk Księstwa Warszawskiego (*Za grzechy krwi*). W tym wypadku obraz domu został skorelowany z wyglądem i charakterem jego właściciela. Pułkownik Tur w charakterystyce wszechwiedzącego narratora jawi się jako mężczyzna o silnej osobowości, energiczny. Jego zdecydowanie widoczne w ruchach i sposobie mówienia świadczą o poczuciu pewności siebie oraz przekonaniu o słuszności wcześniejszych działań patriotycznych. Narrator podkreśla znaczenie jego okresu jako symbolu rodzinnego gniazda:

Z dala już widać było wzniesiony na górze duży, murowany dwór, pokryty czerwoną dachówką, nieco staroświecki, przysadzisty i pękaty. Otaczały go wieńcem wielkie, rozrosłe drzewa, a w tyle widoczny był duży ogród. Szeroka, prosta aleja, wysadzona wysmukłymi topolami, prowadziła do dworu. Całość nosiła charakter starej, zagospodarowanej i wygodnej siedziby zamożnego człowieka<sup>11</sup>.

Dwory miały odgrywać istotną rolę w szerzeniu idei pracy organicznej, podnoszeniu poziomu życia ogółu społeczeństwa. Zimą w domu stryja Iza Krasucka (*Życie za marzenie*) organizowała kursy dla gospodyń i dziewcząt ze wsi dotyczące wykonywania przetworów czy szycia. Taką wizję wyidealizowanego domu rodzinnego – dworku mazowieckiej szlachty zagrodowej – ma podczas powrotu wojsk polskich spod Moskwy szeregowiec Podolski (*Berezyna czyli córka trzeciego pułku*):

---

<sup>10</sup> W. Przyborowski, *Hinda*, Warszawa 1869, s. 39. Dalsze odniesienia do tomu oznaczono skrótem PH i numerem strony.

<sup>11</sup> W. Przyborowski, *Za grzechy krwi*, Piotrków 1880, s. 14. Dalsze odniesienia do tomu oznaczono inicjałami WPZ i numerem strony.

Przypomniał sobie swą cichą, senną wioskę rodzinną, ojczyste niwy mazowieckie, zasiane licznymi wsiami, ożywione skrętną pracą, rojną ludnością, życiem bujnym, jakże różnym od tych pustych, nagich, martwych przestrzeni, wśród których teraz się znajdował. Przed jego wyobraźnią zarysowała się wioska ojczysta, ów Podoś pod Makowem, pelen chat strzechą krytych, ganków przed nimi, sadów wiśniowych, ogródków z makiem czerwonym, rutą i malwami różnokolorowymi. Widział, przymknawszy oczy, starą lipę na dziedzińcu dworku ojczystego, pokrytą pachnącym kwieciem, grającą brzęczeniem tysiąca pszczołek, które z uli, z sadu przybiegały tutaj, by słodki miód zbierać. A ojciec, a matka, a siostra Anusia, a stary dziadus, siadający na ławie na ganku, wsparty na lasce i prawiący, jak on to czasu konfederacji barskiej z panem Pułaskim wojował<sup>12</sup>.

Ideę pracy organicznej dostrzec można także w powieści o kompozycji otwartej, jaką jest *Czerwona mara*. Stanisław Kozłowski przejmujący spadek po stryju poznaje skromną zasobność tego majątku i zaczyna się w nim budzić rozumienie potrzeby zachowania ziemi w całości. Wiązało się w tym czasie z utrzymaniem jej w rękach polskich. Młody właściciel podziwia park, ale docenia również wartość i znaczenie ogrodu warzywnego, hodowli owiec i dworskiego bydła. W powieści mamy do czynienia z pozornym ograniczeniem kompetencji narratora wszechwiedzącego, co w prozie doby pozytywizmu wynikało z dyrektywy iluzji rzeczywistości, która nakazywała unikania sygnałów obecności autora. „Miejsce kreatora zajmował niekiedy już tylko quasi-obszernik, całkowicie swobodny w wyborze punktu obserwacyjnego, ale ograniczony właściwym temu punktowi widnokretem”<sup>13</sup>. Narrator-bohater stale podkreśla, że sam pracuje na swoje utrzymanie i szczeni się tym, podobnie jak literat Leon Kora, który wyznaje Izie Krasuckiej, że pragnie dorobić się majątku, ale chce go zawdzięczać tylko sobie. Korzystanie z dorobku poprzednich pokoleń bez pomnażania go pracą własną uznaje za rzecz poniżającą. Dla Izy organicznikiem był też jej wuj, którego tak wspomina:

Był to człowiek, który z niczego doszedł do dużego majątku. Był on dorobkiewiczem, osobistością, na której leży klątwa i nienawiść społeczeństwa naszego, zastygłego w swych starych konserwatywnych przekonaniach (...). Był to człowiek dobry, rubaszny nieco, zapracowany (...)<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> W. Przyborowski, *Berezyna czyli córka trzeciego pułku*, Warszawa 1910, s. 125. Dalsze odniesienia do tomu oznaczono inicjałami WPB i numerem strony.

<sup>13</sup> H. Markiewicz, *Pozytywizm...*, s. 98.

<sup>14</sup> W. Przyborowski, *Życie za marzenie*, Warszawa 1871, s. 78–79. Dalsze odniesienia do tomu oznaczono inicjałami PŻ i numerem strony.

Autor wykorzystał tu charakterystykę bezpośrednią nie tylko po to, aby wykreować ważną dla bohaterki postać drugoplanową, lecz także by pokazać złożone stosunki społeczne, obyczajowe, których jednoznacznie nie potępiał. Takie podejście powodowało, że różnie był oceniany.

Hasło pracy organicznej realizuje w praktyce Władysław Ollerton, ojciec Zygmunta, zakładając kopalnie i huty na terenie Gór Świętokrzyskich, także Zygmunt jako lekarz z Kielc prowadzący szeroką praktykę lekarską (*Za miliony*). Organicznikiem okazuje się inżynier Michał Żelibocki, który na polecenie rządu buduje bitą drogę od Siewierza do Miechowa (*Za grzechy krwi*). O rozumieniu doniosłości tego zadania świadczy fakt, że inżynier wybrał na swoją siedzibę miasteczko Ogrodzieniec, gdyż w okresie prac jesiennych było centralnym punktem budowy. Podkreśla on w swych wypowiedziach potrzebę wykorzystania do budowy lokalnych materiałów oraz znaczenie bitej drogi w życiu mieszkańców okolicznych wsi i miasteczek. Ukazując takie widzenie świata przez bohatera, autor wzbogaca charakterystykę pośrednią. Poszerzeniu charakterystyki służą również określenia „wysoki mężczyzna”, „energiczny”, „skłonny do zadumy”, o „postawie wyrażającej poczucie godności”.

Michał Żelibocki jawi się dla jednych czytelników jako wzór pozytywistycznego działania, dla innych ważniejsze stają się ujawnione przy różnych okazjach marzenia inteligenta o powrocie do ziemiańskich korzeni, które są symbolem stabilizacji. Podobnie jak Henryk Sulima (*Hinda*) łączy on w sobie cechy romantyka i pozytywisty. Wydaje się możliwe w tym miejscu stwierdzenie, iż bohaterowie ci, choć w mniejszych wymiarach, są literackimi potomkami Stanisława Wokulskiego. Giną na skutek wielkiej niespełnionej miłości, a jako jednostki wybitne potrafiły dobrze służyć, w swoim czasie, społeczeństwu. Jak stwierdza Henryk Markiewicz, powieść popowstaniowa krytycznie odnosiła się do postaw będących dziedzictwem feudalnej przeszłości. Wypowiedź badacza odnosi się wyraźnie do zachowań inż. Żelibockiego, który choć realizuje w praktyce hasło pracy organicznej, to „w głębi duszy” pozostaje ziemianinem.

W powieściach obyczajowych dotyka też autor problemu więzi uchodźców z narodem bez ojczyzny. Stanisław Gozdawa i jego przyjaciel Władek, bohaterowie książki *Na Oceanie Spokojnym*, w skutek swej działalności patriotycznej i spiskowej znaleźli się na obczyźnie. Starają się zgromadzić środki finansowe, służąc na korwecie „Odwet”, by w przyszłości osiąść gdzieś w spokojnym miejscu i sprowadzić swe narzeczone ze Stanów Zjednoczonych, gdyż nie mają szans powrotu do kraju. Utwory te w większości wypadków zostały skonstruowane według zasad kompozycji naturalnej z elementami retrospektywnymi. To dzie-



ki nim czytelnik ma możliwość szerszego spojrzenia na ukazywane problemy. Wydaje się, że retrospekcja stała się trwałym chwytem literackim umożliwiającym pisarzowi odwoływanie się do przeszłości nie tylko w prozie społeczno-obyczajowej. O znaczeniu tego zjawiska w prozie historycznej pisze obszernie Marek Zaleski<sup>15</sup>, podkreślając jego znaczenie dla poznania i pełniejszego zrozumienia nie tylko przeszłości, ale i teraźniejszości.

Pozytywistyczną ideę utrzymania ziemi w rękach polskich i podejmowania wysiłku w celu dorobienia się wyraźnie realizują polscy bohaterowie powieści *Na mogile*. Żyjące na terenach dawnego folwarku Piaski nad Wisłą rodziny polskie mają różne korzenie społeczne. Lechowie to podupadła rodzina szlachecka, przechowująca dokumenty o nominacjach i nadaniach królewskich od czasów bitwy pod Grunwaldem. Stary Lech, chcąc zaszczepić we wnuczce poczucie godności rodowej i elementy patriotyzmu, pokazuje jej glejty szlacheckie schowane w okutej skrzyni, nad którą wiszą portrety bohaterów narodowych: Tadeusza Kościuszki, Jana Henryka Dąbrowskiego czy ks. Józefa Poniatowskiego. Rodzina ta żyje bardzo skromnie, starając się o to, by pozostawić większość już okrojonego mająteczku wnuczce. Nieporadność dziadka i zastarzałe poglądy stanowe doprowadzają jednak w konsekwencji do tragicznego zakończenia ich losów i sąsiadów – Polaków. Dziadek bowiem początkowo woli zaciągać pożyczki u osadnika Niemca, niż zmienić poglądy o przepaści dzielącej herbowego i chłopą. Takie podejście sytuuje Przyborowski wśród postępowych twórców zwracających na potrzebę zmiany naszej mentalności.

Zamożne rodziny chłopskie reprezentują dwaj przyjaciele – Ignacy Mur i Wawrzyniec Siwicki. Poznajemy ich zarówno – dzięki rozrastającej się w miarę rozwoju akcji charakterystyce bezpośredniej, dokonywanej głównie przez narratora auktorialnego, jak i – w znacznie mniejszym stopniu – pośrednio, w wypowiedziach bohaterów na temat cech przyjaciela. Ignacy docenia w Wawrzyńcu jego umiejętność przewidywania perspektywicznych skutków zaistniałych sytuacji, Wawrzyniec podziwia wytrwałość i upór przyjaciela w dążeniu do celu oraz jego prawość w postępowaniu wobec słabszych ekonomicznie sąsiadów. Obaj bohaterowie dobrze sobie radzą, jednoczą siły we wspólnym działaniu.

Marginalnie w prozie społeczno-obyczajowej Przyborowskiego jest potraktowane pozytywistyczne hasło pracy u podstaw. Odniesienie do niej pojawia się w relacji inż. Michała Żelibockiego (*Za grzechy krwi*), gdy dojeżdża do Sko-

---

<sup>15</sup> Por. M. Zaleski, *Formy pamięci*, Warszawa 1996, s. 5–7.

rzyc – majątku Turów. Zauważa, że to duża i bardzo porządnie zabudowana wieś, świadcząca o troskliwości właściciela wobec swych poddanych. Narrator sygnalizuje również, że dziewczęta ze wsi przychodziły zimą do dworu, gdzie uczyły się szyć i robić przetwory. Ten aspekt ideologii pozytywistycznej ujawnia się też w podjętej działalności emancypacyjnej Izy Krasuckiej (*Życie za marzeniem*). To ona w pewnym okresie swego życia założyła szkołę dla ubogich dziewcząt, a w czasie zimowych wieczorów uczyła gospodynie przygotowywać urozmaicone posiłki i szyć odzienie według prostych wzorów. Za element pracy u podstaw należy uznać angażowanie się doktora Sulimy w bezpłatne leczenie okolicznych włościan (*Hinda*), a w przypadku jego ojca – wyjaśnienia służbie folwarcznej zasad prawidłowej gospodarki. Narrator podkreśla to z uznaniem, dodając jednocześnie, że była to swego rodzaju „fanaberia pańska”. Te przykłady zdaniem Marii Micińskiej, są wariantem pozytywnego sarmaty, dobrego gospodarza i ziemianina<sup>16</sup>.

Elementem pozytywistycznym tej części prozy Przyborowskiego jest także praca naukowa, którą podjął młody lekarz Henryk Sulima w jednym z laboratoriów warszawskich. Rzucił się w wir pracy, podobnie jak Wokulski z *Lalki* Bolesława Prusa, chcąc zapomnieć o swej osobistej tragedii. Z tych samych przyczyn podobnie postąpił Michał Żelibocki, inżynier drogowy, angażując się w pracę zawodową, poszukując najlepszych materiałów do budowy drogi w najbliższej okolicy. Zdaje sobie bowiem sprawę, że to przyczyni się do jej rozwoju ekonomicznego. W swych poczynaniach patriotycznych staje się podobny do Wokulskiego, co wyraziło się w charakterystycznej wzmiance narratora wszechwiedzącego, iż po osobistej tragedii przepadł w ówczesnej zawierusze (*Za grzechy krwi*). Działalnością naukową parał się też doktor Wierzgailo, który pisał pracę o zaginionym lądzie atlantyckim (*Na Oceanie Spokojnym*). Podjęte badania pozwoliły mu, niejako przy okazji, rozwiązać wiele praktycznych problemów. Zachowania tych postaci, oceniane w różnych momentach akcji przez czytelników, sprzyjają wzbogacaniu ich charakterystyki pośredniej, a kompozycja naturalna z elementami aspektowej pozwala czytelnikom dokładniej poznać osobowości bohaterów oraz postrzegać złożoność spraw, które musieli podejmować. Dzięki takim kreacjom postaci i elementom kompozycyjnym część utworów Przyborowskiego ma ciągle cechę aktualności.

---

<sup>16</sup> Por. M. Micińska, *Między królem duchem a mieszczańinem: obraz bohatera narodowego w piśmiennictwie polskim przelomu XIX i XX w.: 1890–1914*, Wrocław 1995, s. 42.



W omawianych utworach pisarza istotnym, choć nie dominującym, tematem jest sprawa emancypacji kobiet. Należy sądzić, że problematyka ta była mu bliska, gdyż wcześniej w „Przeglądzie Tygodniowym” ogłosił cykl artykułów *Listy o kobietach*. Wskazywał w nich m.in. na ich rolę w organizowaniu życia domowego, potrzebę posiadania pewnych praktycznych umiejętności, które mogą im dawać w trudnych sytuacjach życiowych możliwość przetrwania.

Autor, na tle sytuacji społecznej II połowy XIX wieku, przedstawia sytuację kobiet polskich z tzw. klasy średniej, które z różnych powodów, zdecydowały się wybrać trudną i często skomplikowaną drogę samodzielnego życia. Uwaga pisarza-narratora koncentruje się na zagadnieniu emancypacji ekonomicznej i obyczajowej. Jak wynika z doktryny liberalizmu „dookreślonej kolejno przez Johna Locke’a i Johna Stuarta Milla, człowiek – istota dążąca do intelektualnej i moralnej samorealizacji – jest jednocześnie podmiotem uniwersalnego doświadczenia historycznego (...). Z upływem czasu dyskryminowane dotąd grupy uzyskują dostęp do przywilejów przynależnych im z natury”<sup>17</sup>. Wydaje się jednak, że pisarz dostrzegł w poglądach J. Locke’a, iż ten nie uważał kobiet za godne uczestnictwa w historycznym projekcie przemian, gdyż według Joanny Bator myśliciel ten uważał, „że kobiety nie są w stanie wiedzieć, dlatego muszą wierzyć”<sup>18</sup>. Przyborowski zauważył w ruchu feministycznym wartość samą w sobie i widział, jak trudne jest w praktyce realizowanie liberalnego hasła przez rozum do równości (*Życie za marzenie*). Dzięki takim poglądom znalazł się w grupie twórców, którzy aprobowali potrzebę wykształcenia kobiet, ich dążenia do samodzielnego zarobkowania i chęci utrzymania się z pracy zarobkowej, co było spowodowane najczęściej okolicznościami życiowymi (Jan Zachariasiewicz *Po ślubie*, Eliza Orzeszkowa *Pan Graba*, *Pamiętnik Wacławy* czy Walerii Marrené (Morzkowskiej) *Mąż Leonory*).

W debiutanckim utworze pisarza emancypacja tylko pozornie ma charakter marginalny. Tytułową bohaterkę Hindę czytelnik poznaje jako kilkuletnią dziewczynkę-sierotę, która po niespodziewanej i tragicznej śmierci ojca, spaleniu się domu przypadkowo została uratowana przez swego współwynawcę Samuela Beniego. To on dostrzega w niej urodziwe dziecko o pięknych dużych czarnych oczach. Liczył na to, że wychowana w dobrych warunkach material-

---

<sup>17</sup> J. Bator, *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza*, Gdańsk 2001, s. 33. Zagadnienie to szeroko prezentował J. S. Mill w *Poddaństwie kobiet*, przekł. G. Czernicki, Kraków 1995, s. 280–286.

<sup>18</sup> Tamże.

nych będzie mogła wyrosnąć na „coś niepospolitego”, ale w duchu starozakonnym. Narrator wszechwiedzący wyjaśnia:

Minęło parę lat. Hinda rosła zostawiona sama sobie jak leśna płonka (...). Stara Ester chorowała na nogi i prawie się nie ruszała. Od niej dowiedziała się Hinda, że gdzieś tam na świecie, prawdopodobnie za murem jej ogrodu, znajdują się szatany, które na nią czyhają. Nie śmiała też nigdy wyjrzeć za mur – a lubo wielokroć nasuwało jej się pytanie, co by tam być mogło. Strach ją zmuszał do przytłumienia wszelkiej ciekawości. Zauważyła w lecie, że tam również jest niebieskie i czyste niebo jak nad jej ogrodem.

Z czasem kwestia ta stała się dla niej nierozstrzygniętą. Wiedziała bowiem, że szatany są czarne i brudne (...) i powinny zmącić tak czysty błękit nieba (PH, 22).

Bohaterka początkowo nie dostrzega nic poza „groźącym jej z zewnątrz szatanem”. Zmienia się stopniowo na skutek obcowania z paryżanką Marią Deszamp, która po śmierci Estery Beni, matki Samuela wychowuje dorastającą Hindę. Nie tylko nie potępia ona zauroczenia dziewczyny przystojnym młodym Sulimą, ale wyjaśnia, że miłość między dwojgiem ludzi jest sprawą naturalną.

Ujęcie zagadnienia ma tu nieco inny charakter niż u Orzeszkowej. Jej tytułowa Marta nie tylko nie marzy, ale nic nie wie o emancypacji, wychowana jako jedynaczka w skromnym dworku szlacheckim. Dopiero śmierć męża i bezradna sytuacja ekonomiczna zmusza ją do podjęcia prób zarobkowania.

Szerzej zagadnienie feminizmu przedstawia pisarz w *Życiu za marzenie*. Na przykładzie głównie bohaterki Izy Krasuckiej przypomina sytuację kobiet pozostających bez środków do życia, które nie tylko chciały, ale musiały pracować, by nie żyć stale w ubóstwie. Autor niemal naturalistycznie ukazuje ich walkę o byt:

Matka jej umierała po prostu z nędzy. Była chwila, że chciała się sprzedać dla jej ratunku. Kochała ją bowiem bardzo – namiętnie (...). Z myślą tą przyszła do łóżka matki i odkryła swoje zamiary. Miała bowiem zwyczaj spowiadać się przed nią ze wszystkiego. Matka błada już sinością śmierci zakazała jej tego kroku okropnego (...). Poczęła myśleć – myśląc powiedziała sobie.

– Nie tylko ja jedna jestem w takim położeniu, każda kobieta zmuszona jest utrzymywać się z pracy rąk własnych, musi albo skonać z głodu, albo się zhańbić. To są dwie drogi i innych nie ma (PH, 33–34).

W pierwszej części cytatu narrator wszechwiedzący określa cechy Izy Krasuckiej: „kochała ją namiętnie”, „spowiadała się przed nią [matką – M.K.] ze wszystkiego”. Druga część cytatu to bezpośrednia wypowiedź bohaterki zawierająca treści o charakterze uniwersalnym, a pierwszoosobowa narracja podkre-

śla znaczenie problemu. Pisarz kreuje swą bohaterkę, zgodnie z duchem epoki, na kobietę zaradną, podejmującą walkę o własną egzystencję. Wywodząca się z drobnej rodziny urzędniczej, marzyła o zostaniu nauczycielką i kształciła się w tym kierunku. Los jej jednak nie oszczędził: przedwcześnie zmarły ojciec nie pozostawił środków do życia. Mimo braku pracy w mieście, bezradności i choroby matki, nędznych zarobków jako krawcowej podjęła się pracy korepetytorskiej. Została prywatną nauczycielką ze wszystkimi konsekwencjami wykonywania tej profesji.

Opowiadając pisarzowi – narratorowi o swoich losach, Iza Krasucka sugeruje, że powinien je opisać dla nauki tych, którzy książkę będą chcieli przeczytać. Te elementy powieści wskazują jednoznacznie na cenięcie przez pisarza wartości poznawczych, których tradycja, jak podaje Jerzy Wojciechowski<sup>19</sup>, jest dość głęboko zakorzeniona w świadomości odbiorczej. Innym czynnikiem mającym swe zakorzenienie w epoce stał się również zawód miłośny. Wymowa utworu nie jest jednak fallocentryczna, to nie wynika z mniejszych predyspozycji intelektualnych bohaterki, lecz raczej z przekonania o niemożliwości realizacji swych ideałów na ówczesnym etapie rozwoju ludzkości<sup>20</sup>. Sama stwierdza, że całe życie poświęciła realizacji idei emancypacji.

Nieco inaczej, bo bardziej naturalistycznie, swą samodzielność postrzega tytułowa bohaterka powieści *Magdalena*. Los nie oszczędzał jej, podobnie jak i Izy, lecz Magdalena, uboga szewcówna, jak ją określa w rozmowie z Archan-gielskim Adolf Łuska, musiała walczyć o przetrwanie. Nonszalancki stosunek Adolfa do łatwowiernej, zakochanej dziewczyny spowodował, że musiała korzystać z „pomocy życzliwych” mężczyzn. Wyrzuca mu to w słowach:

Magdalena z oburzeniem odtrąciła go od siebie i głosem podniesionym zawołała:

– Nie dotykaj, nie dotykaj! Między nami wszystko skończone. Nie umiałeś poznać mej miłości, uczucia dziewczyny, która ci się oddała z wiarą, z nadzieją z ufnością... rzuciłeś mię, dobrowolnie mnie rzuciłeś, więc nie masz do mnie żadnych praw. Wszyscy mają do mnie prawa, wszyscy, prócz ciebie jednego<sup>21</sup>.

Podjęła ona próbę moralnej naprawy, chcąc wyrwać się z upodlenia. Choć próba ta nie do końca się udała, to można stwierdzić, że sympatia autora jest po jej stronie, gdyż narrator wszechwiedzący stara się ukazać złożoność jej lo-

<sup>19</sup> Por. J. Wojciechowski, *Powieść historyczna w świadomości potocznej*, Kraków 1989, s. 56–57.

<sup>20</sup> Por. J. Bator, *Feminizm...*, s. 47–48.

<sup>21</sup> W. Przyborowski, *Magdalena*, Warszawa 1883, s. 12.

sów, tłumacząc tym różnorodne zachowania. Pisarz ukazuje dyskryminujące zachowania mężczyzn wobec kobiet, gdyż „przyjaciele” Magdaleny traktują ją przede wszystkim jako obiekt erotyczny. Zostaje przez nich zdefiniowana jako istota z natury gorsza, niezdolna do wielkich zadań duchowych i uboższa pod względem intelektualnym, pragnąca uznania wynikającego z różnicy płci, co było charakterystyczne dla tradycji oświeceniowej<sup>22</sup>.

Jeszcze inaczej problem emancypacji został przedstawiony w powieści *Bicz koralii*. Zuzia siostrzenica tokarza Michała Dyla zdecydowała się na porzucenie rodziny i potajemny ślub z bogatym ukochanym, który potem porzucił ją i odebrał jej dzieci, gdy się rozchorował. Przekazał je na wychowanie obcej kobiecie i przestał się nimi interesować, nie zapewniając im nawet minimum środków egzystencji.

Kwestia emancypacji, wynikająca ze świadomości potrzeby zapewnienia sobie egzystencji na przyszłość zasygnalizowany też został w *Grubej Rózi*. Dziewczyna podejmuje się początkowo różnych prac tylko po to, aby zarobić na swe utrzymanie, później jednak uświadamia sobie potrzebę posiadania umiejętności, które pozwolą zgromadzić mająteczek i założyć restaurację dającą pewną pozycję w środowisku.

Powieści i opowiadania Przyborowskiego ukazują również kwestię asymilacji burżuazji żydowskiej i jej roli w ówczesnym polskim społeczeństwie – sprawę tak bardzo istotną dla ówczesnej naszej literatury<sup>23</sup>. Już Bogdan Bolesławita (Józef I. Kraszewski), wydając *Żyda* (1866), starał się pokazać złożoność egzystencji tego środowiska i różnorodne relacje jego przedstawicieli z ludnością polską. „Zjawisko asymilacji (narodowej i kulturowej integracji z ludnością polską) postrzegano nie tylko jako program społeczny, ale także jako proces podlegający ciągłym zmianom i uzależniony od sytuacji panującej w obrębie asymilującej się społeczności”<sup>24</sup>. Z drugiej strony, podobnie jak Klemens Junosza-Szaniawski, wskazywał na wyraźne, trudne do pokonania, odrębności obyczajowe<sup>25</sup>. Wydaje się, że oba te problemy występują w prozie

---

<sup>22</sup> Por. J. Bator, *Feminizm ...*, s. 38.

<sup>23</sup> Por. H. Markiewicz, *Pozytywizm ...*, s. 110–112.

<sup>24</sup> M. Łoboz, T. Żabski, *Pozytywizm*, w: *Wielki leksykon literatury polskiej. Epoki literackie*, Wrocław 2004, s. 623–624.

<sup>25</sup> Por. A. Wereszczyńska, „*Ostatni Mohikanin drobnej szlachty*” i „*niezrównany monografista Żydów*”: żywot Klemensa Junoszy-Szaniawskiego, Lublin 2008, s. 8–9, 132–133. Kwestię żydowską w ówczesnym piśarstwie i publicystyce omawia też T. Sobieraj, *O prozie Mariana Gawolewicz*, Poznań 1999, s. 77–97.

Przyborowskiego. Specyfika i złożoność bytowania Żydów najpełniej została ukazana przez pisarza w *Hindzie*. Zdaniem anonimowego recenzenta „Przeglądu Tygodniowego” powieść ta „miała być epopeją obecnego życia społecznego. Smutny koniec tytułowej bohaterki i Henryka [Sulimy – M.K.], wzięty został z rzeczywistego u nas zdarzenia. Celem tej pracy, jak nam się zdaje, miało być połączenie towarzyskie i moralne Żydów z chrześcijanami, czyli zacofanych przesądów z postępem”<sup>26</sup>. Inspiracją do jej napisania było autentyczne zdarzenie żywo komentowane w owym czasie w Warszawie. Przytacza je autor *Życia za marzenie* w następującej wersji:

Jakiś młodzieniec rozkochany w Żydówce i nie mogąc się z nią ożenić (...) pojechał z nią w zamkniętym powozie do parku Łazienkowskiego i tam ją i siebie zastrzelił. Cała Warszawa w swoim czasie mówiła o tym romantycznym wypadku, który widać i na Przyborowskim wywarł silne wrażenie, gdyż tak samo każe umierać bohaterowi swojej powieści<sup>27</sup>.

Jak większość pozytywistów, Przyborowski dostrzegł problemy funkcjonowania ludności żydowskiej wśród znacznie większego liczebnie żywiołu polskiego, który w wielu środowiskach był słabiej zorganizowany i mniej zasobny pod względem ekonomicznym. Autor z podziwem i szacunkiem odnosi się do swych bohaterów, podkreślając, że przeszli strasliwą szkołę cierpienia, że utrzymują pomiędzy sobą solidarność, która sprawiła, iż przez tyle wieków nie zmniejszyła się siła ich ekspansji, a swym postępowaniem dają innym nacjom naukę. Widać to wyraźnie w ocenie Samuela Beniego:

Była to osobowość bądź co bądź niepospolita. Z niczego, podobnie jak wszyscy jego współwyznawcy, dorobił się dużego majątku. Patrzył na świat jasno, rozumnie i dziś będąc już mężczyzną w sile wieku miał za sobą doświadczenie wielkie (...). Ożeniony wcześniej dochował się jedynaka syna. A choć zwyczaj a raczej prawo nakazywało mu po śmierci pierwszej żony na nowo wstąpić w śluby małżeńskie, nie uczynił tego (...). Na mogile młodzieńczej miłości swojej nie chciał szczepić innego drzewa. Był poważny, milczący i z pozoru surowy. W głębi ducha przecież kołatało się silne uczucie. Był to człowiek serca (PH, 15).

Dzięki tak skonstruowanej charakterystyce bezpośredniej, pisarz porusza kwestię funkcjonowania tej nacji wśród polskiego społeczeństwa w kontekście

<sup>26</sup> [Brak autora] *Wiadomości literackie*, „Przegląd Tygodniowy” 1869, nr 210.

<sup>27</sup> (W. Przyborowski), *Stara i młoda prasa: przyczynek do historii literatury ojczyznej (1866–1872) kartki ze wspomnień eksdziennikarza*, Petersburg 1897, s. 80–81.

odmienności tradycji i mentalności. Kupiec Beni traktował postęp i cywilizację w specyficzny dla siebie sposób, przede wszystkim jako potęgę materialną. Stąd kształcił syna w szkołach państwowych, ale nie chciał, aby wyparł się żydostwa. „W tym celu od dzieciństwa robił z niego żyda całkowitego, żyda pełnego wyobrażeń starych i nienawiści starej” (PH, 17). Asymilowanie się ze środowiskiem polskim miało być tylko powierzchowne.

Niewątpliwie Przyborowski rozumiał, że asymilacja nie jest rzeczą łatwą nawet dla tej części społeczności żydowskiej, która nie była ortodoksyjną a jak w przypadku adwokata Beniego. To u niego obudziły się, kiedyś nieistotne, przesady, że chrześcijanin „zabierający serce” żydowskiej dziewczyny jest zbrodniarzem godnym najstraszliwszej kary, a Hinda, niekryjąca już teraz przed swym opiekunem miłości ku Henrykowi Sulimie, wydała mu się wyrodną córką swego ludu. Istnienie granic nie do przełamania między środowiskiem polskim i żydowskim podkreśla jego opinia o Talmudzie, który nazywa wielką księgę skupiającą: „myśli przędzę” i „uczuc kwiaty” (PH, 109) narodu żydowskiego.

Pisarz proponuje rozwiązywać kwestię żydowską przez zawieranie mieszanych małżeństw. Jego bohaterowie przeżywają gwałtownie swe uczucia, tragedie polegające na trudnościach pogodzenia różnej obyczajowości, a przede wszystkim wynikające z braku akceptacji ze strony środowisk. Dość jednostronne potraktowanie tych problemów, których źródła tkwią w różnicach wiary, świadczy o małej znajomości sprawy, przez Przyborowskiego. Po raz pierwszy w naszej literaturze pojawiła się ona wyraźniej w okresie romantyzmu, gdy w *Panu Tadeuszu* Adam Mickiewicz, kreując postać Jankiela, przypomniał, iż potrafił on godzić zwaśnione strony i „ojczyznę jako Polak kochał”. Dzięki przeobrażeniom kolejnej epoki Eliza Orzeszkowa przedstawiła ją wnikliwie w dwu powieściach: *Eli Makower* (1875) i *Meir Ezołowicz* (1878)<sup>28</sup>, Józef Ignacy Kraszewski odniósł się do problemu w *Żydzie* (1874) a Michał Bałucki w *Żydówce* (1870), a Aleksander Świętochowski w opowiadaniu *Chawa Rubin* (1879). W przypadku Benniego należy sądzić, że nie zamierzał się on asymilować ani zachęcać do tego nikogo z najbliższych. Posiadanie majątku ziemskiego, wybudowanie w Sinogórze pałacyku otoczonego parkiem miało być jednym ze środków podniesienia rangi społecznej rodziny, symbolem jej prestiżu w ciągle obcym, ale dającym wielkie szanse rozwoju środowisku polskim. Takie nastawienie wobec otoczenia wydaje się być wynikiem działań ruchu haskali, który podejmował

---

<sup>28</sup> Por. też uwagi B. Obsulewicz-Niewińskiej, *Rzymscy bohaterowie prozy Elizy Orzeszkowej*, Lublin 2003, s. 71–89.



próbę reorganizacji środowiska żydowskiego pod względem kulturalnym, społecznym i ekonomicznym. Potrzeba zbliżenia do kultury panującej w kraju miała służyć jego wewnętrznemu przeobrażeniu<sup>29</sup>.

Inną kreację starego polskiego Żyda kreśli Przyborowski w *Czerwonej marze*. Tomasz Sobieraj przypomina, że Szlama Sztokisz, choć jest postacią epizodyczną, nawiązuje do wzorca osobowego wprowadzonego do literatury przez Mickiewicza i kontynuowanego przez Konopnicką w *Mendlu Gdańskim*. „Sztokfisz nie może pojąć tego, że młodsze pokolenie żydowskie (w tym jego syn, rewolucjonista) nie czuje żadnego związku z polską ziemią, którą on prawdziwie kocha”<sup>30</sup>. Równie pozytywnie został oceniony arendarz Abramek (*Raclawice*), który wyjaśnia gospodarzowi i rybakowi Jędrzejowi, że pomaga mu uratować Antosia Lewandowskiego z rąk Austriaków, gdyż żyje wśród społeczności polskiej i handluje z Polakami. Jak wynika z tych uwag, zachowanie bohatera ma wyraźnie podłoże egzystencjalne.

Pisarz był jednym z wielu twórców podejmujących sprawę asymilacji społeczności żydowskiej. Jak pisze Anna Wereszczyńska<sup>31</sup>, szeroko prezentował to zagadnienie także Klemens Junosza-Szaniawski, który wyznawców judaizmu lokował w centrum swych utworów, najczęściej tworząc z nich postaci pierwszoplanowe, zarówno na tle życia środowiska miejskiego, jak i drobnej szlachty.

Marginalnie traktuje Przyborowski sprawę asymilacji przedstawicieli środowiska niemieckiego. Rajca miejski pan Fukier wspomina, że jego pradziad przywędrował z Niemiec i w Warszawie dorobił się majątku oraz znaczenia, dobrze posługuje się językiem polskim, uznaje stolicę za swoje miasto (*Sokół królewski*). Tak też patrzy na miasto i mowę ojczystą zegarmistrz Gugenmus (*Austriacy w Warszawie, Oblężenie Warszawy, Młodzi gwardziści*). Czuje się Polakiem, dobrze włada językiem polskim, z dumą wspomina swój udział w insurekcji kościuszkowskiej, gdzie dosłużył się rangi kapitana. Dorobił się kamienicy w Warszawie i w każdej sprawie staje po stronie rodaków, przeciwko zaborcom. Taka postawa Niemca należy do wyjątkowych wobec przybranej ojczyzny. Być może wynikała z tego, że był Alzacyjny, tj. pochodził z tej części Niemiec, której mieszkańcy wyjątkowo rzadko stykali się w sytuacjach konfliktowych z Polakami. Przebywający w jego domu dobosz batalionowy Stach Katalafiori dostrzega

<sup>29</sup> Por. A. Cała, *Asymilacja Żydów w Królestwie Polskim (1864–1897): Postawy, Konflikty, Stereotypy*, s. 19.

<sup>30</sup> T. Sobieraj, *Spóźniony dekadent w oparach rewolucji. O zapomnianej powieści Walerego Przyborowskiego Czerwona mara*, w: *Walery Przyborowski i Józef Brandt*, s. 168.

<sup>31</sup> Por. A. Wereszczyńska, *Ostatni Mohikanin drobnej szlachty...*, s. 8–9.



na ścianie portret Tadeusza Kościuszki, zauważa też, że gospodarz z przyjemnością wysłuchuje melodii Mazurka Dąbrowskiego, a inny zegar z kolekcji wygrywa melodię poloneza uznawanego za polski taniec. Pisarz zastosował tu specyficzny chwyt konstruowania postaci starego zegarmistrza. Wygląd zewnętrzny kreuje w charakterystyce bezpośredniej, a cechy charakteru może każdorazowo czytelnik powieści rekonstruować na podstawie sytuacji czy zdarzeń.

Specyficzny typ obyczajowości niemieckiej ukazuje pierwszy i drugi rozdział *Olszynki Grochowskiej*. Tu pisarz przedstawia rodzinę osiadłych na ziemiach polskich Niemców, którzy do końca życia nie nauczyli się języka gościnnego dla nich kraju, choć tu zdobyli majątek i weszli w krąg ziemiaństwa. Zawsze czuli się przedstawicielami „lepszej” cywilizacji i całym sercem stali po stronie tych, którzy mówili po niemiecku.

Podobną postawę prezentuje kolonista Johan Silbert (*Na mogile*), który konsekwentnie przejmuje ziemię z rąk polskich, zachowując cichą pogardę dla środowiska, w którym egzystuje. Autor przy okazji tragedii powodzi wzmiankuje, że przybył i osiadł kupując skrawek ziemi wraz z walącą się chałupą, a obecnie posiada dwie włóki zdobyte podstępem lub dzięki naiwności sąsiadów oraz własną wytrwałością i pracowitością. W rozmowie Polaków Ignacego i Wawrzyńca padają znamienne słowa:

Posłuchaj mię, ot do czego ja doszedłem po długich latach ciężkiej myśli i cięższych jeszcze doświadczeń – oto do tej wiadomości, że nie umiemy pracować i oszczędzać (...).

Ci, którzy umieją pracować, jak oto ten Silbert, za lat kilka, kilkadziesiąt lub kilkaset wreszcie, wypędzą nas z naszych dziedzin, rozumiesz? Wypędzą<sup>32</sup>.

Wartość perswazyjna tej wypowiedzi tkwi w przewidywanym tragizmie sytuacji, który dostrzega Ignacy. Wielkie prawdopodobieństwo trafności jego sądów wynika z faktu, że to on, będąc chłopem, dorobił się już znacznej posiadłości, jest zasobniejszy niż Silbert, jego kolonia ma najlepszą ziemię w okolicy, a służba uważa się za część rodziny i wie, że lepiej jej się pracuje u swojego. Wątek walki o ziemię z kolonistą niemieckim robi wrażenie przede wszystkim ze względu na nieporadność polskiego środowiska. Problem ten musiał już występować dość wyraźnie, gdyż ujął go później bardzo sugestywnie Bolesław Prus w *Placówce* (1886). Można więc stwierdzić, że to Przyborowski pierwszy ukazał ważne, z punktu widzenia narodowego, jak i literackiego, zagadnienie.

---

<sup>32</sup> W. Przyborowski, *Na mogile*, Warszawa 1873, s. 28. Dalsze odniesienia do dzieła oznaczono inicjałami PNm i numerem strony.

Chodziło mu przede wszystkim o ujawnienie bezradności i osamotnienia polskiego chłopca, który musiał przegrywać z lepiej zorganizowanymi, mającymi lepsze narzędzia i najczęściej bardziej bezwzględny przybyszami, i o brak polskich organizacji czy towarzystw, które mogłyby mu nieść jakąś pomoc. Nie podejmowano też działań wynikających ze wspólnoty narodowej czy społecznej.

Negatywny obraz Niemca został również przedstawiony w *Biczu koralu*. Dążąc bezwzględnie do wzbogacenia się, katarzyniarz wykorzystuje dwoje dzieci – sieroty, ciągle wymyślając im, że za mało pracują, są leniwe i niewdzięczne, gdy on je żywi, karmiąc polewką z gotowanej wody i pokruszonego chleba. Taka jego postawa wynika nie tylko z chęci dorobienia się, ale także z poczucia wyższości wobec przedstawicieli innych narodowości.

Splata się tu zagadnienie wrastania obcego żywiołu w tkankę narodową (prowadzącego do stopniowej dominacji obcych) z ciężką dolą pokrzywdzonego przez los dziecka. W ten sposób przedstawiany jest kolejny element programu pozytywistycznego – ujawnianie tragicznych często, losów osieroczonych lub porzuconych dzieci. W przypadku tej powieści autor na tle panoramy życia proletariatu miejskiego, wykorzystując zasady charakterystyki bezpośredniej, kreśli nędzną egzystencję młodych bohaterów, przeciwstawiając ich bezradność wynikającą z młodego wieku sprytowi i zaradności rzemieślniczego ucznia Franka.

Wzmiankę o niechęci asymilowania się żywiołu niemieckiego ze środowiskiem polskim zasygnalizował powieściopisarz w opowiadaniu *Cherubin*. Fabrykant Herman Lumpkof tylko czeka na okazję, by zwolnić kancelistę Bogusława Kozikiewicza z pracy w kantorze, bo na jego miejsce czeka już młody Niemiec. W utworze o charakterze sensacyjno-kryminalnym *Noc z 3-go na 4-ty Grudnia* podobną postawę wyzyskiwacza, mającego wyłącznie za cel szybkie dorobienie się majątku, ujawnia zamożny oberżysta Szulc z miasteczka w zaborze rosyjskim przy kordonie austriackim. Dla tamtejszej polskiej biedoty Niemiec jest uosobieniem zła. Okrutny i bezwzględny, zmusza miejscowego grabarza wspomagającego się alkoholem do popełniania czynów przestępczych, w których sam też uczestniczy.

Wyraźnie negatywne nastawienie do Polaków przejawia kolonista Szmit, który nie tylko nie chce nauczyć się języka polskiego, ale uważa ich za gorszą nację, żyjąc wśród nich szybko się dorabia, uważa, że są naiwni i dlatego warci pogardy.

Przypomnienie problemu ścierania się żywiołu polskiego i niemieckiego, choć mało atrakcyjnie wkomponowanego w całość fabularną, potwierdza

funkcję poznawczą powieści i przypomina o znaczeniu tej funkcji w ówczesnej dobie.

W powieściach społeczno-obyczajowych Przyborowskiego można też odnaleźć wzmianki o wartościach przyrody ojczystej, dzięki której mogą się kształtować nieprzeciętne umysły. Autor w *Życiu za marzenie* podkreśla uroki ziemi krakowskiej, szczerze obdarzonej przez zróżnicowaną naturę. Spotka się tu góry i równiny, bogactwo różnorodnych lasów i zamieszkującej je fauny. Ślady zachwytu nad ojczystym krajobrazem zauważyć można łatwo w krótkich, ale licznych opisach ojczystej przyrody w różnych porach roku. Potwierdzają je także określenia porozrzucane w warstwie fabularnej: „przepyszny widok”, „wyniosłe szczyty”, „barwny kobierzec”, „przenikał przez ich konary radosny nastrój”. Takie ujęcia wskazują na znaczenie funkcji emocjonalnej powieści, odnoszącej się do eksponowania różnych walorów rodzimości, w tym również przyrodniczych. Potęgę ojczystego lasu podkreśla narrator wszechwiedzący, gdy wchodzi do niego zrozpaczony Henryk:

Była to puszcza stara, olbrzymia, łącząca się niegdyś z Białowieską. Drzewa w niej wyglądały jak zakamieniałe Druidów posągi.

Cisza i spokój poważny tu panował. U szczytów gałęzie szeleściły nieco – a w głębi szumiał gwar oddychającej przyrody (PH, 98).

Takie ujęcia są charakterystyczne dla wielu powieści Przyborowskiego, m.in.: *Wysokie progi*, *Rubin wezyrski*, *Za grzechy krwi*. Podziw dla piękna dzikiej przyrody rozlewisk i bagien Polesia ukazany został także w *Chamskiej duszy*. Urok pięknych, nasłonecznionych puszczańskich polan przenika w powieści z surową grozą, porośniętej potężnymi świerkami i olchami, rzucającymi głęboki cień nawet w ciągu pogodnego dnia, wyspy na Wilczym Bagnie, które pochłonęło bezpowrotnie już wielu śmiałków.

Rzadko w prozie społeczno-obyczajowej autora *Hindy*, a jest przyroda traktowana jako sacrum. Takie odczucia ma jeden z bohaterów (*Chamskiej duszy*):

Wańka wszedłszy w tę wspaniałą świątynię przyrody, zatrzymał się (...) w poważnym szumie lasu, w krzyku żurawi było coś nadzwyczajnego<sup>33</sup>.

Ten typ konstrukcji można też odnaleźć w powieściach *Dewajtis* i *Lato leśnych ludzi* Marii Rodziewiczówny. Warto tu dodać, że w omawianym typie

<sup>33</sup> W. Przyborowski, *Chamska dusza*, „Gazeta Kielecka” 1884, nr 19. Tom pierwszy obejmuje numery 1–8, 10–25, t. Drugi z 1885 obejmuje numery 26–53.

twórczości autor zawiązuje intrygę poprzez ukazanie tajemniczych postaci, zaskakujących czy trudnych sytuacji. Akcję *Hindy* lokuje w określonym czasie: zima i silny mróz, nadchodzący zmierzch, droga przez ciemny las, zmęczenie koni ciągnących sanki i ludzi, którzy dodatkowo odczuwają jakieś lęki czy widoczny w oddali pożar zabudowań. Pisarz stopniowo tworzy sytuację grozy. Podczas zawiei Haimowi pada jeden, potem drugi z koni i napadają go na leśnej drodze bandyci, w ten sposób powstaje niemal naturalistyczny obraz jego śmierci:

Na przestrzeni paru wiorst znajdowało się pięć trupów. Straszliwy pochód śmierci. Najprzód koń, konwulsyjnie zaryty w śnieg, skostniały od zimna, – dalej jego towarzysz, okropny obraz mroźnej agonii – potem dwa ludzkie trupy kąpiące się we krwi i dalej jeszcze zwęglona masa, która była niegdyś ciałem kobiety (PH, 9).

W przypadku *Życia za marzenie* u tajemniczej nieznanym pojawia się narrator – bohater zainteresowany jej niezwykłymi losami. To on pozostawiony samotnie w saloniku ogląda zdjęcia z rodzinnego albumu, które intrygują go i przedstawiają postacie ważne dla dalszego rozwoju akcji. Takie konstrukcje służą tworzeniu nastrojowości i przygotowują czytelnika do mających nadejść bardziej dramatycznych sytuacji. Takie podejście autora świadczy o jego postawie patriotycznej potwierdzonej już w okresie młodości uczestnictwem w powstaniu styczniowym i dojrzałą, w związku ze zmianą warunków i możliwości, postawą obywatelską, która miała ujawniać się w rzetelnej pracy na rzecz rozwoju społeczeństwa. Wyjaśnia w pracy, że obraz narodu będzie ponury, ale nie pozbawiony zbawiennych nauk. Autor ujawnia się tu też jako pozytywista, który rozumiejąc konieczność znajomości historii narodowej przeciwstawia się apoteozie beznadziejnej walki zbrojnej. Krytycznie, za Józefem Szujskim<sup>34</sup>, odniósł się do zasady „liberum conspiro”, której wyznawanie w imię podtrzymywania świadomości narodowej do licznych klęsk i nieszczęść osłabiając możliwości ekonomiczne i intelektualne narodu.

Jak wynika z powyższego przeglądu omówione utwory autora mieszczą się w kręgu rozważań generacji budującej „wielką powieść o zainteresowaniach socjologicznych, poświęconą analizie współczesnego świata”<sup>35</sup>. Utwory Przyborowskiego łączą różne elementy tematyczne, podkreślając w ten sposób autentyczność ludzkich losów i prawdziwość przekazu literackiego.

<sup>34</sup> J. Szujski, *Kilka prawd z dziejów naszych*, Kraków 1867. W tej pozycji autor sformułował i objaśnił zasadę „liberum conspiro”.

<sup>35</sup> *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*, Wrocław 1985, s. XXXV.

## STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł lokuje jedną z dominant dorobku Walerego Zygmunta Przyborowskiego w kontekście pisarstwa pozytywistycznego. Autor jest znany przede wszystkim jako pisarz historyczny. Wśród jego bogatego dorobku kilka pozycji ma wyraźne cechy prozy społeczno-obyczajowej. Należą do nich: *Hinda*, *Życie za marzenie*, *Na mogile*, *Za grzechy krwi*, *O cześć ojcowską*, *Czerwona mara* czy *O miliony*.

Bohaterowie tych powieści są wyrazicielami charakterystycznych dla pozytywizmu haseł. Pisarz pokazał w nich całą złożoność problemów narodu będącego pod zaborami, zwrócił uwagę na złożoność relacji między różnymi narodowościami zamieszkującymi ziemie polskie oraz powiązań elementów życia społecznego w kontekście zdarzeń historycznych

**SŁOWA KLUCZOWE:** proza społeczno-obyczajowa

## ABSTRACT

This article puts Walery Zygmunt L. Przyborowski's fiction in the context of positivist writing. The author is primarily known as a writer of history fiction. Among his prolific output some issues have also distinct characteristics of socio-moral prose. These include: *Hinda*, *Życie za marzenie*, *Na mogile*, *Za grzechy krwi*, *O cześć ojcowską*, *Czerwona mara* czy *O miliony*.

The characters in these novels are exponents of characteristic features of positivism. The writer showed the complexity of the problems of the nation under occupation, drew attention to the complexity of the relationships between the various nationalities inhabiting the Polish lands and links the elements of social life in the context of historical events.

**KEY WORDS:** prose socio-manners

## Жанровые и формообразующие аспекты современной баянной музыки (на примере творчества украинских композиторов)

Genre and the shaping aspects modern music for accordion (on the example of the creation of Ukrainian composers)

В статье анализируется жанровая и формообразующая стороны современной музыки для баяна украинских композиторов. Рассматриваются особенности и систематизируются виды жанрового синтеза, предлагается классификация новых жанровых проявлений, раскрывается природа и характеристики новых жанровых форм, жанровых неологизмов и прецедентов.

*Ключевые слова:* современная музыка для баяна, жанр, формообразование, жанровый синтез, жанровые неологизмы, жанровые прецеденты.

Современная баянная музыка, являющаяся составной частью академической камерно-инструментальной ветви мировой музыкальной культуры, сегодня представляет собою широкую палитру музыкальных образцов, в которых удачно переплетаются передовые творческие искания и прогрессивный опыт в области технологии музыкальной композиции.

Наиболее показательным аспектом художественного обновления современной баянной литературы, созданной украинскими композиторами в последние десятилетия, выявляется ее жанровая та формообразующая стороны. А наиболее яркой тенденцией этого обновления выступает заметное усиление индивидуализации формообразования и, собственно, жанрообразования, что прежде всего проявляется через использование синтеза жанровых атрибутов и их формообразующих компонентов.

Типичным образцом жанрового синтеза в современной баянной музыке Украины является Соната на тему DСH (Остинато, речитатив и fuga) Владимира Балыка. Указанное жанровое название этого

произведения (то есть соната) большей частью является идейным жанровым определением. В ней мы не найдем структурных сегментов, типичных для классической сонатной формы и присущих ей методов построения драматургии. С другой стороны, второе жанровое определение произведения (название частей) – Оstinато, речитатив и fuga – открыто свидетельствует о присутствии в его композиционной структуре полифонического цикла с fugой, что говорит о наличии полифоничности жанровой атрибутики<sup>1</sup>. Это произведение является ярким отражением тенденции *синтеза жанровых признаков* в современной баянной музыке, в следствие чего появляются новые жанровые формы и полижанровые образования. Так, роль сонатного аллегро, то есть I части сонатного цикла выполняет напряженно-активное Оstinато. Речитатив же, с его сдержанной поступью является аналогом II (медленной) части сонатного цикла. И, наконец, подвижная и энергичная Fuga с ее «непрерывным бегом» – выполняет роль финала сонаты. По своему идейному и драматургическому содержанию все части сочинения, представляющие барочные полифонические жанры, максимально приближенные к частям традиционного сонатного цикла.

Примеры жанрового синтеза по принципу объединения жанровых атрибутов сонаты и полифонического цикла с fugой можно пронаблюдать и в творчестве для баяна других украинских композиторов, в частности в баянных сонатах Юрия Шамо – Сонате №1 (Хорал, токката и fuga), Сонате №3 (Прелюдия, речитатив, fuga); в Сонате Валентина Библика (Fuga и постлюдия) и др. Синтез жанровых признаков сонаты и сюиты представляет шестичастная Соната №2 «Славянская» Владимира Зубицкого, сонаты и старинной сюиты (цикла инструментально-барочных миниатюр) – Соната Максима Шоренкова (Граве, Каденция, Бассо-Оstinато).

Иной вид жанрового синтеза – объединение сольно-инструментальной циклической формы с симфоническими методами драматургии. Такое усиление симфонизации в инструментальных произведениях провоцирует их авторов на использование двойных жанровых названий, в частности – Сюита-Симфония Виктора Власова, Соната-Симфония Виктора Дикусарова и др. Также не менее интересными примерами жанрового синтеза являются произведения, представляющие объединение сонатности с дру-

---

<sup>1</sup> А. Сташевський, *Творчість Володимира Балака і нові тенденції української музики для баяна 1980-х років* / А. Сташевський // Львівська баянна школа та її видатні представники. Зб. матер. наук.-практ. конфер. – Дрогобич – С. 111–115.



гими малыми и развернутыми формами. Одночастная Соната-экспромт «Буковинская» Виктора Власова, с ее сквозным развитием и каркасом, условно представляющим сонатное аллегро на самом деле впитала немало признаков от своей второй части названия, то есть лаконичность, импровизационность, быстротечность, непринужденность и др. Объединение свойств сонатности и принципов формообразования, характерных для жанра рапсодии (импровизационно-рапсодийные методы развертывания материала, мозаичность структурных построений и др.) ярко просматриваются в сочинении Владимира Довганя Сонате-рапсодии «Верховинская». Синтез жанровых признаков, отражающихся также в самом названии произведений можем встретить и на уровне малых форм и отдельных частей некоторых циклов (например, Токката-бурлета из Концертной партиты №1 Владимира Зубицкого).

В творчестве украинского композитора Владимира Зубицкого встречаются также и композиции, представляющие собой феномен жанрового синтеза на уровне крупных монументальных жанров. Это «Sinfonia Robusta» для баяна, фортепиано и камерного оркестра, в которой легко просматривается сплав инструментального (двойного) концерта и симфонии. Его же оратория «Океан судеб» на стихи Шарля Бодлера для солистов-вокалистов, баяна, смешанного хора и симфонического оркестра представляет собой тройной жанровый симбиоз – инструментального концерта, симфонии и, собственно, оратории.

По-настоящему новаторский подход в плане экспериментирования с музыкальной формой и жанрами представляет баянное творчество композитора Владимира Рунчака. Целый ряд жанровых моделей органически переплавленных в единой развернутой и мощной драматургии наблюдается при детальном рассмотрении его симфонии «Страсти по Владиславу» для баяна, чтеца, рок-группы, видеоряда и симфонического оркестра. Композиция, состоящая из двух частей – «Эпитафия» и «Пассакалия» (взгляды на картину М. Ге «Что есть истина?») на макро- уровне объединяет признаки таких жанровых моделей как:

- а) страсти (чтец – «евангелист», оркестр в функции квази- хора, отдельные эпизоды – в форме и характере определенных частей литургийного реквиема);
- б) симфония (основа – симфонический оркестр, симфоническая драматургия);
- в) инструментальный концерт (диалог главного солиста с оркестром);

- г) концертная симфония (напряженное симфоническое развитие, усиленная функциональность оркестра);
- д) двухчастный полифонический цикл (по образцу – прелюдия и fuga).

Кроме того, жанровое наполнение отдельных частей и разделов этой композиции свидетельствует о присутствии в ее структуре также целого ряда жанровых знаков второго состава (пассакалия, Dies Irae, Stabat Mater, эпитафия и др.)<sup>2</sup>.

Не менее насыщенный жанровый симбиоз представляет и другое сочинение композитора – семичастный Концерт-пикколо «Messe da Requiem» для баяна-соло. В его тектонике ясно прослеживаются такие жанровые модели как:

- а) барочный инструментальный концерт в его камернизированном инварианте, то есть концерт для сольного инструмента (чередование в музыкальной фактуре сольно-индивидуализированных и тутовых партий, их контрастно-динамическое сопоставление, концентричность формы и др.);
- б) прототип литургийного реквиема (семь частей произведения почти полностью совпадают с порядком и характером составных разделов реквиема: I – Requiem Aeternam, II – Lacrimosa, III – Dies Irae, IV – Tuba Mirum, V – Dies Irae, VI – Lux Aeterna, VII – Requiem Aeternam);
- в) форма рондо (повторность материала во II, IV, VI частях выполняет роль рефрена);
- г) прототип сонатной формы (I и II чч. – экспозиция: ГП+ПП; III, IV, V – разработка; VI, VII – зеркальная реприза);
- д) типичный трехчастный симфонический цикл (I и II чч. – медленная I часть; III, IV, V – быстрое динамическое скерцо; VI, VII – арка к медленной I части)<sup>3</sup>.

Итак, систематизируем примеры синтеза жанровых форм в современной баянной музыке украинских композиторов в единой таблице.

<sup>2</sup> А. Я., Сташевский, О ситуации полилога жанровых прототипов в современной музыке для баяна (на примере симфонии «Страсти по Владиславу» В. Рунчака) / А. Я. Сташевский // Влияние творчества И. Я. Паницкого на развитие современного исполнительства на баяна и аккордеоне : мат. Всеросс. науч.-практ. конф., Саратов 2006. – С. 92–96.

<sup>3</sup> А. Сташевський Володимир Рунчак “Музика про життя...” Аналітичні есе баянної творчості / А. Сташевський. – Луцьк 2004. – 199 с.

Таблица 1. Систематизация примеров проявления синтеза жанровых форм в современной баянной музыке украинских композиторов

Виды	Жанровые формы	Примеры
Бинарные	Соната + полифонический цикл с фугой	Ю. Шамо Сонаты №1, №3; В. Бирик Соната; В. Балык Соната на тему DSCN
	Соната + старинная сюита	М. Шоренков Соната
	Соната + сюита	В. Зубицкий Соната №2 «Славянская»
	Соната + рапсодия	В. Довгань Соната-рапсодия «Верховинская»
	Соната + симфония	В. Дикусаров Соната-симфония
	Соната + миниатюра	В. Власов Соната-экспромт «Буковинская»
	Сюита + симфония	В. Власов Сюита-симфония
	Инструментальный концерт + симфония	В. Зубицкий «Sinfonia Robusta» для баяна, фортепиано и камерного оркестра
Поликомпонентные	Барочный инструментальный концерт + литургийный реквием + рондо + сонатное аллегро + трехчастный сонатно-симфонический цикл	В. Рунчак Концерт-пикколо «Messe da Requiem»
	Симфония + инструментальный концерт + страсти + фрагменты литургийного реквиема + полифонический цикл	В. Рунчак Симфония для баяна, чтеца, рока-компани и симфонического оркестра «Страсти по Владиславу»
	Инструментальный концерт + симфония + оратория	В. Зубицкий «Океан судеб» для солистов-вокалистов, баяна, смешанного хора и симфонического оркестра

Для многих современных композиторов в их собственном творчестве жанровая сфера, а с ней и формообразующая сторона часто выходят на первый план в палитре выразительных средств, что позволяет им достигать оригинальных творческих решений, а часто и достаточно высоких художественных результатов в аспекте формо – и жанрообразования. Следс-

твием этого сегодня в современной баянной музыке является постоянное обновление и развитие новых жанровых разновидностей и ответвлений, которые, как правило, выявляются весьма интересными и художественно оправданными.

Среди новых жанровых разновидностей можем выделить несколько групп. *Новые жанровые формы*, которые образовались путем жанрового синтеза и совмещают в своей структуре устойчивые черты двух или более жанров. Это так называемые *полижанровые* произведения, примеры которых рассматривались выше (сюита – симфония, соната – рапсодия, соната – полифонический цикл и др.). Помимо полижанровых композиций к этой разновидности следует отнести еще несколько интересных форм, и прежде всего *концерт-коллаж*, в котором представлен Концерт для баяна и струнного оркестра «Россиниана» Владимира Зубицкого или же Концерт для баяна с оркестром «Pezza de la Piazza» Святослава Лунёва. В этих произведениях-стилизациях объем цитатного музыкального материала зачастую оказывается более значительным и весомым, а роль композитора во многом сводится на построении новой формы-драматургии из определенных фрагментов уже готового материала, хотя и довольно переработанного как в фактурном, так и в интонационном плане.

Другим примером проявления новых жанровых форм в современной баянной музыке украинских композиторов может служить уже рассматриваемая ранее композиция Владимира Рунчака «Messe da Requiem», позиционирующаяся автором в жанре *концерта-пикколо*. В данном случае мы можем наблюдать ситуацию трансформации масштабного жанра инструментального концерта (концерта для инструмента с оркестром) в значительно камернизированный, малый его инвариант (концерт для сольного инструмента). При этом существенно меняется ряд параметров исходного жанра (инструментарий, масштаб, продолжительность и др.), но при этом сохраняется главнейший принцип этого жанра – построение музыкального материала на диалоге сольных и квази-оркестровых фактурных компонентов. К тому же данное произведение сохранило и другие важные свойства жанра инструментального концерта – виртуозность, импровизационность в сольных построениях, концентрация музыкального материала, многослойность и насыщенность фактуры, контрапункты, темповые, динамические, регистровые и тесситурные сопоставления, общая концертность музыкального высказывания и др.

Ярким образцом нового подхода в аспекте формообразования, основанного на *алеаторном* принципе случайности демонстрирует компози-

ция Виктора Власова «Infinito» («Бесконечность»), состоящая из 15-и отдельных фактурно обособленных музыкальных фрагментов-блоков. Алеторный подход в этом случае реализуется в возможности произвольного «строительства» формы композиции путем объединения данных блоков в произвольной последовательности. Кроме того, идея бесконечности, задекларированная в самом названии композиции, символично воплощается именно в «незамкнутости» ее формы. То есть после проведения всей цепочки музыкальных фрагментов-блоков драматургическое движение не заканчивается, а переходит на начало (в первый блок) и продолжается дальше. Завершается композиция также по решению исполнителя на любом фрагменте. Таким образом исполнитель-интерпретатор в процессе художественной реализации произведения становится полноправным его соавтором, благодаря которому композиция получает тот или иной инвариант макро-структуры.

Далее рассмотрим другие разновидности жанровых новаций в современной баянной музыке украинских композиторов, в частности, так называемые, *жанровые неологизмы*. Эта группа представляет новые жанровые разновидности, которые не являются типичными для баянной или камерно-инструментальной музыки. Так, *квази-соната* (вроде сонаты, что-то наподобие сонаты) – словосочетание, которое акцентирует внимание на условности жанрового определения, а также на отсутствии конкретной, присущей для данного жанра формы. Основные структурные компоненты сонатной формы здесь являются довольно размытыми, и вообще некоторые из них могут быть отсутствующими, однако при этом сохраняется основной принцип сонатности – противопоставление контрастных образных сфер и их «борьба» в условной разработке. Примерами таких композиций служат баянные опусы Людмилы Самодаевой (Квази-соната) и Владимира Рунчака (Квази-соната №2 «Музыка о жизни, – попытка самоанализа»).

Еще один новый музыкальный жанр в баянной музыке – *тетрадь* – фактически является разновидностью сюиты (Владимир Зубицкий «Болгарская тетрадь», Андрей Шашевский Сюита-тетрадь «Древнекиевские фрески»). Основной его отличительной характеристикой является наличие большого количества частей, связанных не только идеей, но и сквозным развитием всего цикла, где практически все части идут одна за другой без пауз, то есть атасса, а иногда смена частей происходит даже на кульминационной волне. Это создает особый эффект объединения разных по характеру фрагментов в единое целое, который напоминает перелистывания

страниц (частей цикла) музыкальной тетради и, вместе с тем, дает возможность охватить содержание всего произведения целиком. В данном случае неологизм проявляется в том, что немusикальнaя информaционнaя формa (тетрaдь) стaновитсa музикальнoй формoй-жанром.

Еще один пример жанрового неологизма можно заметить в названии концерта-пикколо Владимира Рунчака «Messe da Requiem» (что переводится как месса-реквием). Именно это объединение слов в названии композиции и вызывает определенное противоречие, которое и порождает собственно этот жанровый неологизм. Как известно, реквием является траурной разновидностью мессы, который исполняется как заупокойный ритуал. В данном случае этим словосочетанием в названии произведения композитор сознательно концентрирует внимание слушателя на доминанте образной сферы, характерной для жанра реквиема, то есть на трауре по умершему.

Рассмотрим еще одну группу новых жанровых проявлений в современной музыке украинских композиторов. Это *жанровые прецеденты* – нововведения которые имеют внемusикальнoе влияниe и реализовались в баяннoй музике в виде музикальнoх жанров. Итaк, Эпитaфия, использовaннaя Владимиром Рунчаком в его симфонии «Страсти по Владиславу», как известно изначально является литературным жанром и означает надгробную надпись-посвящение умершему. Оригинальность автора этой композиции заключается в том, что в данном произведении литературный жанр трансформируется в музыкальный. Эпитафичность этой части симфонии композитор реализовал с одной стороны, в использовании цитатного как литературного, так и музыкального материала (декламация фрагмента эпистолярного наследия Владислава Золотарева; использование интонаций темы главной партии финала его третьей баянной сонаты), с другой – в создании печального, скорбно-драматического настроения, которое господствует на протяжении всей этой части.

Среди других примеров использования в баянной музыке прототипов литературных жанровых форм можно назвать Концертную партиту №1 Владимира Зубицкого и Сонату Артема Нижника, в завершении которых их авторы использовали Эпилог. В литературной практике эпилог – это небольшая заключительная часть, добавленная к уже законченному художественному произведению и не обязательно должна быть связана с ним неразрывным развитием действия. Если в сонате Артема Нижника такое «послесловие» строится на самостоятельном материале и имеет довольно развернутый вид, то в эпилоге партиты Владимира Зубицкого практически

буквально используется материал III части цикла (Ария), хотя и в значительно редуцированном виде.

Классификация видов новых жанровых проявлений в современной музыке для баяна украинских композиторов представлена в таблице 2.

Таблица 2. Классификация новых жанровых проявлений в современной баянной музыке украинских композиторов

Виды	Формы	Примеры
Новые жанровые формы	Концерт-коллаж	В. Зубицкий Концерт «Россиниана», С. Лунёв Концерт «Pezza de la Piazza»
	Концерт-пикколо (для баяна соло)	В. Рунчак Концерт-пикколо «Messe da Requiem»
	Открытая (нестабильная или алеаторная) форма	В. Власов «Infinito»
	Полижанровые формы (соната-симфония, сюита-симфония, соната-рапсодия, токката-бурлета и др.)	В. Власов, В. Дикусаров, В. Довгань, В. Зубицкий
Жанровые неологизмы	Квази-соната	В. Рунчак «Музыка о жизни, – попытка самоанализа», Л. Самодаева Квази-соната
	Сюита-тетрадь	В. Зубицкий «Болгарская тетрадь», А. Сташевский «Древнекиевские фрески»
	Месса-реквием	В. Рунчак Концерт-пикколо «Messe da Requiem»
Жанровые прецеденты (внемузыкальные влияния)	Эпитафия	В. Рунчак Симфония для баяна, чтеца, рок-группы и симфонического оркестра «Страсти по Владиславу»
	Эпилог	В. Зубицкий Концертная партита №1, А. Нижник Соната



Таким образом, рассмотренные выше тенденции в жанровой и формообразующей сферах современной баянной музыки, созданной украинскими композиторами, отражают яркий индивидуализированный подход в русле поиска новых жанровых форм и видов, реализующийся через расшатывание устоявшихся канонов традиционной жанровой системы, что является весьма характерным явлением для композиторского творчества современности.

## STRESZCZENIE

W artykule analizowano gatunki i formy współczesnych utworów dla akordeonu ukraińskich kompozytorów. Rozpatrywane są metody syntezy muzycznych gatunków, przedstawiono klasyfikację nowych gatunków, ujawniono naturę i cechy nowych muzycznych form, gatunkowych neologizmów i precedensów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** współczesna muzyka dla akordeonu, gatunek muzyki, synteza gatunku, gatunkowe neologizmy, gatunkowe precedensy

## SUMMARY

The article examines the genre and forming part of modern music for the accordion by Ukrainian composers. Discusses the features and catalogued species genre synthesis, a classification of new manifestations of the genre, depicts the nature and characteristics of the new genre forms of genre neologisms and precedents.

**KEY WORDS:** contemporary music for accordion, genre, shaping, genre synthesis, genre neologisms, genre precedents

АНДРЕЙ СТАШЕВСКИЙ – Rosyjska Akademii Muzyki im. Gniesinych, Moskwa  
e-mail: mikhimkh@yandex.ru

Data przysłania do redakcji: 13.11.2013

Data recenzji: 23.01.2014

Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014

## Nauczyciel w sytuacji zagrożenia

Teacher in a situation of threat

### Wprowadzenie

Przeobrażenia, jakie obserwujemy we współczesnym świecie, ukazują heterogeniczną i wieloaspektową działalność zawodową różnych grup społecznych. Liczne zjawiska oraz powiązane z nimi fakty pokazują, jak daleko idące, czasem wręcz wykraczające poza sferę przyjętych norm i granic, okazują się działania w obszarze powszechnie akceptowanych i uznawanych form życia społecznego. O tym jednak, jak szybko zmienia się otaczająca nas rzeczywistość i jak głęboko jest osadzona w tym aspekcie aktywność człowieka, wskazują nie tylko dokonujące się przemiany społeczne, ale także ujawniające się na ich podstawie zagrożenia.

Celem niniejszego artykułu jest podjęcie zagadnienia opisującego rzeczywistość zawodową nauczycieli w sytuacji zagrożenia. Służyć ma temu, jak pisze M. Wawrzak-Chodaczek, użyteczna funkcja nauki. Zdaniem autorki polega ona na gromadzeniu wiedzy na temat zmieniającego się świata, z jednej strony umożliwiając ludziom lepsze rozumienie otaczającej ich rzeczywistości społecznej, z drugiej zaś sprzyjając podejmowaniu działań mających na celu zmianę istniejącego stanu rzeczy<sup>1</sup>.

Obok zagrożeń społecznych, niemniej ważne wydają się także czynniki mające na celu określenie, wskazanie i opisanie wybranych zagrożeń zawodowych. Warto zatem zwrócić uwagę, iż na podstawie prezentowanych czynników warunkujących sytuacje zagrożenia ujawniają się także składniki, które tworzą swego rodzaju supozycję omawianych zagadnień społecznych i zawodowych.

<sup>1</sup> Por. M. Wawrzak-Chodaczek M., *Rola teorii w wyjaśnianiu zjawisk społecznych w dobie globalizacji*. Strona internetowa: [http://www.khg.uni.wroc.pl/files/9khg11\\_wawrzak\\_t.pdf](http://www.khg.uni.wroc.pl/files/9khg11_wawrzak_t.pdf), 04.07.2013, 15:53, s. 115.

W strukturalnym ujęciu problematyki, zagrożenia społeczno-zawodowe stanowią nieodłączny element życia człowieka. Nierzadko też wpływają na jego przebieg: sposób myślenia, działania, postawy, a także na procesy związane z podejmowaniem kluczowych decyzji.

Z praktycznego punktu widzenia tylko realne zagrożenia mogą wywoływać poważne i nieodwracalne w skutkach konsekwencje społeczne. Nader często analiza współczesnych zagrożeń sytuuje zjawiska społeczne w obrębie panujących przekonań lub tendencji. Biorąc jednak pod uwagę społeczne i zawodowe aspekty zagrożeń, na ich podstawie można zaobserwować także inne, niemniej ważne komponenty. Za ich przyczyną, podział zagrożeń cywilizacyjnych określają czynniki o charakterze wewnętrznym (zagrożenia wywołujące) oraz czynniki o charakterze zewnętrznym (zagrożenia napływające). Egzemplifikacją tego jest poniższy podział.

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjąłem następujące czynniki warunkujące sytuacje zagrożenia. Ich rozkład opisują poniższe kategorie kierunkowe:

- czynniki ekonomiczne,
- czynniki zawodowe,
- czynniki społeczne,
- czynniki organizacyjne,
- czynniki zdrowotne.

Jak łatwo zauważyć, powyższa klasyfikacja ma charakter wieloaspektowy. Jest efektem działań powiązanych: wewnątrznie zogniskowanych (sprzężonych) oraz zewnątrznie zróżnicowanych (zindywidualizowanych). Ponadto oznacza ona, że prezentowane czynniki, w odniesieniu do różnych grup zawodowych, za każdym razem nie tylko powinny być rozpatrywane w różnych ujęciach, lecz także w różnych odsłonach. Na podstawie prezentowanego stanowiska, próba określenia i opisanie problematyki zawodu nauczycielskiego w sytuacji zagrożenia jest tego najlepszym przykładem.

## Zawód nauczyciela a sytuacja zagrożenia

Współcześnie zawód nauczyciela stanowi wielkie wyzwanie. Zawód ten wymaga poświęcenia, zaangażowania i spełnienia szczególnej roli społecznej. Dbanie o ciągły rozwój emocjonalny i intelektualny, posiadanie odpowiednich kwalifikacji, a także potrzeba ustawicznego doskonalenia zawodowego wymaga od nauczycieli zarówno działania w sytuacjach trudnych, jak i radzenia sobie

z nimi. W większości przypadków, pojawianie i nakładanie się sytuacji trudnych generuje powstawanie innych, dużo bardziej złożonych czynników. W ich obrębie mieszczą się sytuacje, które wskazują na potrzebę diagnozowania zagrożeń o zróżnicowanym stopniu występowania. W tej sprawie stanowisko pedagogów jest jednoznaczne. Fakt istnienia sytuacji trudnych sytuuje przedstawicieli tego zawodu w pozycji permanentnej estymacji zagrożeń. Wiąże się to przede wszystkim z deprecjacją pozycji społecznej, rezygnacją ze świadczenia pracy, a nawet zmianą miejsca pracy lub zawodu. Powstające w ten sposób trudności lokują nauczycieli na granicy rzeczywistych zagrożeń. W kontekście sfery egzystencjalnej, to nie tylko jeden z głównych wyznaczników aktywności zawodowej nauczycieli, ale także „układ reakcji na odpowiedni układ bodźców”<sup>2</sup>.

Zdaniem T. Tomaszewskiego sytuacja zagrożenia „występuje wtedy, gdy istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości, cenionej przez podmiot działający, życia, zdrowia, jego samego i jego bliskich, własności, uprawnień, pozycji społecznej, dobrego imienia, własnego dzieła, poglądów, dobrego samopoczucia lub samooceny itd. Niektórzy psychologowie mówią w tych przypadkach o zagrożeniu własnego „ja” („ego”) lub „ja rozszerzonego”. Klasycznym przykładem może być sytuacja pracownika w warunkach nie odpowiadających zasadom bezpieczeństwa pracy, (...), sytuacja podwładnego przeciwstawiającego się autorytatywnemu przełożonemu, (...)”<sup>3</sup>.

Wskazane przykłady sytuują pracownika w odwrotnej sytuacji do zakładanych celów. W świetle występujących zagrożeń, możemy więc mówić o niebezpieczeństwach – *stricte*, personalnych. Detekcja zagrożeń pojawia się z chwilą naruszenia wszelkich aspektów bezpieczeństwa, braku porozumienia, a także w chwili narastającej bezsilności. Pracownik – nauczyciel, który w miejscu pracy doświadcza sytuacji zagrożenia może odczuwać dyskomfort, niepewność i rezygnację. W takiej sytuacji, wszelkiego rodzaju naruszenia np. ze strony pracodawcy lub współpracowników, winny być niezwłocznie rozpoznane, zdiagnozowane, skorygowane i usunięte. Minimalizowanie zagrożeń personalnych winno więc odbywać się w myśl zasady, iż każdy pracownik podlega tym samym i niezmiennym regułom pracowniczym, równemu i sprawiedliwemu podziałowi ról oraz zadań. Z kolei gwarancją stabilizacji zawodowej pracownika i wykonywanej przez niego pracy winno być głębokie przekonanie o słuszności, potrzebie i racjonalizacji wykonywanych zadań zawodowych. Niemniej jednak, przestrzeń społeczno-zawodowa pokazuje nieco odmienny i w swej

<sup>2</sup> T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1982, s. 19.

<sup>3</sup> Tamże, s. 34–35.

istocie zróżnicowany obraz pracy nauczycieli, różniący się od tego, jaki kreuje współczesna rzeczywistość edukacyjna. Zagrożenia występujące w tym obszarze, wskazują na potrzebę wprowadzania – na szeroką skalę, działań naprawczych, demaskujących poglądy i opinie, które rzutują na negatywny wizerunek nauczyciela oraz jego pracy.

Okazuje się jednak, że występujące zagrożenia mogą mieć dobre, jak i złe strony. Najczęściej stan zagrożenia „wywołuje u człowieka reakcję lękową; niekiedy potrzebną, wychodzącą naprzeciw grożącemu niebezpieczeństwu, niestety częściej utrudniającą lub uniemożliwiającą funkcjonowanie człowieka. Zamiast bowiem służyć użytecznym funkcjom adaptacji i obrony, lęk staje się dodatkową przyczyną zagrożenia”<sup>4</sup>.

Jeżeli stwierdzimy, że jakiegokolwiek zagrożenie jest następstwem rodzącej się sytuacji niebezpiecznej (tzn. jest zespołem okoliczności, w których jednostka podejmuje działanie zagrażające jej), czy też w sensie ogólnym, uznamy to zagrożenie za pewnego rodzaju sytuację typową bądź nietypową, wówczas możemy nie tylko określić przedmiot zagrożenia, ale także jego związek z podmiotem działania, jego cechami, istniejącym stanem rzeczy, czy wreszcie występującymi w danym otoczeniu elementami odniesienia (bodźcami). Faktem jest także, iż w tak rozumianej przestrzeni, sytuacje zagrożenia postrzegane jako rodzaj sytuacji niebezpiecznej, a więc zagrażającej jednostce w sposób pośredni bądź bezpośredni, zawsze będą odbierane sensie negatywnym. To oznacza, że nie możemy pominąć tak ważnego elementu, jakim jest położenie jednostki w ściśle określonej sytuacji życiowej. Brak równowagi życiowej oraz powiązane z tym faktem doświadczenia np. narastający niepokój, lęk, obawa czy też wrażenie zbliżającego się kryzysu, to tylko niektóre czynniki, które generują zjawisko zagrożenia.

Na kanwie poruszanej problematyki wyraźnie rysuje się teoretyczna koncepcja sytuacji trudnych. Dla wielu badaczy stanowi ona podstawę rozważań egzystencjalnych lub behawioralnych, w których głównym aktorem i „kierownikiem” sytuacji jest podmiot działania. Przedmiotem rozważań są więc zagrożenia osadzone w perspektywie aktywności społeczno-zawodowej nauczycieli. W tym przypadku, stanowią one zbiór uwarunkowań, wśród których – na dowód ich istnienia – możemy wymienić niepożądane i nie do końca dające się przewidzieć działania lub zdarzenia. Samo zagrożenie jest więc desygнатem,

---

<sup>4</sup> T. Borowska, *Następstwa zagrożeń występujących w życiu człowieka. Zamówienia składane edukacji, wynikające z eksploracji współczesnej psychiatrii oraz psychologii*, w: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Talikowska, H. Kwiatkowska i St. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 173.

który w całości determinuje zjawisko występowania sytuacji trudnej. Krótko mówiąc, ukazuje położenie podmiotu w ściśle określonej sytuacji. Pokazuje również, w jakim stopniu i na jakim poziomie dana sytuacja jest lub może być niebezpieczna.

Z psychologicznego punktu widzenia sytuacjom egzystencjalnym towarzyszą przeszkody, z którymi podmiot działania najczęściej musi poradzić sobie sam, tzn. podjąć określoną aktywność. W urzeczywistnianiu owych przedsięwzięć, celów i zadań pojawiają się jednak utrudnienia, które stanowią o różnorodności i zmienności występujących w nich form<sup>5</sup> oraz zjawisk. A zatem, na daną sytuację psychologiczną składają się „zarówno obiektywne elementy otoczenia człowieka, jak i on sam oraz wzajemne stosunki między nim a różnymi elementami otoczenia oraz ich układem”<sup>6</sup>. To oznacza, że zespół interakcji podmiotu z otoczeniem uwzględnia szerokie spektrum czynników, które kształtują jego położenie, generując tym samym tzw. stan zachwiania równowagi życiowej.

### Czynniki ekonomiczne a sytuacja zagrożenia

W ujęciu holistycznym podejmowanie decyzji zawodowych nierzadko postrzegane jest przez pryzmat wiedzy i umiejętności pracownika, rodzaj wykonywanej pracy, otoczenie, a także strukturę organizacji zawodowej. W tym przypadku, oś poczucia przynależności zawodowej kształtowana jest na poziomie integracji środowiskowej oraz zachodzących na jej podstawie interakcji społecznych. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że poszczególne rodzaje doświadczeń pracowniczych to nie tylko działania typowe, ale także wieloczynnikowe, wówczas dostrzeżemy odmienną, tzn. odbiegającą od tak zwanych standardów stronę pracy zawodowej. W nieco szerszym znaczeniu, podmiotowy charakter pracy wykazuje wiele cech wspólnych. Obok celowości i integralności działań grupowych (podejmowanych wspólnie), do cech charakterystycznych należą także działania indywidualne, definiowane jako różnorodne formy rozwoju zawodowego. Indywidualizm w profesji stanowi więc szeroko rozumianą aktywność społeczno-zawodową. Ogólnie rzecz biorąc, należą do niej zakładane cele,

---

<sup>5</sup> Por. M. Tyszkowa, *Zachowanie się w sytuacjach trudnych i odporność psychiczna dzieci i młodzieży*, w: *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1977, s. 10.

<sup>6</sup> Tamże, s. 11.

krótko- lub długoterminowe plany działań pracowniczych, oczekiwane i osiągnięte rezultaty, preferowany styl życia, a także aspiracje zawodowe jednostki. W tym przypadku, zmienność funkcji w wypełnianiu różnych ról zawodowych stanowi szczególny rodzaj adaptacji zawodowej. Innymi słowy, pełna aklimatyzacja w profesji polega także na dotrzymaniu kroku innym pracownikom, generując tym samym wysoki poziom poczucia przynależności środowiskowej. Pomaga również sprostać wyzwaniom stawianym przez współczesny rynek pracy. Dla odmiany, proces ten i związane z nim aspekty, charakteryzują odrębne zmienne gospodarcze. Pod tym względem, w państwach wysoko rozwiniętych, a więc legitymujących się stabilną sytuacją rynkową, ważna jest pozycja mikro- i makroekonomiczna.

Współcześnie, oczekiwania społeczno-ekonomiczne dotyczące funkcji zawodowych ukazują system, który pod wieloma względami bywa bardzo zróżnicowany. Złożoność panującej sytuacji objaśnia J. Wilsz. Jej zdaniem: „rosnące wymagania wobec pracowników, (...), skomplikowana sytuacja na zmieniającym się rynku pracy oraz nieadekwatne do jego oczekiwań zawodowe przygotowanie ludzi poszukujących pracy, którzy natrafiają na wiele trudności ze znalezieniem pracy oraz z utrzymaniem jej, powodują, że koniecznością staje się wybór zawodu najwłaściwszego ze względu na posiadane predyspozycje, wiedzę, umiejętności i kompetencje (...)”<sup>7</sup>.

Jeszcze inaczej przedstawia się sytuacja, jeśli pod uwagę weźmiemy zagrożenia, jakie implikuje rynek pracy. W tak rozumianym podejściu, oczekiwania społeczno-gospodarcze nierzadko pozostają w opozycji do racjonalizacji zadań zawodowych. Z tym faktem związane są także aspiracje zawodowe pracowników, które w większym lub mniejszym stopniu uzewnętrzniają i zmieniają się wraz z osiąganą przez nich satysfakcją zawodową. Przeszkodą w realizacji owych zamierzeń mogą jednak okazać się czynniki warunkujące sytuacje zagrożenia. Rynek pracy jest pod tym względem specyficznym miejscem działalności zawodowej człowieka. Zdaniem H. Kwiatkowskiej, „rynek jest tylko pozornym obszarem ładu i racjonalności. Nikt nie gwarantuje tam bezpieczeństwa i efektywności dokonywanych wyborów”<sup>8</sup>.

Według przedstawionej tezy, naturę rynku pracy można rozpatrywać z następującej perspektywy: a) podmiotów rynku (pracowników, pracodawców,

---

<sup>7</sup> J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Kraków 2009, s. 235.

<sup>8</sup> H. Kwiatkowska, *Nauczyciel demokratycznego społeczeństwa – preferencje kwalifikacyjne*, w: *Edukacja nauczycielska ...*, s. 132.



instytucji państwowych oraz samego państwa), gdzie odpowiedzią na wyżej przedstawione obawy są wszelkie działania mające na celu łagodzenie skutków związanych z funkcjonowaniem i oddziaływaniem rynku; b) specyfiki rynku jako działalności zorganizowanej, skorelowanej z różnymi dziedzinami życia społecznego, politycznego i gospodarczego; c) reguł i zasad, które regulują drożność i różnorodność procesów rynkowych (mechanizmów rynkowych); d) zasobów ludzkich, których struktury personalne, wyposażone w realne kompetencje i kwalifikacje zawodowe, powinny odpowiadać wymogom współczesnego rynku pracy; e) rynku jako działań wyodrębnionych i zintegrowanych ze względu na system reprezentacji współczesnych interesów ekonomii społecznej.

Narastające obawy i zawirowania związane z rynkiem pracy potęgują zjawisko, które nierzadko wywołuje poczucie zagubienia i zatracenia. Na tym etapie, daleko idące doświadczenia poprzednich pokoleń pokazują, jakiego rodzaju przeszkody i zagrożenia, w sferze tożsamości osobistej lub społecznej, może napotykać człowiek na własnej ścieżce zawodowej. Jak twierdzi B. Harwas-Napierała, „trudności i zagrożenia w budowaniu tożsamości wiążą się z faktem dużej zmienności rozmaitych zjawisk i stale wzrastającym tempem naszego życia”<sup>9</sup>. Zdaniem autorki: „Gwałtowność i intensywność zmian społecznych powodują niestabilność środowisk, w których jednostka się rozwija. Rezultatem tego stanu rzeczy jest duża zmienność w zakresie oferowanych ról społecznych, niestabilność wzorców ich pełnienia, a także długa, niepewna (często) chaotyczna droga zdobywania zawodu i trudności w podejmowaniu roli zawodowej związanej z kierunkiem zdobytego już wykształcenia”<sup>10</sup>.

### Czynniki zawodowe a sytuacja zagrożenia

Współcześnie, obok zagrożeń ekonomicznych, niepokojącym zjawiskiem w przestrzeni zawodowej nauczycieli jest pogłębiający się kryzys wartości. Często zbyt niska świadomość jednostki o potrzebie zdobywania, kształtowania i rozwijania jak najwyższych kwalifikacji tworzy bariery w zakresie pozyskiwania i doskonalenia kompetencji zawodowych.

---

<sup>9</sup> B. Harwas-Napierała, *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian*, w: *Tożsamość a współczesność*, red. B. Harwas-Napierała i H. Liberska, Poznań 2007, s. 21.

<sup>10</sup> Tamże, s. 20.

Rozważając naturę zawodu nauczyciela należy wspomnieć o szczególnej roli, jaką pełnią kompetencje zawodowe. I nie chodzi tu tylko o wiedzę nauczyciela „dotyczącą współczesnych cywilizacyjnych zagrożeń i ich następstw. Chodzi także o jego kompetencje, które ma zdobyć w trakcie studiów (...)”<sup>11</sup>, a także podczas trwania kariery zawodowej. Można zatem stwierdzić, że zakres podejmowanych wyborów oraz wykonywanych obowiązków zawodowych przez nauczycieli uzależniony jest od wielu czynników. Wśród kluczowych elementów istotne miejsce zajmują: pozycja społeczna, poczucie bezpieczeństwa i stabilizacja zawodowa. Wiadomo również, że dokonywanie wyborów zawodowych poprzedzają różnorodne procesy poznawcze. Ich przebieg oraz zakres opisują kategorie, które w większym lub mniejszym stopniu dotyczą regulacji i poziomu definiowania strategii społeczno-zawodowych. Tym samym, każda z wymienionych form ukazuje działania, których postać może być interpretowana w oparciu o występujące zagrożenia cywilizacyjne. W przestrzeni zawodowej nauczycieli możemy zaobserwować niebezpieczeństwa, które nie tylko wnikają do praktyki działań pedagogicznych, ale jednakowoż z niej wypływają. Nierzadko wobec tego, występujące współzależności, między wykonywaną pracą a sytuacjami zagrożeniami, tłumaczą różne formy aktywności nauczycieli. W profesji nauczycielskiej, wyraźną linię napięć oraz swoisty sposób radzenia sobie z nimi tworzą relacje, jakie łączą pedagogów z różnymi podmiotami współpracującymi i współtworzącymi proces edukacji. Dla pedagogów znajdujących się w sytuacji zagrożenia ważną rolę powinny pełnić także funkcje związane z oczekiwaniami ze strony społeczeństwa, np. umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, odporność na stres, wytrwałość itd.

Nie tylko za sprawą oczekiwań społecznych, ale także w związku z rosnącymi wymaganiami organizacyjnymi wzrasta wskaźnik badania kompetencji nauczycieli. Zjawisko to opisuje J. Niemiec, który uważa, że: „cywilizacyjne przemiany, sytuują nauczyciela dokładnie w odwrotnej sytuacji i stosunku do realizowanych edukacyjnych zadań. Nowoczesny pedagog-nauczyciel, to nie jest ten, który oczekuje na decyzje „z góry”, ale autentycznie autonomiczny kreator decyzji edukacyjnych. Tak więc nauczyciel profesjonalista, staje się autorem działań edukacyjnych (np. opiekuńczych, wychowawczych, dydaktycznych), które wynikają z jego własnej inwencji, są jego indywidualną i autorską

---

<sup>11</sup> T. Borowska, *Następstwa zagrożeń...*, s. 185.

ofertą edukacyjną. Z tej też racji, nauczyciel ponosi ryzyko i odpowiedzialność za rezultaty niepowodzenia i sukces pedagogiczny”<sup>12</sup>.

### Czynniki społeczne a sytuacja zagrożenia

Na skutek przemian cywilizacyjnych, proces autonomicznego stanowienia przez nauczycieli wydaje się nieostry oraz mocno wyhamowany. Najczęściej dzieje się tak w przypadku, „gdy szkoła broni się przed wyższymi kompetencjami nauczycieli, odczytując je jako zagrożenie dla obowiązujących w niej scenariuszy działania”<sup>13</sup>. Tego typu sytuacje mają miejsce wtedy, gdy wzrasta odpowiedzialność zawodowa pedagogów. Prosty przykładem objaśniającym ten proces jest zjawisko, które pokazuje, że im częściej nauczyciele podejmują błędne decyzje zawodowe, tym częściej ponoszą konsekwencje własnych działań. Jakby na to zagadnienie nie spojrzeć, w sytuacji, kiedy na drodze możliwości edukacyjnych nauczycieli stają przeszkody związane z podejmowaniem autonomicznych decyzji (w krótko – lub długoterminowych przedsięwzięciach), system taki nie tylko staje się niewydolny, ale również pod naporem presji otoczenia, zmusza pedagogów do podejmowania działań o charakterze ryzykownym.

Tak przedstawiony problem stwarza okazję do obserwacji działania nauczycieli w sytuacji zagrożeń społecznych. W tej materii, zawód nauczyciela ujawnia nowe poznawczo znaczenia. Gdyby wziąć pod uwagę, że w zaplanowane działania szeroko pojętej pracy nauczycieli wpisane są przypadkowe, nie zaś prze-myślane założenia edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze, czy wówczas także dostrzeżlibyśmy występujące w nich zagrożenia – z pewnością tak, pytanie jednak, jakie? W tym zakresie, środkiem weryfikacji powinny się stać szeroko podejmowane badania naukowe.

W świetle wyzwań cywilizacyjnych, w zawodzie nauczycielskim dominują pryncypia odwagi, odpowiedzialności, samodzielności i ryzyka. W odniesieniu do praktyki zawodu nauczycielskiego, skłonność do ryzyka pokazuje, jakie postawy przyjmują nauczyciele. Implikacje z tym związane rozstrzyga analiza

---

<sup>12</sup> J. Niemiec, *Cywilizacyjne intencje w kształceniu nauczycieli*, w: *Edukacja nauczycielska ...*, s. 147.

<sup>13</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 306.

działań ryzykownych. W tak rozumianym podejściu, zdaniem M. Stawarskiej-Lietzau „skłonność do ryzyka jest ujmowana jako uogólniona tendencja jednostki do podejmowania lub unikania ryzyka. Ma ona charakter cechy ciągłej, rozciągającej się na kontinuum od bardzo dużej skłonności do bardzo dużej awersji, a poszczególne jednostki zajmują określone miejsce na osi reprezentującej jej nasilenie. Behawioralnym korelatem skłonności do ryzyka jest podejmowanie zachowań ryzykownych, co oznacza, iż osoby skłonne do ryzyka istotnie częściej angażują się w różne aktywności w porównaniu z osobami wykazującymi awersję do ryzyka”<sup>14</sup>.

Według opinii psychologów, niektóre zachowania ryzykowne mogą być postrzegane jako akt zrównoważonej stymulacji jednostki w ściśle określonej sytuacji. W tym przypadku, interpretacja sytuacji zależeć będzie od wielu czynników. Nierzadko bowiem składają się na nie zróżnicowane formy zachowań ryzykownych. To natomiast, czy jednostka podejmuje ryzyko, czy też nie, najczęściej zależy od jej doświadczenia, wiedzy, skłonności i zainteresowań. W tym przypadku, podmiot działania, który skłonny jest do podjęcia świadomej oceny własnego ryzyka będzie doszukiwał się w nim potencjału (korzyści), w sobie zaś godnego „przeciwnika” – dowartościowującego własne ego.

Za przyczyną omawianych zagadnień, na uwagę zasługuje jeszcze jeden szczegół. W omawianej problematyce, warto rozróżnić dwa elementy związane z procesem podejmowania decyzji ryzykownych. Sprowadzając ten proces do pewnego zakresu, możemy mówić o efektywnych lub nieefektywnych działaniach ryzykownych. To oznacza, że przemyślana i dojrzała skłonność do ryzyka, poparta doświadczeniem i wiedzą, jest czymś innym, niż jej odpowiednik o przeciwnym biegunie. Analogicznie, odmiennym działaniem wobec tego typu form i faktów jest wzbranianie się przed podejmowaniem ryzyka. W sytuacji zaniechania, jak na to mogą wskazywać pewne okoliczności, z jednej strony nie odnosimy żadnych korzyści, z drugiej zaś nie ponosimy żadnych strat. Niemniej jednak, parafrazując znane przysłowie dotyczące ryzyka, tylko z punktu widzenia przemyślanego działania możemy odnosić znaczące, a więc wymierne dla nas korzyści.

Dzięki takiemu podejściu nie tylko wyraźnie zwiększa się znaczenie przemian w systemie edukacji, ale także zmienia się ich kontekst. Z pewnością, uzupełnieniem tego typu działań są postawy i kompetencje pedagogów. Od-

---

<sup>14</sup> M. Stawarka-Lietzau, *Wybrane podmiotowe uwarunkowania skłonności do ryzyka u kobiet i mężczyzn*, w: *Psychologia zachowań ryzykownych*, red. M. Goszczyńskiej, R. Studenskiego, Warszawa 2006, s. 171–172.

powiedzią na nie są oczekiwania związane z wypełnianiem określonych funkcji społeczno-zawodowych. „Być może intencja wzajemnego współtworzenia poczynań edukacyjnych, odpowiedzialności i ryzyka za ich realizację, stanie się szczególnie ważną w nadchodzących czasach i tym samym w projektowanych zmianach w dziedzinie przygotowania kadr edukatorów dla pożądanych (prawdopodobnych) zmian w realizacji funkcji opiekuńczych, wychowawczych oraz dydaktycznych”<sup>15</sup>.

W związku z powyższym, urzeczywistnianie działań edukacyjnych – na poziomie porozumień wielostronnych, nie tylko nie jest, ale także nie może być wolne od ryzyka. Z drugiej strony, nie wszystkie zadania ryzykowne, na etapie szacowania projektu działań ryzykownych, przesądzają o efekcie działań końcowych. Głównie z tego powodu, kierując się zasadą racjonalności jako wymiernego źródła korzyści, podejmujemy kontrolowane i świadome działania ryzykowne. Innymi słowy, strategia zarządzania ryzykiem pokazuje, że jest ono pojęciem wieloznacznym i w swej istocie trudnym do zdefiniowania. Ogólnie rzecz biorąc, jego różne odsłony stawiają to pojęcie w świetle prawdopodobnej i nierzadko rzeczywistej straty. Egzemplifikacją tego mogą być następujące czynniki: a) ryzyko, zawsze sprawia trudności w zakresie „precyzyjnego” określenia planu działania (zawsze należy więc przyjąć pewien margines tolerancji); b) każde ryzyko wiąże się z brakiem możliwości dokładnego przewidywania realizacji poszczególnych etapów działania (nigdy więc nie należy sztywno trzymać się wcześniej ustalonych ram); c) ryzyko jako fakt świadomie podejmowanych i wdrażanych działań, zawsze prowadzi do zniekształcenia optyki wcześniej zakładanych celów (etap weryfikacji – bilans zysków i strat); d) ryzyko – zarówno na etapie działań wstępnych, jak i finalnych, nie tylko jest trudne do określenia (sprecyzowania), ale także do oszacowania. Margines ryzyka jest więc bardzo zróżnicowany. Innymi słowy, ryzyko na etapie synchronizacji działań edukacyjnych i zawodowych dotyka wielu zagadnień. Podejmowane działania dotyczą między innymi wielu uprzedzeń, oporu indywidualnego i instytucjonalnego, problemów natury personalnej, organizacyjnej czy systemowej. W tym celu nieodzowne staje się poszukiwanie rozwiązań sprzyjających realizacji działań ryzykownych (analiza, percepcja i szacowanie ryzyka, zarządzanie ryzykiem jako skoordynowaną formą kierowania i nadzorowania), w czym, coraz częściej, przejawia się i skutkuje organizacyjne współdziałanie wielu podmiotów edukacji.

---

<sup>15</sup> J. Niemiec, *Cywilizacyjne intencje...*, s. 149.

Obok problematyki związanej z kształtowaniem prawidłowych warunków pracy, wolnych od ryzyka, rzadko podejmowanym zagadnieniem jest zagadnienie władzy nauczycieli. Według powszechnego poglądu, władza nauczycieli czy też pewien jej odpowiednik, jakim jest kontrolowanie zachowań uczniów, stanowi ujemny aspekt procesu edukacji. Również dla większości pedagogów, w ten sposób rozumiane aspekty władzy nauczycieli stanowią kwestie sporne. Albowiem z jednej strony postrzegane są jako składnik uboczny, z drugiej zaś jako element konieczny.

Pejoratywny charakter władzy nauczycieli bierze swój początek z okresu, kiedy to złe, a więc nieadekwatne do potrzeb edukacyjnych praktyki pedagogiczne decydowały o różnych metodach pracy nauczycieli. Niestety także obecnie, wolne od przeszłości, różnorodne aspekty władzy nauczycieli nadal postrzegane są w przez pryzmat negatywnych działań lub zachowań pedagogów. Stąd we współczesnych kategoriach pojmowania władzy, szybciej dostrzeżemy wypływające z niej zagrożenia niż jakiegokolwiek możliwości. Opozycją dla nich stają się także nastroje społeczne, które są odpowiedzią na różne postawy nauczycieli. To powoduje, że podejście nauczycieli zmienia się wraz z nastawieniem pozostałych uczestników procesu edukacji (uczniów, rodziców). Tym bardziej więc o nadchodzących zmianach, po obu stronach barykady, nie mogą decydować powstające animozje. Współcześnie, sprawowanie władzy przez nauczycieli, w oczekiwaniu na poprawę istniejącej sytuacji, stanowi ważny i nieodłączny element systemu edukacji. Zakres funkcjonowania władzy opisują następujące kategorie poznawcze. Po pierwsze, optykę władzy nauczycieli należy rozpatrywać w aspekcie transparentnych procesów wychowawczych, w tym sprawowanej opieki i kontroli, dbałości o prawidłowy rozwój i bezpieczeństwo ludzi młodych. Po drugie, władza jako nierozłączny element pracy nauczycieli jest świadomą, celową i permanentnie dającą się doskonalić umiejętnością, polegającą na zdobywaniu wiedzy, jej wartościowaniu i właściwym jej wykorzystaniu w sytuacjach trudnych. Po trzecie, władza, w kontekście „przykrego” obowiązku, wypełnianego w codziennej pracy nauczyciela, nie może być załączkiem powstających sytuacji konfliktowych czy też utrudnieniem w samym sobie, generującym w dużym stopniu zagrożenia interpersonalne.

Jak zatem wytłumaczyć różne aspekty władzy nauczycieli? Czy współczesny wizerunek pracy nauczyciela, to tylko pewnego rodzaju wyobrażenie (stereotyp), czy też rzeczywiste działanie oparte na jego autorytecie? Obecny stan rzeczy wyjaśnia S. Mieszalski, który uważa, iż „z faktu, że władza i przemoc to nie



to samo, wynikają dla nauczyciela istotne konsekwencje. O ile bowiem władza daje mu szansę osiągnięcia przyjętych celów, o tyle przemoc szansę tę na dobrą sprawę unicestwia. Można powiedzieć, iż przemoc odziera uczenie się z tych elementów, dzięki którym może być ono skuteczne. Na szczęście ten, kto ma władzę, nie musi posługiwać się przemocą. Nauczyciel, któremu władza z różnych względów nie wystarcza i sięga po (nieważne jaką) przemoc, niewiele już może wskórać. Pomiędzy władzą a przemocą istnieje subtelna zaledwie płynna granica. Tym bardziej więc trzeba baczyć, by jej nie przekroczyć<sup>16</sup>.

Za prawidłowy kierunek sprawowania władzy uznaje się więc odpowiedni sposób rządzenia (zarządzania), rzetelne wypełnianie obowiązków oraz słuźenie wiedzą i wsparciem. Władza jest więc niczym innym, jak rzeczywistym wywieraniem wpływu na otaczającą nas rzeczywistość, narzędziem kreowania myśli o jej logicznej spójności, a także jasno wyrażonym poglądem na jej temat. Pod tym względem, oczekiwania społeczne są uwarunkowane wielością reprezentujących je grup interesów, których podejście może, ale nie musi, wyrażać się w przyjęciu lub odrzuceniu woli władzy. W sensie ogólnym, przedstawiony zarys pojęcia władzy jest więc niczym innym, jak odzwierciedleniem preferowanej, niżeli powszechnie praktykowanej formy jej sprawowania. Tak rozumiana rola władzy zwykła przybierać formę „systemu wyidealizowanego”. Współcześnie, funkcja władzy sprawowanej przez nauczycieli (władzy nad uczniem, w odniesieniu do ucznia, jak również w kontekście jego rozwoju), nie tylko powinna wyrażać się możliwością podejmowania samodzielnych decyzji, ale także winna wykazywać cechy funkcji postępowej, postrzeganej i dającej się określić w sposób pozytywny.

Nie tylko w związku z pojawiającymi się zagrożeniami ze strony władzy pedagogów, ale także z innymi utrudnieniami „nauczyciele coraz częściej z niepokojem patrzą w przyszłość. Zagrożenia, które decydują o spadku aktywności zawodowej wśród przedstawicieli tego środowiska, stają się poważnym niebezpieczeństwem dla coraz to większej przestrzeni społeczno-zawodowej nauczycieli”<sup>17</sup>.

Faktem jest, że wraz z rozwojem cywilizacyjnym pojawiają się nowe zagrożenia. Nie zawsze jednak w życiu jednostki istotną rolę odgrywają sytuacje, które

---

<sup>16</sup> S. Mieszalski, *Sprawowanie władzy jako element wykształcenia nauczyciela*, w: *Edukacja nauczycielska...*, s. 324.

<sup>17</sup> T. Staniszewski, *Zawód nauczyciela wobec wyzwań współczesności*, w: *Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. M. Pryszmont-Ciesielskiej, Kraków 2011, s. 96–97.



dla niej samej mogą okazać się odpowiednią drogą postępowania. Dla większości ludzi, drogowskazem lub motywacją prowadzącą do wyjścia z sytuacji trudnej są zazwyczaj ujawniające się symptomy lęku lub występujące ograniczenia. Błędem jest natomiast traktowanie takiej czy innej sytuacji w kategoriach zdarzeń losowych – nie dających się kontrolować a nawet przewidywać.

### Czynniki organizacyjne a sytuacja zagrożenia

Innym przykładem braku możliwości w osiągnięciu stabilizacji życiowej i zawodowej mogą być wprowadzane zmiany. Pod tym względem, zawód nauczycielski poddawany jest szczególnie próbie. Oto stoimy przed profesją, która na tle innych zawodów – zdaniem wielu – nie wypada najlepiej. Zawód ten, wpisując się w rzeczywistość społeczno-zawodową nie tylko nie jest wolny od oceniających go uczniów, rodziców i innych podmiotów współpracujących ze szkołą, ale także od instytucji, które na bieżąco kontrolują i nadzorują działalność zawodową nauczycieli. To natomiast, co czyni ten zawód wyjątkowym i wyróżnia go spośród innych profesji, to nieograniczone możliwości zawodowe (konceptyjne, realizatorskie i wytwórcze). To one, jak pisze M. Noga, wynikają „ze specyfiki i charakteru samej pracy, która polega na współdziałaniu z drugim człowiekiem w celu jego rozwoju”<sup>18</sup>.

W stosunku do narastającej krytyki wobec zawodu nauczycielskiego, sytuacje zagrożenia wzbudzają szczególną uwagę jego wykonawców. Obserwatorami dokonujących się zmian są także J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg. Ich zdaniem: „społeczno-ekonomiczne i polityczne zmiany zachodzące w ostatnich latach w Polsce spowodowały, że również sytuacja nauczycieli w naszym kraju uległa zmianie. Dawniej zawód nauczyciela był zawodem „bezpiecznym”, co oznaczało, że polscy pedagodzy nie musieli martwić się o zatrudnienie. Dzisiaj znaczącym źródłem stresu dla wielu nauczycieli jest obawa o utratę pracy. Sytuacja ta w połączeniu z realiami pracy w polskich placówkach oświatowych powoduje, że profesja nauczycielska znalazła się wśród zawodów szczególnie narażonych na wypalenie zawodowe”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> M. Noga, *Rola nauczyciela akademickiego w rozwoju pasji zawodowej przyszłych nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/16.pdf>, 26.03.2013, 11:18, s. 45.

<sup>19</sup> J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin 2011, s. 39.

Szczególnie niepokojącym sygnałem jest fakt, iż najczęściej narażoną grupą, doświadczającą syndromu wypalenia zawodowego jest młode pokolenie nauczycieli. Brak odpowiednich kompetencji i doświadczenia, ograniczone możliwości radzenia sobie w sytuacji zagrożenia, a także brak istotnego wsparcia, potęguje zjawisko wycofania, a nawet rezygnację z zawodu.

### Czynniki zdrowotne a sytuacja zagrożenia

Jak dotąd, estymacja zagrożeń nie miała jeszcze miejsca na tak wysokim poziomie. Niedługo domniemane, dziś przede wszystkim realne zagrożenia stanowią przesłankę do dyskursu na temat problematyki zawodu nauczycielskiego. Obecnie, prawda o zawodzie nauczycielskim, za którą ukrywa się dramat wielu pedagogów, pokazuje indywidualne przypadki i doświadczenia, z czasem jednak zakres tych samych problemów będzie zataczał coraz szersze kręgi. Ekspozycja zagrożeń budzi więc nie tylko poważne obawy, ale także niebezpieczeństwa, które bolesne w skutkach, szczególnie wśród młodego pokolenia nauczycieli, mogą prowadzić do wypalenia zawodowego. Ponadto „ryzyko wypalenia zwiększa się też w skutek upadku prestiżu (...). Brak ze strony społeczeństwa poważania, szacunku i zrozumienia dla osób, których praca polega na wspieraniu i pomaganiu innym, może powodować poczucie krzywdy i zniechęcenie”<sup>20</sup>. Nie dziwi więc fakt, że nauczyciel, który czuje się osamotniony w swych działaniach, nie radzi sobie bez stosownego wsparcia.

Wraz z doświadczanymi przeżyciami, wiąże się także silne napięcie emocjonalne. Stres jako czynnik emocjonalny (podniecenie, strach, zmartwienie), niekorzystnie wpływający na organizm człowieka, potrafi wywoływać poważne konsekwencje zdrowotne. Wysoki poziom stresu, jak również nasilająca się reakcja organizmu na zagrożenie (dystres), może prowadzić do wypalenia zawodowego, czego efektem jest działanie wielu czynników sytuacyjnych. Ich źródłem mogą być także bodźce wewnętrzne związane z miejscem wykonywanej pracy. Jak pokazują dotychczasowe doniesienia naukowe, zagrożenie wypaleniem zawodowym jest szczególnie niebezpieczne wtedy, kiedy dana sytuacja przekracza indywidualne możliwości adaptacyjne jednostki w środowisku, w którym funkcjonuje.

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 38.

Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresujących może jednak okazać się niewystarczająca, albowiem „dewizą współczesnego nauczyciela jest radzenie sobie w każdej sytuacji. Utrzymanie się w zawodzie, wyrażone dużą odpornością na stres, jest cechą niezmiernie ważną, a przy tym nie tylko mile widzianą, lecz wręcz pożądaną. Indywidualne praktyki stosowane przez nauczycieli w postaci mechanizmów „obronnych” już dawno przestały być skutecznym sposobem obrony przed różnymi zagrożeniami. Zacieranie się najwyższych wartości w zawodzie zmusza nauczycieli do podejmowania ciągłych zmian”<sup>21</sup> i poszukiwania nowych rozwiązań.

Złożoności omawianemu zagadnieniu dodaje fakt, iż „w zawodzie nauczyciela efekty pracy są pośrednie, a gratyfikacje odroczone w czasie. W interakcje zawodowe wpisane jest wiele dodatkowych trudności, oporów i sprzeczności. Ponadto niskie uposażenie i niski status społeczny sprawiają, że nauczyciele są grupą zawodową szczególnie zagrożoną zespołem wypalenia zawodowego. Bolesność problemu potęguje fakt, że syndrom wypalenia dotyka przede wszystkim nauczycieli zaangażowanych i ambitnych, pracujących w placówkach o równie wysokich aspiracjach”<sup>22</sup>.

Powróćmy jednak do zagrożeń zdrowotnych. Za powszechnie uznaje się twierdzenie, że w każdym procesie pracy ważną, jak nie najważniejszą rolę odgrywają aspekty zdrowotne pracowników. Jednak we współczesnych środowiskach zawodowych nie podkreśla się już, jak robiono to kiedyś, znaczenia funkcji promocji zdrowia. Upowszechnianie zdrowego stylu życia oraz dbałość o zdrowie pracowników w miejscu pracy małymi krokami odchodzi w zapomnienie. W ich miejsce natomiast pojawiają się ściśle sformalizowane procedury ochronne – prawo, przepisy, regulaminy. W zawodach, w których szeroko pojęta sprawność psychofizyczna odgrywa istotną rolę, promocja zdrowia winna być stawiana na równi z przepisami określającymi formalną pozycję pracownika. Jest to jednak proces długotrwały i wymagający zaangażowania wielu podmiotów. Obecnie, niewiele już pracodawców uznaje pogląd, iż: „promocja zdrowia jest procesem, mającym doprowadzić w skali masowej do przekształceń indywidualnych stylów życia tak, by sprzyjały umacnianiu i rozwojowi potencjału zdrowot-

---

<sup>21</sup> T. Staniszewski, *Rola kompetencji komunikacyjnych nauczyciela wobec doświadczanych trudności zawodowych*, w: *Komunikacja społeczna wobec wyzwań współczesności*, red. M. Wawrzak-Chodaczek i I. Jagoszewska, Toruń 2011, s. 334–335.

<sup>22</sup> J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, s. 42.

nego społeczeństwa. Osiągnięcie tego rodzaju przekształceń dokonuje się na drodze zmian świadomości i zachowań zdrowotnych. (...)”<sup>23</sup>.

Z sytuacją pracy związane są także wykonywane czynności zawodowe, których zakres regulują przepisy BHP. Bezpieczeństwo i higiena pracy to nie tylko zbiór zasad regulujących niezawodne i efektywne świadczenie pracy na rzecz dobra wspólnego, ale także kompilacja przepisów zawierających ściśle sformalizowane procedury dotyczące wykonywania zawodu. Zagadnienia związane z higieną pracy stanowią wobec tego istotny kierunek w zakresie kształtowania świadomości pracodawców i pracobiorców. Nieodzownym elementem w całym procesie staje się także wypracowanie określonej dyscypliny pracy. A zatem, nie tylko przepisy BHP dotyczące prawidłowego i odpowiedzialnego zachowania się pracowników w miejscu pracy, ale także zasady ogólne, w tym kreowanie przekonań o należytej wypełnianym i spełnionym obowiązku, tłumaczą szeroko pojęte bezpieczeństwo pracowników. Zadaniem profilaktyki zawodowej jest więc uświadamianie pracowników o istniejących zagrożeniach oraz ich skutecznym unikaniu i zapobieganiu. Krótko mówiąc, świadczenie pracy w ściśle określonych warunkach zawodowych odgrywa ważną, jak nie najważniejszą rolę.

## Podsumowanie

Przedstawione zagrożenia stanowią różnorodną postać czynników i są wprost proporcjonalne do skutków, jakie wywołują. W sensie ogólnym, diagnozując jakąkolwiek sytuację zagrożenia, a więc przeciwstawiają ją zawartym w niej składnikom, często odnosimy wrażenie, iż poczucie krzywdy lub wyrządzonej straty – w miarę upływu czasu, nie tylko w nas narasta, ale także zaczyna eskalować – zataczać coraz szersze kręgi. Ilustracją tego jest pozbawienie jednostki możliwości posiadania, brak perspektyw w osiągnięciu wyznaczonego celu, a nawet tłumienie potrzeb (np. brak możliwości rozwoju). Intensyfikacja tego typu zachowań może prowadzić do wycofania jednostki, zachwiania równowagi, rodzących się konfliktów oraz prowadzić do poważnych następstw zdrowotnych.

Obok typowych, a więc codziennych działań nauczycieli, niosących zagrożenia różnego „kalibru”, są też takie, które powodują poważne implikacje spo-

---

<sup>23</sup> E. Syrek, *Promocja zdrowia w sytuacji zagrożeń zdrowotnych społeczeństwa polskiego*, w: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, red. A. Nowak, Kraków 2000, s. 15.

łeczne. Powodem tego stanu rzeczy są zjawiska, których moc sprawcza niekiedy przewyższa możliwości psychofizyczne i psychospołeczne jednostki. To oznacza, że różne obszary aktywności człowieka, często wymagają od niego działań długofalowych – rzadko kiedy poddających się natychmiastowej weryfikacji i nie zawsze podlegających tym samym formułom czy procedurom.

Współczesna przestrzeń edukacyjna, w której egzystuje nauczyciel, nie zawsze stanowi dlań oazę spokoju. Przykładem tego są współczesne zagrożenia, które w żaden sposób nie poddają się regułom marginalizacji. Wśród nich należy wymienić: problemy rynku pracy, brak stabilizacji zawodowej, niepewność nadchodzącego jutra, skomplikowany system wynagrodzeń, trudne warunki pracy, zmienność działań edukacyjnych i zawodowych, sprawowanie władzy jako element działań pedagogicznych i socjalizacyjnych, etnocentryzm w postawach nauczycieli, działania ryzykowne, komponenty zdrowotne i związane z nimi niebezpieczeństwa, a także syndrom wypalenia zawodowego.

Reasumując, prezentowana analiza zagrożeń nie wyczerpuje zagadnień poświęconych problematyce zawodu nauczycielskiego i tym samym nadal stanowi jej część otwartą. Obecny stan rzeczy pokazuje, że współcześnie, rozwój zawodowy pedagogów nie tylko wydaje się poważnie zagrożony, ale także stoi w sprzeczności wobec bieżącej polityki edukacyjnej. Co za tym idzie, nauczyciele, poddawani ciągłej presji celów, narażeni na permanentne doświadczanie działań kontrolowanych, rezygnują z dotychczasowych form aktywności na korzyść innych, bardziej wyszukanych metod pracy. Innymi słowy, aktywność zawodową nauczycieli zastępują działania, które nie zawsze spotykają się ze zrozumieniem lub znajdują uzasadnienie w wypełnianej roli, postawach czy obowiązkach.

Też zamykając niniejszą problematykę jest pogląd, który wyrażam w przekonaniu, że im rzadziej w środowisku pedagogów ujawniają się działania o charakterze zaporowym, tym częściej pojawiają się w nim możliwości, które w jakimś stopniu, krok po kroku, prowadzą do swobodnego i wszechstronnego rozwoju nauczycieli.

## STRESZCZENIE

Artykuł porusza aktualną problematykę zawodu nauczycielskiego. Jest głosem w dyskusji, obawą skojarzoną z zagrożeniami, z którym nauczyciele – nierzadko zagubieni w rzeczywistości zawodowej – muszą poradzić sobie sami. Celem artykułu jest pokazanie zagrożeń dotyczących nauczycieli w oczekiwaniu, że ich analiza stanie się stymulacją do poprawy istniejącego stanu rzeczy. Na uwagę zasługuje fakt, że wraz ze

zmieniającą się sytuacją zawodową, zmienia się także podejście nauczycieli. Działania podejmowane przez pedagogów dotyczą bowiem różnorodnych form radzenia sobie w sytuacji zagrożenia.

**SŁOWA KLUCZOWE:** pedeutologia, nauczyciel, sytuacja zagrożenia

## SUMMARY

The article treats of current issues related to the teaching profession. It is a voice in a debate, a fear associated with threats, which teachers – lost in their professional reality – frequently have to deal with by themselves. Can we expect that an analysis of threats will become a stimulation of changes being introduced? In contemporary world, the situation of an individual, overwhelmed by the prospective, imaginary vision of the world, is subject to continuous changes. The undertaken strategies refer to the conceptions, which are the grounds for avoiding threats.

**KEY WORDS:** pedeutology, situation of threat, teacher

TOMASZ STANISZEWSKI – Uniwersytet Wrocławski

e-mail: [cadeaux@wp.pl](mailto:cadeaux@wp.pl)

Data przysłania do redakcji: 28.11.2013

Data recenzji: 04.02.2014

Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014





**Badania** i komunikaty



## Motywacja nauczycieli szkół wiejskich do wyrównywania szans edukacyjnych

Motivation of teachers in rural schools to equalize educational opportunities

### Wprowadzenie

Sprawy społeczne i edukacyjne na wsi, choć mają tak istotne znaczenie, to nie zawsze są należycie uświadamiane i właściwie rozumiane we współczesnym świecie, w tym zwłaszcza w dzisiejszej Polsce<sup>1</sup>. Wbrew założeniom wyrównywania szans edukacyjnych, zreformowany system oświaty działa na rzecz podtrzymywania dotychczasowych nierówności i zróżnicowań społeczno-edukacyjnych, zwłaszcza jeśli chodzi o wieś i biedne gminy<sup>2</sup>. W konsekwencji uczniowie pochodzący ze środowisk wiejskich mają nadal gorsze szanse edukacyjne, niż ich rówieśnicy z miast, czego potwierdzeniem są różnorodne badania empiryczne<sup>3</sup>. Badacze tematu, m.in. czołowy socjolog oświaty wiejskiej, Z. Kwieciński dowodzi, że różnice występujące w dostępności, warunkach, poziomie i jakości wykształcenia na wszystkich poziomach edukacji – od szkoły podstawowej, poprzez szkolnictwo średnie i wyższe, aż do wyjścia ze szkoły na rynek pracy, są nie do odrobienia w ciągu całego życia<sup>4</sup>. Proces wyrównywania szans edukacyjnych wymaga zaangażowania wielu osób

<sup>1</sup> Por. I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>2</sup> Por. E. Tarkowska, „Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Cze-repaniak-Walczak, Gdańsk 2008, t. 4, s. 405.

<sup>3</sup> Por. R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Su-walszczyzny*, Olecko 2000; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1992; Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972

<sup>4</sup> Por. Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 39.

związanych przede wszystkim ze szkolnictwem, w tym głównie nauczycieli<sup>5</sup>. Rola nauczyciela wiejskiego w pracy nad wyrównywaniem szans edukacyjnych młodzieży w środowisku wiejskim jest priorytetowa. Znaczenie ważności jego roli wobec wspólnot i społeczności wiejskiej w zakresie transformacji przez edukację było wielokrotnie podnoszone przez Z. Kwiecińskiego. Stanowisko to – powiązania pedagogiki krytycznej z oświatą wiejską zaskoczyło samych twórców pedagogiki krytycznej, H. A. Giroux'a i P.L. McLaren'a<sup>6</sup>.

Wyrównywanie przez nauczycieli szans edukacyjnych uczniów ze środowisk wiejskich związane jest z udzielaniem pomocy uczniom w przezwyciężaniu barier edukacyjnych, co ma bezpośredni związek z wiedzą nauczycieli, ich motywacją oraz rzeczywistą działalnością. Przedmiotem niniejszego tekstu będzie jeden z elementów aktywności nauczyciela w wyrównywaniu szans edukacyjnych, jakim jest ich motywacja w tym zakresie. W pierwszej kolejności zostaną przedstawione rozważania nad rolą nauczyciela w środowisku wiejskim, a następnie zostaną zaprezentowane wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w szkołach podstawowych i gimnazjach na obszarach wiejskich powiatu kieleckiego w roku szkolnym 2008/2009, dotyczące motywacji nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów ze środowisk wiejskich. Całość zostanie zakończona podsumowaniem z wnioskami.

### Rola nauczyciela w działalności społeczno-edukacyjnej w środowisku wiejskim

Współcześnie nauczyciel znajduje się w samym centrum procesu edukacyjnego. Im większe znaczenie przypisujemy edukacji, tym większą rolę odgrywają nauczyciele, którzy są odpowiedzialni ze tę edukację. Nauczyciele są największym atutem szkół. Pośredniczą oni w przekazywaniu wiedzy, umiejętności oraz wartości. Cele edukacyjne będą mogli realizować jedynie wtedy, gdy będą dobrze przygotowani do zawodu, wspierani przez otoczenie społeczne i polityczne<sup>7</sup>. Działalność edukacyjna nauczycieli musi współcześnie, w obliczu

<sup>5</sup> Por. *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2001, s. 19.

<sup>6</sup> Por. *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, red., H. A. Giroux, P. L. McLaren, N. Y. 1989, s. 155, 163, za: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Wstęp*, w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 25.

<sup>7</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 16–18.

uświadomienia sobie przez społeczeństwo istniejących różnorodnych różnicowań społeczno-edukacyjnych, zawierać postulat wyrównywania szans edukacyjnych.

Problem roli, jaką ma do odegrania nauczyciel, jest stale obecnym elementem dyskusji nad systemem oświaty. Zmieniająca się sytuacja społeczno-polityczna implikuje coraz to nowe zadania stawiane przedstawicielom tej grupy zawodowej. W minionym półwieczu w Polsce we wszystkich aspektach życia społecznego nastąpiły ważne zmiany. Postawa nauczycieli miała bardzo istotne znaczenie dla losów dokonującej się transformacji, gdyż należeli oni do najaktywniejszych kreatorów tych przeobrażeń<sup>8</sup>. Na kierunek ewolucji roli społecznej nauczyciela istotny wpływ mają przemiany w strukturze zawodu nauczycielskiego, szczególnie zaś postępujący proces specjalizacji. Śledząc historię zawodu nauczycielskiego, nietrudno zauważyć, że następowała tu ewolucja od nauczyciela, który pełnił w szkole wszystkie funkcje (tj. kształcenia, wychowania, funkcje opiekuńcze i administracyjne) do nauczyciela specjalisty<sup>9</sup>.

Rola społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim w czasach historycznie odległych była szczególna. Nauczyciel w XVIII w. miał za zadanie nie tylko nauczać, ale również kierować rozwojem środowiska, krzewić kulturę, pomagać ludziom i służyć radą we wszelkich niemal trudnościach, będąc jednocześnie wzorem moralnym dla otoczenia<sup>10</sup>. W okresie międzywojennym rolę społeczną nauczyciela określano jako szczególną misję społeczną, posłannictwo i dostojeństwo<sup>11</sup>. W czasach powojennych postrzegano tę rolę w podobnych kategoriach. W zaniedbanych, zacofanych środowiskach wiejskich nauczyciel był głównym organizatorem szkolnictwa, które musiało być w wielu regionach Polski (np. na Ziemiach Zachodnich) wznoszone od podstaw<sup>12</sup>. Nauczyciel był osobą, która wносиła ogromny wkład w odrodzenie prześladowanej do tej pory mowy ojczystej i polskiej kultury<sup>13</sup>, był propagatorem postępu cywilizacyjne-

---

<sup>8</sup> Por. R. Fudali, *Przemiany roli społecznej nauczycieli na Dolnym Śląsku w latach 1945–1975*, Zielona Góra 2004, s. 7.

<sup>9</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>10</sup> Por. W. Dróżka, *Nauczyciel w środowisku wiejskim. Działalność społeczna i samokształcenie*, Kielce 1991, s. 7.

<sup>11</sup> Por. T. Łopuszański, *Zawód nauczyciela*, Warszawa 1927, s. 6.

<sup>12</sup> Por. A. Kwilecki, *Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli osadników*, Poznań 1960, s. 37–38.

<sup>13</sup> Tamże, s. 58.

go, przewodnikiem kulturowym i duchowym wsi, realizatorem jej społecznych dążeń i kulturalnych aspiracji. Pojmowanie roli nauczyciela w kategoriach misji społecznej miało swoje uzasadnienie w ówczesnej sytuacji społeczeństwa i oświaty. W przeszłości nauczyciel, zwłaszcza w środowisku wiejskim, spełniał szereg istotnych funkcji w wielu dziedzinach życia społecznego, w podnoszeniu na wyższy poziom oświaty, kultury, gospodarki. Oczekiwano od niego przede wszystkim upowszechnienia oświaty i kultury, a także działalności w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego<sup>14</sup>.

W „Pamiętnikach młodego pokolenia wsi Polski Ludowej”<sup>15</sup> ukazana jest rola nauczyciela jako swego rodzaju służba społeczna wobec społeczności wiejskiej. Nauczyciele zajmowali się nie tylko nauczaniem w trudnych warunkach, lecz także organizowaniem życia społeczno-kulturalnego i oświatowego na wsi. Szkoła, jako ośrodek życia społecznego, oświatowego, uważana była za pierwszoplanową i bardzo potrzebną mieszkańcom wsi, zaś praca ówczesnych nauczycieli nie kończyła się na nauczaniu i wychowywaniu. Swoją pracą społeczną umacniali i pogłębiali ważne funkcje wychowawcze i kulturotwórcze szkoły w środowisku wiejskim.

Pomimo wielu pozytywnych przemian, jakie dokonały się na wsi, działalność społeczna nauczycieli wiejskich w latach osiemdziesiątych była nadal potrzebna<sup>16</sup>. W środowiskach wiejskich wciąż odczuwano niedostatek wyspecjalizowanej kadry, instytucji, zakładów pracy, organizacji społeczno-kulturalnych i oświatowych, które mogłyby przejąć część spoczywających na szkolnictwie zadań. W tych czasach ciągle istniały jeszcze obszary wiejskie o niskim poziomie cywilizacyjnym, edukacyjnym i o wiele niższych niż w mieście możliwościach ich zaspokajania oraz kształtowania. Jak wykazały badania, oczekiwano w związku z tym od nauczycieli szerszego uczestnictwa w życiu społecznym środowiska, zorganizowanego współdziałania z rodzicami, instytucjami i organizacjami społecznymi funkcjonującymi poza szkołą. Nie był to jednak powrót do pojmowania roli nauczyciela w kategoriach misji społecznej i posłannictwa. Nie chodziło również o kreowanie nauczycieli-działaczy społecznych, jakimi byli w latach powojennych, lecz dostrzegano w nauczycielu inspiratora, do-

---

<sup>14</sup> Por. W. Dróżka, *Nauczyciel w środowisku...* s. 8.

<sup>15</sup> Por. *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, t. 6, Nauczyciele i uczniowie, przedmowa J. Chałasiński, Wstęp B. Gołębiowski, Warszawa 1969, za: W. Dróżka, *Nauczyciel w środowisku...*, s. 9.

<sup>16</sup> Por. W. Dróżka, *Nauczyciel w środowisku...* s. 83.

radcę i organizatora przedsięwzięć na miarę specjalistycznego i ogólnego wykształcenia, zindywidualizowanych potrzeb, zainteresowań, a także aspiracji. Twierdzono, iż nauczyciel poprzez działalność społeczną może przyczyniać się do lepszej wymiany informacji i poglądów w różnych kwestiach między społeczeństwem a szkołą i na odwrót. Może on wpływać na opinię publiczną i inspirować mieszkańców wsi do czynnego udziału w jej przekształcaniu w środowisko korzystne dla rozwoju i wychowania. Wzrastające wymagania społeczne wobec nauczyciela sprawiły, iż istotnego znaczenia nabrały jego kwalifikacje, a także postawy wobec własnego rozwoju zawodowego oraz samokształcenie. Im wyższy bowiem poziom intelektualny, kulturalny i społeczno-moralny reprezentuje nauczyciel, tym większe są jego możliwości i szanse wartościowego udziału w rozwoju i wychowywaniu młodzieży szkolnej, a także bogatszego uczestnictwa w życiu środowiska i społeczeństwa<sup>17</sup>.

W wyniku badań, jakie przeprowadziła W. Dróżka nad młodym pokoleniem nauczycieli w początkowym okresie polskiej transformacji po 1989 roku można stwierdzić, że wśród nauczycieli nadal utrzymywały się główne wartości etosu polskiej inteligencji, jakie zawsze świadczyły o randze społecznej i kulturowej tego zawodu. Jest to uwidocznione w pamiętnikach, dziennikach, wypowiedziach autobiograficznych nauczycieli, zebranych przez autorkę w drodze ogólnopolskiego konkursu na „Pamiętniki Młodego Pokolenia Nauczycieli” przeprowadzonego w latach 1992–1993<sup>18</sup>. Młodzi nauczyciele w tych badaniach uważali, że mają do spełnienia swego rodzaju misję społeczno-kulturalną w czasach, gdy zagrożone są wartości i morale narodu polskiego<sup>19</sup>. Przetrwiała w nich wrażliwość społecznikowska i tradycyjny etos nauczycielski, bowiem uważali oni potrzebę odbudowywania wartości podstawowych i tworzenia nowych poprzez pracę oświatową i kulturalną. Przywiązywali dużą wagę do swego wysokiego poziomu intelektualnego i moralnego, do jakości osoby nauczyciela i jego profesjonalizmu. Twierdzili, że im bardziej nauczyciel jest wykształcony

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 83–84.

<sup>18</sup> W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004, s. 12.

<sup>19</sup> Por. W. Dróżka, *Rola i pozycja społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim – na podstawie pamiętników młodych nauczycieli*, w: *Wokół „szyfrowych prac”. Problemy edukacji wiejskiej w Polsce w XIX i XX wieku*, red. M. Meducka, Kielce 1999, s. 131; Por. W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikarskie*, Kielce 2002, s. 209.



i kompetentny, tym większa jest autonomia osobowa i zawodowa, tym głębsza świadomość istniejących potrzeb i wyzwań, które trzeba podjąć. Istota tradycyjnej postawy społecznej wydawała się być nie zmieniona, inne było jednakże odczytywanie zakresu aktywności społecznej przez młodych pedagogów. Inne były bowiem realia i wyzwania czasów końca XX w. Nie był jednak to tak szeroki zakres działalności społecznej jak dawniej, kiedy stan oświaty i kultury oraz poziom ekonomiczny w wielu środowiskach wiejskich był ubogi. Nauczyciel angażował się wówczas „we wszystko”, gdyż takie były potrzeby i oczekiwania. Jak wykazały badania, w tym okresie chodziło głównie o angażowanie się intelektualne w sprawy ogółu, czyli dostrzeganie problemów, ich krytyczne analizowanie, a następnie współdziałanie z otoczeniem poprzez szeroko pojmowaną pracę wychowawczą z dziećmi i młodzieżą w szkole<sup>20</sup>. Badani zauważyli ponadto, iż na wsi nauczyciel musi nadal być ekspertem w wielu dziedzinach, gdyż dzieci wiejskie mają mniejszy dostęp do wszelkich źródeł informacji oraz miejsc, gdzie można zaspokoić swoje duchowe i kulturalne potrzeby<sup>21</sup>. Zasadniczy sens roli społecznej nauczycieli wiejskich końca XX i początku XXI wieku, jaki wylaniał się z tych badań, tkwił w tworzeniu wraz z dziećmi, młodzieżą i rodzicami wartości kulturalnych i ogólnospołecznych oraz we wspólnym kreowaniu szkoły jako ważnej dla wszystkich instytucji oświatowo-kulturalnej w środowisku lokalnym<sup>22</sup>.

Jednakże w wyniku radykalnych przemian edukacyjnych i kulturalnych ostatnich lat nastąpiła zmiana w społecznym postrzeganiu roli nauczyciela, co potwierdzają m. in. wyniki kolejnych badań jakościowych W. Dróźki nad średnim pokoleniem nauczycieli wobec zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce w okresie transformacji. Okazuje się, że w dzisiejszych czasach, zdominowanych przez postęp naukowo-technologiczny i ekonomiczny oraz podejście materialno-konsumpcyjne potrzeba nauczyciela-instrumentalisty, pragmatyka, nauczyciela sukcesu materialnego swego ucznia. W odczuciu badanych nauczycieli, są oni coraz bardziej pozbawiani wpływu formacyjnego, jaki zawsze stanowił o zawodzie nauczyciela w naszym kraju, zgodnie z tradycją polskiej inteligencji<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Por. W. Dróźka, *Rola i pozycja...*, s. 150; W. Dróźka, *Nauczyciel...*, s. 226.

<sup>21</sup> Por. W. Dróźka, *Młode pokolenie...*, s. 341.

<sup>22</sup> Por. W. Dróźka, *Rola i pozycja...*, s. 150; por. W. Dróźka, *Nauczyciel...*, s. 226.

<sup>23</sup> Por. W. Dróźka, *Nauczycielska dojrzałość. Średnie pokolenie nauczycieli wobec zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce w świetle badań autobiograficznych*, „Edukacja” nr 2, 2003, s. 95.

Wyniki tych badań (Ogólnopolski Konkurs na Pamiętniki Średniego Pokolenia Nauczycieli pod hasłem „Nauczycielska dojrzałość” w 2002 i 2003r.) ukazały również, iż nastąpiło załamanie tradycyjnego etosu nauczyciela. Nauczyciel został zmuszony przez nowe wymogi reformy oświaty z 1999 r. oraz zmiany społecznej i ustrojowej do walki o utrzymanie się na rynku pracy i troszczenie się głównie o siebie. Natomiast troska o najważniejsze dotychczas wartości, takie jak: dobro wychowanka, przyszłość młodych pokoleń czy stan kultury narodowej, pozostają daleko w tyle w hierarchii nauczycielskiej<sup>24</sup>. Badania te pokazały także doświadczanie przez nauczycieli w pracy zawodowej nierówności ekonomicznych i społeczno-edukacyjnych, które są udziałem uczniów<sup>25</sup>.

Rola społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim zmieniała się na przestrzeni wieków i będzie się zmieniać nadal. Wyznacznikami jej przemiany są przede wszystkim zmiany ustrojowe, społeczne, kulturowe i edukacyjne w skali całego kraju oraz przeobrażenia środowiska wiejskiego. Rola nauczyciela ewaluowała od krzewiciela kultury, organizatora szkolnictwa, życia społeczno-kulturalnego i duchowego oraz niepodważalnego autorytetu w każdej dziedzinie, poprzez propagatora postępu cywilizacyjnego, pośrednika wymiany informacji między społeczeństwem a szkołą, inspiratora przekształcania środowiska lokalnego, współtwórcę wraz z uczniami i rodzicami wartości kulturalnych i ogólnospołecznych w demokracji obywatelskiej, do pragmatyka, nauczyciela sukcesu klienta szkoły, jakim jest obecnie uczeń.

Rola nauczyciela uczącego na wsi różni się znacznie od roli nauczyciela miejskiego, gdyż w naszym kraju istnieją znaczne różnice między tymi obszarami i wciąż, mimo wielu starań o wyrównanie warunków i poziomu oświaty wiejskiej i miejskiej, edukacja na wsi jest w gorszej kondycji i pozostaje daleko w tyle za edukacją miejską. Dlatego znaczenie nauczyciela w środowisku wiejskim w naszym kraju nadal pozostaje priorytetowe. Szczególnie ważna wydaje się być świadomość potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych oraz stosunek do wyrównywania tych szans wśród uczniów, w tym motywacja nauczyciela.

---

<sup>24</sup> Por. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany, Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008, s. 159.

<sup>25</sup> Por. W. Dróżka, *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych (Na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004)*, w: *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Kraków 2010, s. 111–123.

## Motywacja nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów ze środowisk wiejskich w świetle badań empirycznych

Z psychologicznego punktu widzenia motywacja to proces regulacji, który pełni funkcję sterowania czynnościami, tak aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia<sup>26</sup>. Według *Słownika języka polskiego*, motywacja to podanie, ukazanie motywów wyjaśniających czyjeś określone działanie, postępowanie, nadających ogólny kierunek działalności danej jednostki<sup>27</sup>. A motywy to czynniki wewnętrzne natury psychicznej i fizjologicznej, świadome lub nieświadome, skłaniające do określonego działania; pobudki, powody<sup>28</sup>. Motywacja jest podstawą możliwości zrozumienia zachowań jednostkowych<sup>29</sup>, dlatego jeśli chcemy wyjaśnić zachowania nauczycieli w interesującym nas zakresie, warto zbadać jego motywację.

Gdy rozpatrujemy motywy nauczyciela do działania na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych swoich uczniów, mamy do czynienia z motywami świadomymi. Istnieją dwa rodzaje działań nie poddanych namysłowi, nawykowe i afektywne<sup>30</sup>, ale w tym przypadku one nie występują. Działania nauczyciela są racjonalne<sup>31</sup>, wyrastają ze świadomego wyboru. Wybór określonego działania wymaga oceniania warunków czynu, a także efektów, jakie chce się uzyskać. Zazwyczaj bierze się wtedy pod uwagę dostępne zasoby i przyświecające wartości. Ostatecznie to wartości przesadzają o danym działaniu<sup>32</sup>. Pobudki działania nauczyciela w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów związane są także z postrzeganiem roli nauczyciela oraz motywem wyboru zawodu.

Chcąc poznać motywację nauczycieli uczących w środowisku wiejskim do wyrównywania szans edukacyjnych zastosowałam w badaniach skalę Likerta, która składała się z 15 stwierdzeń, co do których istniało intuicyjne przekonanie, że dotyczą motywacji nauczycieli w badanym zakresie. Respondenci mieli zająć stanowisko względem każdego ze stwierdzeń. Przedłożonych zostało pięć

---

<sup>26</sup> Por. J. Reykowski, *Emocje i motywacje*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975, s. 579.

<sup>27</sup> Por. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, t. 2, s. 219.

<sup>28</sup> Tamże, s. 219.

<sup>29</sup> Por. H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007, s. 221.

<sup>30</sup> Por. Z. Bauman, T. May, *Socjologia*, Poznań 2004, s. 90–91.

<sup>31</sup> Tamże, s. 92.

<sup>32</sup> Tamże, s. 91–92.

możliwości: *tak, raczej tak, nie mam zdania, raczej nie, nie*. Pierwsze trzy polecenia wymagały ustosunkowania się do stwierdzeń o ważności, znaczeniu wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, następne trzy zagadnienia odnosiły się do zasobów korzystnie wpływających na lepszą pracę z uczniami, cztery kolejne stwierdzenia pozwalały określić hierarchii wartości nauczycieli, dwa następne dotyczyły motywów wyboru zawodu, a ostatnie trzy stwierdzenia pozwalały na orientację w zakresie postrzegania roli nauczyciela. Badaniami objęto 205 nauczycieli uczących w szkołach podstawowych i gimnazjach na obszarach wiejskich powiatu kieleckiego.

Badania nad motywacją nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów wiejskich objęły pięć obszarów tematycznych dotyczących:

- świadomości potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, która obejmuje: świadomość gorszych szans edukacyjnych istniejących w środowiskach wiejskich, przekonanie o potrzebie pomocy uczniom przez nauczyciela w różnych sprawach oraz o dużym wpływie edukacji na losy życiowe młodych ludzi;
- świadomości istniejących w środowisku szkolnym zasobów pozwalających pomóc w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Składają się nań: wyposażenie szkoły, czas nauczycieli, który mogą poświęcić na pracę z każdym potrzebującym uczniem, a także przychylność dyrekcji do dodatkowych zajęć oraz innowacji proponowanych przez nauczycieli;
- preferowanych przez badanych wartości sprzyjających pokonywaniu nierówności edukacyjnych można odczytać z ustosunkowania się respondentów do takich wartości jak: pomoc bliźniemu, praca zawodowa, rodzina, pieniądze;
- motywów wyboru zawodu, które są związane z celowym wyborem zawodu, motywami ideowymi, powołaniem;
- postrzegania roli nauczyciela i odczuwania swojego zawodu jako misji do spełnienia oraz z poczuciem odpowiedzialności wobec społeczeństwa.

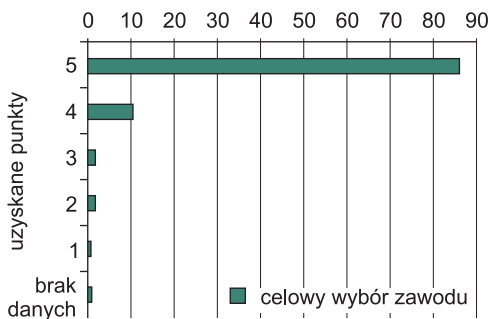
Analiza danych dotyczących rozkładu procentowego badanych obszarów motywacji nauczyciela, zgromadzonych w tabeli 1, wykazała, że największa część badanych (85,9%) zdecydowanie zadeklarowała, że została nauczycielem z własnego wyboru, z pobudek ideowych (74,1%) i z powołania (69,8%). Oznacza to, że wśród respondentów najsilniejszą częścią motywacji był obszar związany z motywami wyboru zawodu. Wynik ten umacnia założenie, że nauczyciele spełniają pewną misję, powołanie, służbę, która na tyle jest przez nich zinternalizowana, że stała się nie tylko określeniem czysto teoretycznym, ale też praktycznym – może określać działania nauczycieli.

Tabela 1. Szczegółowy rozkład procentowy deklaracji badanych obszarów motywacji nauczycieli (rozkład po wierszach)

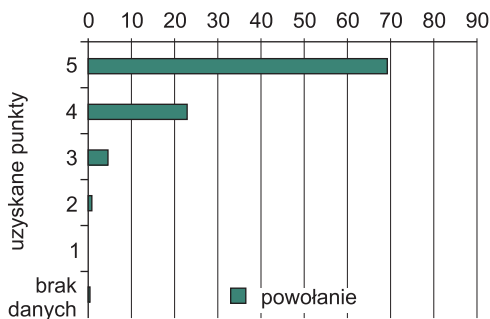
Wyróżnione kategorie	Obszary motywacji	Punkty				
		5	4	3	2	1
przekonanie o wpływie edukacji na losy życiowe	świadomość potrzeby	47,8	37,6	3,4	9,8	0,0
świadomość gorszych szans ed. w środowisku wiejskim	wyrównywania szans edukacyjnych (obszar 1)	15,1	36,1	4,9	27,3	15,6
przekonanie o potrzebie pomocy uczniom		39,0	45,9	2,4	10,7	0,5
wyposażenie szkoły	zasoby w środowisku szkolnym (obszar 2)	26,3	48,3	2,4	20,5	1,5
dostępność nauczycieli dla potrzebujących uczniów		17,1	35,6	2,4	33,7	9,8
przychyłość dyrekcji do innowacji		70,2	25,9	2,9	0,5	0,0
pomoc bliźniemu	preferowane wartości badanych nauczycieli (obszar 3)	68,3	28,8	2,0	0,5	0,0
praca zawodowa		15,6	47,3	10,7	21,0	2,4
rodzina		61,0	29,8	3,4	2,9	2,0
negowanie znaczenia pieniędzy		27,3	56,1	8,3	5,4	1,5
celowy wybór zawodu	motywy wyboru zawodu (obszar 4)	85,9	10,2	1,5	1,5	0,5
powołanie		69,8	23,4	4,9	1,0	0,5
motywy ideowe		74,1	21,0	2,4	1,5	0,0
poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa	postrzeganie roli nauczyciela (obszar 5)	45,9	38,0	9,8	3,9	1,0
odczuwanie swojego zawodu jako misji do spełnienia		53,7	31,2	10,2	2,0	2,0

Charakterystyka obszaru 4, najsilniejszego wśród badanych nauczycieli, została przedstawiona na rycinach 1a, 1b, 1c.

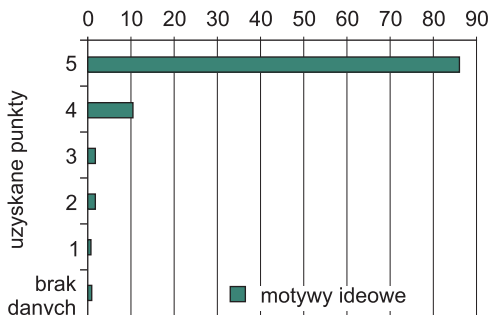
Najsłabszym obszarem motywacji emancypacyjnej jest świadomość nauczycieli o potrzebie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Charakterystyka cech składających się na tą zmienną i liczbę uzyskanych punktów przedstawiają ryciny 2a, 2b, 2c.



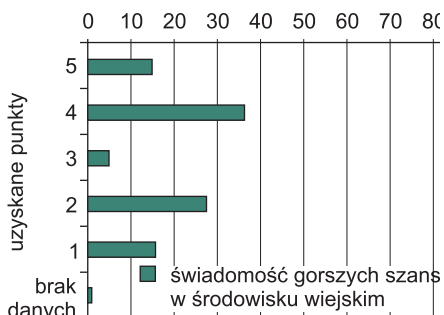
Rycina 1a. Celowy wybór zawodu w grupach uzyskanych punktów (%)



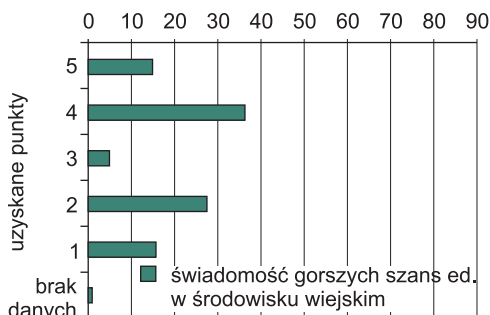
Rycina 1b. Powołanie jako motyw wyboru zawodu w grupach uzyskanych punktów (%)



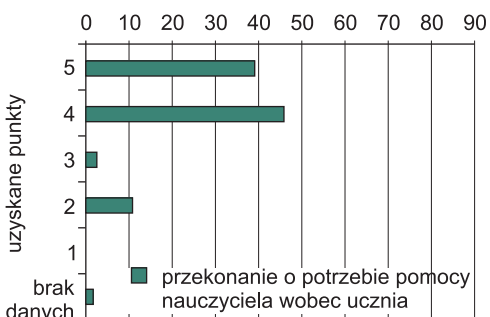
Rycina 1c. Motywy ideowe w grupach uzyskanych punktów (%)



Rycina 2a. Celowy wybór zawodu w grupach uzyskanych punktów (%)



Rycina 2b. Przekonanie o potrzebie pomocy nauczyciela wobec ucznia w grupach uzyskanych punktów (%)



Rycina 2c. Przekonanie o wpływie edukacji na losy życiowe w grupach uzyskanych punktów (%)

Profile obszarów motywacji w grupach stażu pracy badanych nauczycieli, zaprezentowane na rycinie 3, ukazują, że nauczyciele z małym stażem pracy w zawodzie nauczycielskim (poniżej 5 lat) oceniają najwyższej (w porównaniu z ich kolegami i koleżankami z większym stażem) istniejące w środowisku szkolnym zasoby do wyrównywania szans edukacyjnych. Postrzeganie roli nauczyciela przez tych badanych jest na średnim poziomie. Natomiast pozostałe obszary motywacji są u młodych nauczycieli na najniższym poziomie.

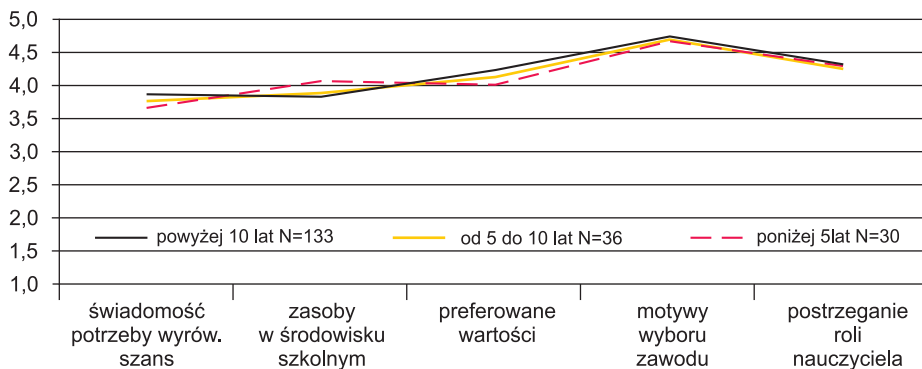
Badani z największym stażem pracy otrzymali najwyższe wyniki we wszystkich obszarach motywacji oprócz obszaru drugiego, dotyczącego zasobów środowiska szkolnego. Osoby ze stażem pracy od 5 do 10 lat wykazały średnią motywację w pierwszych czterech obszarach, w ostatnim obszarze – najniższą. Jednakże te różnice w wynikach motywacji w grupach stażu pracy są tak niewielkie, że można wnioskować, że staż pracy badanych nauczycieli nie różnicuje obszarów motywacji do wyrównywania szans edukacyjnych.

Rycina 4, zawierająca profile obszarów motywacji w grupach stopni awansu zawodowego badanych osób, ukazuje, że nauczyciele z tych grup mają podobne profile motywacji.

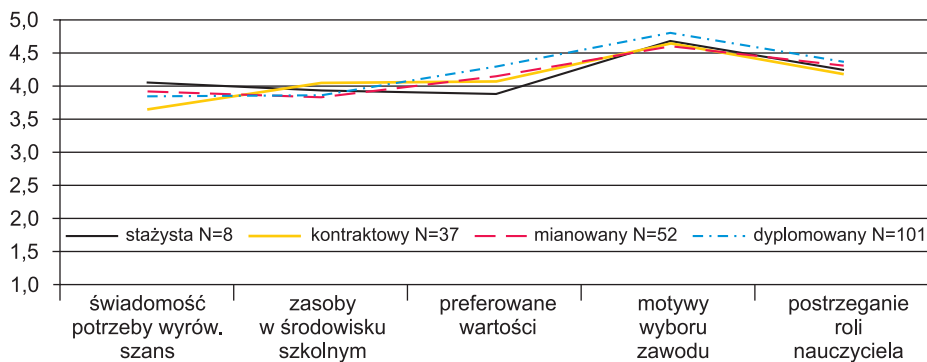
Wyniki nauczycieli dyplomowanych w obszarach preferowanych wartości, motywów wyboru zawodu i postrzegania roli nauczyciela są najwyższe w porównaniu do osób z pozostałymi stopniami awansu. Nauczyciele stażysty mają najwyższą świadomość potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych, najsłabiej natomiast wypadli w obszarze preferowanych wartości. Nauczyciele kontraktowi wykazali najniższą świadomość potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych oraz najrzadziej spośród badanych odczuwają swój zawód jako misję a także zadeklarowali najniższe poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa. Najwyżej zaś odczuwają istniejące w środowisku szkolnym zasoby do wyrównywania szans edukacyjnych. W obszarze preferowanych wartości oraz motywów wyboru zawodu deklaracje ich są zbliżone do deklaracji nauczycieli mianowanych. Nauczyciele mianowani w dwóch pierwszych obszarach motywacji mają wyniki zbliżone do nauczycieli dyplomowanych, a w ostatnim obszarze do nauczycieli stażystów. Ponieważ we wszystkich obszarach motywacji nauczyciele z badanych grup mają profile bardzo podobne, należy sądzić, że stopnie awansu zawodowego nie różnicują motywacji do wyrównywania szans edukacyjnych.

Z zależności obszarów motywacji emancypacyjnej od miejsca zamieszkania badanych, syntetycznie przedstawionych na rycinie 5, wynika, że nauczyciele mieszkający w środowisku wiejskim mają wyższą świadomość potrzeby

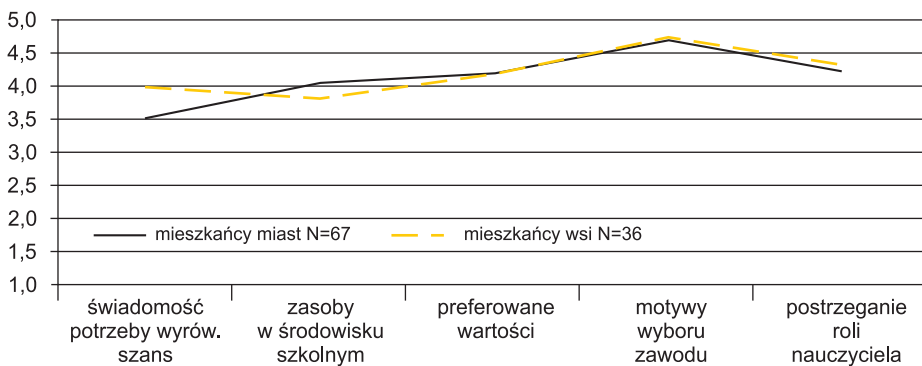




Rycina 3. Profile obszarów motywacji w grupach stażu pracy badanych nauczycieli



Rycina 4. Profile obszarów motywacji w grupach stopni awansu zawodowego badanych nauczycieli



Rycina 5. Profile motywacji nauczycieli mieszkających na wsi i w mieście

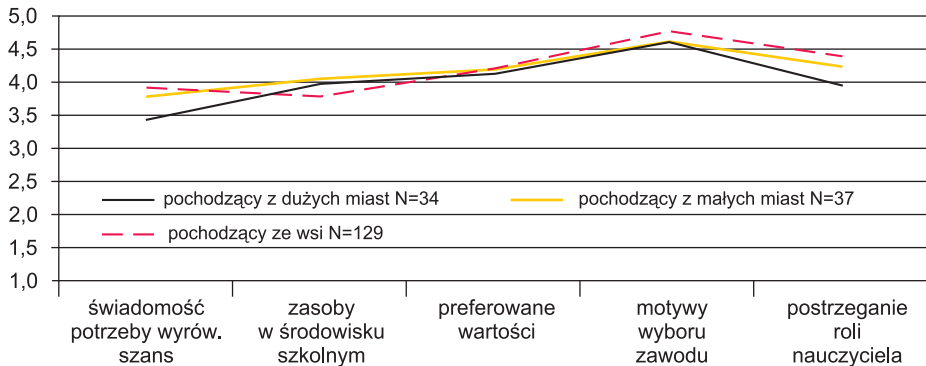
wyrównywania szans edukacyjnych niż, ci, którzy dojeżdżają do pracy z miasta. Jest to związane zapewne z tym, że spędzając w swoim środowisku więcej czasu, znają je lepiej (patrz wyniki dotyczące walorów środowiska lokalnego) i bardziej uświadamiają sobie jego potrzeby. Bardziej też odczuwają swój zawód jako misję do spełnienia oraz mają większe poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa, niż ich koledzy mieszkający w miastach, co składa się na postrzeganie roli nauczyciela. Natomiast zasoby istniejące w środowisku szkolnym sprzyjające przewyższaniu nierówności edukacyjnych są odczuwane jako wyższe przez tych, którzy mieszkają w mieście. Preferowane wartości i motywy wyboru zawodu są zbliżone w obu grupach.

Układ obszarów motywacji w grupach pochodzenia środowiskowego jest zbliżony do układu w grupach miejsca zamieszkania badanych, przy czym nauczyciele pochodzący z mniejszych miast mają we wszystkich prawie obszarach motywacji (oprócz obszaru 2) wartości pośrednie między nauczycielami pochodzącymi z dużych miast i wsi (rycina 6).

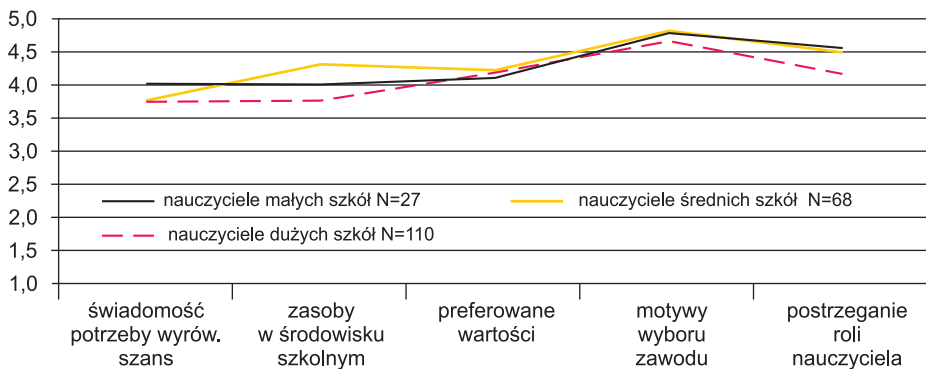
Świadomość potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych jest wyższa w grupie nauczycieli pracujących w małych szkołach, natomiast wśród nauczycieli ze szkół dużych i średniej wielkości jest na takim samym poziomie (rycina 7).

Badani uczący w szkołach średnich odczuwają istniejące tam zasoby sprzyjające wyrównywaniu szans edukacyjnych jako wyższe niż respondenci z pozostałych grup. Zarówno wyposażenie szkoły, dostępność nauczycieli dla potrzebujących uczniów, jak i przychylność dyrekcji do dodatkowych zajęć oraz innowacji lepiej jest postrzegana przez nauczycieli ze szkół średniej wielkości. Obszar hierarchii wartości i motywów wyboru zawodu był również nieco wyższy u respondentów ze szkół średniej wielkości.

Badane motywy i ich arbitralnie przyjęte obszary skontrolowano ostatecznie w świetle analizy czynnikowej z rotacją equamax. Jest to takie postępowanie badawcze, które w zasadzie, na co wskazuje literatura przedmiotu, dotyczy ustaleń w ramach podjętych badań. Na wynik postępowania ma wpływ kombinacja zastosowanych w analizie czynnikowej zmiennych. Analiza czynnikowa jest to metoda badania struktury leżącej u podstaw związków obserwowanych między zmiennymi. Celem metody jest sprowadzenie korelacji między wieloma zmiennymi do niedużej liczby wyjaśniających je zmiennych o charakterze bezpośrednio nieobserwowalnych, tzw. wspólnych czynników. W modelu przyjmuje się, że na każdą ze skorelowanych ze sobą zmiennych wpływają w różnym stopniu wspólne czynniki, które wyjaśniają zaobserwowaną korelację. Wariancja zmiennych dzieli się zatem na wariancję wspólną (dla wszystkich czynników)



Rycina 6. Profile motywacji nauczycieli w grupach pochodzenia środowiskowego



Rycina 7. Profile motywacji nauczycieli w grupach szkół

oraz wariancję swoistą każdej ze zmiennych, która nie może być sprowadzona do zmienności wspólnej. Ostatecznym celem analizy jest oszacowanie czy wyjaśnienie zasobu zmienności wspólnej mierzonych zmiennych. Do modelu użyto wszystkich 15 zmiennych odpowiadających zadanym pytaniom w kwestionariuszu motywacji.

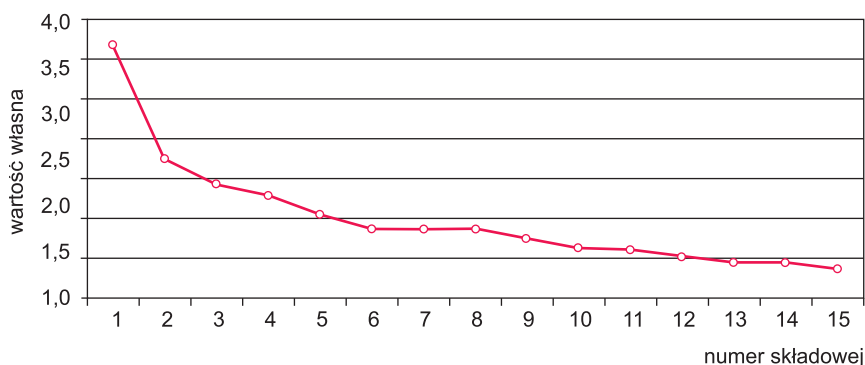
Przeprowadzone dla wybranych zmiennych test KMO<sup>33</sup> i test sferyczności (patrz tabela 2) ukazują wystarczający poziom modelu czynnikowego dla analizowanej macierzy korelacji (powyżej 0,7 w skali wyznaczonej przez Kaisera) i pozwalają przyjąć model do analizy.

<sup>33</sup> Współczynnik KMO służy ocenie, na ile daną macierz korelacji można uznać za produkt oddziaływania wspólnych czynników; im bliższa 1 jest jego wartość, tym lepiej model czynnikowy nadaje się do wyjaśnienia struktury danej macierzy korelacji.

Tabela 2. Test Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,708
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	480,959
	Df	105
	istotność	0,000

Analiza czynnikowa wskazuje na pięć czynników, do których można zredukować zmienne. Zbierają one 58% wariancji. Potwierdza to też wykres osypiska (rycina 8).



Rycina 8. Wykres osypiska dla badanego modelu

Macierz rotowanych składowych prezentuje zaś tabela 3. Poszczególne zmienne tworzą pięć czynników – pięć typów motywacji nauczycieli. Pierwszy czynnik wyjaśnia wariancję trzech zmiennych, drugi i trzeci – dwóch zmiennych, czwarty wyjaśnia wariancję trzech zmiennych i piąty – dwóch.

Szczegółowa analiza wskazuje, że czynnik pierwszy wyraża odczuwanie przez nauczycieli szerszego, ideowego znaczenia swojego zawodu, swoistej misji do spełnienia (typ pierwszy motywacji: *poczucie misji nauczycielskiej*<sup>34</sup>). Zawiera on dwie zmienne wyodrębnionego arbitralnie obszaru piątego motywacji, nazwanego „postrzeganie roli nauczyciela” oraz jedną zmienną czwartego obszaru nazwanego „motywy wyboru zawodu”.

<sup>34</sup> Nazwy typów przyjął arbitralnie na podstawie analizy treści określających je zmiennych.

Tabela 3. Macierz rotowanych składowych

Zmienne modelu	Składowa				
	1	2	3	4	5
przekonanie o wpływie edukacji na losy życiowe	0,257	<b>0,696</b>			
świadomość gorszych szans ed. w środowisku wiej.		<b>0,736</b>			
przekonanie o potrzebie pomocy uczniom	0,335	0,491			
wyposażenie szkoły	0,256	-0,293	-0,257	<b>0,644</b>	
dostępność nauczycieli dla potrzebujących uczniów				<b>0,649</b>	-0,336
przychylność dyrekcji do innowacji				<b>0,746</b>	
pomoc bliźniemu		0,525			
praca zawodowa	0,359		0,376		-0,531
rodzina					<b>0,706</b>
negowanie znaczenia pieniędzy					<b>0,653</b>
celowy wybór zawodu			<b>0,754</b>	0,252	
powołanie	0,307		<b>0,730</b>		
motywy ideowe	<b>0,687</b>			0,293	
poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa	<b>0,694</b>				
odczuwanie swojego zawodu jako misji do spełnienia	<b>0,710</b>		0,418		

Legenda: Czcionką pogrubioną wyróżniono ładunki wyższe od 0,6

Czynnik drugi obejmuje przekonanie nauczycieli o wpływie edukacji na losy życiowe oraz świadomość mniejszych szans edukacyjnych uczniów wiejskich, sugerujących poczucie słuszności idei wyrównywania szans edukacyjnych (typ drugi motywacji: *poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych*). Trzeci czynnik wyraża motywy wyboru zawodu, sprzyjające należytemu wypełnianiu powołania nauczycielskiego, czyli też przeciwdziałaniu nierównościom edukacyjnym wśród uczniów (typ trzeci motywacji: *powołanie nauczycielskie*).

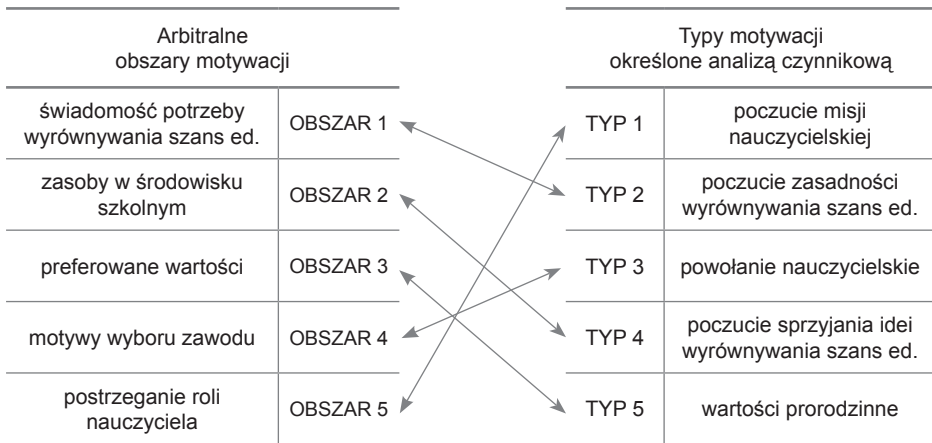
Czwarty czynnik stanowią wszystkie zmienne określające arbitralnie wyróżniony drugi obszar motywacji, nazwany „zasoby w środowisku szkolnym” i wyrażający odczuwane przez nauczycieli istniejące w środowisku szkolnym zasoby do wyrównywania szans edukacyjnych (typ czwarty motywacji: *poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*). Piąty czynnik wyraża preferowanie przez badanych wartości rodzinnych i niestawianie wartości materialnych na pierwszym miejscu (typ piąty motywacji: *wartości prorodzinne*).

Powyższe wnioskowanie wskazuje, że przyjęte w wyniku studiów literatury przedmiotu obszary motywacji nauczycieli okazały się trafne i pokryły się z tym, na co wskazała wielowymiarowa analiza korelacji (analiza czynnikowa). Jedynie kolejność wyróżnionych obszarów jest nieco inna. Zgodnie z literaturą przedmiotu badań można było przyjąć, że najważniejsza jest „świadomość potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych”. W systemie motywacji nauczycieli nie ten typ uznano za najważniejszy. Najważniejszym typem okazało się być *poczucie misji nauczycielskiej*, które przed rozpoczęciem badań było uznane za piąty obszar motywacji. Natomiast wspomniana „świadomość potrzeby wyrównywania szans edukacyjnych” odpowiada typowi motywacji „*poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych*” i stanowi drugi typ w hierarchii typów motywacji. Trzecim typem motywacji wyróżnionym w analizie czynnikowej jest „*powołanie nauczycielskie*”, które przeobraziło się z arbitralnie przyjętego obszaru czwartego. Czwarty typ motywacji (*poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*) wyodrębnił się ze składowych obszaru drugiego przyjętego za literaturą. Natomiast piąty typ motywacji (*wartości prorodzinne*) uformował się z dwóch zmiennych trzeciego obszaru motywacji określonego przed przystąpieniem do badań „preferowane wartości”. Hierarchię wyznaczonych analizą czynnikową typów motywacji oraz obszary arbitralnie przyjęte przedstawia rycina 9.

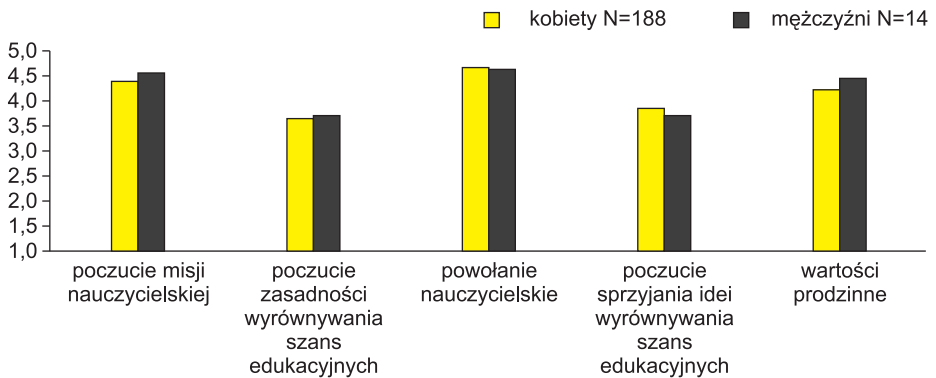
Interesujące jest, jak powyższe typy motywacji są zróżnicowane w grupach nauczycieli (uwzględniając płeć, wiek, miejsce zamieszkania, pochodzenie środowiskowe, stopień awansu i wielkość szkoły). Zostało to przedstawione na rycinach 10–15.

Ogólnie można powiedzieć, że wszystkie typy motywacji ujawniają się wśród badanych nauczycieli, jedynie ich poziomy są nieco różne w niektórych grupach. Średnia wartość typu 4 (*poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*) jest nieco wyższa wśród kobiet, natomiast typ 1,2 i 5 dominuje wśród mężczyzn (rycina 10). Ale ponieważ w grupie badawczej znalazła się mała liczba mężczyzn (N=14) nie można mówić o zależności typu motywacji emancypacyjnej od płci badanych.

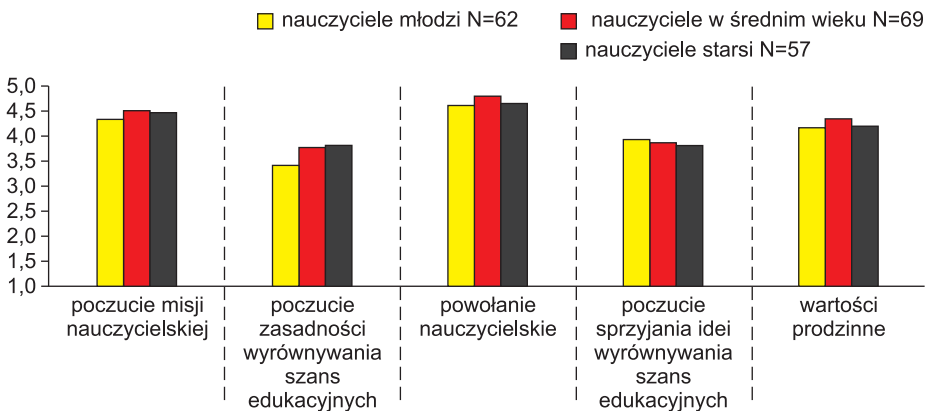
Wśród nauczycieli w różnym odmiennym wieku występują niewielkie różnice w poziomach poszczególnych typów motywacji (rycina 11).



Rycina 9. Porównanie hierarchii typów motywacji badanych nauczycieli



Rycina 10. Zróznicowanie typów motywacji w grupach płci



Rycina 11. Zróznicowanie typów motywacji w grupach wieku



*Poczucie misji nauczycielskiej, powołanie nauczycielskie i wartości prorodzinne* mają najwyższy poziom u nauczycieli w średnim wieku. W grupie młodych nauczycieli ujawniła się najwyższa motywacja typu 4 (*poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*) i najniższa motywacja typu 2 (*poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych*).

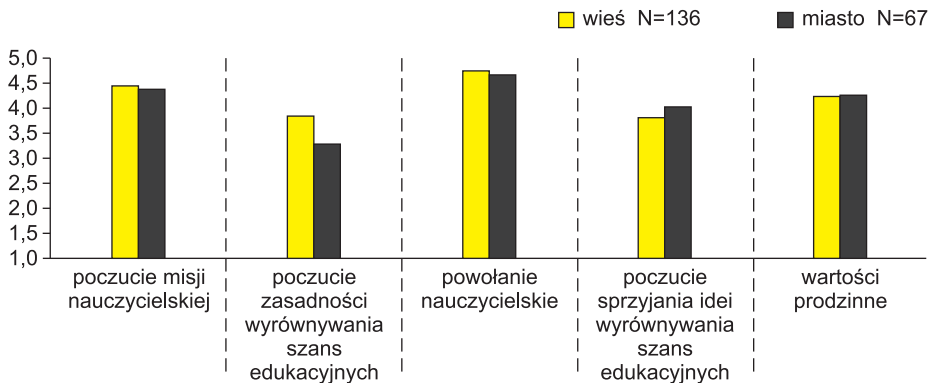
Nauczyciele mieszkający na wsi mają wyższy poziom motywacji *poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych* i nieco wyższą średnią wartość motywacji *poczucie misji nauczycielskiej i powołanie nauczycielskie*. U badanych zamieszkujących w mieście przeważa typ motywacji *poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*. Natomiast motywacja typu 5 (*wartości prorodzinne*) występuje w takim samym stopniu wśród respondentów ze wsi jak i z miast. Dane prezentuje rycina 12.

Środowisko pochodzenia różnicuje typ motywacji badanych osób. Motywacja typu 1,2 i 3 (*poczucie misji nauczycielskiej, poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych, powołanie nauczycielskie*) jest wyższa wśród nauczycieli pochodzących ze wsi niż z pozostałych grup. Poziom *poczucia sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych* jest najwyższy wśród respondentów pochodzących z małych miast, natomiast typ 5 motywacji (*wartości prorodzinne*) jest nieco wyższy u nauczycieli pochodzących z dużych miast (rycina 13).

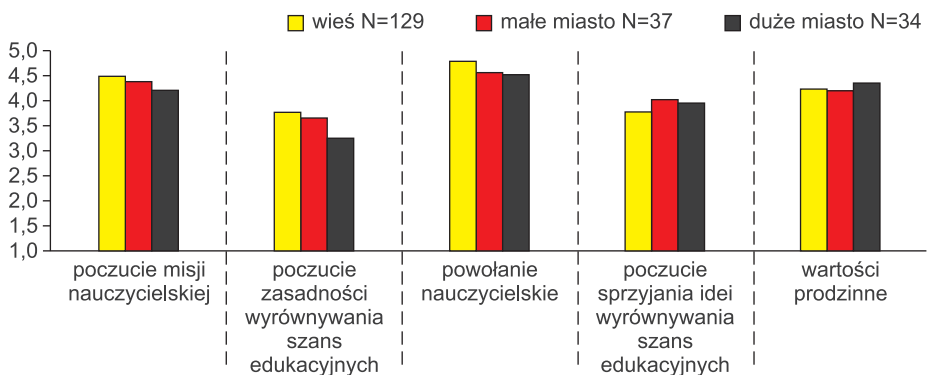
Średni poziom typów motywacji różni się także w grupach nauczycieli z odmiennym tytułem awansu zawodowego (rycina 14). Pierwszy typ (*poczucie misji nauczycielskiej*) ma porównywalny poziom u nauczycieli stażystów, kontraktowych i mianowanych, nieco wyższy natomiast u nauczycieli dyplomowanych.

*Poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych* jest największe w grupie stażystów, a najmniejsze wśród nauczycieli kontraktowych. *Powołanie nauczycielskie* najmocniej odczuwają nauczyciele stażyści i dyplomowani. Motywacja typu 4 ma najwyższy poziom u nauczycieli kontraktowych. Natomiast motywacja 5 (*wartości prorodzinne*) jest zdecydowanie wyższa w grupie nauczycieli dyplomowanych niż stażystów.

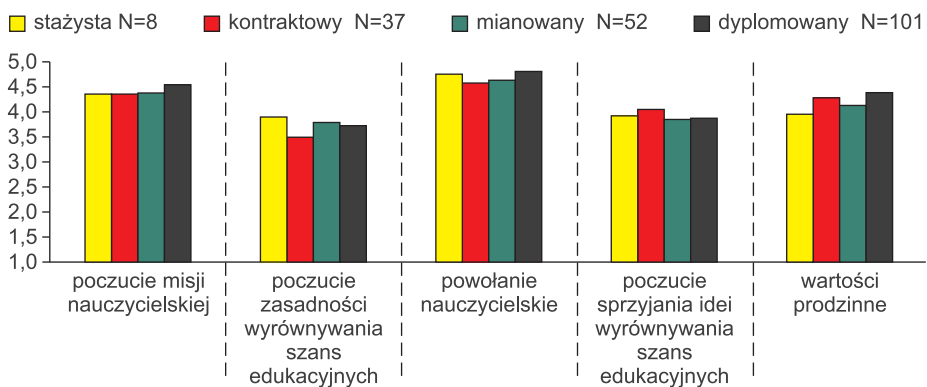
Wśród badanych pracujących w małych szkołach przeważa typ motywacji *poczucie misji nauczycielskiej*, poziom tej motywacji jest dużo wyższy niż w grupie nauczycieli z dużych szkół (rycina 15). Motywacja typu 2 (*poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych*) jest również najwyższa u respondentów z małych szkół niż u tych ze średniej wielkości i dużych. Nauczyciele uczący w szkołach średniej wielkości mają nieco wyższą od pozostałych motywację typu 3 (*powołanie nauczycielskie*) i 4 (*poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*). *Wartości prorodzinne* są u wszystkich badanych na podobnym poziomie.



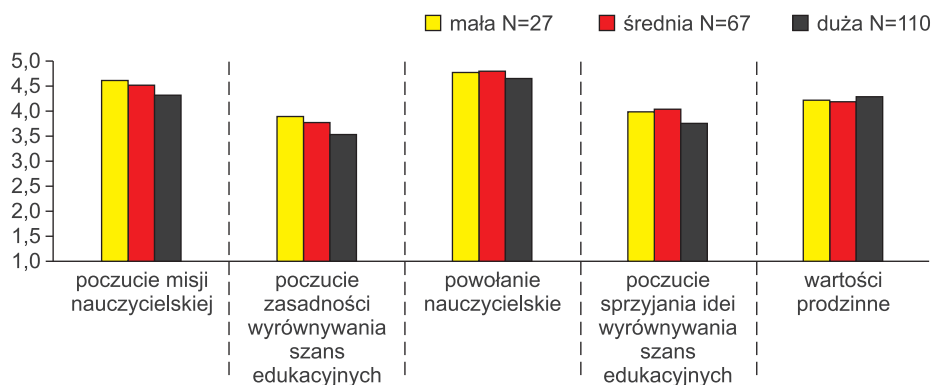
Rycina 12. Zróźnicowanie typów motywacji w grupach miejsca zamieszkania



Rycina 13. Zróźnicowanie typów motywacji w grupach pochodzenia środowiskowego



Rycina 14. Zróźnicowanie typów motywacji w grupach stopni awansu zawodowego



Rycina 15. Zróznicowanie typów motywacji w grupach wielkości szkoły

Należy się zastanowić, czy można przyporządkować poszczególne typy motywacji do określonej grupy nauczycieli. Jest to uzasadnione w przypadkach stwierdzonej istotności statystycznej (za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji i testów porównań wielokrotnych – Tukeya i Duncana).

Otóż typ 1 motywacji (*poczucie misji nauczycielskiej*) charakteryzuje nauczycieli małych szkół oraz pochodzących ze wsi. Typ 2 (*poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych*) przeważa wśród nauczycieli w średnim i starszym wieku, mieszkających na wsi i pochodzących ze środowiska wiejskiego. Typem 3 (*powołanie nauczycielskie*) wyróżniają się również badani pochodzący ze wsi. Typ 4 natomiast (*poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*) jest charakterystyczny dla respondentów mieszkających w mieście i dojeżdżających do pracy na wieś. Typ 5 motywacji (*wartości prorodzinne*) charakteryzuje nauczycieli dyplomowanych.

## Podsumowanie

Podsumowując należy stwierdzić, że badani nauczyciele posiadają wysoki poziom motywacji emancypacyjnej. Arbitralnie przyjęte pięć obszarów motywacji zostało potwierdzone analizą czynnikową, na podstawie której można było wyróżnić pięć typów motywacji: *poczucie misji nauczycielskiej*, *poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych*, *powołanie nauczycielskie*, *poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych* i *wartości prorodzinne*. Różnice w poziomach tych typów motywacji w poszczególnych grupach (ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania, pochodzenie środowiskowe, stopień awansu,

wielkość szkoły) były stosunkowo niewielkie i tylko w niektórych przypadkach istotne statystycznie.

Motywacja pierwszego typu (*poczucie misji nauczycielskiej*) jest wyższa u nauczycieli uczących w małych szkołach oraz tych, którzy pochodzą ze środowisk wiejskich. Mniejsze środowiska, zarówno pochodzenia, jak i przebywania (miejsce pracy), wpływają na silniejsze odczuwanie zawodu nauczycielskiego jako misji do spełnienia, jego znaczenia dla rozwoju społeczeństwa, a także poczucia zobowiązania wobec społeczeństwa.

*Poczucie zasadności wyrównywania szans edukacyjnych* jest wyraźnie wyższe wśród badanych wiekowo starszych (w średnim i starszym wieku) niż w grupie nauczycieli młodych. Można to wyjaśnić tym, iż wraz z wiekiem rośnie doświadczenie życiowe, co przekłada się na świadomość istnienia wielu problemów. Starsi nauczyciele mają głębsze przekonanie o tym, iż edukacja wpływa na losy życiowe uczniów oraz w większej mierze zdają sobie sprawę z tego, że uczniowie mieszkający w środowisku wiejskim mają gorsze szanse edukacyjne. Wyższy poziom motywacji tego typu został zauważony wśród nauczycieli pochodzących ze wsi i zamieszkujących środowisko wiejskie.

Nauczyciele mieszkający na wsi silniej niż nauczyciele mieszkający w mieście odczuwają *powołanie nauczycielskie*. Zostało to już zauważone we wcześniejszych badaniach, np. nad młodym pokoleniem nauczycieli, które prowadziła W. Dróżka. Związane to jest z chęcią zdobycia zawodu, który ma znaczenie społeczne, jest potrzebny i dzięki któremu można zdobyć miejsce w społeczeństwie<sup>35</sup> (czyli zawodu nauczyciela), o czym przekonani są mieszkańcy wsi.

Wyposażenie szkoły, dostępność nauczycieli dla potrzebujących uczniów i przychyłność dyrekcji do wszelkich innowacji podejmowanych przez nauczycieli, określona typem motywacji „*poczucie sprzyjania idei wyrównywania szans edukacyjnych*”, jest odczuwane lepiej przez badanych pochodzących z miast i zamieszkujących w miastach niż tych wychowanych na wsi. Może to być spowodowane ich wyobrażeniem o szkołach wiejskich, jako posiadających gorsze zasoby, i pozytywnym „rozczarowaniem” w tej kwestii. Jako ci, którzy nie znali tego środowiska ulegli stereotypowemu myśleniu o szkołach wiejskich, które rzekomo są bardzo zacofane. W ostatnich latach, głównie ze względu na możliwość pozyskania środków pozabudżetowych, sytuacja w szkołach wiejskich (dotycząca np. wyposażenia) uległa zdecydowanej poprawie. Ponadto fakt mniejszej liczby dzieci w szkołach wiejskich sprawia, iż nauczyciele są bar-

---

<sup>35</sup> Por. W. Dróżka, *Młode pokolenie...*, s. 244.

dziej dostępni dla uczniów, co jest bardzo potrzebne, a czego nie doświadczyli zapewne nauczyciele pochodzący z miast. Dlatego bardziej doceniają ten fakt i tego typu motywacja jest u nich wyższa.

Motywacja typu 5, nazwana *wartości prorodzinne*, jest najmocniejsza u badanych posiadających stopień nauczyciela dyplomowanego.

Podjęcie nauczyciela do uczniów zależy od przyjętej przez niego koncepcji świata, społeczeństwa i natury ludzkiej<sup>36</sup>. Dlatego ważne jest, jakie poglądy reprezentuje nauczyciel na te kwestie, bo ma to wpływ na jego podejście do wychowanków, jego motywację do pracy z dziećmi. Powyższe typy motywacji są odpowiedzią na te kwestie, dlatego cieszy fakt, iż silnie są odczuwane przez większość nauczycieli.

Typ 2 i 5 motywacji występuje w najsilniejszej postaci u nauczycieli najbardziej doświadczonych, zarówno życiowo, jak i zawodowo, co jest związane z tym, iż nauczyciel stawiający pierwsze kroki w zawodzie ma niewiele czasu na refleksję nad podłożem teoretycznym swojej działalności edukacyjnej, a pierwsze lata pracy upływają mu na wypełnianiu codziennych obowiązków<sup>37</sup>. Dopiero po latach przychodzi kwestia zastanowienia się nad istotą edukacji<sup>38</sup>.

Przedstawione wyniki badań napawają optymizmem, w związku z potwierdzoną badaniami niskim poziomem wiedzy wśród nauczycieli dotyczącej przeszkód edukacyjnych występujących w środowisku wiejskim.

## STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł poświęcony jest jednemu z ważniejszych aspektów pracy nauczycieli w środowisku wiejskim, a mianowicie motywacji do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Problematyka wyrównywania szans edukacyjnych jest współcześnie szczególnie aktualna z uwagi na potrzebę podniesienia środowisk wiejskich na wyższy poziom edukacyjny. Nadal istnieją znaczne dysproporcje między miastem a wsią w tym zakresie. Wyrównywania szans edukacyjnych uczniów ze szkół wiejskich wymaga zaangażowania wielu osób związanych przede wszystkim ze szkolnictwem, w tym głównie nauczycieli.

W tekście zostały przedstawione rozważania nad rolą nauczyciela w środowisku wiejskim oraz wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w szkołach wiejskich

---

<sup>36</sup> Por. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 11.

<sup>37</sup> Tamże, s. 12.

<sup>38</sup> Tamże.

powiatu kieleckiego, dotyczące motywacji nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów ze środowisk wiejskich.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel, szkoły wiejskie, wyrównywanie szans edukacyjnych, motywacja

## SUMMARY

This article is devoted to one of the most important aspects of the work of teachers in rural areas, namely motivation for equalizing educational opportunities for students. The issue of equal educational opportunities is today particularly timely in view of the need to improve the rural environment to a higher level of education. Still, there are significant disparities between urban and rural areas in this regard. Equalizing educational opportunities for students from rural schools requires the involvement of many people, mostly related to education, mainly teachers.

The text is presented reflections on the role of the teacher in the rural environment and the results of empirical studies conducted in rural schools Kielce district, the motivation of teachers to equalize educational opportunities for students from rural areas.

**KEY WORDS:** teacher rural schools, equal educational opportunities, motivation





## Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym na przykładzie wybranych szkół gminnych

Children's interests in their early school age on the example of regional schools

### Wprowadzenie

Człowiek w swoim życiu chętnie zajmuje się tym, co daje mu poczucie zadowolenia i spełnienia. Dlatego zainteresowania odgrywają niezwykle istotną rolę w zaspokajaniu potrzeb i wpływają na prawidłowy rozwój człowieka na wszystkich jego etapach. W procesie wychowania rozpoznawanie zainteresowań odbywa się w drodze interakcji ucznia z jego środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym i szkolnym.

Niniejszy artykuł podejmuje próbę odpowiedzi na pytania dotyczące rodzajów ogólnych zainteresowań w tym: jakie zainteresowania ujawniają dzieci pod wpływem różnych sytuacji, czy dziecko w młodszym wieku szkolnym posiada skonkretyzowany stosunek do własnych zainteresowań, jakie zainteresowania budzą się pod wpływem przeżyć artystycznych, czy aktywność fizyczna podejmowana w szkole wyzwala własne zainteresowania ukierunkowane na sprawność fizyczną, jakie zainteresowania dziecka wynikają z myślenia abstrakcyjnego inspirowanego zajęciami matematycznymi, jakie zainteresowania niesie rozwój językowy, jakie mosty do zainteresowań budują dzieci na płaszczyźnie społecznych relacji z rodzeństwem i rówieśnikami, jak i czy w ogóle rodzice wspierają dziecko w podejmowanych aktywnościach oraz inspirowają je do nowych aktywności.

Zainteresowania podobnie jak uzdolnienia w sposób dalece istotny, budują świadomość dziecka na temat perspektyw życiowych, dlatego wczesne i trafne rozpoznawanie zainteresowań i uzdolnień oraz ich głęboka analiza, powinny stanowić podstawę wsparcia ucznia przez nauczycieli. Natomiast działania nauczycieli powinny być wspierane przez system edukacji.

## 1. Istota zainteresowań w perspektywie pedagogiki

Pedagogika w ramach swoich zadań jest nauką mówiącą między innymi o praktyce na użytek praktyki, innymi słowy, o związku teorii z praktyką. Szczególnie w odniesieniu do pedagogiki empirycznej, czyli nauki o wychowaniu, której celem jest poprawianie sytuacji dzieci i pomaganie im poprzez wykorzystanie poznania naukowego<sup>1</sup>. Z praktycznego punktu widzenia do najistotniejszych wyzwań stawianych pedagogom należy wspieranie dzieci w ich rozwoju. Do cech indywidualnych wpływających na uczenie się, zaliczamy między innymi zainteresowania. Wpływ zainteresowań na rozwój i uczenie się jednostki jest duży i dalece istotny w swojej funkcji motywacyjnej, zarówno pod względem powodzeń jak i niepowodzeń szkolnych. Zainteresowania kształtują wszystkie sfery rozwoju dziecka. Można też przyjąć, że są zwierciadłem pracy szkoły i funkcji rodziny.

Zadając sobie pytania dotyczące zainteresowań, chcielibyśmy wiedzieć, jakie zainteresowania mają dzieci w XXI wieku, jaką rolę w rozwoju dziecka aktualnie pełnią zainteresowania, jaki mają wpływ na ich rozwój oraz jakie mają znaczenie dla rozwoju społeczeństwa w obecnych czasach. Na te i wiele innych pytań, odpowiedzi można poszukiwać zarówno w literaturze socjopsychologicznej, filozoficznej, pedagogicznej. Nauki te swoimi teoriami, jak i precyzyjnymi definicjami pojęć, pozwalają dotrzeć do najbardziej aktualnej wiedzy na temat zainteresowań. Wiedzy ciągle otwartej na nowe wyniki badań.

W mowie potocznej zainteresowania wymienia się jako cechę różniącą poszczególne osoby, określone grupy zawodowe, środowiskowe, grupy różne pod względem płci oraz poszczególne grupy dzieci w różnym wieku. Według Claparède termin „zainteresowanie” wyraża stosunek wzajemnych zależności między przedmiotem, a podmiotem, gdyż sam przedmiot nigdy nie jest dość interesujący. Wydaje się to być słuszne, szczególnie z uwagi na nastawienie poznawcze, determinujące owe postrzeganie przedmiotów i zjawisk w rzeczywistości. Zatem niczym byłoby zainteresowanie bez uwagi, jaką człowiek zwykł przywiązywać do wybranych przez zmysły przedmiotów. Wobec czego z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że to właściwości i cechy rzeczy powodują przyciągnięcie i skupienie uwagi. Zainteresowanie wyzwała się również pod wpływem ukierunkowanych czynności i działalności człowieka. Natomiast

---

<sup>1</sup> Por. J. L. Patry, *Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie?*, tłum. H. Muszyński, w: „Scripta Comeniana Lesnensia”, 2010, nr 8, s. 8.

w sferze emocjonalnej łączy się nie tyle z samym poznaniem, co z przeżywaną przyjemnością oraz aktywnością poznawczą. To z kolei powoduje dłuższe, bądź krótsze w czasie zainteresowanie wybraną rzeczą. Owa strukturalizacja zakłada dwa aspekty zainteresowania, formę akceptacji i odrzucenia. Wprowadzając jednocześnie rozróżnienie zachowań na obiektywne jak i subiektywne. W kategorii subiektywnego uczucia przyjemnego jak i nieprzyjemnego, związanego z przedmiotami i rzeczami. Natomiast w kategorii obiektywnej jako reakcje pozytywne lub negatywne, przejawiające się w uwadze i zachowaniu<sup>2</sup>.

Zainteresowania rozpatrywane z perspektywy wielu różnych definicji, pozwalają spojrzeć na problem z różnych punktów widzenia i potrzeb jakimi się kierujemy badając problem. Helena Słoniewska zainteresowanie uznaje za właściwość psychiczną lub pewien stan psychiczny. Powstało też kilka definicji w sensie potencjalnym: według Słoniewskiej „zainteresowanie danym przedmiotem jest gotowością do intelektualnego zajmowania się nim”, a według E. H. Hurlock „zainteresowanie jest motywem wyuczonym, który pobudza jednostkę do działania zgodnie z nim”, natomiast L. S. Rubensztajn uważa, że „zainteresowanie jest to tendencja albo skłonność człowieka polegająca na skierowaniu lub skupieniu zamiarów na jakimś przedmiocie”. Co należy rozumieć jako względnie stałe zachowanie człowieka, nie szczegółowo odnoszące się do różnorodnych teorii osobowości, ale jako aktualny stan psychiczny odnoszący się do pojęcia zainteresowania w różnym ujęciu. Według S. Larcebeau problematyka zainteresowań prowadzi do rozważań definicyjnych w trzech aspektach: mobilizacji, uwagi, czynnika emocjonalnego i orientacji dynamicznej ku przedmiotowi.

Generalnie zainteresowania definiowane są na dwa sposoby, jeden zwraca uwagę na czynniki wewnętrzne między innymi wiek, płeć, temperament. Drugi sposób dotyczy zwracania uwagi na własności rzeczy, czyli cechy przedmiotów, wzbudzających zainteresowanie swoją nowością. Z czego wynika, że w sytuacji zainteresowania przedmiotem i reakcji pozytywnej na przedmiot, zachowanie osoby będącej w takim układzie, skutkuje określoną aktywnością poznawczą i w rezultacie podejmowaną czynnością lub też działalnością<sup>3</sup>.

Natomiast dla celów między innymi przydatności dla wychowania, według S. Larcebeau, istnieje konieczność zastosowania definicji eklektycznej, która obejmuje stronę emocjonalną, poznawczą i behawioralną. Oczywiście w uję-

<sup>2</sup> Por. A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989 s. 19–23.

<sup>3</sup> Tamże, s. 31.

ciu technicznej operacyjności, dotyczącej mierzalności badanych zjawisk. Na tej podstawie wyróżnia się trzy cząstkowe definicje, gdzie pierwsza definicja odnosi się do właściwości psychicznych, czyli poznawania drogą obserwacji. Druga wskazuje, że nie wszystkie czynności poznawcze są typowe dla zainteresowań, a jedynie ukierunkowane o wyraźnie czytelnym stopniu nasilenia. Trzecia wyjaśnia, na czym polega wybór aktywności intelektualnych i podaje parametry rozpoznawania zainteresowań<sup>4</sup>. Definicja tak rozbudowana pozwala wychwycić najistotniejsze aspekty zainteresowań zawierające się w aktywności poznawczej.

Aktywność poznawcza jest jedną z wielu form aktywności podejmowanych przez człowieka i służy zaspokajaniu potrzeb poznawczych lub wykonywaniu działań o charakterze poznawczym<sup>5</sup>. Co ma bezpośredni związek z poznawaniem zjawisk, które osobę zaciekały. Zamiast biernego spostrzegania zjawisk i faktów czynnie w nie wnika, intensywnie analizuje oraz samodzielnie i systematycznie-planowo ujmuje<sup>6</sup>. Akty poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym w odróżnieniu od orientacyjnych aktów poznawczych, mają już charakter badawczych aktów poznawczych, które odnoszą się do dojrzałszej reakcji skoncentrowanej na poznaniu specyficznych cech zjawiska w formie na przykład zabawowej. Aktywność przejawia się jako czynna reakcja na dane zjawisko, a więc jest stałym dążeniem do jego poznawania i zrozumienia. W dalszej kolejności nawiązania kontaktu z danym zjawiskiem, które jest nowe ciekawe i warte bliższego rozpoznania.

Każda czynność podejmowana przez jednostkę posiada określony kierunek, natomiast w zainteresowaniach, aktywność poznawcza jest ukierunkowana i działa wybiórczo. Kierunek tej wybiórczości sprawia, że tylko pewne przedmioty stają się źródłem aktywności poznawczej. Zainteresowania regulują wybór tych przedmiotów i zjawisk oraz decydują o kierunku czynności

---

<sup>4</sup> Definicja o takich podstawach zawiera trzy człony, trzech różnych szczebli ogólności: „I. Względnie trwałą obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata, II. Ukierunkowana aktywność poznawcza o określonym nasileniu przejawiającym się w wybiórczym stosunku do otaczającego świata, III. Dostrzeganie określonych cech, zjawisk (związków zależności) i problemów, dążenie do ich zbadania oraz przeżywania różnorodnych uczuć związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy”. A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie*, s. 34.

<sup>5</sup> A. Basińska, *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*, Poznań 2010, s. 24.

<sup>6</sup> Por. A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie ...*, s. 35–38.

poznawczych. Zatem o ukierunkowaniu ukształtowanych zainteresowań decyduje głównie to, co postrzegane jest jako nowe, nieznanne, niezwykle, nieprzewidziane. Można tutaj przypuszczać, że im jednostka ma większą wiedzę na temat interesujących dziedzin, tym ma większą wrażliwość na to co nowe. Ukierunkowana aktywność poznawcza typowa dla zainteresowań, odnosi się również do wartości progowej częstotliwości zachodzenia aktów poznawczych w ramach określonej dziedziny<sup>7</sup>. Co powoduje, że miarą zainteresowania, ukierunkowanej aktywności jest konkretne działanie często podejmowane.

Późne dzieciństwo lub młodszy wiek szkolny (od 6 r.ż. do 12 r.ż.) jest okresem, kiedy zdobywanie wiedzy staje się główną formą aktywności dziecka. W okresie tym realizuje szereg zadań rozwojowych, związanych z kształtowaniem poczucia kompetencji i skuteczności w podejmowanych działaniach. Dziecko zdobywa w tym czasie nowe kompetencje we wszystkich obszarach rozwoju: fizycznym i ruchowym, emocjonalnym, społecznym, moralnym, mowy, osobowości i poznawczym<sup>8</sup>. Aktywność poznawcza jest bardzo mocnym elementem rozwoju, silnie połączonym i znacząco regulującym efekty funkcjonowania dziecka, i nie istnieje w oderwaniu od pozostałych obszarów rozwoju.

Według K. Kuszak dziecko w tym wieku znajduje się na etapie samodzielności poznawczej, w której aktywność zdominowana jest przez czynnik intelektualny. Co bezpośrednio odnosi się do korzystania z uprzednich doświadczeń w świadomym kierowaniu własną aktywnością<sup>9</sup>. Właśnie w tym okresie życia, zaczynają się kształtować u dziecka zainteresowania charakteryzujące się ukierunkowaną i selektywną aktywnością poznawczą. Obowiązek szkolny na tym etapie rozwoju, bardzo znacząco stymuluje rozwój procesów poznawczych i wpływa na rozwój zainteresowań kierunkowych dziecka<sup>10</sup>.

Dlatego bardzo istotnym źródłem do badań nad zainteresowaniami jest szkoła, gdyż wcześniejsze etapy rozwoju dorosłego człowieka, czyli dzieciństwo i młodość w tym okresie są z nią najmocniej związane. Szkoła jest jednym

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 47.

<sup>8</sup> E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1989, s. 90.

<sup>9</sup> K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań, s. 26.

<sup>10</sup> Kierunki procesu rozwoju poznawczego: rozwija się spostrzeganie dowolne; wzrasta stopień koncentracji uwagi i pojawia się umiejętność skupiania uwagi dowolnej; pamięć przekształca się z mechanicznej w coraz bardziej logiczną; dziecko w tym okresie wykazuje się znaczną orientacją w rzeczywistości, co wiąże się z bezpośrednim działaniem i percepcją najbliższego otoczenia. A. Basińska, *Aktywność poznawcza...*, s. 20–22.

z głównych miejsc stymulowania rozwoju i co za tym idzie podejmowania różnorodnych czynności przez dziecko, przybliżających rzeczywistość dorosłego życia. Warto też tutaj zauważyć, że podstawowym warunkiem rozwoju zainteresowań jest aktywność dziecka w poznawaniu świata i w konsekwencji działanie, motywowane przez nauczyciela. Szczególnie, że nauczyciel przyjmuje na siebie rolę pomocnika, mentora i przewodnika w tym dość trudnym profesjonalnym działaniu na rzecz ucznia.

A jak twierdzi A. H. Maslow jednostka aktywizuje swoje zachowanie w sytuacji, kiedy chce coś osiągnąć i jest to istotne z jej osobistego punktu widzenia. Dlatego też, ważnym punktem widzenia jest kwestia dotycząca motywacji osiągnięć szkolnych w ramach „teorii celów”, która bardzo trafnie odnosi się do problematyki zainteresowań ujętych w ramy szkolne. Gdyż „cele motywują ludzi i dostarczają im informacji na temat ich zdolności gdy osiągają oni lub nie osiągają wyznaczonych celów”. W ten sposób dowiadujemy się, jaki stosunek mają uczniowie do różnych zadań szkolnych, wynikających z poznawanych treści oraz jakie mają nastawienie na „sprawność” czy „wykonanie”. Z tego powodu wynika rozróżnienie dychotomiczne, które bardziej odnosi się do motywacji wewnętrznej niż zewnętrznej, ponieważ motywacja wewnętrzna jest nastawieniem „dla siebie samego”, to znaczy dla własnej satysfakcji i zadowolenia z dokonanego wyboru wobec podjętego zadania, wywołanego zainteresowaniem<sup>11</sup>. Innymi słowy pod wpływem nastawienia, spostrzegamy więcej i dokładniej. Uogólniając można stwierdzić, że stawianie celów motywuje i dostarcza informacji na temat zdolności w osiąganym celu i wpływa na chęć zajmowania się tym, co daje poczucie satysfakcji czy sukcesu, i prowadzi do wyższego poziomu zaangażowania poznawczego.

Badania dotyczące sytuacji uczenia się dzieci są niezwykle cennym materiałem do analiz, dalece uzupełniającym wiedzę na temat rozwoju zainteresowań w młodszym wieku szkolnym i ich związku z późniejszym dorosłym życiem. Stąd na przykład doprowadzenie ucznia, absolwenta szkoły do trafnie wybranego zawodu za pomocą wyznacznika, jakim jest zainteresowanie, nadal ma znaczenie, ale nie najważniejsze. Osoba funkcjonująca w społeczeństwie, oczekuje sukcesów i zadowolenia zarówno w życiu zawodowym, jak i w tak zwanym „czasie wolnym”, czyli poza pewnymi obowiązkami. Co przekłada się na wszelką aktywność, związaną również z pasją czy hobby, które pozwalają łączyć wiele zainteresowań i wykorzystywać je na rzecz jednego działania lub też wielu. Nie

---

<sup>11</sup> M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 142.



traktując ich jako wzajemnie wykluczające się ścieżki życia, rzutujące na cały los człowieka. Potwierdza to między innymi D. E. Super przeprowadzonymi na ten temat badaniami<sup>12</sup>. Zatem też, okres dzieciństwa stanowi bardzo istotne źródło wsparcia wiedzy na własny temat, a szczególnie wyniki badań dotyczące biografii osób dorosłych i tak zwane „diachronie dzieciństwa”, które są integralnym komponentem biografii<sup>13</sup>.

Zgodnie z ideą teorii inteligencji wielorakich według H. Gardnera, zredukowaną do psychologicznego punktu widzenia, można przyjąć, że zainteresowania są dążeniem do odkrywania i rozwijania zdolności za pomocą aktywności, które zawierają się w ramach różnych inteligencji człowieka. Inteligencje określone przez H. Gardnera mają również przełożenie na przedmioty w szkole, chociaż nie muszą ograniczać się do siedmiu, gdyż inteligencje wielorakie, nie są odzwierciedleniem wszystkich zdolności człowieka<sup>14</sup>. Stąd też spektrum możliwości rozwoju zainteresowań dzieci jest stale otwarte. Jednak w ramach edukacji szkolnej, może być mniej lub bardziej ograniczone z powodu oferty edukacyjnej. Rozumiejąc wszystkie przedmioty i ich treści przedmiotowe, jako wachlarz wyboru zainteresowań dla ucznia. Istotą w zainteresowaniach dzieci, również w młodszym wieku szkolnym jest nie tylko jak, ale i co jest przedmiotem edukacji. Głównie dlatego, że oferta umożliwiająca aktywność uczniów, skupia się wokół wybranej liczby przedmiotów i realizacją ich treści. Zależnych od wielu bardzo różnych czynników, ściśle sprzężonych ze sobą. Można wobec tego przyjąć, że problem opiera się na potrzebie rozwijania zainteresowań i uzdolnień w ramach istniejących programów przedmiotowych. Stąd nie chodzi tu jednak tylko o tworzenie przez szkoły bogatej oferty zajęć pozalekcyjnych, ale i o to, jakie możliwości kreowane są w ramach realizacji treści przedmiotowych. W odniesieniu do stale zmieniających się potrzeb dzieci. Zainteresowania w ramach praktyki edukacyjnej są jednym z istotnych czynników wpływających motywująco na efekt uczenia się. Dlatego przy odpowiednim doborze treści w szkole można kształtować ogólne zainteresowania poznawcze<sup>15</sup> jak i kierunkowe.

---

<sup>12</sup> „Zainteresowania stanowią pewnego rodzaju siłę napędową, która znajduje ujście albo w pracy, albo w rozrywkach o charakterze hobby, przy czym największe zadowolenie daje dziedzina działalności najbardziej odpowiadająca zainteresowaniom”. D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 198.

<sup>13</sup> Por. M. Piórunek, *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996, s. 13.

<sup>14</sup> Por. H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, *Inteligencja wielorakie perspektywy*, Poznań 2002, s. 156–161.

<sup>15</sup> Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1996, s. 106.



Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym często ulegają zmianom. Co jest jak najbardziej charakterystyczne i typowe w tym wieku, ponieważ stałości nabierają dopiero w miarę dorastania<sup>16</sup>. Oczywiście nie oznacza to, że w całym tym okresie trudno jest wyróżnić stałości i ciągłości ukryte w różnorodnych aktywnościach dziecka.

Dlatego etap dzieciństwa możemy nazwać również okresem orientacji w świecie społeczno-zawodowych zależności, ale nie koniecznie rzutującym na jakość biegu karier zawodowych i niekoniecznie przekładających się na wybrany zawód, a przynajmniej nie w linii prostej. Według Ginzberga etap dzieciństwa jest okresem fantazji (6–10/11 r.ż.), co pozwala wnosić, że jest to etap realizacji potrzeb dziecka za pomocą podejmowanych czynności, afirmowanych otaczającą dziecko rzeczywistością i jego możliwościami poznawczymi<sup>17</sup>.

## 2. Poznawanie zainteresowań dzieci

Badania dotyczące zainteresowań dzieci w wieku szkolnym, nigdy nie ograniczają się jedynie do wiedzy na temat osiągnięć w postaci ogólnych ocen z poszczególnych przedmiotów w szkole, ale między innymi odnoszą się do wiedzy pozyskiwanej drogą wnikliwych analiz testów, zbierania danych za pomocą obserwacji, czy zadawania pytań drogą bezpośrednią i pośrednią. Dane mogą być też zdobywane w ramach różnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych, poprzez śledzenie przebiegu kolejno następujących po sobie etapów edukacji oraz monitorowanie aktywności dziecka w środowiskach wychowawczych.

Do technik badań można zaliczyć między innymi ankietę, wywiad, wypracowanie klasowe, skrzynkę pytań i wiele innych. Ważne jest jednak, na co należy położyć największy nacisk w badaniu, które dane są najbardziej miarodajne w koncepcji prowadzącego badanie. Czy to, że rozwój dziecka ma jak najbardziej prawidłowy przebieg, czy inne dane. Na przykład, które dane pozwalają prognozować przyszłość dziecka pod względem możliwości zawodowych<sup>18</sup>, a które ukierunkowywać i rozwijać ogólne zainteresowania poznawcze. Chodzi

---

<sup>16</sup> Twierdząc, że zainteresowania, które powstają w okresie dzieciństwa charakteryzują się krótkotrwałością i zmiennością, gdyż kierunki aktywności poznawczej zależą od wewnętrznych czynników. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa, 2003, s. 207.

<sup>17</sup> Por. M. Piorunek, *Dziecko w relacjach ...*, s. 29.

<sup>18</sup> Por. D. E. Super, *Psychologia ...*, s. 25.

też o to, aby poznawać i rozumieć zainteresowania dzieci również te, które są sprzeczne z dobrem społecznym i osobistym dziecka<sup>19</sup>.

Poznanie zainteresowań stanowi duże wyzwanie zarówno dla pedagoga, jak i psychologa w ramach problematyki zainteresowań dziecięcych. Pomoc stanowi tutaj wiedza zawarta w literaturze filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej. Jednak bardzo istotne podstawy do badań rodzimych stworzyła A. Gurycka dla której autorytetem był znawca tej dziedziny D. E. Super. Swoje stanowisko oparła na trzech zasadach:

1. Obserwacji prowadzonej przez wykwalifikowanego obserwatora.
2. Zestawie dobrze dobranych, wzajemnie kontrolujących się i uzupełniających technik.
3. Systematycznym dopracowywaniu narzędzi, czyli standaryzacji<sup>20</sup>.

Antonina Gurycka w poszukiwaniach rozwiązań metodologicznych zwróciła również uwagę na fakt, że wybór metod i technik pomiaru, powinien być zgodny z przyjętą w badaniu definicją zainteresowań.

Ścisły związek z poznawaniem zainteresowań ma rozwój metod psychometrycznych, który zmusił psychologów do jak najbardziej precyzyjnych definicji zainteresowań, a na ich podstawie do metod zbierania danych. Na tej podstawie D. E. Super wyodrębnił cztery metody i w tym wyodrębnił rodzaje danych, które znacznie rozszerzyły pole widzenia w zakresie prowadzenia badań, tym samym zbierania informacji w podjętej tematyce. Należą do nich zainteresowania: wyrażane, okazywane, testowane, inwentaryzowane<sup>21</sup>.

#### 4. Badania

W roku akademickim 2010/2011 zostało przeprowadzone badanie dotyczące zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym<sup>22</sup>. Głównym celem weryfikacji empirycznej, było rozpoznanie i opis treściowej zawartości zainteresowań dzieci. Badanie dzieci zostało przeprowadzone na etapie edukacji wczesno-

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 21.

<sup>20</sup> Por. A. Gurycka, *Inteligencja wielorakie...*, s. 75.

<sup>21</sup> Por. D. E. Super, *Psychologia...*, s. 26.

<sup>22</sup> Badanie zostało przeprowadzone w ramach rozszerzonego projektu badań zespołowych pod kierunkiem prof. H. Muszyńskiego z udziałem studentów Instytutu Nauk Edukacyjnych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. J. A. Komeńskiego w Lesznie; badanie dotyczy stanu kształcenia, wychowania i opieki w szkołach gminnych, projekt obejmuje lata 2010–2012.

szkolnej w klasach pierwszych i trzecich, trzech różnych szkół w tej samej gminie. Dwie szkoły znajdują się na wsi, a jedna jest szkołą gminną na terenie miasteczka z podobną liczbą uczniów w klasach poddanych badaniu. Klasy były dobrane celowo aby porównać wyniki badań dotyczące dzieci młodszych z wynikami badań dzieci starszych, na tym samym etapie kształcenia. Dokonanie porównania obu grup, stanowi również bardzo istotny cel w badaniu. Daje możliwość porównania dwóch etapów wiekowych dzieci i wychwycenie różnic oraz podobieństw w zakresie samych zainteresowań. Jak również odkrywa wpływ szkoły, rodziny i rówieśników na rozwój zainteresowań dziecka na dwóch zbliżonych, ale różnych etapach rozwoju dziecka. Kategorie do badań zostały określone na podstawie celów badań, które ściśle odnoszą się do możliwości na etapie rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. Podstawowym wyznacznikiem kategorii zainteresowań, są rodzaje inteligencji określane przez H. Gardnera<sup>23</sup>. Z uwagi na pewien wybór pogrupowanych zdolności i umiejętności typowych dla poszczególnych inteligencji, zostały z nich wybrane cechy, wyraźnie korespondujące z osiągnięciami szkolnymi dziecka. Liczba kategorii odnosi się jedynie do głównych siedmiu, określonych przez autora inteligencji wielorakich jako podstawowych.

### *Cele badań*

Cele badań ukierunkowane zostały na kilka kwestii, najbardziej istotnych dla dalszego postępowania badawczego, między innymi na rozpoznanie możliwych rodzajów zainteresowań, czyli różnorodności zainteresowań występujących u dzieci w młodszym wieku szkolnym, poza zajęciami w szkole oraz na uzyskanie wiedzy na temat nadawania znaczenia zainteresowaniom. W związku z rodzajami zainteresowań, badaniom zostały również poddane czynniki zewnętrzne i wewnętrzne wpływające na wybór zainteresowań, jak również pragnienia dziecięce dotyczące przyszłej profesji.

### *Problemy badawcze*

Problemy badawcze zostały wyprowadzone z celów badań i dotyczyły wyszczególnienia zainteresowań, którymi dzieci zajmowały się poza zajęciami szkolnymi, niezależnie od wpływu innych osób, a więc zupełnie samodzielnie. Następnie, jakie zainteresowania odgrywają ważną rolę w życiu dziecka

---

<sup>23</sup> Por. H. Gardner, M. I. Komhaber, W. K. Wake, *Inteligencja wielorakie ...*, s. 157.

i mają znaczenie w ich życiu. Najwięcej pytań badawczych dotyczy zainteresowań związanych ze szkołą i te problemy badawcze opierały się na rodzajach inteligencji według H. Gardnera. Problematyka uzupełniająca wiedzę na temat wyszczególnionych zainteresowań, zawiera pytania dotyczące czynników zewnętrznych, to znaczy oferty szkolnej jako formy zajęć wspierających zainteresowania ucznia w ramach zajęć pozalekcyjnych. Czyli, w jaki sposób szkoła wpływa na rozwój zainteresowań dziecka oraz w jaki sposób rodzice wpływają na rozwój zainteresowań dziecka. Czynniki wewnętrzne badane były w oparciu o wiedzę wynikającą z metryczki zawartej w kwestionariuszu ankiety.

Całość badania przeprowadzonego metodą sondażu diagnostycznego, została sporządzona w oparciu o definicje operacyjne zainteresowań, wyrażające skłonność do zajmowania się pewnymi przedmiotami, jak również upodobania sobie przez dzieci pewnych czynności. Przed badaniem właściwym, odbyło się badanie pilotażowe na kilku osobach w wieku dzieci przewidzianych do badania.

Kwestionariusz ankiety skierowany do dzieci, zawierał różnorodne pytania, od otwartych do wyskalowanych, przez ciekawe rozwiązania ich graficznej postaci, co pozostaje w ścisłym i celowym związku z bardzo młodym respondentem. Dzieci miały zagwarantowaną właściwą dla swoich możliwości pomoc i odpowiednią ilość czasu na udzielenie odpowiedzi zawartych w arkuszu. Stąd narzędziem badawczym stał się kwestionariusz ankiety, a nie wywiadu. Z uwagi na potrzebę pogrupowania uzyskanej wiedzy, wyniki zostały ujęte w kilka obszarów tematycznych, korespondujących zdolnościami według teorii Gardnera i celami badań.

## 1. Rodzaje zainteresowań podejmowane przez dzieci w czasie wolnym od zajęć szkolnych

Pomiar zainteresowań opiera się na ich klasyfikacji, gdzie punktem wyjścia są dwie cechy: kierunek i nasilenie lub inaczej treść. Obie te cechy różnicują zainteresowania ludzi. Według D. E. Supera udaje się w ten sposób stworzyć kategoryzację treści zainteresowań z podziałem na zawodowe, rzeczowe, czynnikowe oraz dodatkowe kategorie zainteresowań dziecka. Klasyfikacja zainteresowań dzieci jest ściśle związana z wiekiem i płcią oraz tylko po części odnosi się do definicji tak zwanej modelowej, kierując się przesłanką przydatności dla wychowania. Definicja modelowa u osób dorosłych za pomocą zainteresowań, wyraża ukierunkowaną aktywność poznawczą, co w przypadku dzieci nie zawsze znajduje pełne odniesienie<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> A. Gurycka, *Inteligencja wielorakie ...*, s. 55–65.

Badana aktywność poznawcza u dzieci prowadzona w celu ustalenia możliwych rodzajów zainteresowań, zgodnie z założonymi celami, odnosiła się do środowiska rodzinnego. Stąd ważne było, jakie zainteresowania wykazują dzieci pod wpływem wychowania w środowisku rodzinnym. Dzieci wychowywane przez rodziców, którzy na przykład nie przeżyli wojny i mają inne spojrzenie na wychowanie swoich dzieci jak ich rodzice, lub bardziej świadomie stosują różne style wychowania. Jak również mają inne poglądy na perspektywy życiowe swoich dzieci w obecnych czasach.

Badania wykonywane były w specyficznej rzeczywistości gminnego środowiska lokalnego, jako grupy reprezentatywnej. Stanowią miarodajne źródło wiedzy na temat badanej populacji, ale w stosunku do szkół z małą liczbą uczniów. W celu ustalenia rodzajów zainteresowań, pytania dotyczyły tendencji do zajmowania się określonym rodzajem działania w ramach różnych aktywności szkolnych i poza szkolnych. We wszystkich prezentowanych wynikach badań zachowana została kolejność odpowiedzi, jakie występowały w większości wskaźników.

Badanie pozwoliło ustalić, że dzieci w klasie pierwszej w ramach aktywności pozaszkolnych, najchętniej spędzają czas grając w gry komputerowe (22%). Z danych wynika, że ten rodzaj aktywności chętniej podejmują chłopcy. Ponadto dzieci najczęściej oglądają programy telewizyjne (20%), uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne i spotkania koleżeńskie (14%). Przy czym warto zauważyć, że relacje koleżeńskie w miejscowościach wiejskich są uzależnione od możliwości kontaktów z innymi osobami względem odległości zamieszkania dzieci od siebie. Dzieci w tym wieku są jeszcze mało samodzielne w poszukiwaniu kontaktów z rówieśnikami, co w perspektywie czasu może ulec zmianie. Szczególnie, że kwestie te odnoszą się również do temperamentu.

Dzieci w klasie trzeciej w odróżnieniu od dzieci młodszych, najchętniej spotykają się z koleżankami i kolegami (27%), czytają książki (18%), spędzają czas grając w gry komputerowe (18%), oglądając telewizję (16%), uprawiając sport (14%). Przy czym sport uprawiają głównie chłopcy, co wyraźnie wskazuje, że łatwiej radzą sobie z pozyskiwaniem i utrzymywaniem kontaktów.

W klasie pierwszej połowa badanych dzieci poświęca godzinę i więcej dziennie na wybraną czynność (50%), a w klasie trzeciej zdecydowana większość (87%). Przy czym warto zauważyć, że dzieci w mniejszym stopniu obarczane są aktywnościami związanymi z pracami domowymi. Chłopcy mniej chętnie zajmują się aktywnościami technicznymi np. majsterkowaniem. Ze wskazań określonych przez dzieci wynika, że na tym etapie rozwoju, obok obowiązkowych zajęć takich jak czytanie bajek, lektur, nie poszukują one własnych aktywności,

korzystając głównie z osiągnięć technicznych współczesnej cywilizacji, znajdujących się prawie w każdym domu.

Zarówno w przypadku klasy pierwszej, jak i trzeciej, zainteresowania mają charakter zaciekawienia się otaczającą rzeczywistością, w której dominuje przekaz medialny. Dlatego na wysokiej pozycji znajduje się oglądanie telewizji i gry komputerowe. Może to budzić niepokój, gdyż dziecko uzależnia się od „ekranu telewizora”, co przyjmuje formę tak zwanego „zagapienia”. Będąc w stanie relaksu wprowadza się w trans, który zaburza jego poczucie upływającego czasu. Zapewne jest to problem obecnych uregulowań wynikających z podstawy programowej, opierającej się na „prawie oświatowym”. Nie mniej jednak należy tutaj brać pod uwagę, na ile należy podążać za nasycającym życie dziecka mediami w formie elektronicznej również w środowisku rodzinnym. Jak twierdzi T. Goban-Klas „marzenie, aby uczenie i zapamiętywanie było łatwe i niemęczące towarzyszyło narodzinom, każdego nowego medium”<sup>25</sup>. Przy tak szczytnym celu, od ucznia tak zwanej m-edukacji, wymaga się posiadania odpowiedniego sprzętu, ale i opłat za jego użytkowanie oraz umiejętności posługiwania się nim, które powinny rozwijać się z wiekiem. Niestety jednak, potrzeby w zakresie rozwoju poznawczego dziecka, mogą rodzicom przysłać właściwe proporcje wspierania dziecka środkami multimedialnymi, szczególnie komputerem. Dlatego, to czy edukacja i rodzice we właściwym tempie pobudzają zainteresowanie mediami dla celów rozwoju poznawczego dziecka, pozostaje problemem otwartym dla obecnego i jak się aktualnie wydaje kolejnych pokoleń.

## 2. Rola zainteresowań w życiu dziecka

Według wspomnianej teorii celów, siła z jaką dzieci motywują się do realizacji potrzeb w ramach samorealizacji, sprowadza się do formy szkolnych działań, które dają im poczucie urzeczywistnienia własnych zainteresowań, zdolności i możliwości. Przy czym motywacja wewnętrzna prowadzi do wyższego poziomu zaangażowania poznawczego<sup>26</sup>. Działania w kierunku zrozumienia motywacji osiągnięć szkolnych, pozwalają spojrzeć na problematykę zainteresowań z perspektywy motywacji do podejmowania różnych zadań przez dziecko, nie tylko związanych z przedmiotami szkolnymi. Dlatego w tej mierze, oba środowiska rodzinne i szkolne wzajemnie się uzupełniają, dają dziecku obraz znaczeniowy, tego czym lubi się zajmować.

<sup>25</sup> T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005, s. 34.

<sup>26</sup> Por. M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 142–143.



W klasie pierwszej dzieci zdecydowanie mało uwagi przywiązują do roli preferowanego zainteresowania, dlatego część badanych traktuje je bardzo pozytywnie (38%), pozostała część uznaje (34%), że owe zainteresowania przeszkadzają im na przykład w odrabianiu lekcji lub wręcz nie mają dla nich znaczenia (28%). Generalnie, dzieci w klasie pierwszej są bardziej zaangażowane w rozpoznawanie nowego dla nich środowiska i poznawanie wiedzy, z jaką stykają się głównie w szkole. Swoje doświadczenia przenoszą na grunt środowiska rodzinnego, co jest dla nich bardzo absorbujące. Natomiast w klasie trzeciej, zdecydowana większość dzieci jest przekonana, że preferowane zainteresowania w ich życiu mają dla nich duże znaczenie (71%). Natomiast tylko nielicznej części dzieci (4%) przeszkadzają w różnych obowiązkach szkolnych i pozaszkolnych. Pozostałe nieliczne osoby uważają, że nie ma to dla nich znaczenia (14%). Opinie dziewcząt, nie różnią się od opinii chłopców na ten temat. Ponieważ w tym wieku trudno mówić o stałości zainteresowań, to jednak można powiedzieć, że czynniki środowiskowe wpływają na kreatywny rozwój zainteresowań, szczególnie, jeżeli związane są z uczuciami pozytywnymi podejmowanymi w atmosferze na przykład sukcesu, pochwały. Co wskazywałoby na dużą zależność preferowanych zainteresowań od oferty edukacyjnej i stylu wychowania w środowisku rodzinnym, przy czym duże znacznie ma tutaj również wiejskie i małomiasteczkowe środowisko zamieszkania.

Wyrażany sposób spędzania czasu przez dzieci, nie odnosi się do konkretnego zaciekawienia, a jedynie do dużego uogólnienia preferowanych przez dzieci zainteresowań, dotyczących na przykład gier dydaktycznych, oglądanych programów, jak i relacji koleżeńskich. Dlatego ocena znaczenia zainteresowań dziecka jest w tym badaniu dalece utrudniona i jest jedynie próbą wychwycenia czy dzieci w ogóle nadają znaczenie zainteresowaniom.

### 3. Zainteresowania artystyczne

Wartości estetyczne mają ogromne znaczenie w rozwoju dziecka i samo dziecko nadaje im duże znaczenie, stąd wszelkie wytwory artystyczne mają swoje odzwierciedlenie w osiągnięciach plastycznych i muzycznych, stanowiących wskaźniki zainteresowań. Dzieci uzdolnione w tym zakresie mają wysoką wrażliwość wizualną, estetyczną i twórczą wyobraźnię. Zajęcia z muzyki, z uwagi na możliwość rozwoju artystycznego lub identyfikacji uzdolnień w tym kierunku, zawsze cieszą się dużym zainteresowaniem dzieci i nierzadko wsparciem rodziców, dlatego wszelkie zajęcia plastyczno-muzyczne, organizowane w szkole i poza szkołą najczęściej spotykają się z ich dużą akceptacją. Dane uzyskane



z badania w tej tematyce pozwalają wysnuć wiele ciekawych wniosków o charakterze ogólnym, ale dalece ważnym.

Uczniowie klasy pierwszej na pytania dotyczące ulubionej muzyki, w większości odpowiadali, że najchętniej słuchają muzyki rozrywkowej. Stąd więcej jak połowa dzieci (58%) odpowiedziała, że słucha muzyki rozrywkowej. Dość liczna grupa, chętnie słucha piosenek dla dzieci (26%), a nawet niewielka liczba słucha muzyki poważnej (6%). Upodobania dotyczące muzyki poważnej, u wybranych osób łączą się z grą na instrumencie. W klasie trzeciej w jeszcze większym stopniu dzieci fascynuje się muzyką rozrywkową (76%), muzyka poważną (13%), a w znacznie mniejszym stopniu piosenkami dla dzieci (7%), co wydaje się być normalne. Natomiast w większym stopniu, słuchają muzyki poważnej. W kwestii dotyczącej częstotliwości słuchania, można przyjąć, że wyniki przedstawiają się bardzo podobnie.

Odnośnie gry na instrumencie u dzieci młodszych, dosyć dużym zainteresowaniem cieszy się nauka gry na gitarze (16%), flecie (14%), pianinie (4%) i trąbce (2%). Przy czym, tylko młodsze dzieci uczęszczają na zajęcia gry na flecie i trąbce. W klasie trzeciej dzieci uczą się gry na gitarze (11%) i pianinie (11%), nie jest to liczna grupa. Zatem dzieci starsze w mniejszym stopniu uczęszczają na tego typu zajęcia. Powodów braku szerszego zainteresowania w tego rodzaju aktywnościami może być wiele, ale ta kwestia nie została zbadana. Wiadomo jedynie, że dzieci nie mają tutaj osiągnięć, ani w szkole, ani poza nią. Natomiast udział w konkursach muzycznych jest znikomy i występuje tylko w klasie trzeciej, co wydaje się być jak najbardziej typowe. Można jedynie zastanawiać się, czy brak organizacji konkursów wewnątrzszkolnych i międzyszkolnych, nie wpływa na dzieci demotywująco. Szczególnie z uwagi na dobroczynny wpływ muzyki na dziecko, jak możliwość rozwoju zainteresowań, a więc wrażliwości na piękno i nie tylko.

Wykonywanie prac plastycznych, cieszy się dużym zainteresowaniem ze strony dzieci młodszych (66%), jednak większym ze strony starszych dzieci (78%), co może być spowodowane lepiej rozwiniętymi umiejętnościami. Nie mniej jednak znaleźli się uczniowie, którzy nie lubią wykonywać prac plastycznych. Zarówno wśród klas pierwszych dość duża liczba dzieci (24%) ich nie lubi, jak i trzecich (14%). Może to wynikać z demotywującej roli środowiska wiejskiego lub też braku motywującej roli nauczycieli i rodziców. Niewielka i porównywalna też liczba dzieci z obu grup (ok. 10%), nie jest przekonana czy w ogóle lubi prace plastyczne.

Udział w konkursach plastycznych cieszy się powodzeniem porównywalnej liczby dzieci w obu klasach pierwszych i trzecich, jednak niezbyt wielkim

(25%). Przyczyną może być właśnie brak zachęty, a za tym nieśmiałość lub obawa przed rywalizacją z innymi dziećmi bardziej uzdolnionymi oraz możliwością przegranej. Wysokie lokaty dzieci biorących udział w konkursach, mogą stanowić zachętę do udziału w nich, jak również sposób na wykazanie się osiągnięciami dla samych nauczycieli.

Tematyka prac plastycznych jest mniej zróżnicowana u dzieci młodszych w stosunku do dzieci starszych, co jest właściwe tak dla jednych, jak i drugich. Im starsze dzieci, tym chętniej rozszerzają pole swojego widzenia, więcej kwestii związanych ze środowiskiem życia, wzbudza w nich zainteresowanie. Co też świadczy o ich prawidłowym rozwoju poznawczym jak i rozwoju stale doskonalonych sprawności manualnych.

Dzieci w klasie pierwszej najchętniej podejmują tematykę dotyczącą zwierząt (28%), samochodów (24%) i domów (12) i w dużo mniejszym stopniu roślinność – przyrodę (8%), rodziny (6%), Natomiast w klasie trzeciej przyrodę (31%) zwierzęta (31%), rodzinę (7%), mała liczba dzieci nie lubi rysować (9%). Należy tutaj brać pod uwagę, że pomimo tematyki narzuconej przez nauczyciela i programu nauczania, dzieci mają dużą dowolność w formie i treści wykonywanych prac. Ciągła potrzeba obcowania z naturą oraz organizowanie przez nauczyciela różnorodnych sytuacji poznawczych, sprzyja gromadzeniu przez dzieci doświadczeń, budzi ich naturalną ciekawość oraz chęć poznawania otaczającej rzeczywistości. Powoduje, że dzieci za pomocą rysunku wyrażają to, co jest dla nich interesujące oraz warte poznania.

Zajęcia plastyczne w szkole dają dużą możliwość rozwijania kreatywności twórczej, poprzez stosowanie różnorodnych technik plastycznych takich jak: rysowanie kredkami, ołówkami, flamastrami, malowanie, wydzieranie, wycinanie, stemplowanie, lepienie z gliny, mas plastycznych, plasteliny czy modeliny. Dzięki pracom plastycznym dzieci mogą rozwijać inteligencję emocjonalną za pomocą własnych przeżyć i w ten sposób stale rozwijać swoje zainteresowania<sup>27</sup>. Zainteresowanie wzbudzają dzieci, które nie lubią rysować w ogóle. Zapewne te dzieci wymagają bliższego badania, drogą analizy przypadku. Podjęty w tej kwestii problem badawczy może sugerować, że te dzieci mają inne zainteresowania i mają zupełnie na czym innym skupioną uwagę, a ich rozwój z tego powodu nie jest zaniedbany. Natomiast, jeżeli brak chęci do rysowania wynika z innych przyczyn, może budzić niepokój.

Tak na przykład, jak twierdzi Z. Janczewski, zainteresowania muzyczne, wzrastają w miarę systematycznie osiąganymi sukcesami muzycznymi, natomiast

---

<sup>27</sup> J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia*, t. 1, Gdańsk 2008, s. 818.

maleją, kiedy tych sukcesów brak. Zadaniem edukacji jest, aby każde dziecko, również i to, które nie posiada uzdolnień plastycznych i muzycznych, miało możliwość wykazania się swoimi umiejętnościami, gdyż są inne z tego płynące korzyści, wpływające na inne zainteresowania.

#### 4. Zainteresowania wychowaniem fizycznym

W klasach pierwszych dzieci są bardzo aktywne fizycznie co wynika z naturalnej potrzeby ruchu i zabawy. W kontekście zainteresowań ważne jest, jakie aktywności sportowe dzieci przynoszą ze szkoły na aktywności w czasie wolnym i jakie formy aktywności podejmują samodzielnie.

Największym zainteresowaniem w tym względzie cieszy się piłka nożna (20%) i karate (4%) u chłopców. Ponadto dzieci w klasie pierwszej pozostałych aktywności wskazanych przez starsze dzieci nie potraktowały jako istotne i nie wskazały ich. W klasie trzeciej również piłka nożna (25,4), karate (5,4%), biegi (17%), pływanie (5%) i jazda konna (4%). Natomiast do najbardziej ulubionych ćwiczeń w ramach wychowania fizycznego, dzieci grupy młodszej wymieniały biegi (68%), gimnastykę (66%), gry zespołowe (60%), wyścigi rzędów (54%), zabawy w grupie (46), taniec (40%). Jak się okazuje, bardzo mało osób w klasach pierwszych spędza czas w sposób aktywny sportowo, poza zajęciami wychowania fizycznego w szkole. Trudno określić czy sportu jest zbyt mało czy zbyt dużo. W obu przypadkach efekt może prowadzić do braku chęci powielania gier i zabaw poznanych w szkole. Nie można tutaj również jednoznacznie stwierdzić, że dzieciom młodszym wyraźnie brakuje wysiłku fizycznego. Dzieci uaktywniają się fizycznie poprzez różne gry i zabawy, które w kategoriach sportowych nie występują. Bardziej szczegółowe aktywności, gry i zabawy, nie były tutaj badane. Natomiast w klasach trzecich dzieci preferują gry zespołowe (53%) i zabawy w grupie (53%). Następnie dopiero gimnastykę (44%), biegi (44%), wyścigi rzędów (40%) i taniec (18%). Nie mniej jednak tak dzieci starsze jak i młodsze preferują zabawy grupowe i współzawodnictwo grupowe. W zawodach sportowych częściej biorą udział dzieci starsze (28%), młodsze (31%) ale ogólnie jest ich mało. Przyczyną może być brak odwagi do wystartowania w zawodach i strach przed porażką. Najczęściej zdobywanym miejscem w trzech szkołach jest miejsce trzecie.

Na podstawie prezentowanych wyników można stwierdzić, że większość uczniów ogranicza wysiłek fizyczny do zajęć szkolnych. Niektórzy nie lubią ćwiczyć na lekcjach wychowania fizycznego, ponieważ są mniej sprawni od swoich kolegów, czy koleżanek i wykonywanie pewnych ćwiczeń sprawia im trudność, stąd tym bardziej nie są zainteresowani uprawianiem sportu. Praw-

dopodobnie przyczyną takiego stanu jest zarówno mała atrakcyjność zajęć, jak i niski poziom świadomości dzieci, co do roli aktywności ruchowej w ich życiu. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj stanowisko rodziców, którzy często z różnych powodów, nie zauważają zanikającej chęci do aktywności ruchowej swoich dzieci. Warto zauważyć, że aktywności fizyczne w obecnych czasach dla znacznej części społeczeństwa mają ogromne znaczenie, gdyż mogą w przyszłości być zarówno zawodem jak i formą czynnego wypoczynku. Uprawianie sportu w młodszym wieku szkolnym prowadzi do bardzo wielu zaniedbań i zaburzeń w rozwoju dziecka, zarówno dla zdrowia fizycznego jak i psychicznego. Aktywność fizyczna, która wiąże się z rekreacją ma wpływ na samopoczucie i kreatywną postawę wobec własnych dokonań, głównie w odniesieniu do jakości życia<sup>28</sup>. Dlatego zawsze jest zadziwiające, że jest znaczna liczba dzieci na tym etapie rozwoju fizycznego nie lubią aktywności fizycznych.

## 5. Zainteresowania matematyczne

Myślenie abstrakcyjne dzieci w badaniu zostało odniesione do przedmiotu szkolnego, czyli matematyki. Rozwój myślenia abstrakcyjnego może rozpocząć się bardzo wcześnie, jednak pod wpływem edukacji szkolnej – manipulowania, oceniania, liczenia można zaobserwować wiele przejawów zainteresowań dziecka. Zatem najwyraźniej podczas zajęć z matematyki, dziecko osiąga poziom rozumienia „czystych” relacji, nawet pod nieobecność działań lub przedmiotów, czyli poziom czysto abstrakcyjnego myślenia<sup>29</sup>.

Dzieci w klasie pierwszej najchętniej podejmują zadania matematyczne w formie działań pisemnych (66%), zagadek matematycznych (66%), działań w pamięci (60%), zadań z treścią (36%). W dość dużym procencie nie lubią zadań matematycznych (20%) i nie biorą udziału w konkursach. Według osiągnięć w konkursach, dzieci młodsze nie wykazują zainteresowania matematyką, ponieważ w tych szkołach na tym etapie nie są one organizowane. Co też poza działaniami pisemnymi (58%) u dzieci w klasie trzeciej całkowicie ulega zmianie. Dzieci starsze chętnie rozwiązują zadania z treścią (54%), działania w pamięci (45%). Natomiast mniej chętnie interesują się zagadkami matematycznymi (38%), stawiając je na dalszej pozycji. W mniejszym stopniu nie lubią zadań matematycznych (4%) i w bardzo małym stopniu biorą udziału w konkursach matematycznych (9%).

<sup>28</sup> Por. J. Gracz, T. Sankowski, *Psychologia w rekreacji i turystyce*, w: R. Winiarski, *Rekreacja i czas wolny*, Warszawa 2011, s. 193.

<sup>29</sup> Por. H. Gardner, M. I. Komhaber, W. K. Wake, *Inteligencja wielorakie perspektywy*, s. 158.

Dzieci najchętniej wykonują działania pisemne prawdopodobnie dlatego, że widzą jakie cyfry mają ze sobą dodać, czy odjąć. Niektóre dzieci nie lubią rozwiązywać zadań matematycznych, ponieważ mogą preferować inne zajęcia, np. język polski, czy zajęcia plastyczne, sądząc, że to jest jak najbardziej właściwe. Zadania mogą też wydawać się im, zbyt trudne i nie dość jasno wytłumaczone. Powodem tego stanu rzeczy, może być też niedostateczna opieka rodziców nad dzieckiem i brak pomocy w wyjaśnianiu niezrozumiałych kwestii. Wyniki badań wskazują na realizację przez nauczyciela określonego programu nauczania, w którym główny nacisk kładzie się, zarówno w klasie pierwszej jak i trzeciej na zadania tekstowe oraz działania pisemne.

Jednak niepowodzenia matematyczne, nie wpływają pozytywnie na rozwój zainteresowań o podłożu nauk ścisłych. Co po raz kolejny potwierdza, że wiedza ogólna z matematyki musi stawiać na stosowanie bardziej wyszukanych metod pracy.

## 6. Zainteresowania językowe

Droga do rozbudzania zainteresowań dziecka na etapie wczesnej edukacji opiera się na osiągnięciach rozwojowych języka. Musi się ono nauczyć dobrze wypowiadać w „innym języku” – plastyki, muzyki, ruchu, zanim skoncentruje swoją uwagę na czynnościach lubianych<sup>30</sup>. Kiedy jednak już skoncentruje się na nich i je polubi poznaje swoje nowe możliwości, zarzucając stare. W ten sposób zainteresowania działaniami podejmowanymi na lekcjach języka polskiego w klasie pierwszej, często ulegają jakby odrzuceniu w klasie trzeciej na rzecz innych znacznie według dziecka ciekawszych.

Dzieci młodsze czytają głównie bajki (58%), książeczki przygodowe (50%), fantastyczne (44%), historyczne (40%). Na tym etapie dopiero rozwijają swoją umiejętność czytania, a liczba wskazań w poszczególnych rodzajach literackich świadczy o ich szerokich zainteresowaniach. Niestety jednak dość duża liczba dzieci, nie lubi czytać książek (20%). W klasie trzeciej dzieci już nie lubią bajek, a w to miejsce opowiadania przygodowe (56%), i w mniejszym stopniu literaturę, historyczną (25%), fantastyczną (22%). Jednak w takim samym stopniu nie lubią czytać książek (18%), a jak wynika z innych odpowiedzi na przykład chętnie grają w gry komputerowe. Trudno powiedzieć czy są to te same dzieci, ale powszechnie

---

<sup>30</sup> Z. Zbróg, P. Zbróg, *Stymulowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych u dzieci posługujących się ograniczonym kodem językowym*, w: „Studia Pedagogiczne” 2011, s. 137.

wiadomo, że dzieci w obecnych czasach dużo czasu spędzają przed komputerem. Najprawdopodobniej kosztem czytania książek.

Do ulubionych zadań w klasie pierwszej na lekcjach języka polskiego należy w kolejności czytanie (74%), opowiadanie (56%), pisanie z pamięci (54%), zabawa w teatr (48%) recytowanie wierszy (48%), pisanie ze słuchu (32%), wypowiedzianie się (30%). Nie wielka liczba dzieci jednak nie lubi języka polskiego (10%). Do najwyższej ocenionych zadań w klasie trzeciej na języku polskim należy również czytanie, ale tylko (36%), pisanie opowiadań, wierszyków 33%), recytowanie wierszy (20%), ćwiczenia ortograficzne, pisanie ze słuchu (24%), wypowiedzianie się (13%), zabawa w teatr (9%), opowiadanie (0%). W klasie trzeciej większa liczba dzieci nie lubi języka polskiego (16%). Jedyne sukcesy dzieci w klasie trzeciej na zewnątrz szkoły, to konkursy recytatorskie gminne, w których bierze udział kilka osób, natomiast w klasie pierwszej nie są organizowane konkursy. W klasie pierwszej dzieci nie biorą udziału w konkursach z języka polskiego, co może wskazywać na wysoki poziom konkursów, duże wymagania nauczyciela lub ich brak na tym etapie kształcenia. Należy przypuszczać, że nie jest to właściwe dla rozwoju zainteresowań dzieci.

Bardzo istotnym czynnikiem odnośnie zainteresowań są sprawy dotyczące zajęć dodatkowych, gdyż od dodatkowej oferty szkoły zależy czy i w jakim stopniu dziecko ma możliwość rozszerzania swoich zainteresowań. W przypadku dzieci młodszych, jedna z badanych szkół problem tych zajęć rozwiązała na zasadzie przymusu, gdyż dzieci mają obowiązek uczęszczania na zajęcia tak zwane ogólnorozwojowe, prowadzone przez wychowawcę, dlatego wszystkie dzieci biorą w nich udział. Pozostałe dwie szkoły umożliwiają dzieciom udział w różnych kołach zainteresowań, według własnych preferencji, ale i możliwości szkoły. W tych szkołach dzieci głównie uczęszczają na naukę języków obcych, zajęcia plastyczne, sportowe i muzyczne. Innymi słowy występuje tutaj, większa różnorodność realizacji wybranych przez dzieci zainteresowań. Natomiast dość liczna grupa, nie bierze udziału w zajęciach dodatkowych, co nie wyklucza innych przyczyn na przykład ekonomicznych, takich jak oddalone miejsce zamieszkania i w związku z tym utrudniony dowóz dzieci do domu po zajęciach. Niestety jednak kwestia warunków jakie stwarza badana szkoła nie była badana i być może za ten stan rzeczy, winy należy poszukiwać w samej szkole.

W klasach pierwszych wpływ na wybór kół zainteresowań w głównej mierze inspirowany był przez nauczycieli, koleżanki i kolegów i rodziców. W klasach trzecich dzieci zachęcane były głównie przez koleżanki i kolegów, a następnie rodziców.



## 7. Zainteresowania komunikacją interpersonalną

Stosunki między z rodzeństwem i rówieśnikami w ujęciu zmian towarzyszących rozwojowi dziecka, dają podstawę do rozważań nad ich wpływem na zainteresowania. Dla niektórych dzieci życie w grupie rówieśniczej wnosi znacznie więcej niż stosunki z rodzeństwem. Szczególnie, kiedy rodzeństwo odstaje wiekowo od nich samych. W sytuacji badanej populacji małego środowiska lokalnego, rodzeństwo jest na siebie bardziej skazane jak w przypadku środowiska większego miejskiego. Wiele istotnych zależności w tym względzie wynika z przyjętego stylu wychowania przez rodziców.

Z badań wynika, że zarówno dzieci młodsze jak i starsze, najchętniej spędzają czas z rodzeństwem (50%), a z koleżeństwem (40%) w znacznie mniejszym stopniu, natomiast sami ze sobą (6%). Najchętniej z tymi osobami bawią się, oglądają telewizję, grają w gry komputerowe, jeżdżą na rowerze. W klasie trzeciej dzieci mniej czasu spędzają z rodzeństwem (31%), a częściej z koleżankami i kolegami (47%), więcej dzieci przebywa we własnym towarzystwie. Zatem zarówno dzieci młodsze jak i starsze chętnie przebywają w towarzystwie, tylko niewielka liczba dzieci wśród dzieci młodszych spędza czas samotnie (6%), natomiast znacznie większa liczba dzieci starszych spędza czas samotnie (16%). Formę spędzania tego czasu, pozostaje przyporządkować do wcześniej wymienionych.

Okazuje się, że wspólnie z rodzeństwem dzieci młodsze najchętniej oglądają telewizję (82%) i grają w gry komputerowe (70%), jeżdżą na rowerze (68%), bawią się (66%), większość dzieci odrabia lekcje (60%), grają w gry planszowe (58%), grają w piłkę (54%), uczą się (34%) i czytają książki (28%) co wystąpiło we wskazaniach na ostatnich pozycjach. Natomiast starsze dzieci najchętniej chodzą na spacer (54%), bawią się (44%) w dużo mniejszym stopniu grają w gry komputerowe (33%), jeżdżą na rowerze (36%), czytają książki (29%), zadania domowe wspólnie odrabia mała liczba dzieci (18%).

Generalnie dzieci starsze mniej chętnie czas wolny spędzają z rodzicami, znacznie chętniej spędzają go z rówieśnikami. W grupie rówieśniczej dzieci w klasie pierwszej – chłopcy chętniej grają w piłkę (14%), bawią się w dowolne gry (14%), wykonują prace artystyczne (10%). Dzieci starsze preferują prace artystyczne (18%) oraz wspólne rozwiązywanie zadań matematycznych (11%), co raczej nie wskazuje na zainteresowania, ale na trudność w ich indywidualnym rozwiązywaniu.

We wszystkich szkołach organizowane są zajęcia dodatkowe, co ewidentnie wpływa na dobre relacje koleżeńskie, a zarazem na rozwijanie podobnych zain-



teresowań. Tak też mogą przenosić się zainteresowania odnośnie rodzeństwa na zasadzie imponowania zainteresowaniami lub wręcz przeciwnie, skupiania się na zupełnie innych. Zarówno rodzeństwo, jak i koleżeństwo przede wszystkim są partnerami do zabawy, wymiany zdań, opinii, co odbywa się podczas zabawy. Obcowanie z rówieśnikami, kontakty koleżeńskie nie tylko zaspokajają aktualne potrzeby dziecka, przynoszą mu wiele zadowolenia i przyjemności, lecz także mają duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju społecznego. Umożliwiają zdobywanie doświadczeń niezbędnych dla opanowania trudnej sztuki komunikacji z różnymi osobami.

## 8. Zainteresowań dzieci wspierane przez rodziców

Formy spędzania czasu dziecka z rodzicami wynikają z relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Stąd ogromny wpływ rodziny na rozwój zainteresowań dziecka, szczególnie w okresie wczesnej edukacji. Rodzice w dużym stopniu inspirują dzieci do realizacji ich zaciekawień, a dzieci w dużym stopniu ulegają rodzicom. Rodzina jako grupa odniesienia, pełni kluczową rolę w socjalizacji jednostki i dziecko najsilniej się z nią identyfikuje. W oparciu o rodzinę, dziecko realizuje swoje potrzeby, egzystencjonalne i potrzeby wyższego rzędu. Jednak to, w jaki sposób dziecku udaje się zrealizować swoje potrzeby, zależy od więzi emocjonalnych, jakie występują pomiędzy członkami rodziny i innymi sposobami czynników. Dlatego też zainteresowania dziecięce w ogromnym stopniu zależą od dostępnych dziecku wzorów osobowych asymilowanych w drodze naśladownictwa, identyfikacji i obserwacji, jak również od metod i strategii wychowawczych, często świadomie bądź nieświadomie stosowanych przez rodziców. Strategie wychowania dostarczają dziecku wsparcia, ciepła, akceptacji i zachęty do eksploratywności. Strategie pełnią jednocześnie funkcje kontroli dla ochrony przed nabywaniem niewłaściwych sposobów społecznego funkcjonowania.

Do bardzo istotnych należą też kwestie dotyczące postaw rodzicielskich, które w bardzo silny sposób modelują osobowość dziecka. Efektywność postawy rodzicielskiej jest determinowana przez kluczowe czynniki<sup>31</sup> i zdolność

---

<sup>31</sup> Kluczowe czynniki determinujące styl wychowania rodzicielskiego: (1) własna rozwojowa historia rodzica i psychologiczne oraz interpersonalne zasoby, (2) podmiotowe właściwości dziecka: temperament, płeć, wiek, możliwości rozwojowe (3) związane z kontekstem źródeł stresu i wsparcie dla rodziny. M. Płopa, *Psychologia rodziny teoria i badania*, Kraków 2005, s. 241.

rodziców do między innymi do pełnej akceptacji dziecka zarówno w aspekcie fizycznym jak psychicznym, nie nadużywania swojej roli wobec dziecka, dopasowywania jego rozwoju do własnej wizji<sup>32</sup>, szczególnie w kontekście zainteresowań i ukierunkowania zawodowego. Dlatego też rozwój zainteresowań w twórczym kierunku również zależy od postawy rodziców, poprzez zapewnienie elementarnego bezpieczeństwa i niezbędnego zakresu wolności, swobody myślenia oraz działania.

Zatem kolejne zadanie miało na celu ustalenie, jakie czynności, dzieci najchętniej wykonują wspólnie z rodzicami, jak również, jakie działania mogą mieć wpływ na właściwy rozwój zainteresowań dziecka w tym zakresie. Wśród kategorii do badań znalazły się jedynie te najbardziej standardowe czynności, podejmowane wspólnie z rodzicami, ale najchętniej. Dzieci młodsze wymieniały w kolejności, głównie oglądanie telewizji (22%), chodzenie na zakupy (16%), wspólne przygotowywanie posiłków (12%), odrabianie lekcji (10%) jazdę na rowerze, chodzenie na spacer, odrabianie lekcji, sprzątanie, granie w gry planszowe, zajmowanie się młodszym rodzeństwem. Dzieci nie potrafiły wymienić innych poza wskazanymi wyborami. Dzieci starsze najchętniej chodzą z rodzicami na spacer (27%), oglądają telewizję (14%), grają w gry planszowe (13%), odrabiają lekcje (13%). Z czego wynika, że takie zajęcia jak chodzenie na zakupy czy wspólne przygotowywanie posiłków, u dzieci młodszych miało dużo większe znaczenie, a u dzieci starszych występuje rzadko. Generalnie dzieci starsze chętniej chodzą z rodzicami na spacer, chętniej oglądają telewizję i grają w gry planszowe niż dzieci młodsze. Natomiast młodsze chętniej od starszych oglądają telewizję i wykonują czynności wspomagające prace domowe wspólnie z rodzicami i są to czynności rozwijające umiejętności manualne i zręcznościowe.

Starsze dzieci mniej chętnie, spędzają czas wolny z rodzicami, znacznie chętniej spędzają go z rówieśnikami. Stając się członkami grupy rówieśniczej, która stopniowo zastępuje rodzinę i wpływa na ich postawy i zachowania<sup>33</sup>. Grupy rówieśnicze często zaspokajają pewne typowe dla tego okresu potrzeby, takie jak przebywanie w grupie osób o podobnych upodobaniach. Powodując tym samym zainteresowanie tym, czym interesują się rówieśnicy w rozumieniu pożytecznych funkcji<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Por. M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, s. 241.

<sup>33</sup> Por. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 461.

<sup>34</sup> Por. J. S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, s. 324.

## 9. Zainteresowania dziecięce a plany na dorosłe życie

Wśród prezentowanych zawodów dzieci młodsze skupiały swoje projekty zawodowe podobnie, jak starsze na pracę z ludźmi. Dzieci otrzymały do wyboru siedemnaście zawodów i nie dodały żadnego poza podane. Przy czym u dzieci młodszych rozpiętość dokonywanych wyborów była znacznie szersza, niż u dzieci starszych. Dzieci starsze skupiły się na mniejszej liczbie zawodów. Główne wybory dotyczyły zawodów technicznych lub mało technicznych, czyli prostych zawodów wymagających zaangażowania fizycznego. Natomiast zawody o charakterze intelektualnym wymagających wysokiego wykształcenia, różnicowanie statusów zawodowych były dzieciom obce. Profesje wymagające orientacji badawczej takie jak archeolog, informatyk nie pojawiały się w ogóle, gdyż dzieci nie mają orientacji w takich zawodach. Dzieci też nie wymieniały zawodów, które nie są popularne w środowisku lokalnym, lecz są znane z telewizji, bajek lub własnych doświadczeń, takich jak lekarz czy nauczyciel. Interesowały się też prostymi zawodami wytwórczymi niewymagającymi wyższego wykształcenia.

Dzieci młodsze deklarując swoje zainteresowania w odniesieniu do przyszłego zawodu dziewczynki wymieniały głównie zawód modelki (20%) i projektantki mody, fryzjerki (10%), chłopcy piłkarza (18%), policjanta (12%). Najmniejszym zainteresowaniem cieszył się zawód lekarza (6%), nauczyciela (4%), strażaka (2%), listonosza (2%), mechanika (2%), malarza pokojowego (2%), i kucharza (2%).

Dzieci starsze wymieniały zawód sportowca (34%), co wskazuje na podobieństwo w stosunku do młodszych dzieci oraz zawód muzyka (22%), co może się potwierdzać w przypadku dzieci uczących się gry na instrumencie. Trzecim w kolejności wyborem był zawód lekarza (22%). Porównując odpowiedzi dzieci z klasy trzeciej z dziećmi z klasy pierwszej można stwierdzić, że ich wskazania w niewielkim stopniu są podobne. Natomiast cechy wyróżniające wszystkie wybory są podyktowane oglądaniem telewizji, Internetu i kolorowej prasy.

### Zakończenie i wnioski

Zainteresowania dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej odbywają się w pełnej relacji między rozwijającą się jednostką, a środowiskiem jej rozwoju i wskazują na ściśle zależności wobec siebie. Najmocniej zakcentowane zmiany w życiu dziecka związane są ze zmianami otoczenia na przykład, kiedy dziec-

ko przechodzi z przedszkola do pierwszej klasy szkoły podstawowej lub z klasy trzeciej do czwartej. Wtedy też badacz spodziewa się wychwycić najwięcej zmian w jego zainteresowaniach, doszukując się przyczyn ich powstawania.

Zmiany, jakie występują w tym czasie u dziecka, spowodowane są nie zmianą otoczenia, a raczej sposobem jego postrzegania. W ten sposób mamy do czynienia ze zmianą wewnętrzną dziecka, będącą skutkiem wrażliwości na pewne otaczające je elementy. Przy czym dla każdej fazy rozwoju dziecka, sprawnie działający kontekst społeczny, tworzy specyficzne warunki do realizacji charakterystycznych dla danego wieku potrzeb. Wobec czego, ogromnie ważną kwestią jest kierowanie stosunkiem dziecka do odkrywania coraz to nowych obszarów rzeczywistości, generujących jego zainteresowania.

Ideą istnienia instytucji wychowawczych jest kierowanie ustosunkowaniem dziecka do odkrywanych przez nie stopniowo, coraz to innych, nowych dla niego elementów wiedzy, znajdujących się w jego środowisku. Natomiast celem ich oddziaływania jest takie formowanie stylu funkcjonowania w otoczeniu, aby dziecko potrafiło godzić swoje indywidualne potrzeby i zainteresowania z oczekiwaniami społecznymi.

Stąd można wyprowadzić wniosek, że dla każdej fazy w rozwoju dziecka sprawnie działający kontekst społeczny, może tworzyć specyficzne warunki do realizacji potrzeb charakterystycznych dla dziecka w danym wieku. Ponieważ proces rozwoju dziecka związany jest z realizacją jego bardzo różnorodnych potrzeb w ramach instytucji socjalizujących. Należy mieć na uwadze, że dziecko będzie starało się je realizować w dostępnych mu miejscach swojego środowiska rozwoju. Zawsze jednak w związku z wewnętrzną potrzebą ustosunkowania się do otoczenia.

Przy czym warto zauważyć, że u dzieci w młodszym wieku szkolnym, relacje z otoczeniem zazwyczaj są zgodne z oczekiwaniami społecznymi. Rzadko dziecko w tym wieku w odruchu buntu, realizuje potrzeby poza opieką wychowawczą. Według B. Smykowskiego, jeżeli dziecko wyczerpie możliwości realizacji swoich potrzeb i zainteresowań w najbliższym środowisku na danym etapie rozwoju, automatycznie zaczyna poszerzać pole środowiska wychowawczego, związanego z brakiem możliwości ich zaspokajania w najbliższym jego otoczeniu. Co następuje nie pod przymusem, ale uwolnieniem od wcześniejszej formy środowiska. Efekt taki następuje albo w wyniku słabej atrakcyjności dla zainteresowań dziecka lub nieadekwatności do etapu rozwoju i potrzeb. Dlatego aktualna dla dziecka forma środowiska, powinna stwarzać możliwości zainteresowania się dla dziecka nowymi aspektami, zachęcając je do eksploracji coraz szerszych, tworzonych przez środowiska kręgów – rodziny, rówieśni-

ków szkoły, społeczności lokalnej, społeczeństwa. W nowych sytuacjach dziecko otwiera się na wcześniej z jakiegoś powodu pominięte, zjawiska i sytuacje. Nowe sytuacje powodują nowe ustosunkowanie się do otoczenia, wyzwalając tym samym stosunek do nowych zainteresowań.

Zatem wszystkie odniesienia, doświadczenia, te wcześniejsze i te późniejsze stają się źródłem stymulacji rozwoju młodego człowieka. Istotne jest jednak, że rozbudzają one potrzeby i zainteresowania. Z czego wynika, że formy socjalizujące dziecko w jego środowisku lokalnym – następujące po sobie, a bezwzględnie występujące w życiu dziecka powinny ukierunkowywać i zaspokajać jego potrzeby jak również zainteresowania. Tym samym, stale jedne zainteresowania wygaszać, a w drugie angażować. Dlatego związki pomiędzy środowiskami wychowawczymi powinny stanowić bardzo istotne ogniwo oddziaływania na dziecko w sposób spójny, nie powodujący negatywnych odczuć u dziecka<sup>35</sup>.

Oznacza to, że od dynamiki oddziaływania poszczególnych form organizacji środowiska wychowawczego i dynamiki przechodzenia dziecka spod wpływu jednej i podlegania wpływowi kolejnej formy, zależą motywy i zainteresowania dziecka. Podczas gdy różnorodność i liczba zainteresowań, wskazuje na efektywność zaangażowania poszczególnych środowisk wychowawczych w rozwój dziecka. Z uwagi na możliwości, jakie posiadają instytucje socjalizujące, największe oczekiwania w tej kwestii po rodzinie, składane są na szkołę jako środowisko intencjonalne.

Według M. Chomczyńskiej-Rubachy szkolne środowisko uczenia się, jako zespół czynników motywujących uczniów do zdobywania wiedzy, ma za zadanie przybliżać i regulować poziom zainteresowania uczniów. Dane dotyczące motywacji osiągnięć wskazują, że jej wysoki poziom jest wypadkową zainteresowania wykonywanym zadaniem, podejmowanym przez dziecko w ramach różnych przedmiotów kształcenia<sup>36</sup>. Dzieci w młodszym wieku szkolnym, charakteryzują się brakiem trwałości zainteresowań, dlatego poziom ich zainteresowania wybraną treścią lub przedmiotem często ulega zmianom, czyli nie jest trwały. Dzieci starsze potwierdzają cechę zmienności zainteresowań, wskazaniami w badaniu.

---

<sup>35</sup> Por. B. Smykowski, *Dynamika kontekstu społecznego w okresie dzieciństwa i dorastania*, w: B. Ziółkowska, *Opętanie (nie)jedzeniem*, Warszawa 2007. Źródło: [www.staff.amu.edu.pl](http://www.staff.amu.edu.pl) [dostęp: 17.08.2013].

<sup>36</sup> Por. M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2006, s. 268.

Badanie w części empirycznej wnosi wiele istotnych kwestii, dotyczących działania środowisk wychowawczych na rzecz rozwoju zainteresowań dzieci. Jednak w przypadku prezentowanego badania dotyczy ono środowiska gminnego, co wskazuje na jego specyficzność w podejmowanej problematyce.

Do ważnych pozytywnych wniosków warto zaliczyć, między innymi:

- różnorodność podejmowanych aktywności zarówno w szkole jak i w czasie wolnym,
- organizowanie zajęć dodatkowych przez szkołę i udział w nich dzieci,
- chęć spędzania czasu w szkole i co istotne z rówieśnikami,
- angażowanie się w zainteresowania artystyczne, językowe i inne,
- udział w zajęciach pozalekcyjnych.

Wszystkie obszary, których dotyczyło badanie znajdują zainteresowanie dzieci, tak młodszych jak i starszych w mniejszym lub większym stopniu zadowolające.

Z uzyskanych danych wynikają również kwestie niepokojące:

- aktywności dzieci przesycane są poszukiwaniem zainteresowań za pomocą mediów, szczególnie w środowisku rodzinnym,
- dzieci zbyt często niechętnie odnoszą się do wielu przedmiotów szkolnych, co może oznaczać, że oddziaływania dydaktyczne nauczycieli nie zawsze dostosowane są do możliwości dziecka i w ten sposób mogą mieć negatywny wpływ na rozwój zainteresowań,
- w czasie wolnym dzieci najchętniej korzystają z aktywności, które nie wpływają z własnej kreatywności dziecka, szczególnie dotyczy to dzieci starszych,
- często wybierane aktywności nie generują zainteresowań, a jedynie ograniczają się do biernego wypoczynku,
- działania podejmowane przez środowisko rodzinne badanych dzieci w zbyt małym stopniu jest środowiskiem motywującym do rozbudzania różnorodnych zainteresowań, a jedynie ograniczają się do pomocy w odrabianiu zadań domowych i wspólnie wykonywanych podstawowych czynności domowych,
- wachlarz zainteresowań dzieci jest dosyć ubogi, co może wynikać z funkcjonowania dziecka w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym.

Najistotniejszą jednak kwestią dosyć niepokojącą, wynikającą z badań jest różnica pomiędzy dużą liczbą wskazań – dzieci chętnie podejmujących aktywności, a małą liczbą wskazań – dzieci w małym stopniu zainteresowanych aktywnościami i brakiem zainteresowania w podejmowanych przez dzieci aktywnościach. I tak na przykład dość duża liczba dzieci nie lubi pewnych zajęć, np.



z matematyki czy języka polskiego, podczas kiedy, dzieci na tym etapie rozwoju powinny chętnie zdobywać nową wiedzę czyli interesować się różnymi treściami. Tymczasem już u progu swojej drogi edukacyjnej są uprzedzone, nie tylko do przedmiotu, a być może nawet do szkoły.

Co by znaczyło, że nie wszystkie dzieci korzystają z szans jakie daje im ich szkoła, chociaż istnieją ku temu możliwości w ramach rozwoju zainteresowań i uzdolnień. Szczególnie, że wszystkie dzieci mają jakieś zainteresowania i należy je wspierać na każdym etapie rozwoju. Nie znaczy to jednak, że badane szkoły są gorsze jak inne, ale chodzi o zwrócenie uwagi na problemy, które prawdopodobnie nurtują wiele szkół.

## STRESZCZENIE

Artykuł stanowi zarys teoretycznych podstaw badań nad zainteresowaniami dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz prezentację wyników badań empirycznych. Badania zostały przeprowadzone w kilku szkołach jednej z gmin w Wielkopolsce. Całość opracowania skupia się wokół problematyki związanej z czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego rozwoju, wpływającymi na zainteresowania dzieci w ramach zajęć szkolnych i w czasie wolnym od zajęć szkolnych. Co przekłada się na indywidualny proces kształtowania się zainteresowań oraz wpływ środowiska szkolnego, rówieśniczego i rodzinnego na dokonywane przez dzieci wybory rzeczy i działania. W części badawczej opracowania, zaprezentowane zostały również cele badań i wynikające z nich kategorie. Artykuł wskazuje na potrzebę wszechstronnego wspierania dziecięcych zainteresowań i aktywności w celu tworzenia większych możliwości kreowania planów życiowych w ich dorosłym życiu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** zainteresowania dzieci, edukacja, czynniki rozwoju, środowisko wychowawcze

## SUMMARY

The article constitutes a theoretical outline of research on children's interests in their early school age and a presentation of the results of empirical research. The research was conducted in several schools situated in one of Wielkopolska regions. The entire study focuses on problems connected with external and internal factors of human growth which influence children's interests both during lessons at school and in their spare time. What allows to create an individualized process of interests under the influence of school environment, peer groups and family on respective choices made by children in terms of things and activities. In the study the aims of research and



resulting categories were also shown. The article indicates the necessity of a versatile support of children's interests and activities to offer them bigger opportunities in their adult life plans.

**KEY WORDS:** interests, education, external and internal factors, main educational environments

DANUTA NIKITENKO – PWSZ Leszno  
e-mail: edleg@wp.pl  
Data przysłania do redakcji: 30.08.2013  
Data recenzji: 04.02.2014  
Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014



**sprawozdania i opinie**

**Recenzje**



Małgorzata Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka i ocenianie*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, ss. 210

We współczesnej rzeczywistości coraz częściej zauważa się niepokojące problemy w zakresie czytelnictwa i pisarstwa uczniów na różnych poziomach edukacyjnych. Przejawiają się one m.in. obniżeniem umiejętności czytania ze zrozumieniem, trudnościami w tworzeniu dłuższych form pisemnych, czy niskim poziomem kompetencji i zainteresowań czytelnicy. Specjaliści alarmują, iż wzrasta zjawisko wtórne analfabetyzmu. Ma to z pewnością związek ze wszechobecnymi tendencjami do przyspieszania, skracania i upraszczania wielu aspektów naszego funkcjonowania. Obecne są one również we współczesnym systemie edukacji. Wiedza uczniów/studentów niezależnie od dziedziny poznania sprawdzana jest głównie w postaci maksymalnie „zobiektywizowanych” testów ocenianych według restrykcyjnie ilościowych kluczy odpowiedzi. Mało w nich miejsca na wykazanie się twórczością, erudycją lub refleksyjnością. Mimo tego typu tendencji a raczej przeciwko nim wychodzi ze swoją monograficzną publikacją Małgorzata Kaliszewska. Recenzowana praca składa się z trzech głównych części poprzedzonych wstępnymi informacjami Autorki na temat okoliczności powstania dzieła, celów i głównych jego założeń.

Część I rozprawy pt. „Radość czytania” złożona jest z trzech paragrafów symetrycznie uszczegółowionych do trzeciego stopnia. W pierwszym z nich Autorka przedstawia genezę, cechy gatunkowe, a także kryteria podziału eseju oraz jego funkcje. Następnie na podstawie przesłanek czytania, analizowania i interpretowania dzieł literackich i naukowych omawia walory wychowawcze eseju pedagogicznego. W procesie nabywania i doskonalenia umiejętności czytania Autorka szczególnie akcentuje potrzebę aktywności własnej a także właściwej współpracy dwóch podmiotów zaangażowanych w ten proces, tj. ucznia/studenta i nauczyciela. Całość I części zamyka podrozdział obrazujący przykłady odczytania wybranych eseju pedagogicznych.

Rozdział II z kolei traktuje o trudnej sztuce pisania eseju. Autorka ciekawie objaśnia w nim specyfikę polskiego eseju studenckiego oraz

wskazuje na różne jego rodzaje i możliwości zastosowania. W kolejnym podrozdziale o warsztacie zawodowym i naukowym studenta omówione zostały metody, techniki i narzędzia poznania studyjnego, zasady organizowania własnego archiwum studenta oraz różne formy pisarskie przydatne studentom pedagogiki. W dalszych partiach tekstu M. Kaliszewska metodycznie, krok po kroku przedstawia etapy konstruowania tekstu eseju oraz charakterystykę niezbędnej terminologii i cechy stylu eseistycznego wypowiedzi pisemnej.

W ostatniej części pt. „Sztuka oceniania eseju” omówione zostały dwa główne zagadnienia, tj. 1) ocenianie studenckich esejów pedagogicznych i 2) ewaluacja w procesie doskonalenia umiejętności pisarskich studenta. W pierwszym podrozdziale przedstawiono aksjologiczne i dydaktyczne podstawy oceniania, szkolne ocenianie oraz zasady oceniania studenckich esejów pedagogicznych. Kolejne poruszane zagadnienia dotyczą możliwości wyrażania oceny esejów studenckich oraz procedury koleżeńskie oceniania i samooceny esejów. W części o ewaluacji Autorka zwróciła szczególną uwagę na znaczenie autodiagnozy i autokorekty tworzonych tekstów oraz potrzebę zdobywania nowych umiejętności pisarskich, a także doskonalenia umiejętności już posiadanych w tym zakresie.

Autorka zadbała również o krótkie, rzeczowe podsumowanie każdego z rozdziałów, a także końcową część uogólniającą całość rozważań w tej zajmującej treściami i kompozycją monografią. Opracowanie zamyka bogaty wykaz literatury wraz z źródłami netograficznymi.

Z tekstem recenzowanego opracowania miałam możliwość zapoznać się jeszcze we wstępnej fazie jego opracowywania. Byłam świadkiem ile pasji, zaangażowania, ale też trudu, starań i wysiłku włożyła Autorka w rzetelne poszukiwanie właściwych źródeł, przeprowadzenie badań i opracowywanie ich wyników aż do stworzenia stanu obecnego monografią.

Zaproponowana forma modernizowania dydaktyki akademickiej poprzez wdrażanie formy pisarskiej eseju pedagogicznego wymaga z pewnością szczególnie dużych nakładów czasu i pracy, zwłaszcza w obliczu coraz skromniej przygotowanych do tego absolwentów szkolnictwa średniego. Zarówno na etapie tworzenia eseju, ale także jego odczytywania/recepcji oraz oceniania konieczna jest szeroka wiedza, erudycja, zaangażowanie i otwartość. Ale jak przekonuje nas Autorka opracowania warto po niego sięgać, gdyż „właściwie wyeksponowany i dobrze wykorzystany esej pedagogiczny (...) może pozwolić na podnoszenie jakości funkcji dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej, zwłaszcza zaś wspomagania rozwoju studentów i kompensacji ich braków (...) Ponadto w całościowym kształceniu człowieka integrować może jego doświadczenie i wiedzę teoretyczną, przeżycia osobiste i refleksje z lektury, prawdy przeczytane i odkryte dla siebie dzięki doświadczeniu – scala zatem

wiedzę potoczną, naukową i zawodową (...)” (s. 44). Jednak mimo mnogości funkcji eseju w dydaktyce akademickiej nie jest to gatunek, po który często sięgają nauczyciele, zwłaszcza studentów specjalności pedagogicznych. Może to wynikać z faktu, iż do tej pory nie było odrębnego opracowania poświęconego specyfice eseju pedagogicznego. Lukę tę wypełnia właśnie propozycja Małgorzaty Kaliszewskiej, co warto tu mocno podkreślić<sup>1</sup>.

Oprócz cennych informacji z zakresu podstaw teoretycznych o eseju w pedagogice walory dydaktyczne omawianej publikacji wzmacniają i uwydatniają zawarte po każdej części pytania i ćwiczenia pozwalające sprawdzić stopień i zakres zdobytych podczas lektury informacji, ćwiczyć umiejętności analizy interpretacji tekstów, a także samodzielnego pisania esejów. Dzięki nim Czytelnik może także poddawać głębszemu poznaniu zakresy, które są jeszcze niejasne, niedoprecyzowane, czy też np. trudniejsze w odbiorze.

Warto zwrócić uwagę także na język i styl opracowania – jasny, zrozumiały i przystępny. Tekst pełen jest odautorskich komentarzy, cennych rad i wskazówek o tym, jak zdobywać i doskonalić umiejętności czytelnicze i pisarskie nie tylko w zakresie tytułowego eseju, ale także w obrębie innych form i gatunków. Po monografię powinni sięgnąć nie tylko studenci, do których przede wszystkim adresowane jest opracowanie, ale także nauczyciele niższych szczebli systemu edukacji i nauczyciele akademicy. Warto zapoznać się ze starannie dopracowanymi wnioskami z prowadzonych przez Autorkę studiów literaturowych i badań w zakresie stosowania eseju na studiach pedagogicznych. Być może dzięki temu tekst stanie się pretekstem do refleksji nad własnym warsztatem naukowym, inspiracją do wzbogacenia pracy naukowo-dydaktycznej o gatunek eseju, bądź też na jeszcze pełniejsze niż do tej pory jego wykorzystywanie.

---

<sup>1</sup> Na rynku wydawniczym pojawiła się już kolejna publikacja z tego obszaru autorstwa M. Kaliszewskiej. Por.: *Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*. Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2011; ss. 498.





# Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” – realizacja i efekty

## Wprowadzenie

Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z priorytetu III – Wysoka jakość systemu oświaty, działania 3.3. – Poprawa jakości kształcenia, Poddziałania 3.3.4. – Modernizacja treści i metod kształcenia, realizowany był od września 2008 do sierpnia 2012. Rozmach działań był ogromny o czym świadczy kwota dofinansowania – 19 123 888 zł. Projekt realizowany był przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach w partnerstwie z Fundacją Rozwoju Lubelszczyzny na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dyrektorem projektu była dr Małgorzata Danielak-Chomać.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady UE z 18.12.2006 roku zapisanych w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 odnośnie uczenia się permanentnego stanowiącego połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, wymienia się 8 kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. Kompetencje informatyczne;
5. Umiejętność uczenia się;
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. Świadomość i ekspresja kulturalna.

W opisywanym tu Projekcie rozwijane były trzy kompetencje: matematyczno-przyrodniczo-techniczne (zwanej w Projekcie jako KK3) w połączeniu z porozumiewaniem się w języku obcym (zwanej w skrócie jako KK2) oraz świadomości i ekspresji kulturalnej (określanej w Projekcie jako KK8). Celem projektu było rozwijanie właśnie tych kompetencji

w klasach 5–6 szkół podstawowych, które uzyskały wyniki poniżej średniej krajowej ze sprawdzianu w 2007 i 2008 roku. Szkoły te najczęściej zlokalizowane były na obszarach wiejskich i małych miasteczek. Projekt realizowany był w obrębie czterech województw: warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, podlaskiego i lubelskiego.

Uczniowie polscy słabo wypadli w badaniach Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*), co było dodatkowym bodźcem do podnoszenia efektywności nauczania i uczenia się z rozwijaniem wybranych kompetencji.

Działania projektowe realizowane były w głównej mierze metodą projektów wspomaganą metodą przewodniego tekstu w wymiarze 5 godzin tygodniowo w ramach zajęć pozalekcyjnych. Wyjściową postawą w metodzie projektów było ustalenie ramowych założeń, która w trakcie trwania przedsięwzięcia mogły ewaluować, zmieniać się i udoskonalać. Projekt to efekt końcowy zmagania całej klasy w zależności od pomysłów, możliwości i swobodnie nakreślonej wyjściowej koncepcji. Metoda ta dawała wiele możliwości, rozwijała twórczo, pobudzała wyobraźnię, rozwijała kreatywność, uczyła umiejętności pracy w zespole, pomagała w przezwyciężaniu lęków i obaw przy współpracy z innymi uczniami, pozwalała na rozwijanie swoich zdolności i umiejętności. Rozwijaniu kompetencji matematyczno-przyrodniczo-technicznych poświęcono 2 godz. i realizowana była wspólnie z uczniami pod opieką nauczyciela matematyki, zajęć z przyrody czy techniki. Zajęcia te wspomagane były przez nauczyciela języka obcego w wymiarze 1 godz. Kolejne 2 godz. zajęć poświęcone były rozwijaniu kompetencji z zakresu świadomości i ekspresji kulturalnej pod okiem nauczyciela polonisty, plastyka czy muzyka w zależności od wyboru w poszczególnych szkołach. Nauczyciele pełnili rolę koordynatora i konsultanta. Swoje projekty w postaci inscenizacji, sztuk teatralnych, wystaw plastycznych i innego rodzaju działań oraz wytworów mogli zaprezentować szerszemu gronu społeczności szkolnej i społeczności lokalnej, a także podczas festiwalu w ramach realizacji Projektu.

W celu realizacji podnoszenia kompetencji kluczowych uczniów, Projekt zakładał również cykliczne szkolenia dla nauczycieli. Odbyły się cztery szkolenia w ośrodkach szkoleniowych w: Miętnej k. Garwolina (2008), Nowogrodzie w woj. podlaskim (2009), Mierkach na Mazurach (2010) i w Łochowie na Mazowszu (2011). Spotkania miały na celu pomoc w przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych ze swoimi uczniami.

W szkoleniu brali również udział przedstawiciele organów prowadzących szkoły oraz dyrektorzy placówek, na terenie których realizowany był Projekt. Pierwsze warsztaty poświęcone były w głównej mierze zapoznaniu z założeniami Projek-

tu, przybliżeniu znaczenia rozwijania kompetencji kluczowych, uczeniu się przez całe życie, omówiono psychologiczne aspekty działań zespołowych w metodzie projektów oraz zapoznano się z metodami aktywizującymi w pracy zespołowej i przy realizacji zadań metodą projektu. Warsztaty były okazją do wypracowania różnych pod względem tematycznym projektów, pod okiem doświadczonych trenerów. Projekty zebrano i w postaci broszury rozprowadzono do szkół uczestniczących w Projekcie jako przykładowe rozwiązania w realizacji swoich autorskich pomysłów razem z uczniami.



Fot. 1. Z warsztatów ekspresji plastycznej pod kierunkiem mgr Haliny Cholewki – Nowogród 2009

Źródło: Ze zbiorów Agnieszki Roguskiej

#### I. Przykłady projektów dla kl. V zaproponowane podczas warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli

1. „Aby czas nie zatarł śladów...” Wspomnienia i opowieści naszych dziadków (autorzy: B. Falkowska, E. Grygutis, R. Jaczewski, K. Ziemkiewicz-Koneszko, K. Panek, J. Piskorz, A. Smokowska)
2. „Jak Rumcajs bronił tęczy” Barwy w życiu człowieka (autorzy: A. Białowąs, M. Brewczyńska, I. Czajka, A. Pudło, M. Wiącek)
3. „Bliżej nieba”. Anioły są wśród nas (autorzy: M. Maj-Olszowiec, D. Makuch, K. Strzelczyk, B. Trzeźniewska-Gryzio, B. Zawisza-Białas)
4. „Chleb nasz powszedni” (autorzy: E. Bakula, J. Garlińska, A. Gumkowska, E. Kopko, E. Królikowska, M. Olszewska)
5. „Muzyczne klimaty Dalekiej Północy” (autorzy: A. Jufimiuk, J. Łucjan, R. Owczarek, H. Puchalska, K. Wołosik, R. Żukowska)
6. „Baśnie znane i lubiane” (autorzy: K. Balicki, M. Buszkiewicz, M. Kwarciana, B. Mańdziuk, T. Mielczarek, D. Wiśniewska)

#### II. Propozycja projektów dla kl. VI zaproponowane podczas warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli

1. „Magia teatru” (autorzy: Z. Daniszewska, B. Dudek, M. Grzybowska, W. Kuprajts, L. Kwiatkowska, A. Morawska)

2. „Z wizytą na Olimpie” (autorzy: U. Chybel, D. Kulesza, E. Malarz, Z. Ogrodnik, M. Tomczak, A. Woźniak, B. Zemła)
3. „Pory roku w muzyce i tańcu” (autorzy: Ewa E. Klimowska, M. Bogucka, K. Krasieńska, M. Leszczyńska, P. Pastor, S. Wereśniuk)
4. „Moja najbliższa okolica” (autorzy: K. Balicki, M. Buszkiewicz, M. Kwarciana, B. Mańdziuk, T. Mielczarek, D. Wiśniewska)
5. „Palma Wielkanocna” (autorzy: M. Gapys, E. Kalita, M. Koźmińska, A. Łochnicka, A. Markowska, B. Sienkiewicz, B. Starukiewicz, E. Zawada)
6. „Jaćwingowie. Dawni mieszkańcy Suwalszczyzny” (autorzy: B. Flakowska, R. Jaczewski, K. Ziemkiewicz-Koreszko, K. Panek, J. Piskorz, A. Smokowska)
7. „Krzeseł jako obiekt użytkowy i dzieło sztuki” (autorzy: M. Bogucka, K. Krasieńska, M. Leszczyńska, Ewa E. Mimowska, P. Pastor, S. Weśniuk).

Podczas tego typu spotkań nauczyciele prowadzący zajęcia związane z podnoszeniem kompetencji świadomości i ekspresji kulturalnej, uczestniczyli w warsztatach dotyczących zajęć z wykorzystaniem metody dramy i technik parateatralnych, ekspresji plastycznej i taneczno-muzycznej. Podczas kolejnych warsztatów prowadzone były również warsztaty o podobnej tematyce, zgodnie



Fot. 2. Z warsztatów dramowo-teatralnych w Miętym 2008 r. pod kierunkiem trenera dr Agnieszki Roguskiej

z życzeniami i potrzebami uczestników, którzy po pierwszym i kolejnych szkoleniach proponowali modyfikacje i wyrażali swoje sugestie w ankietach ewaluacyjnych odnośnie kształtu zajęć i działań kreatywnych. Nauczyciele – uczestnicy zajęć podnosili swoje kompetencje pod kierunkiem trenerów – znawców działań w zakresie ekspresji kulturalnej: teatralnej, muzycznej, tanecznej i plastycznej. Szkolenia miały przyczynić się do bardziej efektywnego rozwijania kompetencji kluczowych uczniów, czynić zajęcia bardziej ciekawymi, opartymi na działaniach praktycznych, niekonwencjonalnych, zachęcać uczniów do odkrywania i proponowania rozwiązań na różnych etapach realizacji klasowego projektu, współpracy w grupie, łagodzenia stresu i poszukiwaniu skutecznych sposobów radzenia sobie z nim. Poznawano sposoby tworzenia map myśli, metody aktywizujące w nauczaniu języka obcego, metodę metaplanu. Wspólne spotkania były doskonałą okazją do wymiany myśli, spostrzeżeń, podzielenia się swoimi pomysłami w realizacji projektu, problemami i radościami w pracy z uczniami. Po każdym warsztatach zbierano opinie na temat ich organizacji i jakości prowadzenia. Warto zaznaczyć, że uczestnicy szkoleń wysoko oceniali merytoryczność prowadzenia warsztatów i potrzebę ich kontynuowania.

W każdym cyklu realizacji Projektu organizowana była dla klas szóstych olimpiada techniczna i matematyczno-przyrodnicza na etapie szkolnym, wojewódzkim i ponadregionalnym. Uczniowie rozwiązywali „Test kompetencji technicznych i matematyczno-przyrodniczych”, sprawdzany przez specjalnie do tego celu powołanych ekspertów. Po kwalifikacjach wstępnych na etapie szkolnym, uczniowie przechodzili na wyższy stopień – wojewódzki, w którym każdy uczestnik w czasie 60 min. uczestniczył w części pisemnej polegającej na rozwiązywaniu testu sprawdzającego kompetencje z zakresu wiedzy i umiejętności z matematyki, techniki i przyrody. Część ustna polegała na przygotowaniu wypowiedzi na temat „Projekt, w którym mogłem się zrealizować”. Najlepsi uczniowie wyłonieni ze zmagania wojewódzkich, przechodzili do etapu ponadregionalnego, gdzie mieli za zadanie również przygotować się do części pisemnej i ustnej olimpiady. Lista zagadnień do części ustnej udostępniana była uczestnikom na 14 dni przed rozpoczęciem olimpiady. Wszyscy uczestnicy etapu wojewódzkiego otrzymywali upominki: w 2010 r – „Współczesny słownik angielsko-polski i polsko-angielski”, wyd. Longan a w 2011 i 2012 r. – Multi-pakiet do nauki języka angielskiego, wyd. Edgard. Dzieci, które zdobyły trzy pierwsze miejsca na etapie wojewódzkim otrzymywały nagrody rzeczowe, np. w postaci odtwarzacza DVD, radiomagnetofonu, zegarka, radiobudzika. Dojazd uczniów do miejsca odbywania się olimpiad, nocleg i wyżywienie były zapewnione, zgodnie z założeniami projektowymi. Finał miał tą samą procedurę,



co wcześniejszy etap. Każdy z uczestników otrzymywał upominek w postaci: Encyklopedii, wyd. PWN oraz Scrabblu firmy Mattel (2010) i telefonów komórkowych (2011 i 2012 r.). Finaliści, w zależności od zajętego miejsca, otrzymali: rower, mikrowieże, telefon komórkowy.

Swego rodzaju podsumowaniem zajęć pozalekcyjnych w zakresie kompetencji świadomości i ekspresji kulturalnej był festiwal projektów. Dzieci klas szóstych mogły zaprezentować swoje dokonania artystyczne w różnej postaci przed publicznością na scenach wielu domów i ośrodków kultury z profesjonalnym nagłośnieniem i oświetleniem. Festiwale organizowane były na trzech szczeblach: szkolnym (w przypadku szkoły liczącej więcej niż jedną klasę szóstą), wojewódzkim i ponadregionalnym. Festiwale miały charakter przeglądu, co było ogromną zaletą, ponieważ trudno zmierzyć czy obliczyć włożony wkład poszczególnych dzieci w realizację poszczególnych działań artystycznych tym bardziej, że założeniem projektu było uczestnictwo całych klas bez wyjątku. Poza tym prezentacja sceniczna dokonań artystycznych mogła mieć różną postać, zatem kryteria oceny w przypadku konkursu byłyby trudne do ustalenia. Główne cele festiwali projektu były sformułowane w sposób ogólny i zawierały się w:

- Stworzeniu możliwości porównywania osiągnięć uczestników Projektu w imprezach regionalnych i ponadregionalnych;
- Podnoszeniu świadomości i ekspresji kulturalnej uczniów;
- Wyzwalaniu działań kreatywnych uczniów w zakresie projektowania i prezentacji projektów;
- Nabywaniu umiejętności przewyższania strachu i radzenia sobie z treścią;
- Podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności uczniów;
- Doskonaleniu kwalifikacji nauczycieli w zakresie stosowania metod aktywizujących na zajęciach pozaszkolnych.

Do etapu ponadregionalnego przechodziły trzy zespoły z każdego województwa, wytypowane przez grono jury. Festiwal ponadregionalny zaplanowany jako dwudniowy, pierwszego dnia przewidywał przejazd zespołów, zapoznanie się ze sceną w danym ośrodku kultury, dyskoteką i zabawami na świeżym powietrzu. Drugiego dnia zespoły prezentowały swoje dokonania i programy artystyczne.

Wszyscy uczestnicy otrzymywali upominki w postaci: w roku 2010 i 2011 – mp3, w 2011 roku – mp4, a na festiwalach ponadregionalnych – aparaty fotograficzne. Wszyscy opiekunowie otrzymywali dyplomy potwierdzające uczestnictwo w przeglądach a na festiwalach ponadregionalnych dyplomy z zaznaczeniem za jakie szczególne walory występu scenicznego zespół zyskał uznanie jury.





Fot. 3. Na Festiwalu w Hajnówce w 2011 r. – występ uczniów S.P. ze Słobódki

Źródło: Ze zbiorów własnych Agnieszki Roguskiej



Fot. 4. Na Festiwalu wojewódzkim w Puławach w 2012 r. – występ uczniów S.P. w Czemiernikach (woj. lubelskie)

Źródło: Ze zbiorów S.P. w Czemiernikach – <http://www.sp-czemierniki.pl/projekty.html>



Fot. 5. Na Festiwalu w Hajnówce w 2011 r. – występ uczniów S.P. w Nowogrodzie

Źródło: Ze zbiorów S.P. w Czerminikach – <http://www.sp-czerminiki.pl/projekty.html>



Fot. 6. Impreza kończąca Festiwal projektów – Iława 2011

Źródło: Ze zbiorów własnych Małgorzaty Danielak-Chomać

Zaletą Projektu były również organizowane wycieczki dla uczniów klas piątych, w tym wycieczki, która dawałaby możliwość uczestniczenia w wydarzeniu kulturalnym lub działaniu poznawczym znacznej rangi. Uczniowie mogli np. uczestniczyć w przedstawieniu „W krainie czarodziejskiego fletu” opartym na muzyce W.A. Mozarta w Operze Narodowej Teatru Wielkiego, Filharmonii Narodowej, Centrum Nauki „Kopernik”, zwiedzić Ogród Botaniczny PAN w Powsinie, Muzeum Techniki, Muzeum Ziemi PAN, Muzeum Archeologiczne, Muzeum Ziemi PAN, Muzeum Archeologiczne, Muzeum Papiernictwa, Muzeum Przyrodnicze w Białowieży, Muzeum Kampinoskiego Parku Narodowego, poznać zabytki i historię własnego regionu.



Fot. 7. Wycieczka krajoznawcza w 2010 r. uczniów Sz.P. w Czemiernikach po miejscowości Susiec

Źródło: Ze zbiorów S.P.wCzemiernikach – <http://www.sp-czemierniki.pl/projekty.html>

Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” to czteroletnie przedsięwzięcie realizowane z ogromnym rozmachem. Oprócz ogromnej pracy biurowej, Projekt był skierowany do dzieci klas piątych i szóstych szkół podstawowych z czterech województw (mazowieckiego, podlaskiego, lubelskiego i warmińsko-mazurskiego), małych placówek edukacyjnych, w których dzieci słabo wypadły w teście kompetencji. Dzieci te z racji lokalizacji szkół i miejsca zamieszkania, miały również utrudniony kontakt z uczestniczeniem w wydarzeniach kulturalnych i braniem udziału w dodatkowych zajęciach wyzwających



m.in. ich potencjał artystyczny, matematyczno-techniczny i językowy. Wszelkie działania projektowe z uczniami były całkowicie nieodpłatne i skierowane do całych klas, bez podziału na mniej lub bardziej zdolnych, ponieważ w pracy grupowej metodą projektów różnorodność wiedzy i umiejętności była wieloraka i sprzyjała pracy zespołowej, bez dyskryminacji i sztucznych podziałów na tych w czymś „lepszycy” i „gorszych”. Tego typu wyrównywanie szans wspólnymi siłami, umacniało wiarę poszczególnych uczniów i wzmacniało sens pracy grupowej w dążeniu do celu. Namacalnym ale trudno mierzalnym twarde, statystycznym wyliczeniem efektu pracy w zespole z korzyścią dla jednostki, był przypadek chłopca, który wcześniej się jąkał, a w końcowym etapie projektu postępy w samoistnym hamowaniu procesu jąkania się u niego były zaskakująco dobre.

We współczesnym świecie nikt nie stanowi samotnej wyspy w swoich działaniach, potrzebuje wsparcia innych, podpowiedzi, pomocy, sugestii, a nawet wspólnego błędzenia, co bywa niezwykle pouczające i kreatywne. Tego typu praca grupowa w realizacji projektów otwiera umysły dzieci, pozwala na odwagę patrzenia w przyszłość nie z pozycji kogoś gorszego, ale z pozycji tego, który może mieć również coś do zaoferowania, jest zaopatrzone w odwagę podejmowania nowych wyzwań i konsekwencję w dążeniu do celu, nawet jeśli po drodze są różnego rodzaju „przystanki”, niepowodzenia i trudności. **Projekt ten można określić jednym zdaniem jako doświadczanie w działaniu i budzenie potencjałów twórczych z rozwijaniem kompetencji kluczowych na różnych polach realizacji siebie przez młodych ludzi. Był udaną próbą kształtowania postaw wyjścia poza schemat: poza szkolną rutynę działań.**

W Projekcie w sumie wzięło udział:

- 57 szkół;
- 5400 uczniów;
- 240 nauczycieli.

Ponadto:

- zorganizowano 315 wycieczek;
- 4 kilkudniowe szkolenia dla nauczycieli i opiekunów Projektu.

Waga biurokracji:

- sprawdzenie, opisanie, rozliczenie faktur i różnego rodzaju innych dokumentów finansowych, przetargowych na łączną kwotę 19.123.888 zł;
- 80 pól dokumentów;
- około 1000 segregatorów z różnego typu dokumentacją.

Celem Projektu było podwyższenie u uczniów szkół podstawowych poziomu kompetencji kluczowych w zakresie:

- umiejętności matematyczno-przyrodniczo/technicznych;

- porozumiewania się w językach obcych;
- świadomości i ekspresji kulturalnej;
- stworzenia możliwości porównywania osiągnięć uczniów i grup uczniowskich w imprezach regionalnych i ponadregionalnych (olimpiady, festiwale);
- uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych wysokiej rangi przy okazji wyjazdów na wycieczki.

Mimo, że głównym celem Projektu było podnoszenie kompetencji kluczowych uczniów, to w trakcie jego realizacji ujawniła się wartość dodana, czyli podnoszenie kompetencji nauczycieli.

Zakładane cele Projektu zostały zrealizowane, co wykazano podczas licznych audytów i kontroli Projektu przez odpowiednio do tego celu powołane służby z Ministerstwa Edukacji Narodowej i Komisji Europejskiej oraz podkreślano na konferencji podsumowującej projekt, która miała miejsce w dniach 14–15 czerwca 2012 roku w Węgrowie.

Zwinięciem Projektu jest publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, promująca działania z tego kilkuletniego przedsięwzięcia pt. „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” pod red. Agnieszki Roguskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2012, ss. 64. Publikacja ma być dostępna na internetowych stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej.



Fot. 8. Okładka publikacji „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”

Źródło: Ze zbiorów własnych Agnieszki Roguskiej

## STRESZCZENIE

Tekst jest opisem realizacji czteroletniego projektu badawczego (wrzesień 2008 – sierpień 2012). W opisywanym tu Projekcie rozwijane były trzy kompetencje: matematyczno-przyrodniczo-techniczne w połączeniu z porozumiewaniem się w języku obcym oraz świadomości i ekspresji kulturalnej. Celem projektu było rozwijanie tych kompetencji w klasach 5–6 szkół podstawowych, które uzyskały wyniki poniżej średniej krajowej ze sprawdzianu w 2007 i 2008 roku. Projekt był skierowany do dzieci klas piątych i szóstych szkół podstawowych z czterech województw (mazowieckiego, podlaskiego, lubelskiego i warmińsko-mazurskiego), małych placówek edukacyjnych, w których dzieci słabo wypadły w teście kompetencji. W trakcie realizacji projektu ujawniła się wartość dodana, czyli podnoszenie kompetencji nauczycieli.

**SŁOWA KLUCZOWE:** projekt, kompetencje kluczowe, metoda projektów, szkoła podstawowa, uczniowie klas V i VI

## SUMMARY

Text is the description of realization of four year investigative project (September 2008 – August 2012). In described Project be unreeled three competences: mathematical-technical-natural in connection from communicating in strange language as well as consciousness and cultural expression. Unreeling in classes 5 these competences was the aim of project-6 basic schools which got results below average national with test in 2007 and 2008 year. Project be directed to children of classes fifth and sixth basic schools from four provinces (mazowieckiego, podlaskiego, lubelskiego and warmińsko-mazurskiego), small educational posts in which the children's fell out in test of competence faintly. Added value in track of realization of project disclosed, that is lifting teachers' competence.

**KEY WORDS:** project, key competences, the method of projects, basic school, pupils classes V and VI

AGNIESZKA ROGUSKA – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

e-mail: rogag@wp.pl

Data przysłania do redakcji: 24.07.2013

Data recenzji: 04.02.2014

Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014

## V ZJAZD PEDAGOGÓW SPOŁECZNYCH:

*Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku.*

*W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego*

Jachranka 26–28 listopada 2013

W dniach 26–28 listopada 2013, odbył się w Jachrance V Zjazd Pedagogów Społecznych pod hasłem „*Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego*”, zorganizowany przez: Zespół Pedagogiki Społecznej KNP PAN; Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; Katolicki Uniwersytet Eichstätt – Ingolstadt w Niemczech; Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej; Wyższa Szkoła Nauk Społecznych PEDAGOGIUM w Warszawie; Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Jana Komeńskiego w Bratysławie.

Celem tego spotkania była diagnoza bieżących zagadnień i problemów społecznych z perspektywy pedagogiki społecznej, inspirowana mottem Janusza Korczaka, które towarzyszyło uczestnikom listopadowego spotkania: „*Tego świata nie możemy zostawić – jakim jest!*”! Myśl ta była punktem wyjścia do krytycznej analizy nad stanem współczesnego świata, oceny działań podejmowanych przez jednostki, grupy, instytucje na rzecz drugiego człowieka, jak również zobowiązaniem pedagogów/wychowawców/nauczycieli do aktywnego działania i twórczego ulepszenia środowisk społecznych. Helena Radlińska, Prekursorka polskiej Pedagogiki Społecznej, podkreślała konieczność dokonywania zmian świata wykorzystując zasoby środowiskowe i ludzkie, co z kolei ukazywało, że działania wychowawcze i środowiskowe powinny polegać na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki poszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy oraz wyrabianiu sprawności kierowania sobą i podejmowania pracy na rzecz środowiska.

Interesującym oraz ciekawym poznawczo było przedsięwzięcie Pana Prof. dr hab. Wiesława Theissa, który uczestnikom listopadowego spo-



tkania przypomniawszy wcześniejsze Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogów Społecznych. Odbyły się one w następujących terminach:

- I Zjazd Pedagogów Społecznych: 31 stycznia – 2 lutego 1937 r. w Warszawie pod przewodnictwem Heleny Radlińskiej,
- II Zjazd Pedagogów Społecznych na Uniwersytecie Łódzkim miał miejsce w dniach 25–26 maja 1947 r.,
- III Zjazd Pedagogów Społecznych w Warszawie w gmachu ZNP odbył się w dniach 13–14 kwietnia 1957 r.,
- IV Zjazd Pedagogów Społecznych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbył się w dniach 23–24 listopada 1981 r.

Ostatni, V Zjazd Pedagogów Społecznych, odbył się z inicjatywy Pana Prof. dr hab. Tadeusza Pilcha – Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN. Według Autora i Inicjatora listopadowego spotkania, V Zjazd stworzył warunki do integracji środowiska pedagogów społecznych i pozwolił na opracowanie perspektyw dalszego rozwoju tej dyscypliny. Prof. dr hab. T. Pilch zwrócił uwagę, że przemiany zachodzące w globalnym świecie, ale również we współczesnej Polsce tworzą nową rzeczywistość społeczną i nowe warunki życia – z jednej strony stwarzając szanse dla prawidłowego rozwoju człowieka, z drugiej zaś stając się istotnym zagrożeniem w jego codziennym funkcjonowaniu. Istnieje, według Prof. dr hab. T. Pilcha, potrzeba ukazania dotychczasowego, chlubnego dorobku pedagogiki społecznej w Polsce, jej tożsamości oraz szczególnej misji społecznej, jaką pełniła w bardzo zróżnicowanych warunkach. Najważniejszą jednak potrzebą jest zrozumienie i upowszechnienie jej aktualnych wyzwań wynikających z nowych problemów i zagrożeń społecznych, których źródłem jest współczesność. Uświadomienie zagrożeń płynących z procesów globalnego i lokalnego rozwoju społeczeństwa i warunków życia przez szeroko rozumiane grono pedagogów społecznych zaowocowało opracowaniem tekstu uchwały (załącznik do sprawozdania), który został skierowany do różnego rodzaju agend rządowych, współodpowiedzialnych za obecne życie społeczne i procesy, które zachodzą we współczesnej Polsce.

V Zjazd Pedagogów Społecznych został otwarty przez Pana Prof. dr hab. T. Pilcha oraz Pana Prof. dr hab. W. Theissa, którzy powitali gości oraz podkreślili znaczenie aktualnego dorobku pedagogiki społecznej w Polsce. Odnieśli się do jej współczesnej tożsamości oraz zaznaczyli jak ważną misję społeczną pełniła i pełni w zróżnicowanych warunkach. Dodali, także że oprócz analizy dorobku tej dyscypliny, konieczna jest świadomość i upowszechnienie jej aktualnych wyzwań wynikających z nowych kwestii i zagrożeń społecznych, których źródłem jest ustawicznie zmieniający się świat.

Obrady V Zjazdu Pedagogów Społecznych przybrały formę zarówno sesji plenarnych, jak i dyskusji grupowych w sekcjach, wokół określonych kwestii:

- człowiek w zmieniającej się przestrzeni życia społecznego;
- podstawowe środowiska życia człowieka;
- człowiek i środowisko w sytuacji zagrożenia;
- marginalizacja i wykluczenie, poszukiwanie metod integracji i wspierania indywidualnego rozwoju;
- nauka praktyce – praktyka nauce – w tworzeniu środowiska życia i pomocy człowiekowi.

Propozycje tematyczne debat miały na celu wyeksponowanie najważniejszych zagadnień związanych z pedagogiką społeczną oraz wprowadzały do dyskusji podczas referatów ogólnych, jak również w czasie trwania Wolnej Trybuny Zjazdowej, prowadzonej przez Panią Prof. dr hab. Barbarę Smolińską-Theiss, która zawierała trzy obszary tematyczne:

- spory o szkołę;
- spory o jakość i kształt stosunków i więzi międzyludzkich;
- spory o treść i władztwo kultury, o jej funkcje i kształt w przyszłości.

Debata w ramach Wolnej Trybuny Zjazdowej poruszała problemy związane z sytuacją polskiej szkoły i zawierała treści dotyczące jakości kształcenia młodych ludzi, a także kondycji współczesnej oświaty oraz jej aktualnych i przyszłych dylematów.

Interesującym elementem listopadowego spotkania były również warsztaty, w ramach których zaprezentowano model coachingu społecznego oraz ukazano praktykę dotyczącą prowadzenia coachingów z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym z warszawskiej Pragi. Warsztaty zostały poprowadzone w ramach trzech sekcji:

1. Coaching społeczny: nowatorskie techniki i narzędzia w pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym;
2. Coaching społeczny: zastosowanie metody w pracy z osobami uzależnionymi i współuzależnionymi;
3. Coaching społeczny: odkrywanie obszarów pracy z klientem środowiska zagrożonego marginalizacją społeczną.

Praktycznym wymiarem współpracy ze środowiskiem, był występ artystyczny grupy dziewcząt ze Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego z Warszawy – Falenicy, podczas którego podopieczne ukazały na własnym przykładzie wykorzystanie metody twórczej resocjalizacji.

Wygłoszone referaty oraz prowadzone dyskusje były niezwykle cenne oraz interesujące, co stało się zachętą i inspiracją do dalszych eksploracji nauko-

wych. Całość tego spotkania naukowego zakończyła się wspólną deklaracją podkreślającą potrzebę kolejnych spotkań w ramach następnych Zjazdów na polu pedagogiki społecznej.

Twórczy wkład, poszczególnych uczestników listopadowego spotkania, w naukową debatę nad fundamentalnymi problemami naszej współczesności, zaakcentowany poprzez opracowania, diagnozy, referaty, udział w dyskusjach, wyraził się powszechną identyfikacją z formułowanymi postulatami i trwałym uznaniem oraz aprobatą hasła przyjętego na rzecz Zjazdu, nawołującego do praktycznego działania: „nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”.

Praktycznym wymiarem V Zjazdu Pedagogów Społecznych było przyjęcie uchwały jako pokłosia listopadowego spotkania, która to została zaakceptowana przez szeroko rozumiane środowisko pedagogów i przekazana do stosownych agend rządowych.

Tekst przyjętej uchwały:

#### U C H W A Ł A

**Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych** obradujący w listopadzie 2013 roku przy udziale większości ośrodków akademickich kraju, nauczycieli i wychowawców, pracowników służb społecznych, socjalnych, terapeutycznych, oświatowych, opiekuńczych, obserwując i badając polską rzeczywistość uważają, że Polska stała się:

- państwem głębokich różnic w położeniu materialnym obywateli, wręcz regionalnym liderem nierówności społecznych;
- krajem utrwalanych enklaw biedy z nikłymi szansami na awans;
- krajem niewydolności aparatu administracyjnego oraz sakralizowania procedur, co prowadzi do wynaturzeń w działaniach systemu lecznictwa, wymiaru sprawiedliwości, aparatu fiskalnego... ;
- krajem nieodpowiedzialnej polityki rozwoju, opartej o ortodoksyjną ideologię neoliberalizmu, na skutek której żywotne dla obywateli i państwa służby i infrastruktura są skrajnie zaniedbane i niewydolne, a rozwarstwienie społeczne plasuje Polskę na czwartym miejscu wśród krajów OECD. Ten „sukces” jest skutkiem wadliwej transformacji ekonomicznej;
- państwem obojętnym i bezsilnym wobec łamania praw pracowniczych, patologii władzy oraz wysoce nagannych praktyk, jakich dopuszczają się nawet instytucje publiczne;
- krajem nieefektywnie prowadzonej polityki społecznej, nacechowanej ratownictwem, a nie strategią usuwania źródeł upośledzenia czy zagrożeń m.in. z powodu wyeliminowania z systemu szkolnego opieki zdrowotnej oraz tolerowania od dziesięcioleci ubóstwa materialnego własnych dzieci. Od 40 lat Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc w Europie we wskaźnikach dziecięcej biedy.

Jako pedagodzy społeczni na uczelniach i w niezliczonych formach praktycznego działania śledzimy, badamy i czynnie tworzymy warunki życia człowieka, z mozołem budujemy ład społeczny oparty o zasady humanitaryzmu, aktywizujemy środowisko życia ludzi dla samopomocy, wspieramy wykluczonych, znamy wartość oświaty i cenę jej upadku. Wierzmy, że w Polsce możemy stworzyć przyjazne warunki życia i rozwoju dla każdego. Musi tylko zostać upowszechniona pełna wartość humanistycznych idei równości i solidarności.

Dlatego My, przedstawiciele nauki, oświaty i służb społecznych, domagamy się radykalnej naprawy Rzeczypospolitej. Uważamy, że większość dolegliwości życia obywateli jest skutkiem zaniedbań państwa i przyjętej bezrefleksyjnie strategii rozwoju. Wyrażamy przekonanie, że dla narodu i państwa nie ma większej wartości niż dzieci i nie można ani budować, ani myśleć o przyszłości i rozwoju, jeśli ta prawda nie jest fundamentem strategii działania państwa. Od niej trzeba rozpocząć!

Domagamy się:

1. Podjęcia przez rząd stanowczych działań dla ochrony polskiego dziecka przed ubóstwem i przed nierównością w edukacji i w rozwoju! Czynimy rząd uważnym, że 600 tys. dzieci żyje w skrajnym ubóstwie. Nasz kraj zajmuje drugie miejsce w Europie pod względem liczby dzieci dotkniętych ubóstwem.
2. Ścisłego nadzoru Ministerstwa Edukacji Narodowej nad likwidacją szkół, internatów i szkolnych stołówek oraz większej racjonalizacji wydatków państwa w obszarach niesłużących bezpośrednio młodemu pokoleniu i rozwojowi społeczeństwa. Starania o organizację kolejnych imprez (np. olimpiady zimowej), pochłaniających monstrualne środki finansowe uważamy za skrajną nieodpowiedzialność rządu i samorządów.
3. Wykorzystania kapitału społecznego zwalnianych z pracy nauczycieli dla zwiększenia zakresu opieki nad dzieckiem, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, nad dziećmi dojeżdżającymi. Uruchomienia na powszechną skalę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla wyrównania szans rozwojowych dzieci z różnych środowisk, szczególnie ze środowisk upośledzonych, w celu budowania społeczeństwa obywatelskiego.
4. Objęcia opieką przedszkolną wszystkich polskich dzieci, w tym obowiązkowo od piątego roku życia.
5. Wprowadzenia powszechnego, bezpłatnego żywienia dzieci w szkołach i bezpłatnych „wyprawek szkolnych” dla dzieci ubogich. Działania takie uważamy za elementarną powinność nowoczesnego państwa.
6. Rozwagi w procesie prywatyzowania opieki i kształcenia na poziomie podstawowych szczebli oświatowych, które to rozwiązania zawsze grożą komercjalizacją i zjawiskami wykluczenia dzieci ubogich.
7. Zdecydowanego wyłączenia systemu wychowania, opieki i kształcenia dzieci z rachunku ekonomicznego. Szkoła i wychowanie to nie towar, a wszelkie komercyjne usługi oświatowe i rozwojowe winny być poddane kontroli podstawowego

- nadzoru oświatowego i dopuszczalne tylko pod warunkiem, że nie będą barierą dostępu do nich wszystkich dzieci i młodzieży.
8. Eliminowania z obszaru edukacji i szkolnictwa mechanizmów sprzyjających kształtowaniu się nierówności i ich dziedziczenia oraz postaw społecznych, m.in. poprzez upowszechnianie idei rywalizacji.
  9. Uczynienia priorytetem państwa opieki nad polską rodziną i wychowaniem w niej dzieci i młodzieży, realizowanej w różnych resortach, umocowanej dokumentem sejmowym, jakim jest „Wielka Karta Rodziny”.
  10. Wycofania się rządu z opłat za drugi kierunek studiów, co wobec panującego bezrobocia młodych oraz masowej podyplomowej emigracji młodych Polaków jest czynem niemal dywersyjnym wobec polskiego kapitału społecznego.
  11. Pilnej interwencji państwa w prawo pracy, którego owocem są patologiczne praktyki na rynku zatrudnienia i pogłębiające się różnice w dochodach. Złe prawo pracy jest źródłem frustracji pokoleniowej młodych i dotkliwych anomalii w dziedzinie stabilizacji życiowych i planów prokreacyjnych młodego pokolenia.

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych  
Jachranka 28 listopada 2013

TOMASZ SOSNOWSKI – Uniwersytet w Białymstoku  
e-mail: t.sosnowski@uwb.edu.pl  
Data przysłania do redakcji: 12.01.2013  
Data recenzji: 04.02.2014  
Data akceptacji do publikacji: 05.03.2014





Druk i oprawa  
Wydawnictwo UJK



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 uprawnieniach 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.

