

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 27

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 27



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2016

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

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

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Małgorzata Stawiak-Ososińska – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com,
Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu,
Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl,
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl,
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm,
Jerzy Mądrowski, muzyka – jerzy.madrowski@ujk.edu.pl,
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl,
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl,
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl,
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Ryszard Błaszczewicz – r.blasziewicz@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Lidia Burzyńska-Wentland (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), Otylia Clipa (Rumunia), Andrzej Felchner (UJK Piotrków Tryb.), Barbara Grabowska (UŚ), Wiesław Jamrozek (UAM), Leszek Jazownik (UZ), Katarzyna Krasoń (USz), Hanna Kubiak (UAM), Cezary Kurkowski (UWM), Kinga Kuszak (UAM), Teresa Lewandowska-Kidoń (UMCS), Wiesława Limont (UMK), Izabella Maria Łukasik (UMCS), Marzenna Magda-Adamowicz (UZ), Adam Massalski (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie), Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), Dorota Misiejuk (UwB), Alina Naruszewicz-Duchlińska (UWM), Katarzyna Olbrycht (UŚ), Jacek Pyżalski (UAM), Władysława Szulakiewicz (UMK), Anna Wilkomirska (UW), Danuta Wosik-Kawala (UMCS), Katarzyna Wrońska (UJ), Dorota Żołędź-Strzelczyk (UAM)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

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

Opracowanie redakcyjne – Olga Darewicz-Uberman

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 2015

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WITOLD STARNAWSKI, Paradygmat humanistyczny w pedagogice	11
MARIUSZ SZTABA, Wzory osobowe w procesie wychowania w refleksji Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II	25
BARBARA GRABOWSKA, Na drodze ku zbliżeniu większości i mniejszości – szkoły z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej	47
MAGDALENA GAJDEROWICZ, Rola wychowawców, pedagogów i nauczycieli w przekazie prawdy historycznej o niemieckich obozach koncentracyjnych w Polsce	61
BARBARA KALINOWSKA-WITEK, Redaktorki wybranych czasopism kobiecych Królestwa Polskiego drugiej połowy XIX wieku – o potrzebie edukacji kobiet i ich roli w życiu społecznym	71
WANDA MATRAS-MASTALERZ, Biblioterapia w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego czytelników	91

BADANIA I KOMUNIKATY

MONIKA CHODYNA-SANTUSZ, The influence of the personal reflection of the researcher on the choice of the scientific paradigm and the research method. Doubts, reflections, quests of the aspiring researcher	121
ANNA SEREDYŃSKA, Znaczenie twórczości w poziomie zaangażowania nauczycieli akademickich w pracę grupy psychodynamicznej superwizji koleżeńskie	129
AGNIESZKA SZEWCZYK, Uczeń twórczy w wyobrażeniach studentów konformistów i nonkonformistów	151
LIDIA PASICH, Konkurs języka polskiego jako forma pracy z uczniami zdolnymi	165
MAŁGORZATA KUŚPIT, BARBARA WOJTANOWSKA-JANUSZ, Trema a style radzenia sobie ze stresem uczniów szkół muzycznych	181
KATARZYNA JAKUBCZYK, Skills of students finishing the first stage of learning of mathematical modelling	207

PAULINA JANDAŁA, Daily experiences of transnational families and their children (based on the research conducted in the UK and Poland)	215
RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE	
Ewa Kula, Marzena Pękowska, <i>Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Podręcznik akademicki</i> , Wydawnictwo UJK, Kielce 2015, ss. 90 – KAMIŁA PYTOWSKA	225
Sprawozdanie z 14. Międzynarodowej Konferencji „Lifelong Learning. Continuous Education for Sustainable Development”, 3–5 czerwca 2016. St. Petersburg, Rosja – HALINA KRÓL	229

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

WITOLD STARNAWSKI, The humanistic paradigm in pedagogy	11
MARIUSZ SZTABA, The personal models in the process of education in the reflection of Karol Wojtyła – St John Paul II	25
BARBARA GRABOWSKA, On the way to closer contact between the majority and the minority – schools with Polish as the teaching language in Belarus, Ukraine and the Czech Republic	47
MAGDALENA GAJDEROWICZ, The role of teachers and educators in passing on historical truth about the German concentration camps in Poland	61
BARBARA KALINOWSKA-WITEK, Female editors of the selected woman magazines of the 2nd half of the 19th century – the need for education of women and their role in social life	71
WANDA MATRAS-MASTALERZ, Bibliotherapy in the process of strengthening readers' mental and physical health	91

RESEARCHES & STATEMENTS

MONIKA CHODYNA-SANTUS, Wpływ osobistej refleksji badacza na wybór paradygmatu naukowego i metody badawczej. Wątpliwości, refleksje i poszukiwania młodego badacza	121
ANNA SEREDYŃSKA, Meaning of creativity in the level of engagement of academic teachers in the psychodynamic groups for peer supervision ...	129
AGNIESZKA SZEWCZYK, A creative pupil in the opinions of conformist and non-conformist students	151
LIDIA PASICH, The Polish language contests as a form of support for gifted learners	165
MAŁGORZATA KUŚPIT, BARBARA WOJTANOWSKA-JANUSZ, Stage fright and styles of coping with stress among learners from music schools	181
KATARZYNA JAKUBCZYK, Umiejętności uczniów kończących pierwszy etap kształcenia w zakresie modelowania matematycznego	207
PAULINA JANDAŁA, Codzienne doświadczenia rodzin transnarodowych i wychowujących się w nich dzieci (na podstawie badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii i w Polsce)	215

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

Ewa Kula, Marzena Pękowska, <i>Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Podręcznik akademicki</i> , Wydawnictwo UJK, Kielce 2015, ss. 90 – KAMILA PYTOWSKA	225
Sprawozdanie z 14. Międzynarodowej Konferencji „Lifelong Learning. Continuous Education for Sustainable Development”, 3–5 czerwca 2016. St. Petersburg, Rosja – HALINA KRÓL	229

Artykuły i rozprawy

Paradygmat humanistyczny w pedagogice

The humanistic paradigm in pedagogy

Stan metodologicznej tożsamości polskiej pedagogiki dobrze oddaje następujący fakt: w najbardziej znanym podręczniku akademickim wydanym pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego (*Pedagogika 2006*) wymienia się 19 współczesnych nurtów pedagogicznych, a jest to klasyfikacja, którą można by zapewne jeszcze rozbudować. Z wypowiedzi niektórych pedagogów-teoretyków wynika, że taka wielość nie powinna niepokoić, przeciwnie, jest wyrazem pożądanej różnorodności, przejawem swoistego bogactwa, które należy zachować także i dlatego, że właściwie odczytuje pluralistycznego ducha współczesności. Można jednak spojrzeć na tę różnorodność z innej strony. Taki stan rzeczy ma swoje konsekwencje. Po pierwsze, nie buduje on jedności pedagogiki jako nauki, oczywiście przy założeniu, że taka jedność jest wartością metodologicznie i merytorycznie pożądaną. Po drugie, utrudnia prowadzenie naukowego dialogu, a także formułowanie propozycji, które przekraczałyby poziom praktycznych rad i obowiązywałyby nie tylko w wąskim zakresie, „lokalnie”, lecz również uniwersalnie. Wreszcie, stwarza pedagogom-praktykom złudną perspektywę dowolności wyboru nurtów, teorii i metod pedagogicznych.

Nie wzmocnia to również autonomii pedagogiki jako nauki. Podtrzymywanie bowiem sytuacji, w której istnienie wielu nurtów pedagogicznych jest wyznaczone wyłącznie przez kryterium zewnętrzne, jakim są rozmaite koncepcje i ideologie, bez wskazania pedagogicznych kryteriów oceny ich wartości i efektywności prowadzi do sytuacji, w której każdy niemal myśliciel, filozof, socjolog, ideolog, jeśli tylko zechce, może utworzyć „swój własny” nurt, prąd czy kierunek, nie troszcząc się zbytnio jak ma się on do pozostałych. A także jaką ma wartość pedagogiczną. Wprawdzie podobna wielość istnieje także w psychologii i socjologii, jednak w pedagogice jest ona szczególnie widoczna, ponieważ zależność pedagogiki od innych nauk jest większa i głębsza.

Sytuacja takiego pluralizmu nie byłaby tak bulwersująca, gdyby twórcy i zwolennicy każdego z tych nurtów mieli świadomość istniejących zależności i otwarcie przyznawali, że ich koncepcje są wyznaczone przez tezy filozoficzne dotyczące rzeczywistości, poznania, wizji człowieka. I gdyby umieli (i chcieli) ujawniać słabe strony własnego punktu widzenia, wskazywać granice, których przekraczać nie należy oraz przestrzegali przed związanymi z tym niebezpieczeństwami. Nie wydaje się, aby samoświadomość ograniczeń i zależności była powszechna, przeciwnie, jest rzadka. Dzieje się tak również dlatego, że w pedagogice wielką, chyba zbyt wielką wartością stało się dążenie do autonomii, a zwłaszcza odrzucanie zależności od filozofii i traktowanie tej zależności jako niemal „opresyjnej”, umniejszającej w jakiś sposób naukową wartość pedagogiki. Przypomina to, niestety, odreagowanie kompleksu niższości i przynosi szkodę pedagogice, która traci szansę, aby odnaleźć własną specyfikę i wykorzystać swoje prawdziwe atuty.

Przedstawione poniżej uwagi są próbą otwarcia na nowo dyskusji w kilku kwestiach, które zdaniem autora niniejszego artykułu wciąż wymagają pogłębiania, a niestety, niektóre z nich zbyt pośpiesznie zostały zamknięte. Propozycja została przedstawiona ze stanowiska, w którym uznaje się, że różnorodność aspektów, modeli i metod uprawiania nauki postuluje bardziej pierwotną jedność (ostatecznie jedność samej rzeczywistości), gwarantującą spójność nauk, umożliwiającą naukowy dialog, dyskusje i spory, zawierającą refleksję metodologiczną i filozoficzną odwołującą się do klasycznej koncepcji prawdy.

Kontrowersyjność pojęcia paradygmatu

Nie można się dziwić, że metoda humanistyki przysparza tak wiele problemów. Jej przedmiot – człowiek (sfera duchowa) – jest bowiem znacznie bardziej skomplikowany niż przedmiot jakiegokolwiek innej nauki. Nadto sprawa się zaciemnia i komplikuje jeszcze bardziej, kiedy – działając z intencją rozjaśniania – próbuje się w tej dziedzinie stosować metody jej obce, nieadekwatne, przeniesione z przyrodoznawstwa czy matematyki. Zanim podejmie się próbę odpowiedzi na pytanie czym miałby być paradygmat humanistyczny, należy przyjrzeć się temu określeniu. W szczególności chodzi o to czy i w jakim stopniu wprowadzenie kategorii paradygmatu rozjaśnia pojęcie *humanum*, a więc przybliża do odsłonięcia istoty bycia człowiekiem (osobą).

Trzeba przede wszystkim zwrócić uwagę, że pojęcie paradygmatu wprowadzone przez Kuhna niesie ze sobą uwarunkowania i problemy, które utrud-

niąją jego stosowanie, zwłaszcza w naukach humanistycznych (por. Kamiński, s. 139 i n.). Przede wszystkim chodzi o kwestię przyjmowania paradygmatu, a także zmianę i przejście do nowych paradygmatów. Argumenty, które Kuhn przytacza nie wydają się wystarczające, odwołują się bowiem bardziej do racji subiektywnych (nastawień, preferencji uczonych), a nie obiektywnych (odpowiedniości, współmierności do opisywanej rzeczywistości). Tymczasem nie wydaje się, aby pozbawione sensu były pytania o racje przyjęcia paradygmatów, o potrzebę i sensowność ich zmiany, o ich komplementarność czy przekładalność. Są to pośrednio pytania o ocenę decyzji uczonych i o zasadność przyjmowania takich, a nie innych kryteriów. Założenia, że wybory te zawsze dokonywane są zgodnie z logiką postępu, a więc nowe rozwiązania (paradygmaty) przyjęte przez uczonych (funkcjonujące w ich świecie) są *z a w s z e l e p s z e o d p o p r z e d n i c h* – nie da się udowodnić. Historia wiedzy humanistycznej zna przypadki, w których nowe prądy i tendencje, powszechnie przyjęte w środowisku naukowym, są przez innych uczonych uznawane za redukcjonistyczne i wsteczne, jeśli nie w całości, to w istotnych punktach. Tak można oceniać np. marksistowskie spojrzenie na istotę człowieka i rzeczywistości społecznej, pozytywistyczną redukcję sfery *humanum* czy behawiorystyczne zawężenie świata ludzkiej psychiki.

Dotyka się tu najważniejszego chyba problemu: relacji paradygmatów do założeń (implikacji) filozoficznych. Kuhn wypowiada się tak, jak gdyby o kształcie teoretycznym danej nauki decydowały przede wszystkim paradygmaty (przyjęcie ich przez społeczność uczonych), a pomija ich implikacje filozoficzne. Taka eliminacja filozofii jest powodem poważnych komplikacji.

W teorii nauki niepodobna afilozoficznie traktować o przedmiocie wiedzy. [...] Jakiegokolwiek próby wyeliminowania stąd filozofii kończą się jedynie zepchnięciem jej w sferę nieuwyraźnionych implikacji metanaukowych – stwierdza Stanisław Kamiński (1992, s. 185).

Jeśli nie chcemy ujawniać i badać własnych preferencji filozoficznych kończy się tym, że stajemy się ich nieświadomymi niewolnikami.

W mniejszym stopniu chodzi o to, co miał na myśli Kuhn wprowadzając pojęcie paradygmatu; ważniejsze jest, jakie znaczenie przypisują mu współcześni teoretycy posługujący się tym terminem. W szczególności czy są gotowi uznać, że eliminuje on potrzebę dyskusowania filozoficznych implikacji naukowych twierdzeń, czy odrzucają zasadę intencjonalności poznania, czy i w jakim stopniu są gotowi zaakceptować konsekwencje wynikające z usunięcia prawdy (uzgadniania z rzeczywistością) jako zasady kierującej ludzkim poznaniem.

Można przyjąć i dyskutować znaczenie paradygmatu, jednakże pod warunkiem, że ma on służyć odczytywaniu, rozpoznawaniu rzeczywistości, że nie jest elementem takiego podejścia naukowego, w którym nauka służy sobie samej, nie interesuje jej związek z rzeczywistością.

Wieloparadygmatyczność

Kolejnym problemem, który warto podjąć jest kwestia tzw. wieloparadygmatyczności. W tym przypadku dużo zależy od tego jak się ją rozumie. Można ją akceptować, byłaby to nawet pewna konieczność poznawczo-metodologiczna jeżeli oznaczałaby zgodę na stosowanie dopełniających się modeli, uznanie różnorodności aspektów i punktów widzenia oraz wynikających stąd niezgodności związanych z odmiennymi terminologiami, inaczej formułowanymi problemami, odmiennymi celami badań.

W niektórych pedagogicznych tekstach zdaje się jednak mieć inne znaczenie. Chodzi o akceptację równoczesnego występowania wielu paradygmatów, które są wobec siebie „nieinwazyjne”, zachowują swą ważność, stanowią jak gdyby paletę wyboru – wartością samą w sobie jest ich wielość. I co najważniejsze, nie ma sensu ani potrzeby pytać o wzajemne relacje między nimi, ani o to, w jaki sposób opisują rzeczywistość.

Takie rozumienie pluralizmu naukowego jest jednak nieoczywiste. Pojawia się bowiem pytanie czy nie prowadzi on do rozczłonkowania i relatywizacji wiedzy oraz czy nie uniemożliwia jej weryfikacji. Warto również zwrócić uwagę na to, że fakt istnienia wielu paradygmatów, porzucanie jednych i przyjmowanie innych zakłada możliwość, że zwolennicy jednej teorii mogą rozumieć inną¹, co wydaje się koniecznym warunkiem pozwalającym „przechodzić” od jednego paradygmatu do drugiego. Występowanie wielości paradygmatów zdaje się implikować istnienie wspólnej rzeczywistości, do której odnoszą się twierdzenia różnych teorii, ale również, w sferze poznawczej, wspólną ludziom (naukowcom) zdolność poznawania rzeczywistości, wreszcie w sferze języka – wspólną sferę znaczeń i uniwersalnych reguł pozwalających rozumieć komunikaty ludzi posługujących się różnymi paradygmatami. Dochodzi się tutaj do paradoksu, który wskazuje, że wielość paradygmatów zdaje się zakładać bardziej pierwotną

¹ Por. R. Trigg (1989), *Rozum a zaangażowanie*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa: Pax, s. 97–99.

jedność ontyczną, poznawczą i metodologiczną, której twórca idei paradygmatu, a tym bardziej zwolennicy występowania wielu niezależnych, „odizolowanych” od siebie paradygmatów zdawali się nie dostrzegać.

Pluralizm naukowy jest uzasadniony różnorodnością rzeczywistości, niedoskonałością i aspektywnością ludzkiego poznania (różne punkty widzenia) oraz fragmentarycznym charakterem każdej z nauk, nie widać jednak dlaczego miałby podważać transcendencję prawdy i jedność rzeczywistości. Dochodzimy tu do kontrowersji, której nie da się usunąć. Nie wydaje się, aby było możliwe pogodzenie postawy naukowej, która przyjmuje różnorodność ujęć i „paradygmatów” przy zachowaniu zasady transcendencji prawdy z postawą, która dopuszczałaby funkcjonowanie wielu ujęć bez potrzeby odnoszenia ich do rzeczywistości oraz konfrontowania ze sobą, kwestionowałaby dążenie do odnalezienia pozasystemowych wspólnych punktów odniesienia (także poprzez podważanie pojęcia rzeczywistości). Przyjęcie wielu paradygmatów miałyby więc służyć wypełnieniu pustki powstałej po usunięciu uniwersalnego kryterium prawdy. Prowadziłoby nie tylko do podważania klasycznego rozumienia prawdy, przede wszystkim jej jedności i uniwersalności, nawet więcej – do jej usunięcia i unieważnienia, do wykazania, że koncepcja ta, a być może każda inna koncepcja, która wprowadza „kwestię prawdy”, stoi poza granicami tego, co w nauce może być tolerowane. Nie można tu mówić o różnorodności, lecz o dychotomii postaw naukowych. Pozostaje wybór którejś z nich oparty na ocenie ich wartości poznawczych (teoretycznych), wiarygodności stosowanych metod oraz konsekwencji praktycznych.

Uwaga o „wciskaniu kitu” (*on bullshit*)

Nie wchodząc w bliższe racje, które stoją u podstaw zaklasyfikowania pedagogiki do dziedziny nauk społecznych, a nie humanistycznych oraz pozostawiając na boku wątpliwości dotyczące samej zasady rozróżnienia nauk humanistycznych i społecznych, należy zgodzić się z niekontrowersyjną – jak można przypuszczać – tezą, że pedagogika co najmniej w swej części teoretycznej jest wiedzą humanistyczną. Zanim jednak przejdziemy do znaczenia *humanum* wypada zatrzymać się nad pewnym skrzywieniem, które tylko z pozoru wydaje się mało znaczące – w gruncie rzeczy ujawnia poważną dolegliwość, jeśli nie wręcz chorobę humanistyki. Jak to się dzieje, że myśleniu potocznym styl wypowiedzi humanisty, człowieka kultury stał się synonimem dowolności, jało-

wości, „pustego gadania” pozbawionego reguł, precyzji i konkluzji, swoistego „mówienia o niczym”. Nie jest to zjawiskiem tylko naszych czasów. Już Sokrates przestrzegał przed zwodniczym pięknem mowy, która nie niesie żadnej treści. Umiejętności sofistów w tym zakresie nie przysporzyły im dobrej sławy. Wydaje się jednak, że w czasach współczesnych nastąpiło tak duże nasilenie tego zjawiska, że daje to pewne uzasadnienie dla odcienia złośliwości czy politowania, z jakim nazywa się kogoś humanistą i nieprzywiązywania zbyt wielkiej wagi do wypowiedzianych przez niego słów. Zdaje się być on specjalistą w tym, co Harry G. Frankfurt określa jako „wciskanie kitu” (*bullshit*). Pisze on:

Jedną z najbardziej uderzających cech naszej kultury jest ogromna ilość wciskanego kitu. Wszyscy o tym wiemy. Każdy z nas dorzuca swój kamyczek. Jednak przyjmujemy tę sytuację za oczywistą (2006, s. 7).

Frankfurt zwraca uwagę, że nie chodzi tu o kłamstwa, lecz raczej o „ocieranie się o kłamstwo”. Ten kto mówi nie ma zamiaru wzbudzać w słuchaczach jakiegось przekonania dotyczącego rzeczywistości, choćby fałszywego, zależy mu na tym tylko, co inni myślą o nim samym. Chodzi o „wywołanie wrażenia”, nie o to jak „jest”.

To właśnie ów brak związku z troską o prawdę – obojętność na to, jak się sprawy mają faktycznie – stanowi w mojej opinii podstawową cechę konstytutywną wciskania kitu – pisze Frankfurt (2006, s. 41).

Drugą cechą jest, że to, co się robi, robi się niestaranie, byle jak, byleby tylko zachować pozory. Istnieje również górnolotna, np. moralnościowa wersja wciskania kitu. Wówczas brak troski o prawdę, o rzetelność uzasadniania ma zastąpić i przesłonić używanie wzniosłych, patetycznych słów (przy czym nie mamy tu nic przeciwko wzniosłości i patosowi). Kto tak robi nie walczy z prawdą, nie przeciwstawia się jej, choćby poprzez kłamstwo, ale ucieka od niej, chce ją usunąć, zamilczeć. Raz jeszcze można przytoczyć słowa Frankfurta:

Wciskającemu kitu prawda jest obojętna. Nie odwraca się od prawdy, ani jej nie odrzuca, jak czyni to kłamca. W ogóle nie zwraca na nią uwagi. Z tego to właśnie powodu wciskanie kitu jest znacznie groźniejsze od kłamania (2006, s. 70).

Przyczyn nierzetelności i obojętności na prawdę nie można trywializować i sprowadzać do poziomu *bullshit*. Wydaje się, że taka sytuacja w humanistyce jest również pochodną kryzysu słowa, które przestało odzwierciedlać i opisywać rzeczywistość, a stało się narzędziem kreowania światów, formą konwen-

cji i gry, środkiem szerzenia ideologii czy realizacji interesów. Wyrazem zagubienia i dezorientacji wśród uczonych i ludzi kultury na temat tego, na czym polega specyfika metod humanistycznych i czym w ogóle jest humanistyczne podejście.

Humanum?

Czym jest *humanum*? Co właściwie dziś znaczy określenie „humanistyczny”? Przynajmniej, że niewiele lub jako kto woli – zbyt wiele, aby mogło coś jeszcze znaczyć. Co sprawiło, że treści, które niósł *humanizm* zostały „wypłukane”, stały się jałowe? Wydaje się, że jedną z przyczyn jest ideologiczne ukierunkowanie humanizmu. Zdaje się, że dziś stoimy wobec kryzysu (a może nawet klęski) projektu, którego początków możemy szukać już w czasach odrodzenia, a w którym dominująca stała się postawa dowartościowania człowieka, ale rozumianego w szczególnie sposób. „Więcej człowieka” znaczyć miało „mniej Boga”. Podkreślanie autonomii, samoistności człowieka dokonywało się kosztem odrzucenia zależności od Boga, polegało na usuwaniu w cień obrazu człowieka jako stworzenia zależnego od Stwórcy. Prowadziło do eksponowania wolności (poszerzania jej granic), podkreślania kreatywności oraz takiej racjonalności, w której rozum byłby absolutem. Wreszcie, do usuwania z ludzkiej rzeczywistości i ze świata przejawów transcendencji – autonomia człowieka i świata na tym miałyby polegać, że byłby on wyjaśnialny sam w sobie, w sposób immanentny, bez udziału żadnego czynnika transcendentnego. Taką diagnozę współczesnego kryzysu przedstawia Charles Taylor².

Kiedy dziś zadaje się pytanie o specyfikę nauk humanistycznych można dostrzec, że metodologiczne trudności w tej kwestii mają charakter wtórny wobec problemu podstawowego jakim jest odkrywanie istoty człowieka (czy też zasłanianie jej, wskazywanie błędnych tropów). Z tego punktu widzenia wydaje się, że należy poważnie rozważyć, w jakim stopniu odrzucenie transcendencji (w takim znaczeniu, w jakim mówi o tym Taylor) było wejściem na mylną ścieżkę, która zaciemniła i zasłoniła istotę człowieka. Tym samym oznacza to potrzebę zbadania, w jakim stopniu tendencje te, obecne w nowożytnych, modernistycznych i postmodernistycznych wersjach humanizmów, przyczyniły się do zagubienia specyfiki *humanum*.

² W opublikowanych zapisach rozmów w Castel Gandolfo, których inicjatorem i wnikliwym słuchaczem był Jan Paweł II. Ich przedmiotem były m.in. źródła współczesnego kryzysu kultury i cywilizacji. Do tego tematu odniósł się również Jan Paweł II w *Pamięci i tożsamości*.

Bycie osobą – zagubione elementy

Wydaje się, że potrzebne jest dzisiaj formułowanie na nowo paradygmatu humanistycznego, określenia specyfiki bycia człowiekiem (osobą), odnalezienia zagubionych elementów. Na dwa z nich – zdaniem autora niniejszego artykułu – najważniejsze, warto zwrócić uwagę.

Chodzi po pierwsze o dotarcie do tego, co pierwotne, źródłowe, co warunkuje sens, co przerasta człowieka, „w czym”, dzięki czemu człowiek żyje, co nie jest przez niego ustanowione, lecz co go stanowi, czego nie tworzy (a tym bardziej nie stwarza), lecz co jest mu „dane”, co jest „przed rozumieniem” i „po nad rozumieniem”. Tym czymś jest istnienie – tak jak je rozumiał św. Tomasz z Akwinu, a w przypadku człowieka – istnienie osobowe, fakt „bycia osobą”. To, w czym człowiek „uczestniczy”, lecz co jest uprzednie wobec niego³. Największe nieporozumienie humanizmu i myśli nowożytnej – jak się wydaje – polegało na utrwalaniu przekonania jakoby człowiek miał swoją specyfikę zawdzięczać samemu sobie, jakby miała się ona mieścić w kręgu JEGO aktywności, rozumienia, wolności.

Drugim elementem, w niedostatecznym stopniu wykorzystanym, pozostającym na uboczu, a nawet usuwanym z kręgu filozoficznej refleksji humanistów, była zdolność przekraczania siebie, przejawiająca się w aktach transcendencji: poznawania (stwierdzanie i uznawanie prawdy), działania i wolności (stanowienie o sobie), aktach miłości (przebaczenie, ofiarowanie siebie). I nie chodzi o usuwanie tych aktów ze świata nauki i kultury (co byłoby przecież niemożliwe), lecz o taką ich interpretację, która zamazywałaby ich znaczenie. Cóż bowiem mówi to odkrycie – istotę człowieka stanowi to, co go przekracza, co przekracza poziom tego, co ludzkie. Jest w nim coś nadludzkiego, „boskiego”. Czyż błąd i źródło niemocy *humanum* nie polegał na tym właśnie, że dążąc do autonomii człowieka i podkreślając jego wielkość usunięto to, co o niej stanowi. Myśl chrześcijańska, a z jej inspiracji także myśl personalistyczna, tę specyfikę widzi jako dar Stwórcy. I widzi ten dar trojako:

- dany w akcie stworzenia (wspólny wszystkiemu co istnieje – dobro transcendentalne);
- w szczególny sposób dany człowiekowi jako akt istnienia osobowego, człowiek jest więc „obrazem Boga”, *imago Dei*, istnieje bowiem jako najdoskonalszy typ bytu – osoba;

³ Ponownym odkrywcą tego zagubionego elementu i przeciwnikiem jego subiektywizacji jest Martin Heidegger.

- wreszcie, potwierdzenie i wyniesienie człowieka poprzez jedyne wydarzenie w dziejach ludzkości, które zmieniło status człowieczeństwa i tym samym antropologię – *Verbum caro factum est* – Bóg stał się człowiekiem.

Ten punkt widzenia może stanowić inspirację także dla kogoś, kto nie podziela przekonań chrześcijan, jednak ma okazję, aby poważnie rozważyć czy stale odkrywana w potocznym doświadczeniu, a także w dziełach kultury i sztuki zdolność człowieka do przekraczania siebie nie domaga się adekwatnego wyjaśnienia i interpretacji podważających to, co do tej pory o człowieku sugerowała myśl humanistyczna, co proponują redukcjonistyczne teorie naukowe sprowadzające go wyłącznie do poziomu psychologicznego, socjologicznego, historycznego, kulturowego. Trzeba zwrócić uwagę, że podążanie tą drogą ma poważne konsekwencje metodologiczne i praktyczne. Skoro przyjęlibyśmy, że „problem człowieka” (i humanizmu) znajduje wyjaśnienie w czymś, co jest ponad nim samym, bo on sam „jest kimś więcej niż jest”, to oznaczałoby, że należy przyjąć adekwatne do przedmiotu metody badania. Wyjaśnia to zarazem, dlaczego metody humanistyczne są trudne i nie powinny wzorować się na metodach opisujących odmienne (i podrzędne z perspektywy człowieka) ontycznie sfery (przyrodę, matematykę i świat abstraktów). I dlatego są one skazane na obcowanie z tajemnicą.

Równocześnie takie podejście pozwala mieć nadzieję na rozwiązanie wielu zagadnień niewłaściwie postawionych lub uznawanych wręcz za aporie. Takich jak np.: przeciwstawianie podmiotu i przedmiotu badań, pozycji uczestnika i obserwatora, postawy obiektywnej (bezsronnej) i podmiotowej (zaangażowanej), obiektywności i subiektywności prawdy czy jednostkowości (unikalności) człowieka i analogicznie rozumianej jedności (wspólnoty) ludzkiej natury, przejawiającej się w poznawaniu, komunikacji, działaniu.

Paradygmat pedagogiczny

Takie rozumienie *humanum*, które eksponuje czynnik transcendencji wpływa również na specyfikę tego, co chcielibyśmy określić jako „paradygmat pedagogiczny”⁴. Chodzi przy tym o przyjęcie pedagogicznego punktu widzenia, co

⁴ Sformułowane powyżej postulaty nawiązują do wcześniejszych tekstów autora artykułu na ten temat, przede wszystkim do tekstu *Paradygmat pedagogiczny – podstawy, racje wyboru, specyfika*, opublikowanego w „Studiach z teorii wychowania” 2011, t. 2, nr 2, s. 60–70.

w tym przypadku nie oznacza jakiegoś uszczegółowienia wiedzy czy wydobycia i podkreślenia jej praktycznego aspektu. Raczej chodzi o realizację celu pedagogiki, który jest zbieżny z celami pedagogii i wychowania, a jest nim teoretyczna i praktyczna pomoc w doskonaleniu (młodego) człowieka. Z tego punktu widzenia można wskazać wymagania formalne dotyczące wartości paradygmatu i warunków jego obowiązywalności. Należy podkreślić, że wszystkie wyżej wypowiedziane uwagi na temat ogólnych uwarunkowań paradygmatu pozostają w mocy. W tym miejscu wskazujemy warunki dodatkowe, które są konieczne lub pożądane z perspektywy pedagogicznej. Znaczenie paradygmatów występujących w pedagogice (pedagogii) powinno być wyznaczone przez to w jakim stopniu ujmują one istotę i specyfikę rzeczywistości wychowania. W wersji negatywnej kryterium to eliminowałoby takie ujęcia, w których gubi się i zniekształca specyfikę człowieka i proces jego doskonalenia. Ponadto prezentowane teorie i modele powinny być sprawdzalne (falsyfikowalne) w warunkach możliwie najbardziej zbliżonych do naturalnych. Nie chodzi w tym przypadku tylko o ich efektywność, ale również o ochronę podmiotowości osób, które w procesie wychowania nie mogą być poddawane eksperymentom naruszającym ich integralność, zawierającym zbyt wielkie ryzyko niepowodzenia, nieokreślonych co do skutków. Z tego również powodu prezentowaniu teorii i modeli powinno towarzyszyć ujawnianie i eksponowanie założeń, elementów ukrytych, wskazywanie na możliwe niebezpieczeństwa, określanie granic obowiązywalności.

Warto również rozważyć dwa pozateoretyczne warunki, które powinny spełniać pedagogiczne teorie i modele. Wydaje się, że – po pierwsze – powinny być efektywne i użyteczne dla praktyki pedagogicznej. Zdarza się bowiem tak, że są one swoistym „przedłużeniem” czy adaptacją teorii i koncepcji wytworzonych gdzie indziej: w psychologii, socjologii, a nawet są wyznaczone przez jakieś nurty ideologiczne i polityczne, i nie zawierają tego, co powinno stanowić specyfikę pedagogiki. Po drugie, ze względu na rolę jaką pełnią w pedagogice teorie te powinny być tak formułowane, aby były dostępne i zrozumiałe dla wychowawców (w jakimś stopniu również dla wychowanków), a to znaczy również, aby były przekładalne na język doświadczenia potocznego.

Z tego co zostało wcześniej wspomniane wynika, że paradygmat pedagogiczny ma wielorakie, przede wszystkim filozoficzne uwarunkowania. Spośród wielu najważniejsze wydają się te, które umożliwiają wychowanie i budują specyfikę człowieka jako bytu uczestniczącego w aktach wychowania. Spośród założeń, bez spełnienia których trudno byłoby mówić o efektywnym procesie wychowania, warto wymienić:

- realne istnienie rzeczywistości jako źródło i miarę poznania wszelkich działań wychowawczych;
- potencjalność i przygodność człowieka: wskazują one na potrzebę wsparcia wychowawczego;
- zdolność transcendencji (poznania, wolności, miłości) jako czynnik wyznaczający cele i normy działań wychowawczych;
- możliwość obiektywnego doskonalenia się człowieka (osoby), a więc jego dojrzewanie i wychowanie jako pomoc w tym procesie;
- potwierdzenie wolności i autonomii człowieka w procesie wychowania prowadzącego do rozwijania zdolności samowychowania (stanowienia o sobie);
- wskazanie kryteriów i norm wychowania jako środków wyznaczających pozytywny rozwój oraz chroniących przed zastojem, regresem, destrukcją (autodestrukcją).

Przyjęte założenia, mimo zaznaczenia wyraźniej zależności od filozofii, pozwalają odkryć, co jest dla pedagogiki specyficzne, a przez to zdają się nawet wzmacniać jej autonomię. Na czym można by budować tę specyfikę? **Warto przypominać, że pedagogika może odwołać się do własnego źródła wiedzy. Jest nim doświadczenie wychowania; to nie tylko doświadczenie zewnętrzne, ale również wewnętrzne (wychowawcy, wychowanka).** Nie sposób uchwycić tej specyfiki z perspektywy psychologicznej czy społecznej. Przydatna byłaby w tym przypadku wieloraka, przede wszystkim fenomenologiczna analiza faktu wychowania. Pozwoliłaby ona wydobyć to, co już na pierwszy rzut oka wydaje się nieredukowalne do innych ujęć, a więc specjalny rodzaj międzyludzkiej więzi, która tworzy się między wychowawcą i wychowankiem. Należy zwrócić uwagę, że doświadczenie wychowania jest w tym aspekcie źródłowe i może odsłaniać nieznanne i niedostępne w innych ujęciach wymiary ludzkiego bytu, zwłaszcza te, które dotyczą wzajemnych relacji (współodpowiedzialności, wspólnoty rozwoju, wpływu).

Podsumowanie

Analizy związane z określeniem paradygmatu pedagogicznego zdają się nie tylko konieczne ze względu na metodologiczną tożsamość pedagogiki, wydaje się, że otwierają nowe i ciekawe perspektywy. Nieczęsto wspomina się, że pedagogika może dać twórcze inspiracje innym dziedzinom wiedzy i życia społecznego ze względu na odrębność metodologiczną wynikającą z wzajemnego

przenikania się teorii i praktyki. Cel pedagogiki jest praktyczny – pomoc wychowankowi w jego rozwoju. Teoria pedagogiczna winna więc służyć praktyce wychowawczej, a więc dążyć do znalezienia metod efektywnej pomocy, respektując autonomię i wolność osoby. Pedagog-praktyk powinien być otwarty na teorie i poddawać refleksji swoje działania, uwzględniając racje, zasady i wartości (niepraktyczne). Pedagogika może stać się polem doświadczalnym tego przenikania się humanistycznej wiedzy i praktyki. Jednym z zagadnień mogłoby stać się np. zbadanie teoretycznych uwarunkowań i praktycznych skutków działań wychowawczych pozwalających odróżnić efektywne od nieaktywnych, powodowane troską i odpowiedzialnością, respektujące wolność wychowanka od działań pozornych czy pseudowychowawczych stanowiących formę tresury, przemocy czy manipulacji. Innym ciekawym zagadnieniem byłoby zbadanie „praktycznej przydatności” obiektywnej prawdy. Wychowawcy potrafiliby zapewne wiele powiedzieć na temat znaczenia prawdy w procesach komunikacji (rozmowie, zadawaniu pytań, słuchaniu, poznawaniu siebie, prowadzeniu sporów), ustanawianiu „punktów orientacyjnych” dla tych, którzy poszukują lub wątpią czy ustalaniu kryterium (miary, kierunku) doskonalenia człowieka. Podejmowanie takich i podobnych zagadnień pozwoliłoby wykazać, że pedagogika ma wiele nierozpoznanych możliwości, o ile tylko zaakceptuje swą humanistyczną tożsamość.

BIBLIOGRAFIA

- Frankfurt H.G. (2005), *On bullshit*, Princeton–Oxford: Princeton University Press.
- Bronk A. (2003), *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o wychowanie integralne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chudy W. (2009), *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kuhn T.S. (1996), *The Structure of scientific revolutions*, Chicago: University Chicago Press, Third edition (wydanie polskie 2009: *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromięcka, Warszawa: Fundacja Aletheia).
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rorty R. (1999), *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*, t. 1, tłum. J. Margański, Warszawa: Fundacja Aletheia.

- Starnawski W. (2011), *Prawda jako zasada wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Starnawski W. (2011), *Paradygmat pedagogiczny – podstawy, racje wyboru, specyfika*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 2, nr 2, s. 60–70.
- Wojtyła K. (1994), *Osoba i czyn*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, T. Styczeń (red.), Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Taylor C. (2010), *Immanentne kontroświecenie*, w: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 2 (s. 309–322), Warszawa–Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II, Wydawnictwo Znak.
- Trigg R. (1989), *Rozum a zaangażowanie*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia refleksje na temat pojęcia paradygmatu pedagogicznego oraz humanistycznego punktu widzenia. Trzy części tekstu przedstawiają: kategorię paradygmatu, uwagi na temat pojęcia *humanum* oraz specyfikę paradygmatu pedagogicznego. Pojęcie paradygmatu stworzone przez T. Kuhna jest definicją kontrowersyjną, ponieważ nie są jasne powody, dla których należy akceptować nowy paradygmat, czy jakie są kryteria porównywania paradygmatów. Ważną kwestią jest „pluralizm paradygmatów”. Są tu dwa stanowiska. Pierwsze oznacza, że odmienne teorie i modele wynikają z różnych aspektów, punktów widzenia i celów badań. Drugie odrzuca transcendencję i uniwersalność prawdy oraz jedność (spójność) rzeczywistości. Pierwsze stanowisko jest do zaakceptowania, drugie – nie, gdyż stwarza zbyt wiele poważnych problemów metodologicznych. Rozważania na temat pojęcia *humanum* autor rozpoczyna krótkimi uwagami na temat „wciskania kitu” (*on bullshit* Harry G. Frankfurt). Pojęcie *humanum* jest niejasne i niezbyt dziś ważne, ponieważ stało się ono rodzajem ideologii, a ponadto nie ma w nim pojęcia transcendencji. Ostatnia część pracy pokazuje specyfikę i perspektywy pedagogiki.

SŁOWA KLUCZOWE: prawda, pluralizm naukowy, transcendencja, osoba, autonomia pedagogiki

SUMMARY

This article presents reflections on the idea of pedagogical paradigm and humanistic point of view in sciences. There are three parts in the article: the category of paradigm, remarks on the idea of *humanum*, and the specificity of pedagogical paradigm. The idea of paradigm created by T. Kuhn is a controversial category, because it is not

clear what the reason to accept new paradigm is or what the criteria to compare one with ten other are. The important question is “pluralism of paradigms”. There are two approaches concerning this question: the first one means that various theories and models result from different aspects, points of view, and research aims. The second one denies transcendence and universality of truth and unity (cohesion) of reality. The first one is acceptable, the second – not, because it makes so many important methodological problems. His consideration on idea of humanum, the author starts with short remarks on bullshit (Harry G. Frankfurt). This concept of humanum is unclear and not so important now, because it has become a kind of ideology and lacks notions of transcendence. The last part shows the specificity and perspectives of pedagogy.

KEY WORDS: truth, scientific pluralism, transcendence, person, autonomy of pedagogy

WITOLD STARNAWSKI – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
e-mail: w.starnawski@uksw.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 16.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

???

Wzory osobowe w procesie wychowania w refleksji Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II

The personal model in the process of education in the reflection of Karol Wojtyła
– St John Paul II

Wychowawca naprawdę kocha i wychowuje młodzież kiedy wskazuje jej wyższe ideały i kiedy towarzyszy jej na trudnej drodze codziennego dojrzewania życiowych decyzji.

św. Jan Paweł II, List *Juvenum Patris* (31.01.1988)

W pedagogicznym namyśle nad procesem wychowania nie może zabraknąć pogłębionej refleksji dotyczącej jego teleologicznego wymiaru, którego elementami są m.in.: cele, ideały, wzory osobowe oraz autorytety. Współcześnie w literaturze przedmiotu zauważa się wiele kontrowersji związanych z teleologią wychowania. Wielu badaczy podkreśla niejasność podstawowych kategorii teleologicznych odnośnie ich treści i zakresu, a także zmienności. Teoretycy wychowania „dzieląc włos na czworo” analizują poszczególne kategorie w izolacji od siebie, tworząc nieraz sztuczne konstrukty, nieprzystające do rzeczywistości wychowania, a nawet ją zaburzające, np. negatywne wzory osobowe (Kubiak-Szyborska 2006). W tym kontekście bardzo interesująca jest propozycja Karola Wojtyły – Jana Pawła II, który prowadząc w swoim wielowątkowym nauczaniu (filozoficznym, etycznym, teologicznym, społecznym – katolicka nauka społeczna) pogłębioną refleksję nad zagadnieniem wychowania troszczył się o to, aby służyła ona realnej i adekwatnej działalności wychowawczej. Dlatego w swojej propozycji teleologii wychowania bardzo ściśle łączył ze sobą ideał wychowania, wzory osobowe i autorytet, uważając i uzasadniając, że wzorami osobowymi mogą być tylko i wyłącznie osoby prezentujące pewną doskonałość moralną i dążące do jej maksymalizacji, dzięki czemu stają się zarazem autorytetem moralnym i autentycznym wzorem do naśladowania.

Artykuł w głównej mierze ma charakter przeglądowy i informacyjny. W myśli autora jawi się on jako zaproszenie do pogłębionej analizy zawartych w nim tez i problemów. Aby zrealizować zasygnalizowany w tytule temat, w pierwszej kolejności przedstawiono personalistyczne rozumienie procesu wychowania charakterystyczne dla Jana Pawła II. Następnie uwaga została zwrócona na organiczne związki zachodzące pomiędzy koncepcją wychowania a konkretną teorią człowieka, z podkreśleniem potrzeby adekwatnej i integralnej antropologii ukazującej człowieka także jako byt moralny. W dalszej kolejności przybliżono pojęcia doskonałości moralnej i świętości (ważnej dla chrześcijan) w kontekście doświadczenia etycznego. Zaprezentowane treści antropologiczne i etyczne tworzą bazę dla analiz dotyczących zagadnienia wzoru osobowego oraz autorytetu. W końcowej części artykułu zostały pokrótce zaprezentowane, w odniesieniu do literatury przedmiotu, sposoby urzeczywistniania wzoru osobowego w procesie wychowania, wskazujące na „strategię świadectwa” i zasadę naśladowania.

Wychowanie jako interakcja i komunikacja dokonujące się w prawdzie

Wśród różnych ujęć wychowania¹ proces ten w myśli Jana Pawła II jest rozumiany jako wzajemna relacja zachodząca w prawdzie pomiędzy wychowankiem a wychowawcą (Starnawski 2005; 2008). Obydwaj są zwróceniu ku sobie i wzajemnie od siebie zależą, wpływając na siebie. Wychowanie jest zawsze komunikacją, a więc przekazem wartości i treści, któremu towarzyszą uczucia. Proces ten zachodzi we wzajemnych relacjach pomiędzy wychowawcą, który chce wprowadzić określone procesy uczenia się i nabywania nowych form zachowań, a wychowankiem, który odbiera i współdziała (lub opiera się) oraz daje pozytywne (lub negatywne) odpowiedzi na te działania. Jest tu zatem wyrażona interakcja, która staje się przyczyną sprawczą dalszego, autonomicznego

¹ Naukowcy patrząc na wychowanie od strony tzw. dyscyplin podstawowych, humanistycznych i światopoglądowych wskazują na „biologiczne”, „socjologiczne”, „kulturowe”, „psychologiczne” oraz „ideologiczne” i „normatywne” aspekty wychowania. Ta wieloaspektowość procesu wychowania sprawia, że w literaturze przedmiotu funkcjonują m.in. „prakseologiczne, ewolucyjne, sytuacyjne oraz adaptacyjne” definicje wychowania (Nowak 2000). Wychowanie bowiem można rozumieć jako: działanie, spotkanie; pielęgnację i pieczę, proces; pomoc (wspieranie, wspomaganie, terapię), samorealizację; formację duchową; ideologizację i indoktrynację; dialog pokoleń itp. (Śliwerski 2012).

go działania zwanego samowychowaniem². Bowiem autentyczne wychowanie nie jest czymś, co wychowawca „robi” wychowankowi, ale jest rzeczywistością, którą tworzą razem (Nowak 2008).

W myśli Karola Wojtyły, która jest *sensu stricto* personalistyczna (2000), proces wychowania jawi się więc jako interakcja i komunikacja, które można opisać za pomocą relacji wychowawczej: *wychowanek – wychowawca – sytuacja wychowawcza* (Nowak 2000)³. Wychowanie to spotkanie dwóch osób, duchowe rodzenie oraz wzajemne obdarzanie się człowieczeństwem (Jan Paweł II 1994a). W tak personalistycznie pojętym wychowaniu fundamentalną rolę odgrywają wzory osobowe, które ucieleśniają i konkretyzują ideał doskonałości moralnej, wzywając do naśladowania (Wojtyła 2001b; Starnawski 2008). Zanim jednak zwrócimy na nie uwagę musimy zatrzymać się na samym rozumieniu człowieka (który jest zarazem podmiotem i przedmiotem procesu wychowania), ze szczególnym uwzględnieniem moralności, stanowiącej podstawę rozumienia człowieczeństwa osoby i istoty wychowania⁴.

Człowiek jako byt moralny

Koncepcja wychowania zależy od rozumienia człowieka. Antropologia Wojtyły jest adekwatna, bo pomaga „rozumieć i tłumaczyć człowieka w tym, co istotowo ludzkie” (Jan Paweł II 2001) oraz integralna, bo dąży do ujęcia i odsłonięcia pełnej prawdy o człowieku⁵. U podstaw takiej antropologii, która poszukuje i pre-

² Owocem mądrego wychowania jest samowychowanie, czyli podjęcie przez wychowanka trudu bycia wychowawcą samego siebie, na co wskazywał Jan Paweł II m.in. w *Liście do Rodzin* (2.02.1994), nr 16.

³ Te trzy elementy decydują o owocności i skuteczności wychowania. Często jednak zapomina się o tym trzecim elemencie, jakim jest sytuacja wychowawcza, którą tworzą „świat” natury i kultury (nauka, moralność, sztuka, religia) oraz „świat” nadprzyrodzony. Wydaje się, że kryzys wychowania pogłębia się również przez to, że nie dbamy dziś o moralną jakość środowiska, w którym dokonuje się proces wychowania. Często *etos* zainfekowany m.in. poprzez media brutalnością, moralnym i poznawczym relatywizmem, banalizacją ludzkiego życia i „mądrością” idoli oraz celebrytów, staje się antychowawczym, demoralizującym i w końcu degenerującym środowiskiem.

⁴ W myśli omawianego autora wychowanie moralne jest wewnętrzną formą każdej innej dziedziny wychowania (Adrjanek 2003; Starnawski 2005).

⁵ Karol Wojtyła podkreślał, że człowiek będąc odkrywcą wielu tajemnic przyrody, „sam musi być nieustannie odkrywany na nowo. Wciąż pozostaje w jakiejś mierze «istotą

zentuje interdyscyplinarną wiedzę o człowieku, stoi całościowe doświadczenie osoby, zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Dzięki takiemu ujęciu antropologia jest zdolna do demaskowania i przeciwstawienia się różnego rodzaju redukcjonizmom w rozumieniu człowieka, generującym tzw. błąd antropologiczny⁶.

Analiza całościowego doświadczenia człowieka pozwala na wieloaspektowe ujęcie osoby. Wśród licznych określeń charakteryzujących jakiś aspekt jej egzystencji i działalności, takich jak: *homo sapiens*, *homo axiologicus*, *homo psychologicus*, *homo sociologicus*, *homo biologicus*, *homo politicus*, *homo aestheticus*, *homo oeconomicus*, *homo ludens*, *homo consummens*, *homo globatus*, *homo faber*, *homo technocraticus*, *homo spiritualis*, *homo religiosus* itp., nie może zabraknąć i tego, które wskazuje na człowieka jako *ens morale*.

W etycznej myśli Wojtyły człowiek – *homo morale* – jawi się jako podmiot moralny i podmiot moralności, na co wskazuje doświadczenie etyczne (Wojtyła 2000; Sztaba 2014; Krajewski 2006).

Moralność – uczył papież w Białymstoku w 1991 r. – jest miarą właściwą człowieczeństwa. W niej i przez nią człowiek realizuje siebie, gdy czyni dobrze; gdy postępuje źle, niszczy ład mądrości w sobie samym (Jan Paweł II 1991).

Analiza doświadczenia etycznego wskazuje na fakt, że:

... doświadczenie moralności zawsze tkwi w doświadczeniu człowieka, a ponieważ nawet jest tym doświadczeniem. Implikacja doświadczeń jest wzajemna i dwustronna. Człowiek przeżywa, a więc i doświadcza siebie samego poprzez moralność, która stanowi szczególną podstawę zrozumienia człowieczeństwa. Z drugiej zaś strony doświadczenia moralności – a w ślad za tym i jej zrozumienia – niepodobna oderwać od człowieka i człowieczeństwa. Zachodzi tutaj związek istotowy. Istota moralności oraz człowieczeństwa są związane z sobą nierozłącznie (Wojtyła 1969).

Analiza doświadczenia etycznego pozwoliła Wojtyle stwierdzić, że „dzieje filozofii są widownią odwiecznego spotkania antropologii z etyką” (2000).

nieznana», wciąż się domaga nowego i coraz dojrzalszego wyrazu tej istoty” (2000). Wojtyła konstruując własną koncepcję osoby nie ukrywał, że stanowi ona „kontynuację wielkiego dziedzictwa filozofii człowieka, w którą niejako z konieczności musi wchodzić każde nowe studium na temat człowieka” (2000).

⁶ Historia antropologii i filozofii społecznej pokazuje, że dziejom dawnym i współczesnym towarzyszą błędne, tzn. redukcyjne koncepcje człowieka, pociągające za sobą niszczące konsekwencje, tak dla życia jednostkowego, jak i społecznego. Jan Paweł II nazwał je w kontekście socjalizmu „błędem antropologicznym” (Jan Paweł II 1991; Maryniarczyk i in. 2003).

Co to jest doskonałość moralna?

Człowiek jako byt moralny jest powołany do tego, aby dążyć do doskonałości moralnej. W myśli Jana Pawła II tym, co nadaje człowiekowi kierunek – będąc zarazem przedmiotem jego dążeń – jest doskonałość moralna (Wojtyła 2001c)⁷. Ideał takiej doskonałości wypływa z ogólnej zasady doskonałości, w jaką jest wpisany każdy byt osobowy. Człowiek pod względem moralnym pozostaje zawsze w możliwości i w obowiązku doskonalenia się. Stąd też doskonałość moralna jawi się jako normatyw życia ludzkiego o charakterze powszechnym i stałym, dokonujący się w ciągu całego ludzkiego życia.

Wojtyła w swoich etyczno-antropologicznych analizach stwierdza, że osoba doskonali siebie poprzez spełnianie każdego czynu przedmiotowo dobrego. Proces doskonalenia się moralnego osoby ma charakter całościowy. Wojtyła opisuje go w ramach koncepcji perfekcjonizmu etycznego, która głosi, że każdy dobry czyn wpisuje się w proces stawania się osoby bardziej człowiekiem (bytem moralnie dobrym), zaś każdy zły czyn ów proces zatrzymuje, a nieraz nawet cofa (2001c)⁸. Koncepcja perfekcjonizmu etycznego – różna od znanego w filozofii moralności nurtu perfekcjonistycznego⁹ – mówiąc o doskonaleniu

⁷ Władysław Tatarkiewicz w swojej rozprawie *O doskonałości* podkreślał, że w historii filozofii doszło do sformułowania dwóch wizji dróg wiodących do doskonałości. Pierwsza z nich jest drogą „powrotu do natury” i wiąże się z nią ideał wychowania naturalnego głoszony m.in. przez J.J. Rousseau. Druga zaś droga skierowana jest ku przyszłości i uformowana zgodnie z prawami rozumu i opartej na nim cywilizacji. Ta droga wiodąca do doskonałości związana jest z nurtem perfekcjonistycznym w filozofii moralności. Drogi te przybliżył w swojej monografii Katarzyna Wrońska (2000).

⁸ Tę prawdę pozwala stwierdzić analiza osobowej struktury „samostanowienia”. Jest ona czynnikiem ujawniającym strukturę „samo posiadania”, która z kolei jest warunkiem „samopanowania”. Aby człowiek mógł o sobie stanowić musi siebie samego posiadać i sobie samemu panować. W refleksji filozoficznej Wojtyły „spełniać czyn” nie znaczy tylko być jego sprawcą, ale również „spełniać siebie w nim”, tzn. urzeczywistniać, doprowadzać do właściwej pełni strukturę „samostanowienia”, podkreślającą podstawowy fakt, że człowiek jest kimś, a nie czymś. Od strony ontologicznej każdy czyn jest jakimś spełnieniem osoby. Aksjologicznie jednak owo spełnianie się osoby ludzkiej jest spełnianiem się tylko przez dobro. Przez zło moralne człowiek znajduje się w sytuacji poniekąd „nie – spełnienia” (Wojtyła 2000; Sztaba 2014).

⁹ Zdaniem Wojtyły „perfekcjonizm” różni się od „perfekcjonizmu” tym, że perfekcjonizm wiąże się z doskonaleniem życia moralnego i wewnętrznego osoby. Jest więc ukierunkowany na osobę. Perfekcjonizm zaś jest ukierunkowaniem się na cele oraz idee, a nie na osobę (2001b, 2001c).

się moralnym człowieka poprzez spełnianie każdego dobrego czynu, pozwala sprowadzić refleksję o doskonałości jako wręcz nieosiągalnym ideale do poziomu realnego, praktycznego i uchwytneho, a także powinnościowego¹⁰.

Drogą do doskonałości moralnej jest ciągle na nowo dokonywany przez człowieka wybór dobra, szczególnie dobra moralnego (Wojtyła 2000)¹¹. W papieskiej koncepcji wychowania doskonałość moralna jawi się jako nadrzędne zadanie wychowania moralnego, któremu podporządkowane są wszystkie inne cele, treści i metody działalności wychowawczej. Ponieważ osoba jest bytem moralnym, wszystkie inne udoskonalenia człowieka sprowadzają się ostatecznie do doskonałości moralnej, a nawet „przez nią dopiero stają się doskonałościami ludzkimi we właściwym słowa tego znaczeniu” (Wojtyła 1986; Adrjanek 2003).

Dla dopełnienia powyższych refleksji należy nadmienić, że dla Jana Pawła II doskonałość moralna jest pojęciem bliskim świętości¹². Papież mówił nieraz

¹⁰ Wojtyła zauważa w swoich pracach, iż „perfekcjonizm” często służy rozwojowi egoizmu i indywidualizmu oraz poczuciu wyższości w stosunku do innych, co może prowadzić do postawy faryzeizmu (Wojtyła 2001c; Wrońska 2000).

¹¹ Dla Wojtyły realizacja dobra moralnego w czynie związana jest z urzeczywistnieniem autentycznej wolności (Wojtyła 2000; Sztaba 2014).

¹² Niektórzy uważają, że świętość jest tym samym, co doskonałość moralna, ale wypowiedziana w języku religijnym (Zabielski 2005; Wrońska 2000). Jest to prawda domagająca się jednak dookreślenia. W świetle analiz filozofii realistycznej świętość jawi się jako wartość/dobro/doskonałość „nabudowana” na innych wartościach humanistycznych, szczególnie na transcendentaliach: prawdzie, dobru i pięknie. Świętość chrześcijańska jest też doskonałością moralną, która wyraża się najpełniej w aktach miłości do bliźnich. Dlatego związana jest mocno z cnotami kardynalnymi i teologicznymi, a wychowanie do świętości z chrześcijańskim wychowaniem aretologicznym. W filozofii realistycznej zwraca się uwagę także i na to, że świętość chrześcijańska oprócz tego, że jest doskonałością moralną, jest także pełną realizacją poznawczych i wolitywnych możliwości człowieka w stosunku do Boga. Człowiek staje się święty wtedy, gdy łączy się z Bogiem i uczestniczy w świętości Boga, czemu służy religia będąca miłosną relacją międzypodmiotową, mającą charakter spotkania i wzajemnego daru z siebie. Świętość polega więc na połączeniu się człowieka z Bogiem przez miłość. Nie jest ona stanem, ale złożonym procesem ogarniającym całość człowieka poprzez aktualizację potencjalności pełnego zjednoczenia z Bogiem. Proces ten jest stopniowy, powolny, ale może być także przyspieszony przez łaski nadzwyczajne, choć nie musi (Bouzyk 2013). Rozumienie świętości w filozofii realistycznej koresponduje z chrześcijańskim, a dokładniej z katolickim jej ujęciem. Ewangeliczna świętość jest świadomym, osobowym przyporządkowaniem przez akty miłości wszelkich przejawów ludzkiego życia i działania Bogu rozumianemu jako Osoba kochająca i kochana. Tylko Bóg jest Święty, bo świętość to absolutnie wyłączny przymiot Boga (świętość ontologiczna). Czło-

zamiennie o powszechnym powołaniu do świętości albo do doskonałości moralnej. Przypominał przy tym, że doskonałość moralna jest czymś innym niż doskonałość ontyczna. Tylko w Bogu, który jest Bytem Absolutnym i niepodzielnym, te dwie doskonałości utożsamiają się. Człowiek zaś pod względem moralnym pozostaje zawsze w możności, a jego doskonałość ontyczna jest względna¹³. Boska miara doskonałości pozwala widzieć doskonałość jako ideał i cel ostateczny. W odróżnieniu od naturalnej tylko miary doskonałości, która siłą rzeczy prowadzi do ograniczenia moralnego charakteru doskonałości wyrażającej się w harmonii między wszystkimi składnikami natury ludzkiej, droga człowieka do doskonałości moralnej prowadzi ostatecznie przez Boga i jego łaskę (Jan Paweł II 1993).

Reasumując można stwierdzić, że Jan Paweł II ujmując człowieka jako byt moralny wskazuje na dążność do doskonałości moralnej jako prostą tego konsekwencję. Osoba ma możliwość i powinność doskonalenia się moralnego, co jest zarazem głównym zadaniem wychowania. Na gruncie refleksji pedagogicznej ideał doskonałości moralnej człowieka przybiera postać „ideału wychowania”, będącego nadrzędną kategorią regulującą całość oddziaływań wychowawczych (Wrońska 2000). Ma on jednak charakter abstrakcyjny, dlatego domaga się ucieleśnienia i konkretyzacji w postaci wzoru osobowego i autorytetu.

Autentyczny wzór osobowy – wzorem moralnym i autorytetem moralnym

W refleksji Wojtyły autentycznym wzorem osobowym może być tylko wzór moralny¹⁴. Jest to osoba, o której można powiedzieć, że zrealizowała lub realizuje w swoim życiu ideał doskonałości moralnej, przez co staje się godna naśladowania, a jej czyny służą za przykład. Taka osoba, będąc wzorem moralnym,

wiek poprzez chrzest zostaje włączony w tę świętość, którą musi rozwijać i pielęgnować we wspólnocie Kościoła, posiadającej odpowiednie środki i łaski do jej pomnażania (świętość eklezjologiczna) oraz poprzez ustawiczną pracę nad sobą, posłuszeństwo Bogu i Jego woli; wyrzeczenia i krzyż; doskonalenie się w miłości (świętość etyczna). Tak pojmowana świętość jest darem i zadaniem. Jest ona drogą rozwoju życia duchowego dokonującego się w miłości (Jan Paweł II 1997).

¹³ Bóg jako Byt najdoskonalszy jest samoistnym dobrem – „bonum per essentiam”. Człowiek stworzony na „obraz i podobieństwo Boże” uczestniczy w tym dobru, sam stając dobrem moralnym – „bunum per participationem” (Wojtyła 2001c).

¹⁴ W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że współczesny wzór osobowy powinien być świadkiem promieniującym doskonałością moralną (Kosmana 2013).

umożliwia sformułowanie normy – wzorczości wypływającej z powinności brania z niej wzoru (Wojtyła 2001a; Wrońska 2000).

Wzorem osobowym w nauczaniu Wojtyły jest więc osoba,

której moralna doskonałość unaocznia się w jej postępowaniu [...]. Wzór moralny działa w swoim środowisku, dostarcza bezpośredniego przedmiotu do naśladowania, pobudza do niego w ten sposób niejako przedłużając moralne oddziaływanie pierwotnego wzoru, tzn. tej osoby na której sam się wzoruje (2001a).

Wojtyła wykazuje w swoim nauczaniu, że wzorem osobowym w wychowaniu może być zarówno postać historyczna, jak i współcześnie żyjąca, postać biblijna oraz literacka, postać wzięta z filmu czy też z widowiska teatralnego. Wzorem osobowym zawsze jednak musi być osoba, która stanowi personifikację ideału wychowawczego jakim jest doskonałość moralna, będąca wartością obiektywną i niezmienną mimo zmieniającego się kontekstu historyczno-społecznego. Wzorem osobowym jest więc osoba godna naśladowania, gdyż realizuje w swoim życiu ideał doskonałości moralnej.

Jan Paweł II wyraźnie łączy wzór osobowy z autorytetem moralnym¹⁵, zdając sobie sprawę z tego (o czym piszą znawcy omawianego zagadnienia), że chociaż obserwuje się zmiany w znaczeniu roli i funkcji autorytetu¹⁶, a nawet próby jego dyskredytacji¹⁷, to jednak – jak pokazuje praktyka życia społeczne-

¹⁵ Pojęcie autorytetu jest złożone, przez co toczą się dyskusje na temat jego zakresu i treści. Termin ten zakorzeniony jest w łacińskim słowie „*autoritas*” i oznacza m.in.: a) wzór, przykład, postawę pełną godności, powagę, znaczenie, wpływ, ważną osobę; b) poręczenie, wiarygodność, prawo własności i posiadania, pełnomocnictwo; c) radę, namowę, wolę, uchwałę, orzeczenie (Więckowska 2009). Analiza pojęć: „wzór osobowy” i „autorytet” w kontekście procesu wychowania pozwala dostrzec kilka różnic zachodzących pomiędzy nimi: a) wzorem osobowym może być zarówno postać historyczna, biblijna i literacka, jak i współczesna. Autorytetem może być osoba żyjąca tylko współcześnie, wywierająca wpływ na otoczenie; b) wzór osobowy oddziałuje swoimi cechami osobowościowymi, przeto za nim się „*podąża*”. Natomiast autorytet zawsze wymaga posłuchu, trzeba być mu posłusznym; c) postawę szacunku należną autorytetowi formuje się przede wszystkim przez działanie rozumu i woli, natomiast w relacji do wzoru osobowego przeważa zaangażowanie emocjonalno-uczuciowe (Wrońska 2000).

¹⁶ Różnie pojmuje się i określa autorytet. Z tego też powodu w literaturze można znaleźć następujące nazwy dotyczące autorytetu: „autorytet prawdy”, „autorytet wartości”, „autorytet tradycji, religii, władzy, wiedzy, nauki, prawa, siły, bogactwa” itp. Generalnie wyróżnia się trzy formy autorytetu: urzędowy, osobowy i funkcjonalny (Więckowska 2009).

¹⁷ Ponieważ autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa, z tego też powodu bywa nagminnie mylony z różnymi formami przemocy i siły, prezentowanymi przez systemy tyrań-

go – autorytet jest jednym z głównych filarów życia społecznego¹⁸ i warunkiem powodzenia we wszelkiej działalności, w tym w edukacji, a więc w kształceniu i w wychowaniu (Olbrycht 2007). Papież przekonany był o tym, że dzieci i młodzież potrzebują przewodników i pewnych autorytetów, którzy sprawdzają się jako „ludzie bliscy, jako ci, którzy idą z młodzieżą po wszystkich szlakach, po których ona postępuje” (Jan Paweł II 1994b). Dlatego uważał, że w procesie wychowania, obok środków organizacyjno-materialnych, najważniejszy jest wzór osobowy będący zarazem autorytetem moralnym „wynikającym z prawdziwości zasad i zgodności z nimi jego czynów” (1988).

Z autorytetem moralnym¹⁹ związane są odpowiednia wiedza (szczególnie dotycząca prawdy o dobru i złu moralnym) i świadomość odpowiedzialności za wychowanka (Wojtyła 2000; Starnawski 2008) oraz intensywność pracy nad własnym rozwojem, która „umożliwia osobowe modelowanie sobą, wiarygodność wypowiedzi słownych, stosowanie nagród i kar o charakterze psychologicznym, motywowanie wychowanków do współpracy na zasadzie wzajemnego uczestnictwa w swoim osobowym człowieczeństwie” (Olbrycht 1997).

Tak pojęty autorytet rozjaśnia jego mgliste pojęcie we współczesnej kulturze i jest adekwatną odpowiedzią na kryzys autorytetu. Autorytet moralny ma szczególną moc wychowawczą ponieważ:

- a) przeciwstawia się fałszywym formom autorytetu, rozumianym w kategoriach „politycznej poprawności” i „dyżurnego eksperta” w mass mediach (Iłowiecki 1997),

skie i totalitarne. Hannah Arendt, dokonując jasnego rozróżnienia między systemem autorytarnym a władzą tyrańską i totalitarną, sprzeciwia się takiemu ujmowaniu autorytetu i uważa za nieuprawnione utożsamianie autorytetu z przemocą. Źródłem takiego rozumowania, obok złej woli, może być pomieszanie pojęć. Skutkiem zaś tego rozumowania jest niemal całkowity zanik autorytetu we współczesnym świecie. A przecież autentyczny autorytet wyklucza używanie zewnętrznych środków przemocy (1994).

¹⁸ Chociaż nazwa i pojęcie „autorytet” są pochodzenia łacińskiego, to już w starożytnej Grecji widoczna była myśl o potrzebie autorytetu w życiu publicznym. Od czasów rzymskich autorytet był gwarantem trwałości i stabilności świata, gdyż potrzebowali go ludzie ze względu na własną kruchość i niestałość (Arendt 1994).

¹⁹ Jan Maria Bocheński rozróżniał dwa typy autorytetu: „autorytet deontyczny” (gr. *deomaj* – powinieniem) oraz „autorytet epistemiczny” (gr. *episteme* – wiedza). Pierwszy dotyczy autorytetu przełożonego i jest nadany. Drugi zaś typ autorytetu – nabyty – jest autorytetem wiedzącego. W świetle papieskiego nauczania wydaje się, że formą „autorytetu epistemicznego” jest „autorytet moralny”, związany m.in. z wiedzą moralną (Wrońska 2000).

- b) autorytet moralny, związany z „używaniem” rozumu dążącego do prawdy (w tym prawdy o dobru) i dążeniem woli do dobra, zapobiega zawłaszczeniu pojęcia „autorytet” i jego atrybutów przez różnych oszustów i manipulatorów, wykorzystujących dla swoich celów bezrefleksyjną reakcję ludzi na sam symbol autorytetu (Olbrycht 1997),
- c) autorytet moralny, który ma swoją podstawę w akcie poznania i uznania odkrytej prawdy, a nie ślepego posłuszeństwa, będąc autorytetem wiedzącego (epistemicznym) staje się jednocześnie autorytetem przełożonego. Tak rozumiany autorytet ma w procesie wychowania wydzźwięk głęboko etyczny²⁰.

Dla Jana Pawła II autorytetem moralnym powinni być rodzice i nauczyciele/ wychowawcy, ponieważ z natury są oni powołani do spełniania tego moralnego zobowiązania względem wychowanka. Niewypełnianie w takim duchu władzy rodzicielskiej i nauczycielskiej deprecjonuje rodziców i nauczycieli w ich pozycji autorytetu, podobnie jak każdy czyn moralnie zły deprecjonuje człowieka w jego wymiarze osobowym (Wrońska 2000; Olbrycht 2007).

Jan Paweł II promotorem wzorów osobowych, będących autorytetami moralnymi

Zdaniem Jana Pawła II podstawowym wzorem osobowym/autorytetem moralnym jest przede wszystkim Jezus Chrystus, będący Mistrzem dla innych. Papież upatruje w Jezusie Chrystusie źródła mocy doskonalenia się człowieka (Jan Paweł II 1993; Wojtyła 1986). Dlatego niezależnie od kontekstu swojego nauczania często wskazywał na Chrystusa jako wzór osobowy i personalny symbol najwyższych wartości (Jan Paweł II 1979).

Podczas swojego pontyfikatu Jan Paweł II dokonał wielu beatyfikacji i kanonizacji, dając światu za wzory osobowe nowych świętych i błogosławionych pochodzących z najrozmaitszych krajów i ze wszystkich kontynentów (Sariva 2003; Kosmana 2013). W nich unaocznia się świętość pierwszego wzoru osobowego – Jezusa. Święci, obcując z ontyczną i eklezjalną świętością, charakteryzują się świętością moralną. Świętość jest zadaniem każdego wierzącego człowieka. Zewnętrzny jej przejawem jest dążenie do doskonałości w miłości. Dlatego też Ojciec św. pisał, że

²⁰ Tak autorytet rozumieją m.in.: Sergiusz Hessen, Arendt, Wojtyła oraz inni personalści (Wrońska 2000).

wszyscy chrześcijanie jakiegokolwiek stanu i zawodu powołani są do pełni życia chrześcijańskiego i do doskonałości miłości [...]. Wszyscy więc chrześcijanie zachęceni są i zobowiązani do osiągania świętości i doskonałości własnego stanu [...], a więc są upoważnieni i zobowiązani do tego, by świętość swojego „być”, okazali w świętości wszystkich swoich „działań” (Jan Paweł II 1998, nr 16).

Jan Paweł II w swoim nauczaniu podkreślał, że święci i błogosławieni oprócz tego, że są „wyrazistymi znakami Absolutu”, „odwzorowaniem Chrystusa”, „świadkami wiary i miłości”, „widzialnymi świadkami obiektywnej świętości Kościoła”, „mistrzami życia duchowego” (Saraiva 2003), to również w czasie ziemskiego żywota byli aktywnymi i twórczymi uczestnikami życia społecznego w jego różnych obszarach. Ojciec św. kanonizując i beatyfikując nowe osoby wielką uwagę przykładał do ukazywania aktualności ich przesłania dla współczesnego człowieka (Oleszek 2000). Święci i błogosławieni są więc nie tylko przykładem dojrzałego życia duchowego, ale też świadkami autentycznego zaangażowania się w tworzenie ludzkiego oblicza życia społecznego, w jego wymiarach: publicznym, politycznym, ekonomicznym, kulturowym i międzynarodowym, na co dobitnie wskazuje choćby historia założycielek i założycieli zakonów i zgromadzeń zakonnych (Czuba 2003; Bianco 2008).

Choć wydaje się, że w nauczaniu papieskim wzorami osobowymi/autorytetami moralnymi są tylko święci i błogosławieni, to Jan Paweł II wskazuje także na ludzi, których spotykał na swojej drodze życiowej (1996; 2004), na tych tworzących zjednoczoną Europę po zakończeniu II wojny światowej²¹ oraz na wielu bezimiennych,

którzy często w ukryciu zwyczajnego życia pełnią pokorną posługę, objawiając w ten sposób miłosierdzie Boże tym, którzy żyją w ubóstwie i dlatego winniśmy być im wdzięczni za odważne świadectwo miłości i przebaczenia – wartości, które ewangelizują rozległe horyzonty polityki, rzeczywistości społecznej, gospodarki, kultury, ekologii, życia międzynarodowego, rodziny, oświaty, życia zawodowego, pracy i cierpienia (Jan Paweł II 2003, nr 41).

²¹ Papież wielkim szacunkiem i pamięcią obdarzał twórców zjednoczonej Europy – Roberta Schumana, Konrada Adenauera i Alcide de Gaspariego. Będąc zaangażowani w działalność polityczną rozumieli ją jako służbę Bogu i bliźniemu. Widząc ich jako wzory osobowe, papież podkreślał, że „niezmiernie ważne jest, by wzbudzać i podtrzymywać konkretne powołania w służbie dobru wspólnemu u osób, które – za przykładem i w stylu tych, którzy zostali nazwani «ojcami Europy» potrafiłyby być twórcami europejskiego społeczeństwa dnia jutrzejszego, budując je na trwałym fundamencie ducha” (2003; **Audisio et al. 2007**).

Ponieważ wzór osobowy służy przede wszystkim wychowankowi, angażując jego sferę emocjonalno-wolitywną oraz dostarczając mu treści do naśladowania, a jako autorytet moralny porusza rozum, dlatego Jan Paweł II wzywa rodziców, nauczycieli/wychowawców i wszystkich dorosłych, aby poprzez przykład osobistego życia i działania stawali się dla dzieci i młodzieży autentycznymi wzorami osobowymi (Makówka 2003).

Papież wielokrotnie przypominał, że dla dziecka pierwszym wzorem osobowym jest/powinien być rodzic, tak jak pierwotnym środowiskiem wychowującym i wychowawczym jest rodzina. Sytuacja ta stanowi wielkie zadanie i wyzwanie pedagogiczne przed każdym rodzicem (Jan Paweł II 1981; Śledzianowski et. al. 2006). Ojciec św. przypomina również nauczycielom i wychowawcom, aby dorastali do roli wzorca osobowego. Mówił o tym m.in. w homilii w Łowiczu (14 czerwca 1999 r.), kierując do nauczycieli następujące słowa:

... podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wyzwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują też odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie (Jan Paweł II 1998).

Wzór osobowy a „strategia świadectwa” i zasada naśladowania

W literaturze pedagogicznej wskazuje się na różne „strategie wychowania” rozumiane jako ogólne założenie dotyczące postępowania wychowawczego oraz sposób osiągnięcia celów (Nowak 2008).

Wśród licznych strategii wychowania znajduje się „strategia świadectwa”. Polega ona na pobudzaniu w wychowanku mechanizmu identyfikacji. Dzięki niej wzór osobowy – jako „nosiciel” autentycznych wartości, tzw. personalny wzór wartości – pomaga wychowankowi w nabywaniu, akceptacji i konkretnej realizacji takich samych wartości. Strategia ta nie tyle opiera się na procesie poznawania wartości, co na ukazywaniu ich w życiu codziennym przez wychowawcę (Nowak 2008). Na początku „Strategia świadectwa” opiera się na psychologicznym mechanizmie naśladownictwa. Do głównych etapów rozwo-

ju wspomnianego mechanizmu zalicza się: naśladownictwo nieświadome (imitacja), naśladownictwo świadome (kopiowanie) oraz naśladownictwo twórcze (identyfikacja) (Wolicki 2002).

Imitacja – określana jako reprodukcja świadoma bądź nieświadoma jakiegoś modelu lub zjawiska. Imitacja jest charakterystyczna dla okresu wczesnego dzieciństwa, do 3. roku życia. Później mamy do czynienia z kopiowaniem, gdzie forma naśladowania przejawia się przede wszystkim w tzw. zabawach w rolę (zabawy tematyczne).

Kopiowanie jest wyższą formą naśladownictwa, gdyż oprócz odtwarzania reakcji modelu zachodzi tu także obserwowanie różnic i podobieństw pomiędzy reakcją własną a reakcją modelu. W naśladowaniu świadomym (kopiowaniu) zawarte są trzy procesy: percepcja – obserwacja, motywacja oraz uczenie się i wykonanie.

Identyfikacja – twórcze naśladownictwo. Jest sposobem modyfikacji swojego „ja” oraz metodą zdobywania nowych zainteresowań, sposobów zachowania, postaw i uczuć względem innych osób i przedmiotów w otoczeniu. Wraz z rozwojem społecznym jednostki liczba identyfikacji powiększa się. Można więc mówić o identyfikacji osobowej, identyfikacji z różnymi grupami (afiliacja) oraz o identyfikacji z różnymi rolami społecznymi. Skutki identyfikacji w zależności od wychowania mogą być pozytywne albo negatywne. Odnoszą się one do rozwoju osobowości, rozwoju sumienia oraz uczenia się różnorodnych ról społecznych, zwłaszcza dotyczących płci i postaw rodzicielskich.

Bliskie mechanizmowi identyfikacji jest **modelowanie** – rozumiane jako przejmowanie znaczeń zachowania od modelu. Nie jest to już wierne odtwarzanie wzoru, ale odczytywanie go i dostosowywanie do swojej osobowości. Modelowanie wykracza więc poza zewnętrzne upodobnienie się do modelu. Proces modelowania zależy od właściwości podmiotu, bodźców i sytuacji, w której zachodzi ten proces oraz cech właściwości modelu. Wydaje się, że „strategia świadectwa” oparta na mechanizmie modelowania powinna być wykorzystana w pracy wychowawczej w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości oraz w procesie samowychowania w późniejszych etapach rozwojowych człowieka.

Zaprezentowane powyżej psychologiczno-pedagogiczne rozumienie naśladowania Wojtyły dopełnił ważnymi filozoficznymi i teologicznymi uwagami (2001a; Starnawski 2008). Jego zdaniem, aby pobudzić chęć pójścia za wzorem osobowym należy nawiązać odpowiednią relację pomiędzy wzorem a jego naśladowcą. Ważna jest tutaj realizacja kategorii uczestnictwa w człowieczeństwie

drugiego²² oraz zasada dialogu²³. Wojtyła w kontekście przywołanej relacji mówi przede wszystkim o wymogu miłości, który z jednej strony oznacza pełną akceptację wychowanka i świadomość odpowiedzialności za niego, z drugiej zaś jest wezwaniem do naśladowania wzorów osobowych (2000; Starnawski 2008; Wrońska 2000).

Sposobem wejścia w relację ze wzorem osobowym jest naśladowanie go. W dziedzinie wychowania i samowychowania naśladowanie nie ma charakteru warunkowego i przejściowego, jak ma to miejsce w przypadku kształcenia. Nie jest też relacją poziomą i równorzędną, ponieważ wzór osobowy jako przed-

²² Kategoria „uczestnictwa” (łac. *participatio*) ma bardzo długą historię, zarówno w filozofii, jak i w teologii. W XX w. Wojtyła stworzył autorską teorię uczestnictwa, wskazując na dwa jego znaczenia, dwa typy relacji: a) „ja” – „ty” oraz b) „ja” – „my”. Pierwsze znaczenie omawianej kategorii związane jest z „uczestniczeniem w człowieczeństwie innych ludzi”. Uczestnictwo oznacza tutaj zasadniczą personalizację stosunku jednego człowieka do drugiego. Kiedy przeżywamy drugiego człowieka jako osobę, to przybliżamy się maksymalnie do tego, co stanowi o jego osobowym „ja” jako jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości. Układ „ja” – „ty” nie jest nigdy gotowy, ale potencjalny. Dlatego Wojtyła zauważa, że doświadczenie wskazuje na potrzebę pewnego impulsu do aktualizacji uczestnictwa w człowieczeństwie innych ludzi. Takim zewnętrznym impulsem jest niewątpliwie ewangeliczne przykazanie miłości. Wewnętrznym zaś impulsem, przynaglającym do aktualizacji uczestnictwa w człowieczeństwie innych jest emocjonalność (tak rozumiał Max Scheler) i w zasadniczej mierze wybór wolnej woli. Po wnikliwych analizach tego typu uczestnictwa Wojtyła napisze, że „zdolność do uczestniczenia w samym człowieczeństwie każdego człowieka stanowi rdzeń wszelkiego uczestnictwa i warunkuje personalistyczną wartość wszelkiego działania i bytowania «wspólnie z innymi» (...). Dopiero przez takie przyporządkowanie w samym człowieczeństwie, o jakim mówi pojęcie «bliźni», dynamiczna właściwość uczestnictwa zyskuje swoją osobową głębię, a zarazem swój wymiar uniwersalistyczny” (2000). Zagadnienie uczestnictwa, które zdaniem Wojtyły zdaje się sytuować w centrum wspólnego myślenia o człowieku oraz w centrum życia i współżycia ludzi autor niniejszego artykułu analizuje i prezentuje w monografii poświęconej wychowaniu społecznemu (Sztaba 2012).

²³ W myśli Wojtyły uczestnictwo wyraża się poprzez autentyczne postawy, którymi są solidarność i sprzeciw. Zasada dialogu łączy postawę solidarności z postawą sprzeciwu dla urzeczywistnienia dobra wspólnego. Dzięki dialogowi sprzeciw, który może czynić współbytovanie i współdziałanie ludzi trudniejszymi, mimo wszystko nie tylko nie psuje lub uniemożliwia tę wspólnotę bycia i działania z innymi, ale przyczynia się do kształtowania i pogłębiania solidarności ludzkiej. Zasada dialogu, nie uchylając się od napięć, konfliktów i walk, potrafi zarazem z sytuacji sprzeciwu wydobywać to, co jest prawdziwe i słuszne, co może być źródłem dobra dla ludzi, pozostawiając na boku czysto subiektywne nastawienia i uprzedzenia. Zasada dialogu chroni przed postawami nieautentycznymi, którymi są: konformizm oraz unik (Wojtyła 2000; Sztaba 2012).

miot naśladowania jest nosicielem wartości, których brak u naśladowcy. Dlatego relacja zachodząca pomiędzy wzorem a naśladowcą jest relacją pionową typu mistrz – nauczyciel (Wrońska 2000).

Według Wojtyły zasada naśladowania charakteryzuje się tym, że:

- a) naśladowanie wypływa z woli i rozumu człowieka jako głównych jego władz,
- b) przedmiotem naśladowania musi być konkretna osoba, w której wychowanek dostrzega „oczami” rozumu istotę doskonałą lub dążącą do doskonałości poprzez realne czyny,
- c) moment normowania (nakazu, zakazu) jest czynnością naturalną dla rozumu, który odczytując prawdę o bycie nadaje jej cechę powinności (2001a; Wrońska 2000).

Podsumowanie

Zaprezentowane powyżej analizy oraz wynikające z nich spostrzeżenia i uwagi potwierdzają prawdę, że w świetle refleksji Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II autentycznym wzorem osobowym jest osoba moralnie dojrzała, „człowiek sumienia”, za którym wychowanek chce podążać. Wzór osobowy realizując doskonałość moralną staje się zarazem autorytetem moralnym. Dzięki organicznemu połączeniu wzoru osobowego z autorytetem moralnym proces wychowania staje się integralny, ponieważ wychowawca – wzór osobowy i autorytet moralny w podejmowanej przez siebie każdej działalności wychowawczej oddziałuje zarówno na intelekt, jak i na wolę oraz uczucia wychowanka. Powiązanie wzoru osobowego i autorytetu z doskonałością moralną chroni proces wychowawczy przed tzw. negatywnymi wzorami osobowymi oraz niekorzystnym wpływem nowych kategorii teleologicznych (np. celebrytami, idolami, „dyżurnymi” ekspertami), które próbując zająć miejsce wzoru osobowego i autorytetu zaburzają, a niejednokrotnie niszczą ten proces, wprowadzając chaos moralny i intelektualny.

W świetle zaprezentowanych w artykule analiz wydaje się być trafne stwierdzenie funkcjonujące w literaturze przedmiotu, że tak rozumiany wzór osobowy może pełnić następujące funkcje:

- osobotwórczą, która działa według zasady *verba docent, exempla trahunt*,
- społeczno-kulturową, będąc nośnikiem pożądanych wartości,
- sensotwórczą – jako swoista mapa znaczeń, pomagająca odnaleźć się wychowankowi w sytuacji rozchwianego ładu aksjonormatywnego,

- integrująco-koordynującą, tworząc płaszczyznę porozumienia pomiędzy ludźmi na bazie tych samych wartości i postulatów, w celu wspólnego kształtowania rzeczywistości osobowej i społecznej (Kubiak-Szymborska 2007).

Dla Jana Pawła II „strategia świadectwa” była ważnym elementem metodycznego działania. Papież będąc świadomy mechanizmu identyfikacji zachęcał usilnie rodziców, wychowawców i wszystkich dorosłych, aby dla młodego pokolenia byli autentycznymi wzorami osobowymi, troszcząc się o swoją doskonałość moralną poprzez samowychowanie i formację (Sztaba 2012; Lendzion 2005). Sam też poprzez autentyczność i osobisty przykład był dla wielu wzorem osobowym, pobudzając ich do naśladowania i zmiany postaw (Makówka 2003; Rynio 2004).

Ze względu na wiele nieporozumień dotyczących wzoru osobowego i autorytetu cenna wydaje się być propozycja Katarzyny Olbrycht, która postuluje, aby naczelną kategorią w kontekście relacji wychowawczych uczynić kategorię „mistrza”²⁴. Zawiera ona w sobie takie wymiary, jak: doskonałość, autorytet, wzór osobowy, spotkanie, odpowiedzialność. Proces wychowania byłby oparty na relacji mistrz – uczeń, w kontekście sytuacji spotkania i relacji dialogowej (Olbrycht 2007). Niewątpliwie o takich relacjach wychowawczych uczył i takim mistrzem był sam św. Jan Paweł II (Olbrycht 2007; 1997).

BIBLIOGRAFIA

- Adrjanek R. (2003), *Wychowanie moralne w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Arendt H. (1994), *Co to jest autorytet?*, w: H. Arendt (red.), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej (s. 113–127), Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

²⁴ Współcześnie zauważa się próbę wprowadzenia do teleologii wychowania nowej kategorii „idola” (gr. *eidolon* – obraz, wyobrażenie, przedmiot kultu, uwielbienia). Papież nie używa tego pojęcia, gdyż bliskie jest ono idolatrii – bałwochwalstwu. Wydaje się, że współcześnie promowany idol jest parodią lub mistyfikacją prawdziwego wzoru osobowego i autorytetu. Idol wydaje się być produktem komercji, owocem subkultur (A. Toffler), twórcą wiedzy potocznej i światopoglądu „fanów”. Poprzez swoją wieloznaczność i pretendowanie do zajęcia miejsca wzoru osobowego i autorytetu jest wielkim kłopotem i wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki i procesu wychowania (Kubiak-Szymborska 2007; Dudzikowa 2007).

- Bianco E. (2008), *Święci patroni Europy. Budowniczości i wzory*, tłum. A. Gryczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Boużyk M.M. (2013), *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ceglarek R., Sztaba M. (red.) (2015), *Być człowiekiem sumienia. Interdyscyplinarny namysł nad fenomenem sumienia*, Częstochowa: Częstochowskie Wydawnictwo Archidiecezjalne Regina Poloniae.
- Czuba K. (2003), *Idea Europy kultur w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo „Soli Deo”.
- Dudzikowa M. (2007), *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (s. 217–276), t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Howiecki M. (1997), *Strażnicy, żeglarze i błazny. Autorytet i media*, „Ethos”, 37, s. 64–73.
- Jan Paweł II (1998) *Adhortacja Christifideles laici. O powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II*.
- Jan Paweł II (2003), *Adhortacja Ecclesia in Europa. O Jezusie Chrystusie, który żyje w Kościele jako źródło nadziei dla Europy*.
- Jan Paweł II (1981), *Adhortacja Familiaris consortio. O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*.
- Jan Paweł II (1996), *Dar i tajemnica. W pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jan Paweł II, (1991), *Encyklika Centesimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum novarum*.
- Jan Paweł II (1979), *Encyklika Redemptor hominis. Jezus Chrystus – Odkupiciel człowieka*.
- Jan Paweł II (1993), *Encyklika Veritatis splendor. O niektórych podstawowych zagadnieniach nauczania moralnego Kościoła*.
- Jan Paweł II (1994a), *List do Rodzin*.
- Jan Paweł II (2001), *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*, t. 1, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Jan Paweł II (1994b), *Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messori*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Jan Paweł II (2004), *Wstańcie, chodźmy!*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Jan Paweł II (1999a), *Homilia w czasie Mszy św.*, Łowicz, 14.06.1999, w: J. Poniewierski (red.), *Jan Paweł II. Pielgrzymki do Ojczyzny: 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999. Przemówienia, homilie* (s. 1141–1147), Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Jan Paweł II (1999b), *Homilia wygłoszona w czasie Mszy św. beatyfikacyjnej matki Bolesławy Lament*, Białystok, 05.06.1991, w: J. Poniewierski (red.), *Jan Paweł II. Pielgrzymki do Ojczyzny: 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999. Przemówienia, homilie* (s. 642–650), Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Jan Paweł II (1997), *Katecheza środowowa, Powołanie świeckich do świętości* (24.11.1993), w: E. Weron (red.), *Jan Paweł II. Świeccy we wspólnocie chrześcijańskiej* (s. 22–25), Poznań: Pallotinum.
- Jan Paweł II (1998), *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w siedzibie ONZ do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO)*, Paryż, 02.06.1980, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Jan Paweł II. Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie* (s. 51–68), Rzym–Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kosmana I. (2013), *Rola wzoru osobowego w kształtowaniu chrześcijańskiego życia. Studium z homiletyki na przykładzie św. Maksymiliana Kolbego*, Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Krajewski K. (2006), *Etyka jako filozofia pierwsza. Doświadczenie normatywnej mocy prawdy źródłem i podstawą etyki*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kubiak-Szymborska E. (2007), *Teleologiczny wymiar wychowania: o celach wychowania, autorytetach, ideałach i wzorach osobowych*, w: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian* (s. 188–208), Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Lendzion A. (2005), *Kształcenie charakteru w poglądach antropologiczno-etycznych Karola Wojtyły i w nauczaniu Jana Pawła II*, w: M. Nowak, C. Kalita (red.), *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, Biała Podlaska: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II.
- Makówka A. (2003), *Pedagogia ewangeliczna Jana Pawła II. Teoria i praktyka wychowania ewangelicznego w odniesieniu do młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo „Calvarianum”.
- Martins J.S. (2003), *Święci i świętość w nauczaniu Jana Pawła II*, „Ethos”, 63–64, s. 368–380.
- Maryniarczyk A., Stępień K. (red.) (2003), *Błąd antropologiczny*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Misztal H. (1999), *Mówią święci. Przesłania Jana Pawła II w polskich beatyfikacjach i kanonizacjach*, Lublin–Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Olbrycht K. (1997), *Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy. Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze*, „Ethos”, 37, s. 101–110.
- Oleszek W. (2000), *Przepowiadanie o świętych. Na podstawie homilii beatyfikacyjnych i kanonizacyjnych Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo „Polihymnia”.
- Starnawski W. (2008), *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Starnawski W. (2005), *Prawda podstawą wspólnoty. Wychowawcza rola prawdy według Karola Wojtyły*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Sztaba M. (2012), *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sztaba M. (2014a), *Człowiek jako byt moralny w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: A. Różyło, M. Sztaba (red.), *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty adekwatnej antropologii* (s. 115–137), Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sztaba M. (2014b), *Kwestia wolności osoby w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Implikacje pedagogiczne*, w: S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, seria „Rzeczywistość Edukacyjna”, 2, s. 149–173, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Śledzianowski J., Sakowicz T. (red.) (2006), *Jan Paweł II stróżem ludzkiej rodziny*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Więckowska E. (2009), *Czym jest autorytet?*, w: M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu* (s. 11–19), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojtyła K. (1986), *Elementarz etyczny*, wyd. 2, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wojtyła K. (1969), *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne”, 17 (2), s. 15–27.
- Wojtyła K. (2001a), *Ewangeliczna zasada naśladownictwa. Nauka źródeł objawienia a system filozoficzny Maxa Schelera*, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności* (s. 147–158), Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wojtyła K. (2001b), *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniu systemu Maxa Schelera*, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności* (s. 11–128), Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Wojtyła K. (2001c), *W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce*, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności* (s. 201–212), Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wolicki M. (2002), *Rozwój społeczny*, w: J. Makselon (red.), *Studia z psychologii rozwoju* (s. 211–242), Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Wrońska K. (2000), *Osoba i wychowanie: wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zabielski J. (2005), *Doskonałość moralna*, w: J. Nagórny, K. Jeżyna (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego* (s. 152–155), Radom: Wydawnictwo Polwen.

STRESZCZENIE

W nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II wzorami osobowymi mogą być tylko i wyłącznie osoby prezentujące pewną doskonałość moralną i dążące do jej maksymalizacji. Aby zrealizować zasygnalizowany w tytule temat, w pierwszej kolejności autor przedstawi rozumienie procesu wychowania, a następnie wskaże na organiczne związki zachodzące pomiędzy koncepcją wychowania a konkretną antropologią, zwracając uwagę na potrzebę adekwatnej i integralnej antropologii ukazującej człowieka także jako byt moralny. W dalszej kolejności zostaną przybliżone pojęcia doskonałości moralnej i świętości w kontekście doświadczenia etycznego. Zaprezentowane treści antropologiczne i etyczne stworzą bazę do kolejnych refleksji, w których przeanalizowane zostanie zagadnienie wzorów osobowych oraz autorytetów. Końcowa część artykułu to omówienie sposobów urzeczywistniania wzoru osobowego w procesie wychowania oraz wskazanie na „strategię świadectwa” i zasadę naśladowania.

SŁOWA KLUCZOWE: wychowanie, ideał wychowania, wzory osobowe, autorytet, doskonałość moralna.

SUMMARY

In the teaching of Karol Wojtyła – John Paul II, the personal models can be only and solely the people presenting reliable moral perfection and aspiring to its maximization. In the first place, I will reveal the educational process so as to realize the subject that was indicated in the title. Then, I will show the limited relationships occurring between the concept of education and precise anthropology, drawing the attention to the need of appropriate and intrinsic anthropology, presenting the person also as the moral being. Furthermore, I will introduce the terms of moral perfection and holiness in

the context of ethical experience. The presented anthropological and ethical contents will create the basis to the subsequent reflection, in which I will analyse personal models and authority. In the final part of the article, I will discuss the ways of materializing the personal models in the process of education, indicating “the strategy of testimony” and the principle of imitation.

KEYWORDS: education, the ideal of education, the personal models, authority, moral perfection.

MARIUSZ SZTABA – Towarzystwo Naukowe KUL
e-mail: sztabowy@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 19.05.2016, 30.05.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

Na drodze ku zbliżeniu większości i mniejszości – szkoły z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej

On the way to closer contact between the majority and the minority – schools with Polish as the teaching language in Belarus, Ukraine and the Czech Republic

Przemiany społeczne, które zaszły w ostatnich dekadach w naszej części Europy sprzyjają artykułowaniu i umacnianiu praw mniejszości narodowych, a także otwartemu wyrażaniu związków z macierzą, przy równoczesnym byciu lojalnym obywatelem kraju zamieszkania.

Niniejszy tekst¹ prezentuje aktualny stan prawny szkolnictwa dla osób należących do polskiej mniejszości narodowej na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej. Czynnikiem łączącym te kraje jest autochtoniczne pochodzenie polskiej mniejszości narodowej. Po krótkiej charakterystyce podstaw prawnych zostaną omówione dostępne formy nauki języka i w języku polskim w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Założono, że istnieje związek między polityką etniczno-narodową państw, w których żyją mniejszości narodowe, a stopniem autonomii danej mniejszości, poziomem respektowania praw osób należących do niej (w tym funkcjonowanie szkolnictwa z polskim językiem nauczania). W kraju, gdzie polska mniejszość musi walczyć o przetrwanie, swobodę funkcjonowania, nawet najlepsze zapisy w traktatach dwustronnych nie poprawią jej sytuacji. Natomiast w kraju, gdzie osiągnęła względną niezależność funkcjonowania, a nawet „kompletność instytucjonalną” (**określenie Grzegorza Babińskiego**), jej członkowie mogą – poprzez swoich przedstawicieli – domagać się respektowania praw.

¹ Problematyka podjęta w niniejszym artykule stanowi wycinek szerszych badań (Grabowska 2013).

Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych w zakresie oświaty

Osoby należące do mniejszości narodowych w omawianych krajach mogą korzystać z prawa do nauczania i uczenia się w języku ojczystym. Są one zapisane zarówno w traktatach dwustronnych, jak i dodatkowo uszczegółowione w prawie wewnętrznym każdego z omawianych krajów. Sytuację prawną członków polskiej mniejszości regulują traktaty dwustronne: Polski z Białorusią (Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Białoruś), z Ukrainą (Traktat między Rzeczypospolitą Polską a Ukrainą) i z Republiką Czeską (Układ między Rzeczpospolitą Polską a Czeską i Słowacką Republiką Federacyjną). Różny jest poziom szczegółowości zapisów, jednak we wszystkich omawianych krajach zapisano m.in. prawo do zakładania i utrzymywania własnych instytucji, organizacji lub stowarzyszeń oświatowych, kulturalnych i innych², korzystać z dostępu do środków masowego przekazu, a także uczestniczyć w działalności międzynarodowych organizacji pozarządowych. Korzystanie ze swoich praw ma być zgodne z prawem krajowym. Zapisy dwustronne dowodzą wzajemnej troski o rodaków będących obywatelami innego kraju. Jednak w praktyce codziennej urzędnicy często nie odwołują się do praw tam zawartych, lecz bywa, że stosują wewnętrzne regulacje, a te (uchwały lokalne) w znacznym stopniu ograniczają prawa przyznane mniejszościom narodowym.

Czynnikiem różnicującym kwestie regulacji prawnych i ich przestrzegania jest system polityczny państwa oraz praktyczne aspekty jego realizowania, zwłaszcza w dziedzinie praw i wolności człowieka, zakres związania ze standardami międzynarodowymi, charakter tych standardów i efektywność mechanizmów kontrolnych w nich przewidzianych oraz wzajemny stosunek grup narodowościowych w danym państwie (Białek 2008, s. 302). Z racji przynależności Republiki Czeskiej do struktur Unii Europejskiej prawo wewnętrzne w okresie przedakcesyjnym zostało dostosowane do regulacji unijnych, a ochrona praw mniejszości podlega zewnętrznej ocenie. Ukraina od początku budowania niepodległej państwowości prowadziła politykę narodowościową, mającą ustabilizować stosunki międzyetniczne i międzynarodowościowe, co zaowocowało brakiem groźnych konfliktów i konfrontacji (Ziaziun 2001, s. 271–272). W ostatnich latach coraz mocniej wyrażane są deklaracje przynależności do UE. 21 marca 2014 r. podpisano część polityczną umowy stowarzyszeniowej, a 27 czerwca tego samego roku część gospodarczą. Sytuacja polityczna na Białorusi wciąż nie sprzyja demokracji życia społecznego.

² Mogą one ubiegać się o dobrowolną pomoc finansową lub inną, jak również o pomoc państwową, zgodnie z prawem krajowym.

Prawa osób należących do mniejszości narodowych regulują także dokumenty prawa wewnętrznego różnej rangi. Na Białorusi jest to m.in. Konstytucja z 1994 r., Ustawa Republiki Białorusi o mniejszościach narodowych z 11 listopada 1992 r., Ustawa o oświacie w Republice Białorusi z 29 października 1991 r., Ustawa o językach, rozporządzenia Gabinetu Ministrów, dekrety prezydenta republiki czy wreszcie pismo metodyczno-instruktorskie *O organizacji nauczania dzieci należących do mniejszości narodowych w Republice Białorusi*, wydane przez Ministerstwo Edukacji. W dokumentach wymieniono języki wychowania i nauki³, określono formy, w jakich może odbywać się nauczanie w języku mniejszości narodowej⁴, wymieniono przedmioty, które mogą być nauczane w języku mniejszości narodowej⁵, podniesiono kwestie podręczników.

Podstawy prawne funkcjonowania oświaty dla członków mniejszości narodowych na Ukrainie reguluje Konstytucja z 1996 r., Deklaracja praw narodowości Ukrainy z 1991 r., Deklaracja o suwerenności Ukrainy z 1990 r., Ustawa o mniejszościach narodowych na Ukrainie z 25 czerwca 1992 r.⁶, Ustawa o oświacie z 23 maja 1991 r., Ustawa o szkolnictwie zawodowym z 10 lutego 1998 r., Ustawa o szkolnictwie średnim z 13 maja 1999 r., Ustawa o szkolnictwie wyższym z 17 stycznia 2002 r., Ustawa o językach z 22 października 1989 r.

³ Każda osoba mieszkająca na Białorusi ma prawo do wychowania i nauki w języku białoruskim lub rosyjskim na wszystkich etapach kształcenia. W praktyce językiem dominującym w edukacji jest język rosyjski, formalnie język największej mniejszości narodowej, a zarazem jeden z dwóch języków urzędowych. Od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. drastycznie spada liczba szkół białoruskich, a w 2003 r. zamknięto w Mińsku jedyne białoruskojęzyczne liceum ogólnokształcące w tym mieście, Narodowe Liceum Humanistyczne Jakuba Kolasy (Białek 2008, s. 169).

⁴ Pismo metodyczno-instruktorskie określa, że nauka może odbywać się w szkołach ogólnokształcących (klasach) z nauczaniem języka mniejszości narodowej; w ogólnokształcących szkołach dwujęzycznych (klasach); w szkołach ogólnokształcących (klasach) z dodatkowym nauczaniem języka mniejszości narodowej jako przedmiotu (w formie nauczania pogłębionego, fakultatywnie, w kółkach), http://www.wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=b_uw11 (data dostępu: 17.05.2014).

⁵ W szkołach ogólnokształcących (klasach) z nauczaniem języka mniejszości narodowej wszystkie zajęcia, oprócz języka i literatury białoruskiej, historii i geografii Białorusi, języka rosyjskiego i literatury mogą odbywać się w języku mniejszości narodowej.

⁶ W Ustawie o mniejszościach narodowych zdefiniowano pojęcie mniejszości narodowej: „do mniejszości narodowych należą grupy obywateli Ukrainy, które nie są Ukraincami narodowościowo, wykazują poczucie narodowego samouświadomienia i wspólności między sobą” (Makar 2006, s. 218).

Prawo do kształcenia osób należących do mniejszości narodowych w Republice Czeskiej zapewnia Konstytucja z 1992 r., Ustawa o prawach członków mniejszości narodowych w Republice Czeskiej z 10 lipca 2001 r.⁷, Ustawa o edukacji w przedszkolu, szkole podstawowej i średniej oraz wyższej szkole zawodowej z 2004 r.⁸ Sposób realizacji prawa do wychowywania i kształcenia w swoim języku ojczystym w szkołach i placówkach przedszkolnych i szkolnych musi uwzględniać spełnienie warunków określonych w odrębnych przepisach prawa czeskiego⁹.

Formy organizacji nauczania w języku polskim i języka polskiego

We wszystkich trzech omawianych krajach nauczanie języków mniejszości narodowych organizowane jest w obrębie systemu oświaty publicznej. Może się ono odbywać w szkołach/klasach z nauką języka mniejszości narodowej;

⁷ W ustawie zdefiniowano pojęcie mniejszości narodowej i członka mniejszości narodowej, określono prawa członków mniejszości, m.in. prawo do kształcenia w języku mniejszości narodowej. Mniejszość narodowa – w rozumieniu ustawy – jest społecznością obywateli Republiki Czeskiej żyjących na terenie obecnej Republiki Czeskiej, którzy odróżniają się od pozostałych obywateli z reguły wspólnym pochodzeniem etnicznym, językiem, kulturą i tradycjami, tworzą liczną mniejszość ludności i jednocześnie przejawiają wolę uważania ich za mniejszość narodową, w celu podejmowania wspólnych wysiłków dla zachowania i rozwoju własnej tożsamości, języka i kultury i jednocześnie w celu wyrażania i ochrony interesów ich społeczności, która się historycznie wytworzyła, „Sbírka Zakonů České Republiky” nr 273/2001. Zmiana: nr 320/2002 Sb., <http://wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=czech04> (data dostępu: 8.05.2014).

⁸ Paragraf 13 ustawy dopuszcza kształcenie w języku mniejszości narodowej, natomiast paragraf 14 określa warunki, jakie powinny być spełnione, aby utworzyć klasę. Określono minimalną liczbę dzieci w przedszkolach (8 dzieci), szkołach podstawowych (10 uczniów) i w szkołach średnich (12 uczniów). W szkole średniej dopuszczona jest możliwość powstania klasy z językiem wykładowym mniejszości w sytuacji, gdy zbierze się przynajmniej 15 uczniów, członków danej mniejszości.

⁹ Członkowie mniejszości narodowych, które tradycyjnie i od dłuższego czasu żyją na terenie Republiki Czeskiej mają prawo do wychowywania i kształcenia w swoim języku ojczystym w szkołach i placówkach przedszkolnych i szkolnych, przy spełnieniu warunków określonych w odrębnych przepisach prawa – Ustawa nr 76/1978 Sb., o instytucjach szkolnych, w brzmieniu późniejszych przepisów; Ustawa nr 29/1984 Sb., o systemie szkół podstawowych, szkół średnich i wyższych szkół fachowych (ustawa o szkolnictwie), w brzmieniu późniejszych przepisów; Ustawa nr 564/1990 Sb., o administracji państwowej i samorządowej w szkolnictwie, w brzmieniu późniejszych przepisów.

w szkołach/klasach dwujęzycznych; w szkołach/klasach z dodatkową nauką języka mniejszości narodowej jako przedmiotu (w tym także w formach nauczania pogłębianego, fakultatywnie, w kółkach). Nauczanie języka i w języku mniejszości może być także organizowane z inicjatywy osób należących do tych mniejszości, organizacji mniejszościowych, wspólnot religijnych, instytucji kulturalnych. Z uwagi na różny poziom zinstytucjonalizowania polskiego życia społecznego, w tym oświatowego, sytuację w poszczególnych państwach scharakteryzowano oddzielnie dla każdego z nich.

Na Białorusi w 2011 r. 278 przedszkolaków uczęszczało do 25 polskich grup w przedszkolach publicznych, w roku szkolnym 2012/2013 – 415 dzieci w 36 grupach. W kolejnym roku szkolnym liczba przedszkolaków wzrosła do 450. W szkołach podstawowych i ogólnokształcących w roku szkolnym 2012/2013 języka polskiego ogółem uczyło się 4756 uczniów. Część z nich (669) pobiera naukę w szkołach z polskim językiem nauczania w Wołkowysku, Grodnie i w Brześciu. Pozostali uczą się języka polskiego w klasach dwujęzycznych, na zajęciach fakultatywnych i pozalekcyjnych (*Jak uczy się języka polskiego na Białorusi*). Dane udostępnione przez Angelikę Borys wskazują, że systematycznie wzrasta liczba uczniów uczących się języka polskiego/w języku polskim. W roku szkolnym 2013/2014 w szkołach z polskim językiem nauczania było 746 uczniów, języka polskiego w formie przedmiotu uczyło się 502 młodych ludzi, a podczas zajęć pozalekcyjnych 6500.

Na Białorusi obserwuje się wyraźne dążenie polskiej społeczności do rozbudowy szkolnictwa w języku narodowym. Znajomość języka i kultury polskiej oraz możliwość kontynuacji nauki w Polsce widziane są jako szansa awansu społecznego, ekonomicznego i cywilizacyjnego (Kowalski 2015). Poza białoruskim systemem oświaty nauka języka polskiego odbywa się także w szkołach niedzielnych¹⁰ (zw. także szkołami społecznymi) Związku Polaków na Białorusi oraz Polskiej Macierzy Szkolnej (Sobecki 2010, s. 47–51). Zajęcia w szkołach społecznych odbywają się wieczorami w ciągu tygodnia oraz w soboty i niedziele. Oprócz zajęć z języka polskiego uczniowie mają lekcje historii i geografii Polski, a w wyższych klasach dla zainteresowanych mogą być prowadzone lekcje matematyki, chemii i biologii. W roku szkolnym 2009/2010 w tego typu placówkach uczyło się 3726 uczniów. Szkoły społeczne funkcjonują w obwodzie brzeskim, grodzieńskim, mińskim, witebskim, mohylewskim i homelskim, obejmując nauką około 600 uczniów (Orechwo 2006). Ponadto w Grodnie

¹⁰ Pod opieką Związku Polaków na Białorusi szkoły niedzielne funkcjonują w Grodnie, Baranowiczach, Lidzie, Mohylewie, Szczuczynie, Nieświeżu, Brasławiu, Nowogródku, Wołkowysku, Mińsku, Brześciu, Witebsku (Grędzik-Radziak 2007, s. 252).

Związek Polaków na Białorusi prowadzi Polską Szkołę Społeczną¹¹, a Polska Macierz Szkolna – Liceum Społeczne¹². Polskie Towarzystwo Naukowe organizuje w Mińsku dwuletnie Republikańskie Kursy Przygotowawcze z języka polskiego¹³ dla młodzieży ubiegającej się o przyjęcie na studia w Polsce (Grędzik-Radziak 2007, s. 252). Do szkół społecznych w roku szkolnym 2013/2014 uczęszczało 5776 uczniów (Borys 2014).

Nauczanie języka polskiego na Ukrainie – podobnie jak na Białorusi – odbywa się w różnych formach, na wszystkich etapach kształcenia, od przedszkoli po szkoły wyższe, w ramach ukraińskiego systemu oświaty, ale także w szkołach sobotnio-niedzielnych, w szkołkach parafialnych, na różnego rodzaju kursach dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

Polskie grupy przedszkolne są prowadzone w czterech przedszkolach we Lwowie, po jednym w Łanowicach, Kamieńcu Podolskim i Strzelczyskach (<http://polacy.info.pl/pl/lista-szkol/przedszkola/>). Do dwóch najstarszych polskich szkół we Lwowie – aktualnie obydwie są ogólnokształcącymi, jedena-stoklasowymi szkołami – dołączyły kolejne: szkoły ogólnokształcące w Mościskach i w Gródku Podolskim oraz szkoła podstawowa z polskim językiem nauczania w Strzelczyskach i szkoła początkowa języka polskiego w Łanowicach. W szkołach z polskim językiem nauczania w roku szkolnym 2008/2009 uczyło się ogółem 1389 osób (www.lwow.msz.gov.pl/).

Funkcjonują także szkoły dwu/wielojęzyczne¹⁴ prowadzące klasy polskie. W klasach I–IV wszystkie przedmioty prowadzone są w języku polskim. Od

¹¹ Polska Szkoła Społeczna w Grodnie, założona w 1993 r., początkowo nosiła nazwę Polskie Liceum Sobotnio-Niedzielne. Inicjatorami jej powstania byli Stanisław Sienkiewicz i Teresa Kryszyn (objęła funkcję dyrektora liceum). Na początku zajęcia odbywały się tylko w sobotę i niedzielę w szkole nr 6 w Grodnie. Liceum miało kształcić językowo i kulturowo uczniów z klas VIII–XI oraz kształtować świadomość narodową młodych Polaków (Grędzik-Radziak 2007, s. 262–267).

¹² Liceum Społeczne im. Elizy Orzeszkowej przy Polskiej Macierzy Szkolnej w Grodnie działa od 1995 r., <http://pmsgrodno.org/liceum/rys-historyczny/> (data dostępu: 25.04.2016).

¹³ W 1992 r. powołano Polskie Towarzystwo Naukowe i już po kilku miesiącach funkcjonowania jesienią rozpoczęto kształcenie w dwuletnim cyklu, przygotowując młodzież do studiów w Polsce. Program obejmował zajęcia z języka polskiego, historii literatury polskiej, gramatyki, elementów historii sztuki i wiedzy o kulturze Polski, a także historii Polski z elementami geografii (Grędzik-Radziak 2007, s. 294–297).

¹⁴ Na stronach WWW konsulatów RP na Ukrainie są publikowane dane dotyczące prowadzonych form nauczania języka i w języku polskim, lecz nie są one kompletne i nie zawierają danych liczbowych.

klasy V do XI po polsku odbywają się lekcje języka polskiego, historii i geografii Polski. Uczniowie kończą szkołę tzw. polską maturą. Polskie klasy funkcjonują w szkołach ukraińskich w Szepietówce, Dowbyszu, Iwano-Frankowsku, Kamieńcu Podolskim oraz w Żytomierzu.

W szkołach z polskim językiem wykładowym lub z pogłębioną nauką języka polskiego uczyło się w roku szkolnym 2014/2015 około 3000 uczniów (Kowalski 2015, s. 28).

W 63 szkołach ukraińskich język polski jest nauczany jako język obcy. Jego nauka jest potwierdzana na świadectwie szkolnym, ocena uwzględniana w promocji ucznia do następnej klasy, a on sam na zakończenie szkoły podstawowej i średniej zdaje egzaminy z języka polskiego. W roku szkolnym 2008/2009 z tej formy nauki języka polskiego korzystało 6889 uczniów (Third Report Submitted by Ukraine). Język polski jest nauczany również w ramach zajęć fakultatywnych w 123 szkołach ukraińskich.

Nauka języka polskiego prowadzona jest często w szkołach społecznych prowadzonych przez polskie stowarzyszenia. Funkcjonują one jako pozaszkolne placówki oświatowe – zarejestrowane szkoły sobotnio-niedzielne (na stronie Zjednoczenia Nauczycieli Polskich na Ukrainie podano 11 takich placówek). Funkcjonują one najczęściej przy szkołach publicznych, zajęcia odbywają się także w siedzibach stowarzyszeń, klubach, domach kultury.

Szkoły sobotnio-niedzielne działają jako punkty nauczania przy organizacjach (57 placówek), ale także jako szkoły niezarejestrowane (również 57 placówek). Prowadzą je organizacje, szkoły, parafie i klasztory¹⁵ (obok katechezy w języku polskim chętni uczą się języka polskiego, literatury, historii Polski, geografii, muzyki, kultury Polski). Kształcą się tam nie tylko dzieci i młodzież, ale także dorośli. W różnego rodzaju „klubach” w roku szkolnym 2008/2009 uczyło się w sumie 4443 osób (Third Report Submitted by Ukraine).

W 2009 r. na Ukrainie działało ogółem ponad 230 punktów nauczania języka polskiego, w których naukę pobierało około 13 tys. dzieci i młodzieży (Górski 2010).

Od 2014 r. realizowany jest projekt edukacyjny adresowany do polskich mieszkańców Ukrainy – w każdym wieku – uczących się języka przodków. Aby ich nauka była efektywna Fundacja Wolność i Demokracja¹⁶ wspiera meryto-

¹⁵ Przykładowo Sobotnia Szkoła Języka Polskiego przy Delegaturze Sióstr św. Dominika w Żółkwi, obwód lwowski.

¹⁶ Projekt realizowany jest przez Fundację Wolność i Demokracja w ramach konkursu „Współpraca z Polonią i Polakami za granicą w 2014 r.” i finansowany ze środków Mi-

rycznie i finansowo działające na Ukrainie szkoły i punkty nauczania języka polskiego. W ramach projektu opieką merytoryczną i finansową objęto sześć szkół z polskim językiem nauczania, pięć pionów polskich, sześć polskich grup przedszkolnych oraz co najmniej 75 społecznych punktów nauczania języka polskiego na Ukrainie, w których uczy się obecnie łącznie około 10 000 tys. osób (<http://wid.org.pl/category/co-robimy/oswiata-polska-na-ukrainie/>).

Trzeci kraj wybrany do omówienia to Republika Czeska. Struktura szkolnictwa mniejszościowego w tym kraju jest identyczna, jak struktura szkolnictwa publicznego. Jej elementami są przedszkola, szkoły podstawowe i szkoły średnie. Tam, gdzie młodzieży wywodzącej się z grup mniejszościowych jest zbyt mało, aby otworzyć odrębną szkołę, lecz dostatecznie dużo, aby dzieci miały przynajmniej swoją klasę, tworzy się odrębne innojęzyczne klasy przy szkołach i przedszkolach czeskich. W przedszkolach i szkołach podstawowych z polskim językiem nauczania kształcą się około 90% młodzieży deklarującej narodowość polską (Grabowska, Ogrodzka-Mazur 2010, s. 186). W roku szkolnym 2015/2016 na sieć polskiego szkolnictwa na Zaolziu¹⁷ składały się 33 przedszkola, 25 szkół podstawowych (15 szkół małoklasowych z klasami od I do V oraz 10 szkół pełnoklasowych z klasami od I do IX) oraz dwie szkoły średnie¹⁸. We wrześniu 2015 r. naukę w tych placówkach podjęło 860 dzieci w wieku przedszkolnym oraz 2186 uczniów. Większość szkół działa jako samodzielne jednostki administracyjno-gospodarcze¹⁹.

Szkolnictwo polskie w Europie Środkowo-Wschodniej ma swoją długoletnią i chlubną tradycję. Szkoły narodowościowe nieraz musiały walczyć z trudnościami, pokonywać przeciwności losu i opór ludzi nieprzychylnych sprawie polskiej,

nisterstwa Spraw Zagranicznych RP. Partnerzy projektu: Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego, Ogólnoukraińskie Centrum Nauczania Języka Polskiego na Ukrainie.

¹⁷ „Zaolzie” w polskiej terminologii oznacza część Śląska Cieszyńskiego (powiat karwiński i frydecko-mistecki) leżącą w Republice Czeskiej i zamieszkiwaną przez autochtoniczną ludność polską. O polskiej mniejszości na Zaolziu mówi się od 1920 r., czyli od podziału Śląska Cieszyńskiego między państwo polskie i czechosłowackie, dokonanego na mocy decyzji Rady Ambasadorów obradującej w Spa (Belgia) 28 lipca 1920 r. (Gąsior 2008, s. 2; Nowak 2002, s. 87–102).

¹⁸ Gimnazjum z polskim językiem nauczania w Czeskim Cieszynie (odpowiednik polskiego liceum ogólnokształcącego) i Akademia Handlowa w Czeskim Cieszynie prowadząca klasy polskie (odpowiednik polskiego technikum).

¹⁹ Wyjątek stanowią szkoły małoklasowe w Koszarzyskach, Ropiczy i Stonawie, których pionierzy administracyjne podlegają dyrekcjom szkół czeskich.

a od kilkunastu lat borykają się ze spadkiem liczby uczniów, co sprawia, że ubywa również szkół. W poprzednich dekadach przyczyn tego należało upatrywać w przekształceniach strukturalnych w systemach szkolnictwa większościowego, w wyniku których likwidowano szkoły. Dzisiaj spadek liczby uczniów jest podyktowany zmianami demograficznymi, chociaż w ostatnich paru latach zauważalny jest wzrost liczby zapisywanych dzieci do placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania. Szkoły borykają się także z problemami finansowymi, z brakiem podręczników, pomocy dydaktycznych. Aktualnie jest niedostatek zasadniczych szkół zawodowych z polskim językiem wykładowym.

Podsumowanie

Troska o edukację i kulturę poszczególnych grup narodowych mieszkających w danym państwie jest wyrazem szacunku dla swoich obywateli i poszanowania prawa międzynarodowego, umów dwustronnych i regulacji wewnętrznych. Polacy jako mniejszość narodowa mają zagwarantowane prawa w stosownych dokumentach, różny jest natomiast sposób i poziom ich realizacji. W żadnym z omawianych krajów Polacy nie czują się faworyzowaną grupą, wszędzie muszą zabiegać – często bez satysfakcjonujących rezultatów – o przestrzeganie należnych im praw.

Polacy na Białorusi – ze względu na sytuację polityczną – mają ograniczone prawa stowarzyszania się, gromadzenia, dostępu do informacji w języku ojczystym, prowadzenia działalności oświatowej, wyznawania swojej religii, są często dyskryminowani w różnych obszarach życia społecznego. Na Ukrainie sytuacja mniejszości polskiej jest złożona i zróżnicowana. Szereg praw zapisanych w licznych dokumentach nie jest realizowany, najczęściej ze względów finansowych, ale także na skutek niedoinformowania (Białek 2008, s. 301). Grupą najbardziej świadomą swoich praw i zabiegającą o ich przestrzeganie są Polacy na Zaolziu, w Republice Czeskiej. Sprzyja temu członkostwo tego kraju w strukturach Unii Europejskiej.

Najbardziej rozwinięta i najbardziej liczna sieć szkół działających w oficjalnym systemie szkolnym jest w Republice Czeskiej. Na Białorusi i Ukrainie dopiero od kilku lat istnieje prawna możliwość zakładania i prowadzenia szkół narodowościowych. Jednak z różnych względów potrzeby polskich mniejszości w tych krajach nie są zaspokojone. Na Białorusi rządy autorytarne Aleksandra Łukaszenki nie respektują wcześniejszych porozumień dwustronnych z Polską,

a polityka rusyfikacyjna, konflikt rządu białoruskiego ze Związkiem Polaków na Białorusi i wreszcie wewnętrzny rozłam w związku nie sprzyjają otwartemu artykułowaniu praw polskiej mniejszości narodowej do swobodnego rozwoju.

Na Ukrainie sytuacja prawna sprzyja rozwojowi polskiej mniejszości, ale kraj od niedawna budujący własną tożsamość narodową boryka się z wewnętrznymi problemami i trudnościami finansowymi, i tym tłumaczy brak zgody na zakładanie i prowadzenie nowych szkół oraz powodu ogranicza liczbę prowadzonych zajęć z języka polskiego.

W obydwu krajach – na Białorusi i na Ukrainie – polskie organizacje mniejszościowe oraz Kościół prowadzą różne formy nauczania języka polskiego, mając zapewne nadzieję, że będą one stanowiły zaplecze do przyszłych, oficjalnych już działań.

Przedstawiona pokrótce sytuacja polskiego szkolnictwa narodowościowego wskazuje na związek między dawną i obecną sytuacją społeczno-polityczną kraju a poszanowaniem praw mniejszości narodowych i sprzyjaniu ich rozwojowi. Troska o edukację osób należących do mniejszości narodowych w ich ojczystym języku służy pozytywnym relacjom interetnicznym.

W warunkach sprzyjających rozwojowi poszczególnych kultur, a więc również naszej kultury, zwiększają się szanse na kształtowanie (się) tożsamości wielowymiarowej – łączącej różne kultury. Zagrożenia każdej kultury (narodowej, etnicznej, lokalnej) budzą opór, izolację, niechęć lub wrogość do innych kultur, innych ludzi – Obcych (Lewowicki, Nikitorowicz, Szczurek-Boruta 2010, s. 12).

BIBLIOGRAFIA

- Białek T. (2008), *Międzynarodowe standardy ochrony praw mniejszości narodowych i ich realizacja na przykładzie Białorusi, Litwy i Ukrainy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Borys A., *Informacja o nauczaniu języka polskiego na Białorusi*, maszynopis w posiadaniu autorki, udostępniony przez Andżelikę Borys – prezes Rady Naczelnej Związku Polaków na Białorusi.
- Górski A., *Interpelacja nr 19011 do ministra edukacji narodowej w sprawie konieczności większego wsparcia polskiej oświaty na Ukrainie z dnia 7 października 2010 roku*, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/79EFA734> (data dostępu: 2.03.2016).
- Grabowska B. (2013), *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej*, Katowice–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Grabowska B., Ogrodzka-Mazur E. (2010), *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Grędzik-Radziak A. (2007), *Oświata i szkolnictwo polskie na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej i współczesnej Białorusi 1939–2001*, Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne.
- http://winnica.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/studia_i_programy_stypendialne/punkty_nauczania_jezyka_polskiego/winnica_ua_k_31 (data dostępu: 25.07.2014).
- <http://www.lwow.msz.gov.pl/resource/44759463-6a74-4aa9-986f-b475029bfa-9e,JCR>.
- <http://www.lwowkg.polemb.net/?document=185> (data dostępu: 25.07.2014).
- <http://www.pmsgrodno.org/content/view/5/2/> (data dostępu: 25.07.2014).
- <http://polacy.info.pl/pl/lista-szkol/przedszkola/>.
- Jak uczy się języka polskiego na Białorusi. Liczby i fakty, <http://poland.mfa.gov.by/pl/embassy/news/f5026a6dfa11ae10.html> (data dostępu: 17.03.2016).
- Jasiński Z. (2002), *Wybrane problemy szkolnictwa polskiego na Zaolziu i Kresach Ostrawskich w latach 1920–2000*, w: J. Szymeczek (red.), *Polacy na Zaolziu 1920–2000. Zbiór referatów z konferencji naukowej, która odbyła się 13–14.10.2000 w Czeskim Cieszynie*, Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej.
- Kowalski M., *Polacy na Białorusi, Białorusini w Polsce – obraz pogranicza dwóch narodów*, http://www.bialorus.pl/index.php?pokaz=polacy_bialorusini&&Rozdzial=polityka_mn (data dostępu: 3.12.2009).
- Kowalski M. (2015), *Raport na temat szkolnictwa polskiego na Ukrainie*, w: *Placówki oświatowe na Ukrainie. Informator*, Warszawa: Fundacja Wolność i Demokracja, <http://wid.org.pl/wp-content/uploads/Informator-Placwki-owiatowe-na-Ukrainie.pdf> (data dostępu: 17.04.2016).
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (2010), *Wprowadzenie*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Makar J. (2006), *Ochrona praw mniejszości narodowych we współczesnej Ukrainie*, w: B. Halczak (red.), *Mniejszości narodowe w Europie Środkowo-Wschodniej po upadku komunizmu*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Nowak K. (2002), *Zaolzie w polityce zagranicznej Polski (1920–1947)*, w: J. Szymeczek (red.), *Polacy na Zaolziu 1920–2000. Zbiór referatów z konferencji naukowej, która odbyła się 13–14.10.2000 w Czeskim Cieszynie*, Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej.

- Orechwo A. (2006), *Oświata polska na Białorusi na tle zmian społeczno-politycznych w latach 2002–2006*, w: K. Gąsowska, M. Mazińska-Szumiska (red.), *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy. V Forum Oświaty Polonijnej, Kraków, 22–24 czerwca 2006. Wybór materiałów konferencyjnych*, Kraków: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, http://www.wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=o_V_for03 (data dostępu: 25.07.2014).
- „Sbírka Zakonů České Republiky” nr 273/2001. Zmiana: nr 320/2002 Sb., <http://wspolnota-polska.org.pl/index.php?id=czech04> (data dostępu: 8.05.2014).
- Sobecki M. (2010), *Szkolnictwo polskie na Białorusi w okresie odrodzenia narodowego przelomu XX i XXI wieku*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Third Report Submitted by Ukraine Pursuant to Article 25, Paragraph 1, of the Framework Convention for the Protection of National Minorities (7 maja 2009 roku). ACFC / SR / III (2009) 006, http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_3rd_SR_Ukraine_en.pdf (data dostępu: 25.07.2014).
- Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Białoruś o dobrym sąsiedztwie, przyjaznych stosunkach i współpracy z 23 czerwca 1992 roku, http://wspolnota-polska.org.pl/prawa_mniejszosci/art/Umowy-dwustronne_-Traktat-miedzy-RP-a-RB,15.html (data dostępu: 17.05.2014).
- Traktat między Rzeczypospolitą Polską a Ukrainą o dobrym sąsiedztwie, przyjaznych stosunkach i współpracy z dnia 18 maja 1992 roku, http://wspolnota-polska.org.pl/prawa_mniejszosci/art/Traktat-miedzy-RP-a-Ukraina-o-dobrym-sasiedztwie-przyjaznych-stosunkach-i-wspolpracy,62.html (data dostępu: 17.05.2014).
- Układ między Rzeczpospolitą Polską a Czeską i Słowacką Republiką Federacyjną o dobrym sąsiedztwie, solidarności i przyjacielskiej współpracy, wszedł w życie 4 maja 1992 roku, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19920590296> (data dostępu: 17.05.2014).
- Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Czeskiej o współpracy w dziedzinie kultury, szkolnictwa i nauki z dnia 30 września 2003 roku, <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2004.244.0002449,umowa-miedzy-rzadem-rzeczypospolitej-polskiej-a-rzadem-republiki-czeskiej-o-wspolpracu-w-dziedzinie-kultury-szkolnictwa-i-nauki.html> (data dostępu: 17.03.2016).
- Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Ukrainy o współpracy w dziedzinie kultury, nauki i oświaty z dnia 20 maja 1997 roku, <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2000.003.0000029,metryka,umowa-miedzy-rzadem-rzeczypospolitej-polskiej-a-rzadem-ukrainy-o-wspolpracy-w-dziedzinie-kultury-nauki-i-oswiaty.html> (data dostępu: 17.03.2016).

Ziaziun I. (2001), *Mniejszości narodowe Ukrainy, wykształcenie, kultura, status społeczny*, tłum. J. Wowk, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

STRESZCZENIE

Problematyka poruszana w niniejszym opracowaniu stanowi wycinek szerszych prac dotyczących poczucia tożsamości uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej. Autorka skupiła się na charakterystyce prawa polskich mniejszości narodowych w wymienionych krajach do nauki języka i w języku swojej mniejszości. Polacy jako mniejszość narodowa mają zagwarantowane prawa w stosownych dokumentach, różny jest natomiast sposób i poziom ich realizacji, zwłaszcza w zakresie oświaty.

SŁOWA KLUCZOWE: polska mniejszość narodowa na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej, polska mniejszość narodowa, oświata

SUMMARY

The issues explored in the presented study constitute a section of more extensive works on the feeling of identity among learners from schools with Polish as the teaching language in Belarus, Ukraine and the Czech Republic. What is focused here are the characteristics of the right of Polish national minorities in these countries to learn and to be educated in the language of their minority. Poles as a national minority are legally guarded in this field by appropriate documents. However, the way and level of their implementation is different, especially with regard to education.

KEY WORDS: Polish national minority in Belarus, Ukraine and the Czech Republic, Polish national minority, national schools

BARBARA GRABOWSKA – Uniwersytet Śląski
e-mail: basiagra@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 26.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016



Rola wychowawców, pedagogów i nauczycieli w przekazie prawdy historycznej o niemieckich obozach koncentracyjnych w Polsce

The role of teachers and educators in passing on historical truth about German concentration camps in Poland

Wprowadzenie

Wydarzenia związane z II wojną światową u większości Polaków budzą podobne odczucia. Czas ten kojarzy się z okupacją niemiecką, masowym ludobójstwem, strachem, niesprawiedliwością, śmiercią. Nie żyjemy tymi wspomnieniami na co dzień, co jest w pełni zrozumiałe. Na ile mamy jednak świadomość, co w tym czasie wydarzyło się naprawdę i czy rzeczywiście tej prawdy dociekamy? Pytanie to odnosi się szczególnie do współczesnej młodzieży, która częstokroć (choć nie zawsze) bywa całkowicie obojętna i nieświadoma wydarzeń z przeszłości. Historia ta, przecież nie tak dawna, staje się coraz bardziej odległa. Osób, które własnymi słowami mogą zaświadczyć o przeszłości jest coraz mniej, dlatego też podniesienie tego problemu wśród młodych ludzi staje się coraz bardziej naglące.

O roli wychowawcy w procesie edukacji powiedziano i napisano już wiele. Rodzi się jednak pytanie, jaką funkcję pełni pedagog, wychowawca i nauczyciel w tym konkretnym aspekcie, jakim jest przekaz prawdy historycznej o niemieckich obozach koncentracyjnych powstałych w okresie II wojny światowej na terenie Polski.

Wśród rodziców można spotkać się z opiniami, że tematyka obozów koncentracyjnych jest zbyt brutalna, aby wprowadzać w jej zakres młode osoby. Często ci sami rodzice zezwalają na spędzanie czasu wolnego swoich dzieci przy grach komputerowych, które odznaczają się dużym stopniem agresji. Jeśli już jednak młody człowiek zostanie wprowadzony w świat obozów zagłady, zdarza się, że nie potrafi w tej rzeczywistości należycie się odnaleźć (spożywanie posiłków, śmiech, używanie telefonów komórkowych itp. są to zachowania dość często spotykane podczas

wizyt na terenach byłych obozów koncentracyjnych). Za taki stan rzeczy nie odpowiadają jednak sami uczniowie, ale dorośli, którzy tę młodzież kształtują. I właśnie tutaj znajduje się przestrzeń, którą w należyty sposób powinni wypełnić także wychowawcy, pedagodzy i nauczyciele.

Zanim odpowiemy sobie na pytania dotyczące przekazywania wiedzy o obozach i możliwościach uwrażliwiania uczniów na ten element historii warto pochylić się nad zagadnieniem: po co w ogóle wracać do kart przeszłości? Oprócz oczywistych wartości poznawczych można w tym przypadku wskazać też inne, równie ważne. Tomasz Kranz twierdzi, że „tradycja historyczna to jeden z ważniejszych czynników determinujących pamięć zbiorową, poczucie przynależności narodowej oraz sposób pojmowania historii” (Kranz 2009, s. 13–14). Elementy te są istotne nie tylko ze względu na wymiar społeczny, ale także jednostkowy. Człowiek odnajdujący swoje miejsce w narodowości potrafi zdefiniować również swoje indywidualne „ja”, co jest warunkiem niezbędnym do budowania świadomego i pełnego życia.

Autorzy publikacji *Edukacja historyczna w szkole* wskazują na możliwość wykorzystania miejsc pamięci, jakimi są też były obozy koncentracyjne, na poszczególnych etapach edukacji. Mowa tutaj m.in. o uwrażliwianiu młodzieży na otaczającą rzeczywistość. „Uczeń umiejący odczytać znaczenie ukryte w miejscach pamięci będzie potrafił je dostrzegać, rozumieć i szanować” (Chorąży, Konieczka-Śliwińska, Roszak 2008, s. 30). Rozbudzenie tejże wrażliwości powinno być jednym z najważniejszych zadań dla nauczyciela. Obozy koncentracyjne są symbolem męczeństwa wielu osób, i co za tym idzie doskonałym miejscem do próby wyzwolenia w młodym człowieku empatii oraz poczucia szacunku do życia. Ponadto zapoznanie takie daje też doskonałą okazję do chwili refleksji także nad własnym „ja”, swoim miejscem w domu, rodzinie, grupie kolegów, okazją do docenienia posiadanych dóbr, zarówno tych materialnych, jak i niematerialnych.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Joannę Wojdon w 2013 r. na grupie 390 gimnazjalistów, głównie uczniów klas III, młodzi ludzie, nawet jeśli nie posiadają gruntownej wiedzy na temat Holocaustu, intuicyjnie kojarzą ten termin z okresem II wojny światowej, masowym mordem i mają do niego negatywne nastawienie (2014, s. 49–58). Fakt ten napawa optymizmem, gdyż pokazuje, że cierpienie i śmierć milionów ludzi nie są młodemu pokoleniu obojętne. I o ile uczniowie pytani o ocenę Holocaustu wyrażali się z reguły jednoznacznie, o tyle pytania dotyczące wiedzy sprawiły im już nieco większe problemy (2014, s. 49–58). Autorka badań dużą winą za taki stan rzeczy obarcza system edukacji i program nauczania historii, z czym trudno zresztą się nie zgodzić.

Dlatego też tak ważne jest przejście ze strony nauczycieli i pedagogów inicjatywy, która będzie miała źródło w postawie samego nauczyciela, a nie w odgórnie narzuconym systemie.

Wanda Witek-Malicka w swoim artykule *Historyczna wiedza potoczna jako bariera w nauczaniu o Auschwitz i Holokauście* dokonuje analizy forów internetowych, na których internauci dzielili się swoimi emocjami po wizycie w Auschwitz-Birkenau (2014, s. 59–85). Jak zauważa, zdecydowana większość odwiedzających okazała współczucie wobec byłych więźniów, a także wrażliwość na problemy społeczne, brak tolerancji, krzywdę drugiego człowieka. Znalazło się jednak grono ludzi, którzy wykazali się postawą obojętności wobec odwiedzanego miejsca i historii z nim związanej. Co więcej, niektórzy okazywali nienawiść (szczególnie wobec sprawców), głosili poglądy antysemickie, bądź też kpili i wyszydali zarówno obóz, jak i jego ofiary. Jedną z domniemanych przyczyn takich reakcji może być według autorki brak wcześniejszego przygotowania do wizyty w obozie koncentracyjnym (2014, s. 64). I tutaj właśnie znajdujemy przestrzeń do wypełnienia przez pedagogów i nauczycieli, którzy poprzez wykorzystanie nie tylko lekcji historii czy języka polskiego, ale także godziny wychowawczej i spotkań pozalekcyjnych mogą przybliżyć uczniom tematykę obozów koncentracyjnych. Do tego typu zajęć można wykorzystać pomoce dydaktyczne oraz uatrakcyjnić zajęcia różnymi metodami pracy. Oprócz wykładu, który przy odpowiednim przygotowaniu ze strony prowadzącego może być dla młodzieży atrakcyjny, warto zaprosić uczniów do rozmowy, aby dowiedzieć się, co tak naprawdę wiedzą i myślą o obozach zagłady.

Warto zaznaczyć, że istotna jest potrzeba dostosowania przekazywanych treści oraz języka do wieku i wrażliwości uczniów. Zwrócenie uwagi na omawianą tematykę jest konieczne, ale odpowiedni dobór form przekazu jest równie ważny. Brak elastyczności i wycucia ze strony nauczyciela może zaowocować u uczniów strachem lub trywializacją tematu, co jest wysoce niepożądane.

Kolejnym sposobem przybliżenia uczniom miejsc pamięci, jakimi są obozy koncentracyjne może być projekcja filmu. Powszechnie dostępne są filmy dokumentalne, jak np. *Majdanek – cmentarzysko Europy, Z królestwa śmierci (KL Sobibór)*, *Kobiety z Auschwitz*. Ważny jest tutaj dobór prezentowanych materiałów, dostosowany do wieku i wrażliwości uczniów, gdyż często w filmach tego typu znajdują się drastyczne zdjęcia. Warto przeprowadzić z uczniami rozmowę zarówno przed, jak i po projekcji, aby dowiedzieć się, czy seans przyniósł oczekiwane rezultaty.

Inną metodą na wprowadzenie młodzieży w omawianą tematykę jest zorganizowanie spotkania z byłym więźniem obozu koncentracyjnego. Co prawda,

grono tych osób zmniejsza się, niemniej są jeszcze świadkowie, którzy chętnie dzielą się wspomnieniami. Spotkania organizowane są za pośrednictwem placówek muzealnych powstałych na terenach obozów, które pozostają z nimi w kontakcie. Na uczelniach czy we wspomnianych muzeach również pojawiają się propozycje spotkań z byłymi więźniami, na które warto zabrać klasę. Źródło w postaci świadka wydarzeń jest drogocenne także ze względu na fakt, iż osób, które własnymi słowami mogą zaświadczyć o historii jest coraz mniej.

Wizyta w byłym obozie zwiększa świadomość faktów, ich rozumienie oraz pozostawia efekt emocjonalny, a nawet więcej – doświadczenie egzystencjalne, mocno kształtujące odwiedzającego (Kucia 2008, s. 39).

Dochodzimy w tym miejscu do bardzo istotnego punktu w omawianej tematyce. Mowa o odwiedzeniu terenu byłego obozu koncentracyjnego. Zanim jednak przedstawione zostaną wskazówki co do przebiegu takiej wizyty, warto zwrócić uwagę na cechy pedagogiki prowadzonej w miejscach pamięci. Marcin Zaborski wyróżnia trzy podstawowe różnice pomiędzy wymienioną wyżej formą pedagogiki a edukacją szkolną (s. 78–91). Pierwszą z nich jest epizodyczność edukacji prowadzonej poprzez wizytę w miejscach pamięci. Druga polega na tym, iż w miejscach pamięci szczególnie nacisk kładzie się na samokształcenie. Jak zauważa autor artykułu, główną ideą miejsc pamięci jest nie tylko nauczanie, ale uczenie się,

a to z kolei nie jest możliwe bez aktywności i kreatywności odbiorców, którzy samodzielnie dążą do znalezienia odpowiedzi na wiele postawionych im pytań, próbują wypracować własne wnioski i swobodnie wyartykułować swoje opinie (Zaborski 2004, s. 79).

Ostatnią cechą wyróżnioną przez autora jest afektywność. Należy jednak podkreślić, iż celem wizyty w byłym obozie koncentracyjnym nie jest wzbudzenie grozy w młodych odbiorcach, ale wykorzystanie w celach edukacyjnych emocji, które będą im towarzyszyć.

Latem i jesienią 2011 r. zostały przeprowadzone badania na temat motywacji odwiedzin młodych osób w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau (Berbelka 2014, s. 274–286). Z zebranych materiałów wynika, że głównym powodem było poznanie historii obozu (66% odpowiedzi¹), oddanie hołdu ofiarom (50%), pamięć o ofiarach zbrodni (47%), ciekawość (43%), współczu-

¹ Respondenci byli poproszeni o wskazanie maksymalnie czterech motywów spośród kilku proponowanych.

cie ofiarom wojny (29%), zweryfikowanie wiedzy przekazanej w szkole (25%), motywy religijne (6%), poszukiwanie tożsamości „swoich korzeni” (3%) (Berbelka 2014, s. 280). Wyżej wymienione pobudki są jak najbardziej szlachetne. Ciekawie jednak przedstawia się kwestia podmiotu podejmującego decyzję o wizycie młodych ludzi w muzeum. Choć aż 61% badanych stwierdziło, że wyrażało chęć odwiedzenia Auschwitz-Birkenau niezależnie od decyzji odgórnych, to aż 74% przyznaje, że wizyta była zorganizowana przez instytucję, najczęściej szkołę (Berbelka 2014, s. 281). Dane te pokazują, że nawet jeśli młodzież sama pragnęła poznać historię obozów, to szkoła staje się podmiotem nie tylko do tego inspirującym, ale i sprawczym. Widać zatem, jak ważną rolę odgrywają w tym przypadku nauczyciele i pedagodzy, których starania mogą skutkować wizytą w omawianych miejscach pamięci, a co za tym idzie, refleksją na temat obozów koncentracyjnych.

Przebieg takiej wizyty nie może być przypadkowy. Szczególnie ważne jest odpowiednie przygotowanie do takiego wyjścia lub wyjazdu. Absolutnie nie jest wskazane, aby to był jeden z wielu „punktów wycieczki”. Powaga miejsca zobowiązuje do wyłączności, która sprzyjać będzie odpowiedniej refleksji. Warto przywołać tutaj wskazówki Barbary Bierówki, nauczycielki w krakowskim liceum, która przebieg wizyt organizowanych na terenie Auschwitz-Birkenau dzieli na cztery etapy (2014, s. 299–308). Pierwszy polega na zapoznaniu uczniów z kilkoma fragmentami wspomnień. Relacje te powinny traktować o doświadczeniach różnych osób (tzn. zarówno kobiet, jak i mężczyzn, ludzi dorosłych, młodzieży, starszych itp.). Przydatne mogą się okazać również fotografie. Na etap drugi składa się wykład wzbogacony slajdami, podczas którego prowadzący omawia genezę powstania obozu, jego zadania i funkcjonowanie, a także kilka historii poszczególnych osób, które przeżyły obóz. Trzeci etap polega na rozmowie dotyczącej celu wizyty, sposobu zachowania się na terenie obozu oraz samo wyjście. Etap czwarty stanowi podsumowanie, w trakcie którego uczniowie dzielą się swymi wrażeniami i emocjami (Bierówka 2014, s. 303–304).

Wiesław Wysok w artykule *Zasady współpracy pracowników pedagogicznych muzeów w miejscach pamięci i nauczycieli przy realizacji projektów edukacyjnych – uwagi praktyczne* wyróżnia kilka istotnych elementów, jakie muszą zachodzić, aby wizyta na terenie byłego obozu stała się owocna. Jednym z kryteriów jest zasada dobrowolności (2012, s. 66). „Uczniowie powinni świadomie podjąć decyzję o wyjeździe do muzeum upamiętniającego ofiary nazizmu”. Postulat ten jest niewątpliwie uzasadniony, ale trzeba też odpowiednio naprowadzić uczniów, dzięki czemu zainteresowanie tematem wzrośnie.

Szkoła powinna zachęcać młodzież do podejmowania inicjatyw związanych z problematyką drugiej wojny światowej przez rozwijanie wewnętrznej gotowości do rozprawy z historią, rozumianej jako proces poznawczy i emocjonalny (2012, s. 66).

Kolejną kwestią jest podjęcie współpracy pomiędzy nauczycielem a pracownikiem pedagogicznym muzeum. Jest to istotne ze względu na nietypowy charakter wydarzenia. Rzeczywistość pokazuje, że często uczniowie nie potrafią odnaleźć się w nowej sytuacji, ponieważ nie są przyzwyczajeni do edukacji, w której również muszą stać się podmiotem aktywnym. Wysok zauważa, że odpowiedzialność za przygotowanie uczniów ponoszą wymienione wcześniej osoby, tzn. nauczyciel i pracownik pedagogiczny. Aby współpraca przebiegła pomyślnie ważne są wcześniejsze kontakty przedstawicieli szkoły i muzeum oraz ustalenie programu i zakresu działań jeszcze przed rozpoczęciem wydarzenia (2012, s. 69). Zasadniczo każde przedsięwzięcie edukacyjne powinno sprowadzać się również do określenia celu, metody i formy pracy.

Propozycja przebiegu wyjścia do muzeum przedstawiona przez wyżej wymienionego autora wygląda podobnie jak koncepcja Bierówki. Wysok wskazuje jednak na jeszcze jeden, istotny aspekt. Otóż w celu zaciekawienia uczniów tematyką obozową warto nakłonić ich do poszukiwania wiedzy o członkach rodziny, sąsiadach czy innych znanych sobie osobach, które przeżyły obóz (2012, s. 70). Należy też przy planowaniu takiego wyjścia postawić przed uczniami pytanie: co wspólnego mają poznawane wydarzenia historyczne ze mną? (2012, s. 73).

Owocne może okazać się też uczestnictwo w konkretnych wydarzeniach organizowanych przez muzea. Jako przykład można podać organizowaną rokrocznie w piątek przed niedzielą palmową Drogę Krzyżową na Majdanku, w trakcie której odczytywane są wspomnienia byłych więźniów obozu. Wydarzenie to spotyka się z dużym zainteresowaniem młodzieży, przyjeżdżającej regularnie co roku, nawet z oddalonych od Lublina miejscowości.

Na potwierdzenie tezy, iż zachodzi potrzeba zaznajomienia młodych osób z tematyką obozową, przytoczone zostaną ich wypowiedzi na temat zajęć edukacyjnych przeprowadzonych na terenie Muzeum na Majdanku (zajęcia te miały różne formy) (Wysok, Bąbol 2012, s. 77–110).

Zrozumiałam, że nie ma granicy, której człowiek by nie przekroczył, nie ma rzeczy, której by nie zrobił. Okrucieństwo i zło nie jest zjawiskiem naturalnym. To celowe, zamierzone, świadome dążenie człowieka do zadawania bólu drugiemu człowiekowi (uczennica, 18 lat).

W dzisiejszych czasach szukamy sobie bohaterów i autorytetów w świecie – tak w zasadzie nierealnym dla nas. Często to piosenkarz, aktor, polityk czy sportowiec. Nie zważamy na to, że wielu bohaterów jest wśród nas, przechodzą obok, a my jesteśmy nieświadomi tego, jak wiele uczynili. Przykładem takiej bohaterki jest p. Wanda Ossowska – więźniarka obozu koncentracyjnego na Majdanku – kobieta, dzięki której powstał szpital, która ocaliła noworodka żydowskiej kobiety, do której można było się zawsze zwrócić, a ona starała się pomóc (uczennica, 16 lat).

Po pobycie w Muzeum na Majdanku mogę z czystym sumieniem powiedzieć, że jestem mądrzejszym człowiekiem. Z tych warsztatów dowiedziałem się bardzo wiele o życiu obozowym, mogłem zobaczyć oryginalne grypsy. Materiały audio i wideo były niezwykle ciekawą odmianą od bardzo długich życiorysów bohaterów. Myślę, że wszyscy biorący udział w tym projekcie będą bardziej wrażliwi i uświadomieni, jak wielka tragedia wydarzyła się na Majdanku. Należy wyciągnąć z niej wnioski, aby nikt później nie musiał uczyć się nowej historii obozowej (uczeń, 17 lat).

Rola pracowników oświaty w szerzeniu prawdy historycznej na temat obozów koncentracyjnych jest ogromna. Nie zmienia to jednak faktu, że pragnienie zapoznania uczniów z tą problematyką i uwrażliwienie ich w tym zakresie może okazać się trudne do realizacji nie tylko ze względu na specyfikę tematu. Realną przeszkodą jest też organizacja systemu nauczania w polskich szkołach. Czas poświęcony na historię najnowszą został drastycznie okrojony. Nauczyciele zobowiązani podstawą programową mają problem z realizacją obowiązkowych tematów. Dlatego tak ważna jest współpraca pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów (język polski, historia, a nawet religia), wychowawcami i pedagogami szkolnymi. Przybliżenie tematyki obozowej jest jednym z trudniejszych wyzwań współczesnej edukacji. Warto jednak pochylić się nad tym zagadnieniem nie tylko ze względu na korzyści, jakie mogą z tego wypłynąć w zakresie kształtowania młodego pokolenia, ale także ze względu na pamięć o milionach ofiar obozów koncentracyjnych. Zakończeniem niech będzie cytat ze słów Jana Pawła II, wygłoszonych 25 lutego 1981 r.: „Pamięć o przeszłości oznacza zaangażowanie w przyszłość”.

BIBLIOGRAFIA

- Berbelka J. (2014), *Motywy wizyt młodzieży w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau*, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holocaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci* (s. 273–286), Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

- Bierówka B. (2014), *Pomiędzy kopalnią soli a wizytą w galerii handlowej. Rola wizyty w Miejscu Pamięci Auschwitz-Birkenau w nauczaniu o Holokauście*, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holocaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci* (s. 299–308), Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S. (2008), *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kranz T. (2009), *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Kucia M. (2008), *Optymistyczne dane – niepokojące pytania – radykalne wnioski*, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji* (s. 35–44), Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Witek-Malicka W. (2014), *Historyczna wiedza potoczna jako bariera w nauczaniu o Auschwitz i Holokauście*, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holocaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci* (s. 59–85), Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Wojdon J. (2014), *Wiedza i poglądy gimnazjalistów na temat nazizmu i Holocaustu – w świetle badań ankietowych*, w: Piotr Trojański (red.) *Auschwitz i Holocaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci* (s. 49–58), red. P. Trojański, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Wysok W. (2012), *Zasady współpracy pracowników pedagogicznych muzeów w miejscach pamięci i nauczycieli przy realizacji projektów edukacyjnych – uwagi praktyczne*, w: Tomasz Kranz (red.), *Wizyty edukacyjne w Państwowym Muzeum na Majdanku. Poradnik dla nauczycieli* (s. 65–76), Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Wysok W., Bąbol E. (2012), *Wizyty studyjne w praktyce edukacyjnej Państwowego Muzeum na Majdanku – formy, cele i metody pracy*, w: Tomasz Kranz (red.), *Wizyty edukacyjne w Państwowym Muzeum na Majdanku. Poradnik dla nauczycieli* (s. 77–110), Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Zaborski M. (2004), *Pedagogika pamięci – uciążliwy obowiązek, czy szansa edukacji?*, w: Teresa Gumuła, Tadeusz Dyrda (red.), *Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie* (s. 78–91), Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy.

STRESZCZENIE

Przeszłość obozowa jest jedną z kart historii często pomijaną w procesie edukacji. Nie jest to sytuacja dobra, gdyż problematyka II wojny światowej i istnienia obozów zagłady jest niezwykle istotna. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na niezwykle odpowiedzialne zadanie jakie jawi się przed nauczycielami, wychowawcami i pedagogami: ukazanie i uwrażliwienie współczesnej młodzieży na problematykę nie-

mieckich obozów koncentracyjnych w Polsce. Potrzeba podjęcia wskazanej tematyki jest jak najbardziej uzasadniona. Począwszy od wartości poznawczych, które uczeń poszerza zapoznając się z historią obozów zagłady, poprzez uwrażliwienie na cierpienie innych ludzi, na budowaniu własnej tożsamości narodowej kończąc. Przytoczone zostały badania, które udowadniają, że młodzi ludzie mają bardzo duże braki w tej dziedzinie oraz częstokroć odczuwają potrzebę pogłębienia wiedzy. Ponadto zwrócono uwagę na metody i formy pracy, które mogą ułatwić wprowadzenie młodych ludzi w trudną rzeczywistość obozową. Artykuł kończą wypowiedzi uczniów, którzy relacjonują swoje wrażenia po wizycie na terenie Państwowego Muzeum na Majdanku.

SŁOWA KLUCZOWE: obozy koncentracyjne, zagłada, nauczyciel, wychowawca, pedagog

SUMMARY

The past of concentration camps is one of the pages of history often overlooked in the educational process. This is not a good situation because the issue of World War II and the existence of the death camps is extremely important. The purpose of this article is to draw attention to the extremely responsible task that teachers and educators have to encounter. This is to show and to sensitize the youth to issues of German concentration camps in Poland. The need for the specified topic is by all means justified. Beginning with the cognitive values the student extends learning the history of the concentration camps, through sensitivity to the suffering of others and ending with building their national identity. The quoted studies prove that young people have a lot to learn in this field, and often feel the need to deepen their knowledge. In addition, attention was drawn to methods and forms of work that can facilitate the introduction of young people to the difficult reality of the camp. The article ends with statements of students who report on their impressions after visiting the area of the State Museum at Majdanek.

KEYWORDS: concentration camps, extermination, teacher, educator

MAGDALENA GAJDEROWICZ – Katolicki Uniwersytet Lubelski
e-mail: magwiniarczyk@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 16.03.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 27.05.2016, 18.06.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

Redaktorki wybranych czasopism kobiecych Królestwa Polskiego drugiej połowy XIX wieku – o potrzebie edukacji kobiet i ich roli w życiu społecznym

Female editors of the selected woman magazines of the 2nd half of the 19th century – the need for education of women and their role in social life

W drugiej połowie XIX stulecia w Królestwie Polskim kobiety wystąpiły w nowej roli – redaktorek czasopism skierowanych do „płci pięknej”. Wśród nich ważne miejsce zajmowały: Maria Ilnicka, Józefa Bąkowska, Maria Konopnicka, Waleria Marrené oraz Aleksandra Borkowska. Na łamach „Bluszczu” (ukazywał się w latach 1865–1939), „Kroniki Rodzinnej” (1867–1915) oraz „Świtu” (1884–1887) poruszały one zagadnienia bliskie kobietom. Kształtowały wizerunek i styl życia polskich niewiast w czasach zaborów, uczyły wypełniania obowiązków wobec rodziny i narodu. Wskazywały na ważną rolę kobiety – żony, matki, wychowawczynie młodego pokolenia oraz osoby odpowiedzialnej za funkcjonowanie domowego ogniska. Stopniowo dostrzegały też potrzebę coraz większego udziału kobiet w życiu społecznym i podejmowania przez nie działalności zawodowej, o ile oczywiście nie zagrażało to funkcjonowaniu rodziny. Ta ostatnia zawsze była stawiana na pierwszym miejscu, jako kolebka przyszłych pokoleń. „Bluszcz” i „Kronika Rodzinna” wydawane były przez ponad 50 lat, odegrały więc ważną rolę w kształtowaniu poglądów i postaw czytelniczek. „Świt” ukazywał się przez okres zaledwie trzech lat, ale pomimo krótkiej obecności na rynku wydawniczym istotnie wpłynął na kształtowanie poglądów na sprawę wyższego wykształcenia kobiet. Poza tym stanowił przestrożę dla redakcji innych pism, wskazując na konsekwencje głoszenia zbyt postępowych poglądów wśród konserwatywnie nastawionych czytelniczek. W latach 1862–1915 wydawano również czasopismo „Tygodnik Mód i Nowości” (od 1871 r. zmieniono tytuł na „Tygodnik Mód i Powieści”), ale przez cały omawiany okres było ono redagowane przez mężczyzn – do 1889 r. jego redaktorem był Jan Kanty Gregorowicz, po nim funkcję tę pełnił Jan Skiwski.

Kobieta jako żona, matka i opiekunka domowego ogniska w poglądach redaktorek „Bluszczu”

Na początku XIX w. czasopisma, również te kierowane do „płci pięknej”, redagowali głównie mężczyźni. Sytuacja uległa zmianie dopiero w drugiej połowie tego stulecia. Jedną z pierwszych redaktorek czasopism kobiecych była Maria Ilnicka (1825–1897). Przyszła publicystka kształciła się na pensji Plewińskiej w Warszawie, na której Stanisław Jachowicz wykładał język polski. To on prawdopodobnie wpłynął na rozwój zainteresowań literackich młodej Marii. W Warszawie Ilnicka zetknęła się też z działalnością entuzjastek: Narcyzy Żmichowskiej, Anny Nakwaskiej, Józefy Śmigielskiej, Eleonory Ziemięckiej, Pauliny Krakowowej, Seweryny Pruszkowej. W 1865 r. Ilnicka podjęła się redagowania pisma „Bluszcz”, które miało wspierać kobiety w ich zadaniach rodzinnych i społecznych, a zwłaszcza wychowania dzieci. Jej ideałem była matka-chrześcijanka i matka-Polka (Gliński 1897, s. 282). W okresie niewoli narodowej wychowanie młodego pokolenia Polaków uznawano za najważniejszy obowiązek rodziny. W „Bluszczu” Ilnicka podkreślała szczególnie rolę matek, które były odpowiedzialne przed Bogiem i narodem za obywatelskie, narodowe i moralne wychowanie swych dzieci.

Maria Ilnicka bardzo poważnie i przemyślanie traktowała swoją pracę redaktorską. Nie miała dzieci, jej mąż za udział w powstaniu styczniowym został zesłany na Syberię, a ona cały swój czas i serce poświęciła „Bluszczowi”. W liście do Józefa Kraszewskiego z 1865 r. pisała: „Moje czytelniczki to moja rodzina niewieścia, bez której byłoby mi śmiertelnie smutno w pustym domu” (Franke 1999, s. 101). Dzięki niej „Bluszcz” stał się ośrodkiem działalności społecznej i pedagogicznej, a nie magazynem mód, chociaż jego wydawca Michał Glücksberg miał wobec pisma takie właśnie plany. W czasopiśmie wiele miejsca poświęcano sprawom rodziny, oświaty, wychowania i zagadnieniom kulturalnym. Zamieszczano też wiadomości ze świata, w których informowano zwłaszcza o ruchu emancypacyjnym za granicą. Ilnicka była zwolenniczką podejścia umiarkowanego do tych kwestii, jednak zdawała sobie sprawę z przeobrażeń społeczno-ekonomicznych kraju i konieczności podejmowania przez kobiety pracy zarobkowej (Kalinowska-Witek 2010, s. 270–271). Za najważniejszy obowiązek kobiety uznawała jednak pełnienie przez nią funkcji żony i matki. Redagowała „Bluszcz” przez 31 lat. W tym czasie starała się, jak pisała jej następczyni na stanowisku redaktorki pisma, Józefa Bąkowska (Szczęsna),

umocnić w kobietach naszych serce, miłość, szlachetne uczucia, którymi łatwiej im w życiu zdobyć sobie szczęście i spełnienie obowiązków niż błyskiem świetnej myśli, szeroką wiedzą lub nadzwyczajnym talentem (Szczęśna 1897b, s. 283).

Takie też cele stawiało sobie pismo. W prospekcie reklamowym z 1880 r. czytamy:

„Bluszcz”, służący społeczeństwu swemu za pośrednictwem kobiety, postawionej głównie wśród prac i zadań jej rodzinnych, pozostaje i nadal wyrazem tych przekonań i dążności, którym starał się zawsze skierowywać myśl czytelników swoich. (...) chce stanowić z jednej strony podniechęć i poparcie dobre dla rwących się do pracy kobiet naszych, z drugiej zaś być nauką i przestrożą, że są drogi fałszywe i błędne, które na manowce wywiodą jedynie. Postępem jest, nowy nabytek dobra i piękna duchowego otrzymać, nie tracąc nic z tego, co ludzkość już sobie ze skarbów tych zdobyła i prawem spadku przekazała nam w rodzinnych i ojczystych tradycjach. Takiego to postępu drogą, drogą wiodącą do wyższej wiedzy, wyższego światła i coraz doskonalszego pojęcia rodzinnych i obywatelskich obowiązków wśród powszechności swojej, „Bluszcz” kobietę naszą prowadzić i na takiej jedynie podstawie powinności pragnie społeczne jej prawa opierać¹.

Długoletnia redaktorka „Bluszczu” opowiadała się za tradycyjnym podziałem ról w rodzinie. Mąż i ojciec powinien zapewnić bliskim środki utrzymania, on też odpowiadał za sprawy pozadomowe. Żona powinna zaufać jemu w tym względzie, gdyż „ustrój delikatniejszy, jej uczuciowość, łagodność, dobroć” przeszkadzały w wielu sytuacjach kierować się rozsądkiem, jej domeną była natomiast sfera uczuć (Ilnicka 1883, s. 226). Od matek zależała zarówno teraźniejszość, jak i przyszłość rodziny (M.I. 1895, s. 323). Kobieta powinna być jednak nie tylko matką i wychowawczynią własnego potomstwa, ale również żoną i towarzyszką męża, „aby mąż znajdował w niej zawsze chętną i rozumną umysłowych swych rozrywek, umysłowych swych przyjemności współniczkę” (Ilnicka 1975, s. 369). W domu powinna zapewnić mężowi spokój i odpoczynek po trudach codziennej pracy, zatroszczyć się o jego wygodę, być dla niego czułą, starać się o zaspokojenie jego potrzeb (Ilnicka 1888, s. 115). Powinna też mądrze wychowywać dzieci. Jest to zadanie „ze wszystkich prac, ze wszystkich zadań najważniejszym” (M.I. 1893, s. 89). Na początek musi mądrze wybierać piastunki, potem bony i guwernantki dla dziecka. Ilnicka sądziła, że nie powinny być to cudzoziemki. Jej zdaniem zajmowały one miejsca pracy, których w tym czasie potrzebowały młode Polki, a ponieważ zatrudniane Angielki, Francuzki czy Niemki przeważnie nie posiadały przygotowania pedagogiczne-

¹ *Prospekt „Bluszczu” 1880, s. 1.*

go, często nieświadomie krzywdziły dzieci. Ponadto w większości pochodziły z niższych warstw społecznych, więc ich sposób wypowiedzania się również pozostawiał wiele do życzenia. Matka powinna zatroszczyć się o prawidłową edukację swych dzieci, a zwłaszcza córek. Ważny jest dobór właściwie przygotowanych nauczycielek. W ich wyborze rodzice muszą współdziałać ze sobą dla dobra dzieci. Ilnicka uświadamiała im, że

Do nauczycielstwa, jak do kapłaństwa, nie godzi się przystępować bez powołania, bez usposobienia szczególnego, bez pewnej podniosłości umysłowej, pewnego zamilowania umysłowego, które gdy się odpowiednią wiedzą i specjalnym wykształceniem podeprze, dopiero razem staje na usługę społeczeństwa osoba nauczycielska najwyższego szacunku i uszanowania godna (Ilnicka 1878a, s. 338).

Najlepszą formą kształcenia dla córek była zdaniem Ilnickiej edukacja domowa, pod czujnym okiem matki. Dziewczyna kształcąc się miała jednocześnie możliwość uczestnictwa w prowadzeniu gospodarstwa domowego. W ten sposób uczyła się wykonywania swych przyszłych obowiązków na rzecz rodziny. Redaktorka „Bluszczu” czyniła odpowiedzialnymi za to zadanie matki. Wysłanie dziewczynek na pensję na kilka lat odrywało je od możliwości uczenia się wykonywania prac, które kiedyś będą stanowić ważną część ich obowiązków. Tymczasem jeśli nawet dziewczyna po wyjściu za mąż nie zajmowała się osobiście czynnościami gospodarskimi, powinna wiedzieć, na czym polega ich wykonywanie, aby móc nadzorować „płatne pomocnice i wyręczycielki” (Ilnicka 1878b, s. 316).

Wkład Ilnickiej w kształtowanie wizerunku polskiej kobiety docenili jej współcześni. Kazimierz Gliński po jej śmierci napisał:

Życie swoje oddała pracy dla kobiet naszych, kształciła ich umysły i serca, wybiegające za obręb obowiązków kobiety-matki, zawracała do dawnego ogniska, w ognisku tym widząc cel najświętszy, spełnienie najpierwszych obowiązków, jakie niewieście natura i Bóg nakreślił (Gliński 1897, s. 282).

Józefa Bąkowska, podpisująca się pseudonimem literackim *Szczęсна*, podkreślała:

Pani Ilnicka pragnąc przede wszystkim w kobiecie wykształcić, oświecić, umocnić – serce, nadała swym pracom kierunek przeważnie uczuciowy, podtrzymywany wybitnym rozsądkiem (...) chciała umocnić w kobietach naszych serce, miłość, szlachetne uczucia, którymi łatwiej im w życiu zdobyć sobie szczęście i spełnienie obowiązków, niż błyskiem świetnej myśli, szeroką wiedzą lub nadzwyczajnym talentem (*Szczęсна* 1897b, s. 283).

Do najważniejszych cech, które „uczyniły z niej wzorową kierowniczkę pisma”, zaliczyła „sumienne poczucie obowiązku, niestrudzoną, godną podziwu pracowitość, i wytrwałość niezłomną przekonań” (Szczęsna 1897b, s. 283).

W 1896 r. stanowisko redaktorki „Bluszczu” objęła poetka i publicystka Józefa Bąkowska (1861–1933), córka Wojciecha Cybulskiego – profesora literatury słowiańskiej na uniwersytecie w Berlinie i we Wrocławiu. Około 1880 r. rozpoczęła pracę literacką, publikując pod pseudonimem „Szczęsna” w „Świecie” i „Bluszczu”. Współpracowała też z innymi czasopismami. W 1894 r. wydała pierwszy tom swoich poezji. Po ślubie z Janem Bąkowskim w 1885 r. na stałe zamieszkała w Warszawie. W latach 1896–1901 redagowała „Bluszcz”, a w latach 1903–1905 czasopismo kobiece „Dobrą Gospodynię”. Bąkowska zajmowała się działalnością literacką, pracą społeczną, własnym domem i dziećmi. Po śmierci męża swoje mieszkanie ofiarowała na ochronkę jego imienia, zorganizowaną pod egidą Towarzystwa Przytulisk Niedoli Dziecięcej. Prowadziła ją przez 16 lat, a po zamknięciu ochronki mieszkanie przekazała akademickiej centrali „Bratnich Pomocy” na ognisko dla studentów. Zmarła w 1933 r. (Konopczyński 1935, s. 381).

Przejmując obowiązki redaktorki „Bluszczu” Bąkowska obiecała zachować dotychczasowy kierunek działalności pisma, zwłaszcza w tzw. kwestii kobiecej – zapowiadała trzymanie się „umiarkowanego lecz dokładnego traktowania kwestii i zadań”, ze szczególnym uwzględnieniem wartości „ekonomicznej działalności kobiety” (Ilnicka 1896, s. 321). Tym bardziej, że sytuacja społeczna i ekonomiczna zmieniała się na korzyść niewiast:

Materiału, gruntu zdobytego, rozszerzonych szranków pracy jest już dużo; oto nie jeden uniwersytet już otwarty dla kobiet, szkoły fachowe, zawodowe powstają coraz liczniej, opieka nad pracą fizyczną i przemysłową wzrasta, uczynność jednostek i stowarzyszeń budzi się z dniem każdym, mnożą się szkółki, ochronki, szwalnie, przytulki, schronienia, itp. instytucje (Szczęsna 1896, s. 322).

Wciąż jednak sprawa kobieca wywoływała wiele sporów pomiędzy stroniczwymi postępowymi i zachowawczymi. Do obu należeli zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Zdaniem Bąkowskiej „Bluszcz” powinien wyjaśniać kwestie sporne, rozwiewać wątpliwości, rzetelnie informować o wszelkich dokonaniach na polu działalności kobiecej. Następczyni Ilnickiej podkreślała, że:

Do pracy – nad sobą, do pracy – na siebie i do pracy dla drugich, nie tylko każdy ma – prawo, którego zdobywać nie trzeba, ale i święty obowiązek, jeśli nie chce być (...) ciężarem rodziny lub społeczeństwa (Szczęsna 1896, s. 322).

Dotyczyło to zarówno mężczyzn, jak i kobiet, bez względu na to, na jakiej drodze postawił je los:

... czy wśród własnej rodziny, czy na czele młodzieży uczącej się, czy wśród samotnej pracy (...) niewiasty będącej na stanowisku odpowiedzialnym za wielu, jak i tej pracownicy, która łamiąc się z losem zdobywać musi codzienny swój byt (Szczęśna 1896, s. 322).

Każda musi jednak posiadać wiedzę o otaczającym ją świecie i o samej sobie, dlatego też powinna „nad rozwojem własnego ducha, sumienia, godności, dojrzałości pracować”, a czasopismo powinno pomagać w wyznaczaniu kierunku i dróg tej działalności. (Szczęśna 1896, s. 322). Twierdziła, że:

Prawdziwe, czyste światło jeszcze nigdy nikomu nie zaszkodziło. (...) Dlaczegoż by kobieta nie miała mieć prawa do tego pełnego, najszerszego światła, jakim obdarzony być może człowiek dojrzały, pojętny i chciwy wiedzy? (Szczęśna 1898c, s. 138).

Zdaniem redaktorki kształcenie wyższe miało trzy cele:

... przede wszystkim podniesienie ogólnego stanu i nastroju ducha, po wtóre jako znajomość poszczególnego działu nauk, aby coś w życiu naprawdę porządną umieć, a na koniec, żeby ze zdobytych umiejętności wykrzesać sobie samodzielną niezależność materialną (Szczęśna 1898c, s. 138).

Kobiety powinny się kształcić także na uniwersytetach, jeśli tylko pozwalają na to ich zdolności i stan zdrowia. „Wszakże kobieta wszystkiego uczyć się może, byle została sobą, a w danym miejscu, czasie, powołaniu, stanowisku, wypełniała swe obowiązki sumiennie, dokładnie i umiejętnie” (Szczęśna 1898c, s. 138). Bąkowska ubolewała nad brakiem jedności wśród kobiet. Bogatsze niewiasty, chociaż wspierały dzieła dobroczynne, niechętnie patrzyły na ubogie kobiety, które zarabiała na utrzymanie pracą własnych rąk. Bąkowska obarczyła za to winą sposób wychowywania dziewcząt z warstwy średniej i nauczania ich w domu, gdzie nie miały możliwości zetknięcia się z uboższymi koleżankami. Podobnie przedstawiała się sytuacja w szkołach klasztornych i na pensjach. Dlatego też publicystka apelowała do rodziców, aby „panienki zobaczyły, jak żyją te dziewczyny biedne, jak im trudno, jak się męczą po szwalniach, po magazynach, po fabrykach; jak, jeśli się uczą, nie mają ani światła porządnego, ani ciepła, ani chleba czasem”. To pozwoliłoby na nawiązanie bliższych kontaktów z kobietami z różnych warstw społecznych, „a sprawa nasza poszłaby i zgodniej, i łatwiej” (Szczęśna 1898d, s. 298). Zalecała też rodzicom doksztalcenie się w kwestiach wychowawczych poprzez czytanie książek o tematyce psychologiczno-pedagogicznej. Dzięki temu będą mogli lepiej poznać własne dzieci, czytanie

podniesie umysł rodziców, da im dużo spokoju w postępowaniu z dziećmi, bo wzmocni i rozjaśni ich wzrok na wiele jego objawów i uszlachetniając ich samych, prostować będzie i doskonalić drogę, jaką pragniemy, aby dziecię szło w przyszłość swoją (Szczęsna 1897a, s. 314).

Przekonywała też rodziców, którzy wysyłali swoje córki na pensje, aby wcześniej zadbali o ich odpowiednie przygotowanie do systematycznej nauki, aby dziewczęta „nie tylko miały pełno w kufrach, ale i w głowie tyle, ile trzeba na początek (...) żeby od tego początku mogły iść z korzyścią dalej”, gdyż w przeciwnym razie jedynie tracą niepotrzebnie czas, siły i zdrowie, a nic nie zyskają (Szczęsna 1900b, s. 297). Rodzice muszą też zadbać o wychowanie własnego potomstwa, nie mogą zrzucić tego obowiązku na szkołę, gdyż „szkoła nie jest od poprawiania dzieci, lecz od uczenia i rozwijania; wpływa na cały charakter dziecka niezawodnie, ale nie można wymagać, żeby nauczycielki nową duszę w dziecko włożyły” (Szczęsna 1900b, s. 298). Konieczna jest też współpraca domu rodzinnego z pensją, aby dziewczęta wyrosły „na dzielne kobiety, mające szeroką przestrzeń w głowie, poważną głębię w sercu, czynny, samodzielny, zdrowy pęd w myślach swoich”, a takich właśnie niewiast potrzebuje współczesne społeczeństwo (Szczęsna 1900b, s. 299).

Niejednokrotnie na łamach „Bluszczu” Bąkowska przedstawiała sylwetki kobiet, które stanowiły godny naśladowania przykład. W 1900 r. pisała o pierwszej lekarce Elżbiecie Blackwell, która 50 lat wcześniej obroniła doktorat, a następnie wraz ze swoją siostrą Emilią poświęciła się pracy w szpitalu dla biednych kobiet i dzieci w Nowym Jorku. Zdaniem Bąkowskiej życie Elżbiety Blackwell było dowodem na to, że „silną wolą, wytrwałością w dobrym celu, pokonywaniem własnych upodobań i wstrętów, spokojem ducha, wszystko niemal zdobyć można” (Szczęsna 1900a, s. 161). Jeden ze swych artykułów redaktorka „Bluszczu” poświęciła też jubileuszowi pracy nauczycielskiej Antoniny Machczyńskiej, która 30 lat uczyła w żeńskim seminarium nauczycielskim we Lwowie (Szczęsna 1901, s. 43), w innym pisała o jubileuszu 25-lecia pracy redakcyjnej Liny Morgenstern w niemieckim „Deutsche Hausfrauen Zeitung” głoszącej, że

przez pracę kobiet i ich wykształcenie, przez obalenie dotychczasowych przesądów, wypełnienie obowiązków i uzyskanie człowieczych praw dla kobiety – otworzyć jedynie można drogę wspólnej pracy płci obu – w idealnym celu osiągnięcia przeznaczeń ludzkości (Szczęsna 1899a, s. 65).

Przypominała też czytelniczkom o jubileuszu 50-lecia pracy literatki Seweryny Pruszkowej-Duchińskiej (Szczęsna 1898a, s. 9). W „Bluszczu” za-

mieściła również wspomnienia pośmiertne, poświęcone m.in. śp. Aleksandrze Borkowskiej, redaktorce kilku czasopism, w tym „Kroniki Rodzinnej”, „Kółka Domowego” i „Wieczorów Rodzinnych” (Szczęsna 1898b, s. 65–66), śp. Józefie Dobieszewskiej, która podczas licznych wystąpień publicznych i prelekcji propagowała sprawę kobiecą (Szczęsna 1899b, s. 338).

Kobieta ostoją chrześcijańskiej rodziny w świetle „Kroniki Rodzinnej”

Założycielką i wieloletnią redaktorką „Kroniki Rodzinnej” była Aleksandra Borkowska (1828–1898). W młodości Aleksandra otrzymała staranne wykształcenie domowe i już wówczas wykazywała zamiłowanie do pracy literackiej. Wyszła za mąż za Józefa Dunin-Borkowskiego, zamieszkali na Podlasiu. Po trzech latach jej mąż zmarł na cholera, a ona wyjechała do Warszawy i wspólnie z Józefą Śmigielką rozpoczęła pracę literacką. Napisała kilka powieści, była autorką opowiadań historycznych, drukowanych w „Rozrywkach dla młodego wieku”, wydanych przez Sewerynę z Żochowskich Pruszkową. W latach 1861–1866 wraz ze Śmigielką wydawała „Kółko Domowe”. W 1864 r. rozpoczęła współpracę z dwutygodnikiem „Kronika Rodzinna”. Drukowała w nim m.in. utwory i listy Zygmunta Krasieńskiego, *Listy z podróży* Antoniego Edwarda Odyńca i innych wybitnych pisarzy współczesnych. Była też autorką wielu zamieszczonych w piśmie artykułów, „nigdy nie podpisanych”, w których „wskazywała kobietom sposoby oświecania umysłu, zachęcała do pracy na rzecz rodziny i społeczeństwa”. Po śmierci Marii J. Zaleskiej objęła redakcję „Wieczorów Rodzinnych” i prowadziła ją aż do swojej śmierci. Jednak „najcenniejszym i najobfitszym w treść literacką czasopismem” była „Kronika Rodzinna” – pismo charakteryzujące się z jednej strony spokojnym, zachowawczym, przepelnionym treściami religijnymi kierunkiem, z drugiej zaś zawierające urozmaiconą treść literacką (Szczęsna 1898b, s. 66).

W pracę redakcyjną Aleksandra Borkowska „włożyła całą myśl swoją, poglądy, dążenia, przekonania, mające zawsze na celu dobro rodziny naszej, podniesienie ducha, uszlachetnienie serca” (Szczęsna 1898b, s. 65). Bąkowska w zamieszczonych na łamach „Bluszczu” w 1898 r. wspomnieniach poświęconych Borkowskiej z uznaniem podkreślała:

Przez lat kilkadziesiąt stać na czele czasopism (...), wkładać w nie wszystkie swe siły, strzec pilnie raz obranego kierunku, starać się tak szczerze o dobór treści, nie zrazić się niejedną trudnością i utrzymać pożyteczne wydawnictwa nakładem swej

pracy duchowej, a nawet i ofiarami materialnymi, to istotnie niemałe zadanie, wielka zasługa i piękny przykład (Szczęsna 1898b, s. 65).

Redaktorka „Kroniki Rodzinnej” aktywnie uczestniczyła w działalności charytatywnej. Po upadku powstania styczniowego niosła pomoc rodzinom więźniów i zesłańców, pomogła w ucieczce wykonawcy zamachu na hr. Fiodora Berga. Dzięki jej staraniom, m.in. artykułom zamieszczanym w „Kronice Rodzinnej”, powstał zakład siostry Julii dla kalek nieuleczalnych i ochronka pw. św. Pawła. Wspólnie z Agnieszką Hellwig obmyśliła sposób założenia schronienia dla nauczycielek, dzięki jej wysiłkom powstał przytułek dla służących. Z inicjatywy ciotki Izabelli z Orłowskich Piłsudskiej utworzono w Warszawie schronienie dla paralityków nieuleczalnych i dom dla kobiet samotnych, który wspierał materialnie Feliks hr. Sobański, wznosząc w Warszawie gmach tej placówki. Po śmierci ciotki Borkowska wraz z hr. Marią Łubieńską były głównymi opiekunkami tego schronienia (Konopczyński 1936, s. 327–328). Borkowską charakteryzowała „umiejętność wypełnienia całego swego życia wytrwałą, szlachetną i harmonijną w swej całości pracą” (Szczęsna 1898b, s. 66). Szczegółne miejsce i rolę w życiu rodzinnym przypisywała kobietom – żonom, matkom, towarzyszkom i pomocnicom mężczyzn. Uważała, że właśnie rodzina jest najbardziej dla kobiety właściwym polem pracy. „Kronika Rodzinna” miała zaś „służyć ku pożytkowi i umysłowej rozrywce rodzin, iżby młodzi znaleźć w niej mogli wskazówkę dróg życia i pracy, starsi zaś ułatwienie w trudnych obowiązkach opieki lub przewodnictwa rodziny”².

Redaktorka „Kroniki Rodzinnej” zalecała kobietom przygotowywanie się do obowiązków poprzez „podnoszenie ducha, wyrabianie w sobie cnót i pożyteczną pracę na mniejszą lub szerszą skalę, ale pracę mającą cel, rację bytu i istotny pożytek” (Szczęsna 1898b, s. 66). W jej działalności ujawniało się „piętno wielkiego rozsądku, miary, moralnego surowego poglądu na ludzi i sprawy, i zamiłowanie do przedmiotów historycznych” (Szczęsna 1898b, s. 66). Od ludzi wymagała „powagi, zastanowienia i pracy nad umoralnieniem jednostek i ogółu współziomków”, szczególne zadania w tym względzie stawiała kobiecie, która „powinna zawsze dążyć do pożytku innych ludzi i własnego oraz do zapewnienia sobie życiowej samodzielności” (Szczęsna 1898b, s. 66). Borkowska twierdziła, że kobieta podobnie jak mężczyzna powinna pracować – ale tylko na polu, na którym nie będzie stanowiła konkurencji dla mężczyzny – w gospodarstwie kobiecym, może też zająć się robotami ręcznymi. Do tego wszystkiego

² Od Redakcji (1867), „Kronika Rodzinna”, 5, s. 80.

dziewczyna nie potrzebuje wyższego wykształcenia. Publicystka przekonywała czytelniczki, że „Nauka kobieca to zawsze tylko przystrojenie umysłu w błyskotki i bawidełka na pokaz, których im większa nagromadzona liczba, tym wychowanie zowie się staranniejszym” (A.B. 1971a, s. 343). Jest szkodliwa, gdyż zabiera czas, który młoda panienka mogłaby wykorzystać na nauczanie się rzeczy pożytecznych i praktycznych, przydatnych w życiu rodzinnym i prowadzeniu domu. Jednocześnie we wspomnieniu pośmiertnym poświęconym Izabelli Orłowskiej, która „pisała dla bliskich”, Borkowska podkreślała jej zalety umysłu i wysokie wykształcenie moralne, które zmarła wykorzystywała „ku chwale Boga, szczęściu rodziny i pożytkowi bliskich”. Wydana za mąż w wieku 18 lat „sama chciwie wzięła się do nauki”. Taka postawa spotkała się z przychylną oceną redaktorki „Kroniki Rodzinnej”, być może dlatego, że praca nad sobą miała miejsce w czasie zazwyczaj poświęcanym przez młode mężatki z warstwy średniej na rozrywkę i uciechy życia (A.B. 1971b, s. 369). Z pozytywną oceną spotkała się też inna zmarła – Sabina z Gostkowskich Grzegorzewska. Zajmowała się ona pisarstwem „na tle cichego rodzinnego życia, pełna niestrudzonej działalności i bogobojnego hartu wśród smutnych losu kolei”, jednocząc w sobie „dawne tradycyjne cnoty z prawdziwą wyższością umysłu, znakomitą zdolnością pisarską i towarzyskim wdziękiem, niezatartym przez długie lata cierpienia” (A.B. 1972c, s. 305). Kobieta powinna więc z pokorą przyjmować to, co przyniesie jej los, jak najlepiej wypełniać swoje obowiązki, dbać o własny rozwój, zwłaszcza moralny oraz troszczyć się o najbliższych.

Aleksandra Borkowska zauważyła jednak, że nie wszystkie kobiety domagają się prawa do pracy, aby błyszczeć, „by ich widziano i słyszano”. Są też takie, które potrzebują pracy, by zdobyć środki utrzymania. Dopomóc im w pozyskaniu odpowiedniego zajęcia powinny inne kobiety – żony, matki i panie domu. Nie wystarczy mówić o przeznaczeniu kobiety do życia w rodzinie, należy też pomóc znaleźć zatrudnienie tym, które nie posiadają własnej rodziny, mają problem ze znalezieniem pracy w zawodzie nauczycielskim (A.B. 1972b, s. 231). Ze względu na ciężkie warunki życia wychowanie powinno usposabiać kobiety „do dźwignia ciężarów życia i losu, jaki im przypada” (A.B. 1972a, s. 116). W tej kwestii Borkowska zgadzała się z poglądem Anastazji Dzieduszyckiej, zamieszczonym w książce *Kilka myśli o wychowaniu i kształceniu niewiast naszych*:

... jeżeli obstajemy za udzieleniem kobietom silnego wychowania chrześcijańskiego i wszechstronnego a gruntownego wykształcenia, tego umysłowego że tak rzekę równouprawnienia, czynimy to w przekonaniu, że tylko tak wychowane i wykształcone niewiasty zdołają obecnie spełnić obowiązki względem siebie, rodziny, ludz-

kości w całej ich rozległości i szczytności, w całej ich misterności i drobiazgowości, że tylko takie zajmą w społeczeństwie miejsce, jakie im tam wyznaczają potrzeby duchowe i materialne teraźniejszości i zostaną ostatnimi sługami Bożymi na ziemi (A.B. 1972a, s. 116).

Redaktorka „Kroniki Rodzinnej” zamieszczała też informacje o możliwościach podjęcia zatrudnienia przez kobiety, które rzeczywiście potrzebowały pracy zarobkowej³ oraz kursach i szkołach rzemieślniczych przygotowujących dziewczęta i młode kobiety do podjęcia pracy⁴. Wciąż jednak przypominała:

Pożądanym jest rozszerzenie zakresu pracy kobiecej, ale jeszcze bardziej jest pożądanym podniesienie umysłowego i moralnego poziomu wykształcenia kobiet, głównie ze względów życia rodzinnego i domowego wychowania⁵.

Wizerunek kobiety i jej zadań w poglądach redaktorek „Świtu”

„Świt” ukazywał się w latach 1884–1886. Jego pierwszą redaktorką była Maria Konopnicka, po niej obowiązki przejęła Waleria Marrené (1832–1903). Pomimo usilnych starań obu pań oraz namówienia do współpracy tak wybitnych pisarzy i publicystów, jak Henryk Wernic, Adolf Dygasiński, Józef Ignacy Kraszewski, Eliza Orzeszkowa, Teodor Tomasz Jeż czy artyści Wojciecha Gersona, nie udało się pozyskać wystarczającej liczby prenumeratorów i zapobiec upadkowi pisma (Leśnodorski 1967–1968, s. 577).

Maria Konopnicka (1842–1919) była poetką, nowelistką, autorką utworów dla dzieci, publicystką i działaczką społeczną. Dużą rolę w jej życiu odegrał ojciec, Józef Wasiłowski, człowiek wykształcony o zamiłowaniach literackich. Maria uczyła się na pensji siostr Sakramentek w Warszawie razem z Elizą Orzeszkową, ale pracę literacką podjęła 10 lat później niż jej przyjaciółka (Żmijewska 1910, s. 458). W Warszawie związała się z działaczkami oświatowymi – Marią Bouffałówną, Wandą Umińską, Faustyną Morzycką i in. Została przez nie

³ *Spółka Zjednoczonej Pracy Kobiet* (1872), „Kronika Rodzinna”, 18, s. 288; *Wystawa wyrobów kobiecych* (1877), „Kronika Rodzinna”, 2, s. 23; *Silva Rerum* (1880), „Kronika Rodzinna”, 10, s. 318; *Praca kobiet* (1892), „Kronika Rodzinna”, 8, s. 227–230.

⁴ *Silva Rerum* (1873), „Kronika Rodzinna”, 22, s. 337; *Silva Rerum* (1875), „Kronika Rodzinna”, 4, s. 55; *Szkoła rzemiosł dla kobiet hr Cecylii Plater-Zyberkówny* (1883), „Kronika Rodzinna”, 4, s. 97.

⁵ *Kwestia kobieca* (1874), „Kronika Rodzinna”, 23, s. 356.

wysunięta na stanowisko redaktorki pisma kobiecego „Świt”. Konopnicka nie była związana z żadną organizacją i doktryną polityczną. Prezentowała w swych poglądach „zarówno eklektyzm ideologiczny, jak i niezależność i odwagę myślenia” (Leśnodorski 1967–1968, s. 580). Najwięcej swych tekstów społecznych zamieściła w „Świcie”. Zdobyła poparcie demokratycznego środowiska ówczesnej Warszawy, „przeniosła do „Świtu» ideowe poglądy tego środowiska, dążyła do uczynienia z pisma trybuny radykalnego programu społecznego i patriotycznej myśli” (Leśnodorski 1967–1968, s. 577). Znaczną rolę w literackiej formie pisma odegrała też Eliza Orzeszkowa. Poruszając zagadnienia emancypacji Konopnicka krytykowała obowiązujący, anarchiczny jej zdaniem stereotyp kobiety, wskazując na zmiany w sytuacji ekonomicznej i konieczność dostosowania się społeczeństwa do tych przemian. Pisała:

Ale kobiecie czas zbudzić się i wstać. (...) Obudź duszę swoją ty, co chcesz z polnego kwiatu przetworzyć się w różę myślącą, ty co chcesz dotknąć ręką strun natchnienia, a miłością swoją wskrzeszać konające serca. (...) Obudź duszę swoją⁶.

Krytykowała zwłaszcza bezczynne czekanie młodych dziewcząt na męża⁷. Niejednokrotnie w czasopiśmie zamieszczała artykuły dotyczące tzw. kwestii kobiecej. Przekonywała: „Dopóki praca kobiety nie będzie miała celów świadomych, jasnych, dalekich, dopóty nie będzie miała bodźca, który podnieca i światła, które prowadzi”⁸. Sprzeciwiała się zadawaniu pytań o to, co ważniejsze – nauka rzemiosła czy wykształcenie ogólne. Sądziła, że nie ma między nimi sprzeczności, a wybór zależy od posiadanych przez młodzież zdolności i zainteresowań⁹. Bardziej istotne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: co pilniejsze? Uznała, że:

W imię (...) spożytkowania zdolności, w imię dobra społeczeństwa całego, a zadowolenia i szczęścia jednostek, powtarzać należy ustawicznie, że pilniejsze jest nad wszystko otwarcie dróg do wyższego wykształcenia kobietom, bo wszystkie inne drogi mniej albo więcej są już otwarte¹⁰.

Zwracała jednak uwagę, że dziewczęta wybierające się na studia wyższe za granicę powinny rozważyć, czy posiadają odpowiednie zdolności i przygoto-

⁶ *Słowo wstępne* (1884), „Świt”, 1, s. 1.

⁷ *Czekanie na męża* (1884), „Świt”, 6, s. 87–88.

⁸ *Kwestia kobieca* (1884), „Świt”, 2, s. 17.

⁹ *Co ważniejsze?* (1884), „Świt”, 9, s. 137.

¹⁰ Tamże.

wanie oraz środki materialne, które zapewnią im utrzymanie i możliwość spokojnego zdobywania wiedzy¹¹. Krytykowała dyskusje na temat równości kobiet z mężczyznami, gdyż sądziła, że „[kobieta] równa czy nie – pracować może”¹². W sposób radykalny krytykowała też ideologię liberalno-mieszczańską¹³. Konopnicka pragnęła uczynić „Świt” „organem ruchu umysłowego i praktycznej działalności kobiet”, zwróciła się więc do czytelniczek z prośbą o współpracę w jego tworzeniu. Pisała: „Pismo, które chce istnieć dla kobiet, istnieć może tylko – przez kobiety”¹⁴. Nie udało się jednak zebrać

trwałego zespołu współpracowników, zniechęciła do pisma zarówno kręgi liberalnych dziennikarzy i pisarzy, jak i mieszczańskie i ziemiańskie środowisko kobiet, wywołała ostre restrykcje cenzury. Okoliczności te zmusiły Konopnicką do rezygnacji z redaktorstwa, co pociągnęło za sobą rychły upadek pisma (Leśnodorski 1967–1968, s. 581).

Obowiązki redakcyjne po Konopnickiej przejęła w 1886 r. Waleria Marrené 1° Morzkowska (1832–1903). Początkowo uczyła się w domu, następnie w Puławach i Krakowie. Uchodziła za kobietę wszechstronnie wyedukowaną, gdyż poza wykształceniem tradycyjnym zdobyła też pewne wiadomości przyrodnicze, początki fizjologii, chemii i fizyki. Wcześniej wydano ją za mąż za ziemianina Michała Morzkowskiego. Ponieważ młodzi prowadzili bujne życie, pełne podróży, szybko stracili majątek. Jednocześnie u męża pojawiły się objawy choroby umysłowej, jednak pomimo to Walerii nie udało się uzyskać rozwodu. W tym czasie zaczęła pisać. Ukazała się jej pierwsza powieść pt. *Nowy gladiator* (1857 r.). Potem wyjechała na kilka lat za granicę. Do pracy pisarskiej wróciła po siedmiu latach. Co roku powstawały jej nowe powieści, przeważnie romanse salonowe, dotyczące cierpienia i dramatów kobiet spętanych więzami niedobranego małżeństwa, które przeżywają konflikt uczucia i obowiązku (Kieniewicz 1975, s. 60). Naśladując George Sand Morzkowska walczyła o emancypację kobiet, propagowała cnotę oszczędności, pracowitości. Ukazywała tragiczne skutki tradycyjnego wychowania kobiet, podawała przykłady niewiast, które zmuszone sytuacją zdobywały środki utrzymania własną pracą. Po śmierci pierwszego męża (prawdopodobnie w 1868 r.) wyszła za mąż za administratora Zbożenny, Władysława Marrené, agronoma, uczestnika powsta-

¹¹ *Studentki-Polki* (1884), „Świt”, 1, s. 7–8; 2, s. 22.

¹² *Kwestia kobieca* (1884), „Świt”, 3, s. 35.

¹³ *Bankructwo egoizmu* (1884), „Świt”, 11, s. 169.

¹⁴ *Słowo do kobiet* (1884), „Świt”, 3, s. 42.

nia 1863 r. Ślub odbył się w 1869 r. w Milkowszczyźnie u Elizy Orzeszkowej, jej powinowatej i przyjaciółki. Z powodu kłopotów majątkowych w 1877 r. Marrenowie przenieśli się do Warszawy. Odtąd Waleria piórem zarabiała na utrzymanie rodziny. Drukowała w wielu czasopismach, ale marzyła o własnym. W latach 1882–1883 była właścicielką „Mód Paryskich”, których jednak nie udało się przekształcić w pismo społeczno-literackie. W marcu 1886 r. objęła po Konopnickiej redakcję „Świt”, chociaż już wcześniej prowadziła w piśmie rubrykę *Przegląd prasy* (Marrené 1885b). Marrené pisała powieści, nowele, drobne szkice i obrazki, utwory sceniczne. Była też autorką prac publicystycznych, m.in.: *Kobieta czasów współczesnych*, *Przesady w wychowaniu*, *Kobieta w rodzinie*, *Kobieta w powieści naszej*. Podkreślała w nich potrzebę przezwyciężania przez kobiety dotychczasowej bierności, dążenia do niezależności i bycia użytecznymi dla społeczeństwa. Pisała:

Kobieta coraz więcej wychodzi z biernej roli, jaką jej nakazywały dotychczasowe warunki. Konieczności ekonomiczne, impuls nadany rozwojowi jednostki, wznośzący się poziom ogólnego wykształcenia, dają jej pole do wykazania różnorodnych uzdolnień. Przy rozszerzaniu się zakresu jej inteligencji rozszerza się też, choć nierównomiernie, i zakres działania. (...) Dziś bierne cnoty przestały być jedynymi, a nawet naczelnymi cnotami kobiety. Rodzina i społeczeństwo wymagają od niej dużo więcej (Marrené 1885a, s. 153).

Aby zrealizować te postulaty należało zmienić sposób kształcenia i wychowania dziewcząt: „kierunek nauk kobiecych powinien koniecznie nabrać powagi, stać się gruntownym przygotowaniem do życia, nie zaś leciuchnym stękiem powierzchownych wiadomości” (Marrené 1875, s. 170). Marrené recenzowała utwory innych autorów, w tym Orzeszkowej. Publikowała przeglądy prasy polskiej i zagranicznej. Opracowywała sylwetki pisarzy polskich i obcych. Napisała też wiele krytyk literackich, pomogło jej w tym szerokie wykształcenie estetyczne oraz znajomość języków obcych, zwłaszcza francuskiego. Pisała też do czasopism zagranicznych, zajmowała się tłumaczeniami z języków obcych (Łaganowski 1903, s. 494). Prowadziła działalność kulturalną i społeczną. W jej mieszkaniu warszawskim istniał rodzaj salonu literackiego. W każdy poniedziałek gromadziła w nim „prawie wszystkie najwybitniejsze siły, pracujące na polu sztuki, literatury i nauki”. Spotykali się tam zasłużeni twórcy oraz ludzie młodzi, rozpoczynający dopiero działalność literacką lub dziennikarską. Organizowała i wygłaszała odczyty z literatury, psychologii, estetyki i innych dziedzin. Jedna z jej trzech córek, Antonina Morzkowska, również poświęciła się pracy literackiej (Łaganowski 1903, s. 493–494). Waleria zorganizowała

pomoc dla ofiar pożaru Grodna, podjęła starania o ufundowanie stypendiów dla studentek w Genewie. Z powodu trudnych warunków materialnych dawała też lekcje i prowadziła stancję dla uczniów. Pisała również dla młodzieży – o samodzielności i samopomocy (Kieniewicz 1975, s. 62). Na łamach „Świtu” zamieszczała wiele informacji na temat pracy zarobkowej kobiet (w rubryce *Z domu i ze świata*) oraz ich osiągnięć w zakresie kształcenia na poziomie wyższym. Ubolewała, że „na wielu polach pracy kobieta jest jeszcze niedoceniana, tyle jest krzywd, tyle pragnień godziwych, a niezaspokojonych”¹⁵. Pomimo starań redaktorki i szczupłego grona zaangażowanych współpracowników Franciszek Salezy (Salomon) Lewental, wydawca „Świtu”, zawiesił wydawanie pisma z dniem 1 kwietnia 1887 r. Swoją decyzję tłumaczył następująco: „Przekonawszy się więc, że praca nasza, wielkimi ofiarami pieniężnymi okupowana, wiedzie na marne, zmuszony jestem (...) «Świt» zawiesić” (Lewental 1887, s. 57).

Waleria Marrené zmarła w Warszawie na serce pod koniec września 1903 r. W zamieszczonych w „Bluszczu” wspomnieniach pośmiertnych Karol Łaganowski podkreślał, że powieściopisarka „posiadała indywidualność wrażliwą na wszelkie objawy życia i ruchu umysłowego, niezwykłą energię i temperament” (Łaganowski 1903, s. 494). Niewątpliwie więc zasłużyła na życzliwą pamięć potomnych.

Podsumowanie

Czasopisma kobiece w drugiej połowie XIX w. poruszały kwestie najbardziej interesujące czytelniczki. Należały do nich niewątpliwie zagadnienia związane z wychowaniem dzieci i młodzieży oraz prowadzeniem domu. Redakcje nie były obojętne również na kwestie społeczne. Problemy równouprawnienia kobiet, ich pozycji w rodzinie, podejmowania przez niewiasty pracy zarobkowej znalazły odzwierciedlenie zarówno w artykułach redakcyjnych, jak też publikacjach zamieszczanych na łamach czasopism. W zależności od stosunku redakcji do kwestii równouprawnienia oraz adresatek pisma, różnie traktowano kwestię kobiecą oraz prawo kobiet do zdobywania wyższego wykształcenia. Mniej sporna była problematyka pracy kobiet. W drugiej połowie XIX w. powszechnie twierdzono, że kobieta powinna pracować, jednak różnie rozumia-

¹⁵ *Od Redakcji* (1886), „Świt”, 140, s. 169.

no to prawo. Redakcje i publicyści czasopism o nastawieniu konserwatywnym sytuowali kobietę w rodzinie, w otoczeniu męża i gromadki dzieci, zajętą ich wychowaniem i prowadzeniem domu. Takie podejście prezentowano w „Kronice Rodzinnej”, powołując się przy tym na porządek ustanowiony przez Boga. Redaktorki i publicystki czasopism o charakterze bardziej umiarkowanym (np. „Bluszczu”) dostrzegały konieczność podejmowania przez kobiety pracy nie tylko w domu, na rzecz rodziny, ale także poza gospodarstwem kobiecym. Zastrzegaly jednak, że prawo do takiej pracy dotyczy jedynie tych kobiet, które nie założyły rodziny. Pracę zarobkową mogły podejmować też matki mające dzieci starsze, uczące się w szkołach. Z dużymi oporami godzono się natomiast z coraz bardziej powszechnym dążeniem dziewcząt do zdobywania wykształcenia wyższego. Jedynie redakcja „Świt” popierała podejmowanie nauki na studiach wyższych. Odbywało się to jednak poza granicami kraju, ponieważ na ziemiach Królestwa Polskiego kobiety nie miały prawa wstępu na uniwersytety aż do odzyskania niepodległości w 1918 r. Domagała się też prawa do pracy zawodowej dla wszystkich kobiet, bez względu na ich sytuację rodzinną. Dążenia te okazały się zbyt postępowe i trudne do przyjęcia w społeczeństwie lat osiemdziesiątych XIX w. Dlatego też zaledwie po trzech latach istnienia pisma wydawca był zmuszony je zamknąć.

BIBLIOGRAFIA

- A.B. (1871a), *O pracy kobiecej*, „Kronika Rodzinna”, 22, s. 343.
- A.B. (1871b), *Izabela Orłowska*, „Kronika Rodzinna”, 24, s. 369.
- A.B. (1872a), *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, przez A. D., „Kronika Rodzinna”, 8, s. 116.
- A.B. (1872b), *Kilka myśli wstępnych o emancypacji kobiet*, „Kronika Rodzinna”, 15, s. 231.
- A.B. (1872c), *Sabina z Gostkowskich Grzegorzewska*, „Kronika Rodzinna”, 20, s. 305.
- Bankructwo egoizmu* (1884), „Świt”, 11, s. 169.
- Bołdyrew A. (2008), *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Co ważniejsze?* (1884), „Świt”, 9, s. 137.
- Czekanie na męża* (1884), „Świt”, 6, s. 87–88.
- Dzieduszycka A. (1871), *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Warszawa.
- Franke J. (1999), *Polska prasa kobieca w latach 1820–1918*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.

- Gliński K. (1897), *Ś.p. Maria Ilnicka*, „Bluszcz”, 36, s. 282.
- Ilnicka M. (1875), *Mężatka*, „Bluszcz”, 47, s. 369–371.
- Ilnicka M. (1878a), *Nauka i wychowanie dziewcząt*, „Bluszcz”, 43, s. 337–338.
- Ilnicka M. (1878b), *Nauka i wychowanie dziewcząt*, „Bluszcz”, 40, s. 315–316.
- Ilnicka M. (1881), *Żony ludzi pracujących*, „Bluszcz”, 15, s. 115–116.
- Ilnicka M. (1883), *Kobieta i dobroczynność*, „Bluszcz”, 29, s. 226.
- Ilnicka M. (1896), *Do szanownych czytelniczek „Bluszczu”*, „Bluszcz”, 41, s. 321.
- Kalinowska-Witek B. (2010), *W rodzinie i dla rodziny...*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kieniewicz S. (red.), *Polski Słownik Biograficzny* (1975), t. 20, z. 1 [og. zb.] 84, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo PAN.
- Konopczyński W. (red.) (1935), *Polski Słownik Biograficzny*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo PAU.
- Konopczyński W. (red.) (1936), *Polski Słownik Biograficzny*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo PAU.
- Kwestia kobieca* (1874), „Kronika Rodzinna”, 23, s. 356.
- Kwestia kobieca* (1874), „Świt”, 2, s. 17; 3, s. 35.
- Leśnodorski B. (red.) (1967–1968), *Polski Słownik Biograficzny*, t. 13, Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo PAN.
- Lewental S. (1887), *Od Wydawcy „Świtu”*, „Świt”, 152, s. 57.
- Łaganowski K. (1903), *Waleria Marrené-Morzowska*, „Bluszcz”, 42, s. 493–494.
- M.I. (1893), *Wychowanie*, „Bluszcz”, 12, s. 89–90.
- M.I. (1895), *Co życie dać może. Charakter*, „Bluszcz”, 41, s. 323–324.
- Marrené W. (1875), *Kobieta w rodzinie*, „Tygodnik Mód i Powieści”, 15, s. 169–170; 16, s. 184–185; 17, s. 197–198.
- Marrené W. (1885a), *Kobieta w powieści naszej*, „Świt”, 86, s. 153; 87, s. 165; 88, s. 172; 89, s. 181; 90, s. 186; 91, s. 198.
- Marrené W. (1885b), *Przegląd prasy*, „Świt” 41–61.
- Nawrot-Borowska M. (2011), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Od Redakcji* (1867), „Kronika Rodzinna”, 5, s. 80.
- Od Redakcji* (1886), „Świt”, 140, s. 169.
- Praca kobiet* (1892), „Kronika Rodzinna”, 8, s. 227–230.
- Prospekt „Bluszczu”* (1880), „Bluszcz”, s. 1.
- Silva Rerum* (1873), „Kronika Rodzinna”, 22, s. 337.
- Silva Rerum* (1875), „Kronika Rodzinna”, 4, s. 55.
- Silva Rerum* (1880), „Kronika Rodzinna”, 10, s. 318.
- Słowo wstępne* (1884), „Świt”, 1, s. 1.
- Słówko do kobiet* (1884), „Świt”, 3, s. 42.
- Spółka Zjednoczonej Pracy Kobiet* (1872), „Kronika Rodzinna”, 18, s. 288.

- Studentki-Polki* (1884), „Świt”, 1, s. 7–8; 2, s. 22.
- Szczęсна (1896), *Na dziś*, „Bluszczy”, 41, s. 322.
- Szczęсна (1897a), *Co mają czytać – rodzice?*, „Bluszczy”, 40, s. 314.
- Szczęсна (1897b), *Wspomnienie*, „Bluszczy”, 86, s. 283.
- Szczęсна (1898a), *Seweryna z Zorkowskich Pruszkowa-Duchińska*, „Bluszczy”, 2, s. 9.
- Szczęсна (1898b), *Ś.p. Aleksandra Borkowska*, „Bluszczy”, 9, s. 65–66.
- Szczęсна (1898c), *Na stanowisku*, „Bluszczy”, 18, s. 138.
- Szczęсна (1898d), *Między nami*, „Bluszczy”, 38, s. 298.
- Szczęсна (1899a), *Lina Morgenstern*, „Bluszczy”, 9, s. 65.
- Szczęсна (1899b), *Ś.p. Józefa Dobieszewska*, „Bluszczy”, 43, s. 338.
- Szczęсна (1901), *Jubileusz nauczycielski Antoniny Machczyńskiej*, „Bluszczy”, 3, s. 43.
- Szczęсна (1900a), *Elżbieta Blackwell w 50-tą rocznicę doktoratu medycznego*, „Bluszczy”, 21, s. 161.
- Szczęсна (1900b), *Przed wysłaniem dziewczynek na pensję*, „Bluszczy”, 38, s. 297–299.
- Szkoła rzemiosł dla kobiet hr Cecylii Plater-Zyberkówny* (1883), „Kronika Rodzinna”, 4, s. 97.
- Wystawa wyrobów kobiecych* (1877), „Kronika Rodzinna”, 2, s. 23.
- Żmijewska E. (1910), *Maria Konopnicka*, „Bluszczy”, 42, s. 458.

STRESZCZENIE

Redaktorki wiodących czasopism kobiecych, ukazujących się na terenie Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX w. podkreślały szczególną rolę kobiety w rodzinie i społeczeństwie. Właściwe wychowanie młodego pokolenia uznawały za obowiązek moralny i patriotyczny. Ponieważ nie wszystkie matki potrafiły sprostać tak ważnemu zadaniu, redakcje czasopism postawiły sobie za cel uświadamianie im powinności, uczenie właściwego wypełniania zadań, domagały się też zmiany sposobu wychowania młodzieży, zwłaszcza dziewcząt. Podkreślały konieczność zapewnienia kobietom wykształcenia, aby odpowiedzialnie podejmowały obowiązki, potrafiły wychować własne dzieci, a swoją pracą w gospodarstwie kobiecym wspomagały materialnie rodzinę. Prawo do pracy zarobkowej poza domem przyznawały jedynie kobietom samotnym, pozbawionym środków utrzymania. Stanowisko takie prezentowano zarówno na łamach czasopism o charakterze konserwatywnym, np. „Kroniki Rodzinnej”, jak też bardziej umiarkowanych, np. „Bluszczy”. Jedynie „Świt” domagał się dla kobiet prawa do wykształcenia i pracy, bez względu na ich sytuację rodzinną.

SŁOWA KLUCZOWE: czasopisma kobiece XIX w., redaktorki czasopism kobiecych, kwestia kobieca, rola kobiety w rodzinie

SUMMARY

Female editors of the leading woman magazines in the 2nd half of the 19th century emphasized the crucial role of women in family and society. Proper education of young people was considered a patriotic duty. Because not all women were able to meet this challenge, editorial offices set themselves the goal of increasing awareness of their duties, teaching the proper fulfilment of the tasks and demanded a change in the education of youth, especially girls. They emphasized the need to ensure proper women's education so that they could take up their duties responsibly and were able to educate their children and support family finances with their housework. The right for paid-work outside their home was only granted to single women, deprived of livelihood. Only "Świt" demanded the women's right for education and work, regardless of their family situation.

KEY WORDS: women's magazines in the nineteenth century, female editors of magazines, the issue of equality for women, the role of a woman in the family

BARBARA KALINOWSKA-WITEK – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
e-mail: barbara.kalinowska-witek@poczta.umcs.lublin.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 26.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 24.05.2016, 3.10.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 7.10.2016

Biblioterapia w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego czytelników

Bibliotherapy in the process of strengthening readers' mental and physical health

Szczęśliwe znalezienie dobrej książki
może zmienić przyszłość duszy.

Marcel Proust

Wstęp

Biblioterapia jako proces dynamicznego oddziaływania zachodzącego pomiędzy osobowością czytelnika a literaturą, odbywającego się w licznych uwarunkowaniach psychosocjopedagogicznych, stała się przedmiotem wielu refleksji naukowych (Shrodes 1950; Rubin 1978; Trzynadłowski 1982; Borecka 1992; Tomasik 1994; Szulc 1994; Woźniczka-Paruzel 2001; Czernianin 2008; Krasoń 2009; Molicka 2011; Dymel-Trzebiatowska 2014). Za podstawowy cel biblioterapii uznaje się wsparcie, „umacnianie” odbiorcy poprzez ukierunkowane czytanie. W procesie tym istotną rolę odgrywa pośrednik, biblioterapeuta, korzystający z metod wypracowanych przez psychoterapię, ale skupiający się głównie na doborze i wykorzystaniu odpowiedniej literatury w pracy z czytelnikiem. Etymologia wyrazu „biblioterapia” (gr. *biblion* – książka, *therapeia* – pomoc, leczenie, przywracanie zdrowia) wskazuje na jego funkcję i treść, czyli zastosowanie lektury książek jako środka wspomagającego leczenie. Sam termin został wprowadzony w 1916 r. przez Amerykanina Samuela McChorda Crothersa, który w artykule *A Literary Clinic* zamieszczonym w „Miesięczniku Atlantyckim” opisał możliwości stosowania książek w leczeniu chorych (Rubin 1978b). Późniejsi badacze używali także innych określeń, by uwypuklić potencjał terapeutyczny tekstu. W literaturze anglojęzycznej oprócz terminu „bibliotherapy” pojawiły się również: „reading therapy”, „therapy through literature”, „bibliolinking”, „literatherapy”, „poetry

therapy”, „biblio help”, zaś w publikacjach polskich pisano o „leczeniu książką”, „terapii czytelniczej”, „bibliopsychologii”, „czytelnictwie terapeutycznym”, „czytelnictwie ukierunkowanym”, „logoterapii” oraz „literaturoterapii” (obejmującej węższe zakresowo: „poezjoterapię”, „bajkoterapię” i „baśnioterapię”). Pierwsza definicja biblioterapii ukazała się w 1941 r. w *Ilustrowanym Słowniku Medycznym Dorlanda* (i była konsekwentnie przedrukowywana w późniejszych jego wydaniach), charakteryzując ten rodzaj terapii jako „wykorzystanie książek i ich czytanie w leczeniu chorób nerwowych” (Rubin 1978b). Jednak wielu badaczy (Głombiowski et al. 1983; Borecka 1992; Czernianin 2008) wskazywało na fakt, że historia biblioterapii sięga czasów antycznych, bo przecież już starożytni Grecy nazywali swoje biblioteki „lecznicami duszy” (*psyches jatrejón*), co opisał w swoim dziele historyk i podróżnik Diodor z Sycylii, autor czterdziestotomowego dzieła *Bibliotheca historica* (Szulc 2011a). Owo „lekarstwo dla duszy” zainspirowało polskiego bibliofila ks. Leopolda Szersznika, który na początku XI w. ufundował bibliotekę publiczną w Cieszynie i polecił ozdobić fronton jej gmachu identycznie brzmiącym napisem.

Atrakcyjność, ale i trudność opisywania biblioterapii wiąże się z jej interdyscyplinarnością. Płynnie łączą się w jej obrębie literaturoznawstwo, bibliologia, psychologia, pedagogika, socjologia, filozofia, etyka, historia, antropologia, a także nauki medyczne. Z tej przyczyny biblioterapia była omawiana najczęściej z punktu widzenia dyscyplin współtworzących i odmawiano jej scjentyistycznego charakteru (Czernianin et al. 2014; Szulc 2011a). Z drugiej strony połączenie zróżnicowanych, a jednocześnie bliskich zagadnień, należących do refleksji humanistycznej, może stanowić potencjał do przekształcenia się w zestaw elastycznych narzędzi, nadać siły i skuteczności tak „obudowanej” i wzmocnionej dyscyplinie. Aby tak się stało konieczne jest jednak określenie naukowych i praktycznych ram biblioterapii oraz wypracowanie struktury, metod i języka odpowiadających wymogom stawianym samodzielną dyscyplinom naukowym (Kawoń-Noga 2013). Należy przy tym pamiętać, że biblioterapia korzystająca z osiągnięć medycyny rodziła się w bibliotekach szpitalnych, sięgając po metody wypracowane na gruncie nauki o książce i psychologii. Umieszczenie biblioterapii w sferze zasięgu problemów medycyny i jednocześnie spraw dotyczących szeroko rozumianej kultury (kulturoterapii) i sztuki (arteterapii) niesie ze sobą niebezpieczeństwo braku należytego poziomu i gruntowności badań naukowych. Jeśli jednak będą one przeprowadzone należyście, w efekcie otrzymamy głęboko ukorzenioną, w pełni samodzielną dyscyplinę, zakotwiczoną w nauce i mającą potwierdzenie w empirycznych badaniach praktycznych.

Proponowany artykuł jest próbą wskazania potencjału tkwiącego w biblioterapii i możliwości wykorzystania jej w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego współczesnego człowieka. Konieczność dostosowania odpowiednich form biblioterapii do indywidualnych potrzeb jej odbiorców powoduje potrzebę stałej ich modyfikacji. Właściwie dobrane teksty do indywidualnych lub grupowych odbiorców mogą stać się elementem działań z zakresu profilaktyki, terapii, wychowania i edukacji. Biblioterapia to nie tylko czytanie tekstu, ale także różnorodne metody i formy pracy z nim w celu wspierania rozwoju i osiągnięcia lepszej jakości życia. Połączenie biblioterapii z działaniem na rzecz edukacji zdrowotnej wydaje się zabiegiem naturalnym. W obydwu aktywnościach najważniejszy jest człowiek, jego kondycja, stan psychiczny i zdrowie fizyczne. Istota ludzka jako jedność biopsychospołeczna potrzebuje zarówno zdrowej „somy”, jak i prawidłowo funkcjonującego „psyche”. Profesor Jerzy Woy-Wojciechowski, wieloletni prezes Polskiego Towarzystwa Lekarskiego, w *Przedmowie* do książki *Być lekarzem, być pacjentem. Rozmowy o psychologii relacji* (Eichelberger et al. 2013) napisał, że „jest taki rodzaj leku, który podaje się przez ucho: to nadzieja i dobre słowo”. Słowa wypowiedane i zapisane mogą wspierać, dodawać sił i wiary w możliwość przezwyciężenia trudności, wzmacniać, „podnosić na duchu”, działać niczym „balsam”, ale potrafią też ranić, być powodem doznawania przykrości i smutku. Wsparcie za pomocą ukierunkowanego czytelnictwa może stanowić przydatne narzędzie wspomagające higienę psychiczną człowieka oraz jego rozwój osobisty (Krzemińska 1973; Cyrklaff 2014). Pojawiające się w literaturze przedmiotu określenie „książki na receptę” (*Books on Prescription*) używane było raczej w znaczeniu metaforycznym. Ciekawą i godną zaszczerpienia na gruncie polskim inicjatywą wydają się działania amerykańskiej organizacji non-profit Reach Out, and Read (ROR), założonej w 1989 r. w szpitalu w Bostonie przez lekarzy pediatrów: Barrego Zuckermana i Roberta Needlmana oraz pedagoga dziecięcego Kathleen Fitzgerald-Rice. ROR dzięki środkom otrzymanym z Amerykańskiego Departamentu Edukacji od 2001 r. dostarcza około 6 mln książek rocznie do 4500 klinik i ośrodków zdrowia w USA. Mali pacjenci oraz ich rodzice prócz tradycyjnych metod leczenia objęci zostali programem promocji czytelnictwa. Podczas pobytu w placówce leczniczej mogą bezpłatnie korzystać ze zgromadzonej literatury, a w kolejnym etapie, opuszczając mury szpitala otrzymują „receptę” z wykazem książek zalecanych do przeczytania oraz kilka nowych egzemplarzy sugerowanych w spisie pozycji (Pinker 2015). Oczywiście należy pamiętać, że nie istnieją recepty uniwersalne, odpowiednie dla wszystkich, jednak potencjał tkwiący w opowieściach może stać się sku-

tecznym środkiem terapeutycznym dla czytelników w każdym wieku, którzy właśnie przy pomocy książek zdołają być może odnaleźć „receptę na życie” (Matras-Mastalerz 2012b).

Poszukiwania wzorcowego modelu działań biblioterapeutycznych

Wieloaspektowe powiązania pomiędzy przeżyciem estetycznym zachodzącym podczas odbioru dzieła literackiego a psychoterapią opisała Caroline Shrodes, autorka pierwszej naukowej monografii na temat biblioterapii (1950). Badaczka zaakcentowała rolę osoby udzielającej pomocy biblioterapeutycznej (*helper*) oraz zwróciła uwagę na potrzebę odpowiedniego kształcenia w tej dziedzinie. Zauważyła, że identyfikacje czytelników z postaciami literackimi bądź z sytuacjami i wydarzeniami mogą doskonalić proces terapeutyczny. Shrodes wnikliwie opisała psychodynamiczny model biblioterapii oraz występujące w nim główne fazy postępowania biblioterapeutycznego, które rozwinięte później przez Clare Gillies (1988) cytowane były w wielu publikacjach (Borecka 1992; Tomasik 1994; Woźniczka-Paruzel 2002; Szulc 2011a). W przedstawionych etapach wystąpiły kolejno: ekspresja afektu do bohatera literackiego, identyfikacja z nim lub z opisaną sytuacją, zgodność bądź niezgodność z jego opiniami, obawa o jego los, doznawanie przyjemności bycia podobnym do bohatera (projekcja), głębokie przeżycie emocjonalne (*katharsis*), odczucie ulgi, odreagowanie psychicznych napięć i blokad, wgląd w siebie, samopoznanie, „przepracowanie” osobistych problemów i w rezultacie zmiana postawy wobec siebie i innych (Shrodes 1950, 1960). Jak trafnie zauważyła Wita Szulc (2011b) model ten sprawdza się w odniesieniu do literatury pięknej, czyli fikcji literackiej, natomiast w przypadku stosowania poradników i literatury faktu bardziej przydatna może okazać się biblioterapia poznawczo-behawioralna. Franklin M. Berry w artykule zamieszczonym w *Bibliotherapy sourcebook* (1978) wysunął postulat wyraźnego wyodrębnienia biblioterapii klinicznej, będącej rodzajem psychoterapii stosowanej w grupach pacjentów z problemami psychiatrycznymi, emocjonalnymi i behawioralnymi oraz biblioterapii wychowawczo-humanistycznej (rozwojowej) kierowanej do osób, które potrzebują wsparcia psychicznego na polu samopoznania, samorealizacji i osiągnięcia dojrzałości emocjonalnej. W obydwu przypadkach przeżycia zastępcze odbiorcy pozwalają mówić o swoich uczuciach pod pozorem rozmowy o bohaterze, podnoszą próg tolerancji na frustrację i stres, pomagają znosić chorobę, cierpienie oraz przeciwności losu (Czernianin 2008; Szulc 2011). Odmienność obydwu typów terapii polega na różnicach

w potrzebach adresatów, a co za tym idzie – innych celach i sposobach ich realizacji w tzw. uczeniu życia przez życie (Tomasik 1994). Z tego powodu odrębna jest też rola biblioterapeuty i konieczność profesjonalnego, kompetentnego przygotowania do pełnienia swojej funkcji (Matras-Mastalerz 2012a). W 1961 r., w trzecim wydaniu *Ilustrowanego Słownika Webstera (Webster's Third New International Dictionary)* ukazała się definicja biblioterapii wskazująca, że jest to: „użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelnicznych jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii, także poradnictwo w rozwiązywaniu problemów osobistych poprzez ukierunkowane czytanie” (Szulc 1994, s. 32). Pięć lat później *American Library Association* przyjęło i rozpropagowało tę definicję uznając ją za oficjalną. Przełomowe znaczenie w zakresie badań nad biblioterapią miała monografia *Bibliotherapy sourcebook* (1978) wydana pod red. Rhei J. Rubin, zawierająca artykuły amerykańskich psychologów, terapeutów i psychiatrów z lat 1929–1949 (Tomasik 1988; Borecka 1992). Redaktorka w *Przedmowie* zaproponowała własną definicję biblioterapii jako

program aktywności opierający się na procesach interaktywnego wykorzystywania materiałów drukowanych i niedrukowanych, sfabularyzowanych i informacyjnych przy pomocy bibliotekarza lub innego specjalisty w celu osiągnięcia rozwoju oraz zmian w zaburzonym emocjonalnie zachowaniu (Rubin 1978; Szulc 2011a).

W Polsce biblioterapia została spopularyzowana w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dzięki publikacjom Wandy Kozakiewicz (1968, 1977), Danuty Gostyńskiej (1969, 1976), Juliana Aleksandrowicza (1973), Wandy Krzezińskiej (1973) oraz Teresy Stańczyk (1979). Po 1980 r. pojawiły się naukowe opracowania Wity Szulc (1984, 1994, 2001, 2011) oraz prace Ewy Tomasik, która w 1988 r. wydała obszerną recenzję anglojęzycznej książki Rhei J. Rubin (dostępnej w Polsce w Bibliotece Narodowej w Warszawie). Na szczególne wyróżnienie zasługują publikacje Ireny Boreckiej (1992, 2002, 2004, 2008), która przyczyniła się do założenia (1997) i rozwoju Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego we Wrocławiu. Z biegiem lat poszerzyła się liczba osób zainteresowanych tematyką terapii poprzez książki, także w ośrodkach akademickich (Zybert 2000; Woźniczka-Paruzel 2002; Krasoń 2004; Kruszewski 2006; Matras-Mastalerz 2011; Cyrklaff 2014). Liczba publikacji związanych z biblioterapią w książkach i czasopismach oraz materiałach elektronicznych, organizowane konferencje naukowe, kursy i szkolenia, wreszcie poświęcone jej zagadnieniom dwa czasopisma uprawniają do stwierdzenia, że biblioterapia stała się w Polsce „modna” i popularna. Niebagatelną rolę w propagowaniu idei biblioterapii odgrywają publikacje na łamach kwartalnika „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towa-

rzystwa Biblioterapeutycznego”, ukazującego się od 1998 r. pod red. Krystyny Hrycyk oraz półrocznika naukowego „Przegląd Biblioterapeutyczny”, wydawanego od 2011 r. przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego pod red. Wiktora Czernianina. W obydwu periodykach zamieszczane są rozprawy, artykuły, scenariusze zajęć odnoszące się zarówno do teorii, jak i działań praktycznych z zakresu biblioterapii klinicznej i wychowawczej. Ponadto Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne (PTB) zorganizowało we Wrocławiu dwie międzynarodowe konferencje naukowe: „Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej” (18 kwietnia 1997 r.) oraz „O potrzebie zawodu biblioterapeuty” (26 października 2012 r.). Sesje związane z biblioterapią inicjowały również inne polskie instytucje, głównie biblioteki naukowe, publiczne, szkolne i pedagogiczne, najczęściej pod auspicjami stowarzyszeń bibliotekarskich, co zadecydowało o ich ujęciu pragmatycznym. Spotkania te miały najczęściej formę warsztatów i były okazją do wymiany pomysłów w ramach tzw. dobrych praktyk. Kursy, szkolenia z zakresu biblioterapeutycznych działań praktycznych przeprowadzane są przez członków PTB we Wrocławiu, głównie poprzez działające na terenie kraju koła (oddziały) tej organizacji: gorzowskie, krakowskie, legnickie, lubińskie, lubuskie, nowosądeckie, poznańskie i wałbrzyskie. Studia podyplomowe z zakresu biblioterapii oferują w Polsce dwa ośrodki akademickie: Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, zaś specjalizację z zakresu biblioterapii lub poświęcone jej odrębne bloki przedmiotowe powołano również w Gdańsku, Katowicach, Łodzi, Toruniu i Warszawie. Na międzynarodowych i ogólnopolskich konferencjach naukowych odbywających się w ośrodkach akademickich problematyka biblioterapii pojawiała się często, ale w charakterze specjalności wspomagającej inne dyscypliny naukowe, głównie pedagogikę, psychologię, bibliologię i literaturoznawstwo (Szulc 2011b, Woźniczka-Paruzel 2012). Z drugiej strony sama terapia przez sztukę, do której wielu badaczy zaliczyło wspomaganie leczenia przy pomocy książek, boryka się z problemem nieuznawania jej jako autonomicznej nauki (Szulc 2011b; Matras-Mastalerz 2012a; Czernianin 2014; Rudowski 2014). W toczącej się od wielu lat dyskusji nad statusem biblioterapeuty (Borecka 2008; Czernianin 2008; Matras-Mastalerz 2012a) podkreśla się pierwotne znaczenie terminu „terapia”, który używany był w szerokim kontekście jako „troszczenie się”, „wspieranie”, „leczenie”, „opieka”, „zajmowanie się”, „służenie” i uwypuklał pomoc profesjonalisty (terapeuty) w przebiegu procesu terapeutycznego. Biblioterapeuta, jako pośrednik i profesjonalny przewodnik, winien być albo lekarzem-psychologiem z dodatkowym przygotowaniem literaturoznawczym, albo bibliotekarzem, nauczycielem wykształconym w dziedzinie medycy-

ny, psychologii i terapii. W przekonaniu autorki niniejszego artykułu stworzenie jednego wzorcowego modelu działań biblioterapeutycznych nie jest możliwe ze względu na rozległość zakresu i zasięgu samej biblioterapii. Próby tworzenia modelu zależne były od dyscypliny wyjściowej, z punktu widzenia której proces biblioterapeutyczny miał być stosowany (Ippoldt 2003). W badaniach literaturoznawców najistotniejszą rolę odegrała sztuka słowa, literatura, i z tej perspektywy trafniej byłoby za Janem Trzynadlowskim (1982) używać określenia „literaturoterapia”, tj. „leczenie literacką zawartością książki”. Pedagodzy z kolei odwoływali się do koncepcji biblioterapii „rozwojowej”, opartej na modelu psychodynamicznym oraz zachęcali do przyjęcia strategii dydaktycznych mających charakter behawioralny (Tomasik 1994). W analizach bibliotekoznawczych, w procesie biblioterapii poważną rolę odegrała strona bibliologiczna, elementy książki, które współpracują z zawartością tekstową (Zybert 2000; Woźniczka-Paruzel 2001). Teoretycy i praktycy psychoterapii wskazywali, że celem biblioterapii (podobnie jak psychoterapii) jest rozwój osobowości człowieka, a metodą, która pozwala najpełniej korzystać z pomocy książki jest psychoterapia racjonalna, polegająca na wyjaśnianiu pacjentom istoty ich dolegliwości i schorzeń oraz krzewieniu zasad higieny psychicznej (Szulc 2001; Czernianin et al. 2012). W działaniach tych pomocna okazywała się odpowiednio dobrana lektura z zakresu oświaty zdrowotnej, psychologii społecznej, socjologii, seksuologii, pedagogiki rodzinnej, a także filozofii. Socjologowie spoglądali na biblioterapię przede wszystkim od strony aktywności i upodobań czytelniczych, zajmując się np. badaniami preferencji lekturowych osób chorych, niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie, seniorów i in. (Ippoldt 2003). Dokonując próby formułowania wniosków wynikających z dotychczasowych rozważań należy raczej mówić o „modelach”, a nie o jednym, wspólnym „modelu” postępowania biblioterapeutycznego, a zadaniem biblioterapeuty jest zaproponowanie takiego typu pracy (programu terapeutycznego), aby przeżycia związane z lekturą pomogły odbiorcy zaakceptować stan, w którym się znajduje lub przyczyniły się do próby podjęcia aktywności w dążeniu do zmiany (Borecka 2008; Matras-Mastalerz 2012b, 2013).

O uzdrawiającej mocy dzieła literackiego i innych jego funkcjach

„Kiedy szukamy początków pojęć, wyobrażeń i idei, zwracamy się w stronę starożytnych Greków” – pisał Andrzej Szczeklik w książce *Kore. O chorych, chorobach i poszukiwaniu duszy medycyny* (2007). Dostrzeżona przez uczonego, lekarza-humanistę ciągła żywotność tradycji antycznej widoczna jest nie tylko

we współczesnych pojęciach z zakresu medycyny, ale przede wszystkim w holistycznym myśleniu o człowieku, obejmującym zarówno jego sferę duchową, emocjonalną, jak i fizyczną. Celowe oddziaływanie dzieła literackiego na samopoczucie odbiorcy łączy się z pojęciem *katharsis* (Tomasik 1997; Borecka 2008) i jest istotą terapii przy pomocy tekstu. Określenie to znane było już w czasach antycznych. Jako pierwszy użył go Arystoteles w swojej klasycznej definicji tragedii (*Poetyka*, rozdział VI), w której omawiał działanie i wpływ sztuk tragicznych na widzów. Wskazał na zasadność wzbudzania u odbiorców intensywnych odczuć litości (*eleos*) i trwogi (*phobos*), aby w finale mogli oni doznać „oczyszczenia”, ulgi i osiągnąć swój wewnętrzny spokój. Obszerne omówienie obydwu afektów znalazło się w *Retoryce* greckiego filozofa. Litość przedstawiona jest tam jako rodzaj cierpienia spowodowanego złem, które dotyka kogoś i może stać się udziałem nas samych, albo naszych bliskich (Sinko 2006). Trwoga porównana jest do niepokoju wywołanego wyobrażeniem, że znajdujemy się tuż przed niszczącym i bolesnym wydarzeniem. *Katharsis* oznacza więc uwolnienie się od czegoś, np. od afektów, usunięcie, „wyrzucenie z duszy” (Szczeklik 2003). Z kolei inny starożytny myśliciel – Platon wypowiadając się o słuchaczach poezji w *Gorgiaszu* porównał wpływ słowa (*logos*) na duszę z działaniem lekarstw oczyszczających ciało (Witwicki 1958). Nawiązując do klasycznej *paidei* Sokratesa i Platona śmiało możemy stwierdzić, że literatura uczy, jak poznawać samego siebie (*gnothi seauton*), panować nad swoim charakterem oraz jak świadomie kształtować intelekt i wolę człowieka (Krasnodębski 2004). Termin „logoterapia” wprowadził i spopularyzował austriacki psychiatra i psychoterapeuta Viktor Frankl, według którego najgłębszym popędem człowieka jest poszukiwanie sensu i celu (2010). Tkwiący w literaturze potencjał owej „siły słów” świadomie wykorzystywało w swoich teoretycznych rozważaniach i działaniach praktycznych wielu terapeutów, psychologów, filozofów, także biblioterapeutów i pedagogów. Teksty literackie mogą stać się „matrycą” dla rozumienia i interpretacji wydarzeń dotyczących jednostki i świata społecznego (Molicka 2011). Dla analizowania funkcji terapeutycznej należy przyjąć, że literatura to jedna z form narracji zewnętrznych, wpływająca na strukturę „ja” poprzez podsuwanie do interpretacji różnorodnych wzorów osobowych. W procesie oddziaływania narracji dochodzi do utworzenia reprezentacji poznawczej elementu rzeczywistości jako spostrzeżenia, wyobrażenia, idei czy wspomnienia. W procesie tym istotne są schematy poznawcze człowieka. Odbiorcy czytają dlatego, że chcą się wzruszać i lękać, rozpaczać i współczuć, oburzać i triumfować, zdumiewać i cieszyć (Baluch 2008).

Beata Krupska w opowiadaniu *Szklany Człowiek* ukazała kruchość wrażliwej jednostki, człowieka, w którego ktoś rzucił „złym słowem” niczym kamieniem

twardym i ciężkim, w wyniku czego zaatakowany „rozpadł się na drobne kawałki szkła...”. Opowieść zakończona została apelem autorki: „Nigdy nie mówcie nikomu nic złego, nie wiecie przecież kto z nas jest Szklanym Człowiekiem” (1989). Kontynuując tę myśl, można zaryzykować stwierdzenie, że każda jednostka niczym „Szklany Człowiek” może doznać w swoim życiu podobnego doświadczenia. Nigdy nie wiadomo, które słowo spowoduje, że ktoś poczuje się zraniony, np. plotką na swój temat. Symbolika i metaforyzm tekstów mogą wpłynąć na oczyszczenie z nieuświadomionych emocji, a poprzez lepsze zrozumienie przeistoczyć je w uczucia dostępne świadomości. Niezaspokojone potrzeby możemy kompensować marzeniami stymulowanymi literaturą. Lektury dostarczają czytelnikom w trudnej sytuacji życiowej konkretnej wiedzy psychologicznej i medycznej, podtrzymują nadzieję, dodają otuchy i wyznaczają wzorce postępowania w danej sytuacji. W kontekście funkcji terapeutycznej należy uwzględnić również to, że każde dzieło zostaje dopełnione w procesie recepcji. Czytelnik odbiera literaturę subiektywnie, odnosząc treść do osobistych przeżyć (Borecka 2010). Trzynaldowski w artykule *Biblioterapia – złudzenia i nadzieje* napisał:

w pojęciu biblioterapii SŁOWO zdolne jest leczyć duszę i pomóc w leczeniu ciała. Chodzi tu o głębsze oddziaływanie psychologiczne słowa i tekstu, i to w określonych kierunkach oraz skutkach częściowo przynajmniej zamierzonych (1990).

Jest to jedna z funkcji literatury – terapeutyczna, występująca w ścisłym związku z innymi funkcjami pozaestetycznymi. Przy czym, jeżeli przeżycia estetyczne mają jednocześnie pełnić rolę wychowawczą czy też terapeutyczną, muszą powstawać na gruncie rozumienia wartości estetycznych utworu. Twierdzenie to zgodnie jest z zasadą, że nie można głęboko przeżyć tego, czego się nie rozumie (Szulc 2011a).

Terapeutycznie może oddziaływać również pisanie, twórcze zmaganie się z kryzysem poprzez przelewanie emocji na papier lub prowadzenie zapisów w wersji elektronicznej. Sherry Reiter w książce *Writing Away the Demons: Stories of Creative Coping Through Transformative Writing (Przeciw demonom. Pisanie jako forma autoterapii)* szczegółowo omówiła korzyści płynące z pisanie dla zdrowia i dobrostanu psychicznego (2009). Ekspresja twórcza może mieć wartość osobotwórczą, terapeutyczną i katarską. Próby autentycznego wyrażania uczuć poprzez własny język były od czasów antycznych nieodłącznym elementem *poiesis*, czyli „tworzenia”, „oddawania” za pomocą słów intymnego świata autora. Owo „kreowanie znaczeń w *poiesis*” nie jest procesem zamkniętym, daje możliwość własnych interpretacji, zachęca do dyskursu, który staje się ponadczasowy. Leczenie za pośrednictwem poezji rozwinęło

się w odrębną gałąź biblioterapii najpierw w Stanach Zjednoczonych, gdzie w 1959 r. w Nowym Jorku założono stowarzyszenie Poetry Therapy Association (Stowarzyszenie Poezjoterapeutyczne), które wydawało własne pismo i organizowało doroczne konferencje. Także późniejsi badacze zauważyli, że poezja posiada nieocenione walory terapeutyczne, spowodowane szczególnie bliskim kontaktem, jaki powstaje pomiędzy wierszem a jego twórcą i czytelnikiem (Czernianin et al. 2013). Publikując wiersze autor zaprasza czytelników do intymnego świata swoich najgłębszych emocji. Być może jest to najkrótsza droga do odkrywania i czytania ludzkiej wrażliwości, subtelności, czasami spontaniczności. Szczerość poetyckich wyznań odkrywa twórcę przed innymi, jest to również swoisty dialog autora z samym sobą... Jak trafnie zauważył Rabindranath Tagore – hinduski filozof, poeta i lekarz, pierwszy pochodzący z Azji laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (za rok 1913 r.): „Prawda odziana w fakty jest sztywna i skrępowana, w szacie poezji porusza się lekko i swobodnie” (1999).

Rozważając możliwości terapeutycznego działania tekstu nie sposób pominąć istotnego aspektu jakim są pozostałe funkcje literatury, tj. cele dla których powstała oraz skutki jakie przynosi czytelnikom jej odbiór. Dopełniają się one wzajemnie i są ze sobą ściśle powiązane. Jacek Wojciechowski zaproponował podział społecznych funkcji literatury na: filozoficzno-społeczne, estetyczne, wychowawcze, werystyczne, poznawcze, emocjonalne, rozrywkowe i substytutywne, czyli kompensacyjne (1999). Wskazane funkcje mogą występować odrębnie lub łączyć się w tym samym akcie odbioru. Funkcji filozoficzno-społecznych możemy upatrywać w potrzebie samorealizacji i odbioru kultury (Wojciechowski 2000). W funkcji estetycznej zostaje wyeksponowana forma wypowiedzi, tj. konstrukcja komunikatu i związana z nią harmonijność wypowiedzi. Istota funkcji wychowawczej zawiera się w inicjowaniu myślenia twórczego, służy do wypracowania praktycznych metod pracy z czytelnikiem. Funkcje werystyczne są związane z odzwierciedleniem otaczającego świata, lektura przekazuje odbiorcy obraz fragmentu rzeczywistości. Funkcja poznawcza jest ukierunkowana na treści pozaliterackie, pozajęzykowe i bywa realizowana poprzez pozostałe funkcje, czyli różnorodne formy poznania. To twórcze ubogacenie świadomości odbiorcy poprzez proces czytania (Wojciechowski 1999). Potrzeba nawiązywania więzi emocjonalnej jest przyczynkiem dla funkcji emocjonalnej literatury. Odbiorca angażuje się uczuciowo w odbiór lektury, wywołuje ona u niego stan pobudzenia (*stimulativa*), uspokojenia (*sedativa*), staje się powodem przemyśleń (*problematica*), doprowadza do silnego wzruszenia natury religijnej bądź świeckiej (*sacrum*) (Borecka 2008). Najbardziej wszechstron-

ną wydaje się funkcja rozrywkowa literatury, która wynika z potrzeb rekreacyjnych i ludycznych. Ma służyć wypoczynkowi, rozluźnieniu poprzez zagłębienie się w lekturze. Pomaga „oderwać się” od bolesnych doświadczeń i wspomnień. Istotą funkcji kompensacyjnej jest „rozładowanie” napięć, niwelowanie niepokojów poprzez odpowiednie wykorzystanie dzieła literackiego. Kompensacja może objawiać się poprzez identyfikację z bohaterami literackimi, a także – w sytuacji odwrotnej – kontrastowanie losów bohaterów ze swoimi. U podstaw tej funkcji znajdują się potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i psychoorganizacji (Wojciechowski 1999). Jadwiga Andrzejewska (1989) dokonała odrębnego podziału funkcji literatury na kognitywne – dotyczące sfery intelektu, emotywnie – ułożone w sferze uczuć oraz motywacyjne – dotyczące sfery zachowania i działalności. W pierwszej grupie znalazły się funkcje: informacyjne, kształcące i filozoficzno-społeczne, drugą grupą badaczka objęła funkcje: estetyczne, emocjonalne, kompensacyjne, identyfikacyjne, partycypacyjne, prestiżowe, terapeutyczne i relaksacyjne. W trzeciej grupie autorka umieściła funkcję wychowawczą, inspirującą postawę twórczą oraz funkcję utylitarną. Wszystkie wymienione funkcje w sposób istotny wpływają na sfery życia człowieka: psychiczną, intelektualną, społeczną oraz emocjonalną. Wykorzystując je świadomie w działaniach biblioterapeutycznych możemy w pewnym stopniu ingerować w zachowania odbiorcy (czytelnika).

Wiktor i Halina Czernianin (2012) wskazali, że chociaż terapeutyczne funkcje literatury znane były już w starożytności, późniejszym badaczom chodziło jednak nie tylko o zbliżenie do siebie dwóch źródeł poznania jakimi są literatura i rozum ani o uzasadnienie wiarygodności literatury, ale o pełne zaangażowanie intelektu w jej funkcję terapeutyczną. Poprzez myślenie narracyjne, projekcję wewnętrzną możliwe jest zrozumienie i interpretacja zdarzeń występujących w świecie społecznym, do czego przyczyniają się dialog wewnętrzny, refleksja, wgląd w siebie. Literatura sprawia, że odbiorca przeżywa emocje razem z bohaterami, mogąc jednocześnie obserwować swoje reakcje – intelektualne i emocjonalne. Dzięki temu może rozwijać samoświadomość i powiększać wiedzę o sobie, a poznanie postaci staje się pełniejsze i głębsze.

Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki i promocji zdrowia

Początkowo zdrowie było definiowane jako „brak choroby” i uciążliwych objawów somatycznych. Hipokrates twierdził, że zasadniczą rolę w zdrowiu i chorobie odgrywają cztery płyny: krew, śluz, żółć i czarna żółć (Raubo 2012).

Ale już empiryzm angielski, a później epoka oświecenia utożsamiały zdrowie z powodzeniem, równowagą, „dobrostanem osobistym”. W *Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia* z 1946 r. (Dz.U. 1948 nr 61, poz. 477) zwrócono uwagę na wielowymiarowość zdrowia i podkreślono znaczenie odczuć subiektywnych: „zdrowie jest stanem pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego, społecznego, a nie wyłącznie brakiem choroby czy kalectwa” (Szczeklik 2007; Heszen et al. 2007). W literaturze fachowej zarzucano tej definicji statyczność, czyli określanie zdrowia wyłącznie przez pryzmat chwili obecnej oraz brak precyzji w określeniu pojęcia „dobrostan”. Udział pokrewnych medycynie dyscyplin naukowych w działaniach na rzecz zdrowia człowieka poszerzył zakres jego pojmowania. Współcześni badacze uwzględniają najczęściej dwa główne wymiary zdrowia: medyczny i społeczny. Podejście medyczne obejmuje pozytywne i negatywne wskaźniki zdrowotne, tj. brak lub występowanie choroby (Szczeklik 2003). W aspekcie społecznym zdrowia upatruje się zdolności do podejmowania oraz pełnienia ról społecznych, oczekiwanych i akceptowanych przez otoczenie (Borecka et al. 1998). Pojęcie promocji zdrowia (*health promotion*) zostało upowszechnione podczas obrad Światowego Zgromadzenia Zdrowia w 1977 r., podczas którego przedstawiono wyniki badań stanu zdrowia społeczeństw naszego globu, zaznaczając że dotychczasowe działania na rzecz ochrony zdrowia nie przyniosły oczekiwanych rezultatów i niezwłocznie należy je zintensyfikować. Na kolejnej międzynarodowej konferencji poświęconej zagadnieniom promocji zdrowia, która odbyła się w 1986 r. w Ottawie przyjęto tzw. *Kartę Ottawską*, stanowiącą do dzisiaj „konstytucję promocji zdrowia” (Karski 2003). Zawarta w tym dokumencie definicja promocji zdrowia wskazuje, że „jest to proces umożliwiający każdemu człowiekowi zwiększenie wpływu i oddziaływania na własne zdrowie w sensie jego poprawy i utrzymania” (Woynarowska 2010).

Edukacja zdrowotna, mająca już ugruntowaną pozycję w literaturze polskiej i obcej, jest nierozdzielalną częścią promocji zdrowia. To proces służący ukształtowaniu nawyku permanentnej troski o zdrowie własne i innych ludzi oraz zdolności do współtworzenia zdrowego otoczenia i środowiska. Pomaga w odkrywaniu jakie wybory wspomagają osiągnięcie lepszej jakości życia, uczy odpowiedzialności, sprzyja profilaktyce zagrożeń i zachowań problemowych. Według Barbary Woynarowskiej

jest całozyciowym procesem uczenia się umacniania zdrowia i doskonalenia metod wspierających jego potencjał, a w przypadku wystąpienia choroby, zestawem metod aktywnego uczestniczenia w jej leczeniu i zmniejszaniu jej negatywnych skutków (2010).

W edukacji zdrowotnej kładzie się nacisk nie tylko na przekaz informacji, ale również na wypracowanie umiejętności i postaw prozdrowotnych. Mają one pomagać w kształtowaniu kompetencji osobowościowych i społecznych, służyć dobremu samopoczuciu jednostki, pozwalać zaadoptować się do wyzwań i zadań, które stawia codzienne życie. Modele edukacji zdrowotnej ulegały wyraźnej ewolucji. Początkowo dominowała orientacja patogeniczna, skupiona na chorobie i zagrożeniach zdrowia. Obecnie kładzie się nacisk na koncepcję salutogenetyczną (zaproponowaną przez Aarona Antonovsky'ego), podkreślającą potencjał zdrowotny i możliwości samorealizacji (Antonovsky 2005; Heszen et al. 2007). Możemy wyróżnić trzy podstawowe modele edukacji zdrowotnej: zorientowany na eliminację chorób i edukowanie w zakresie czynników ryzyka, skoncentrowany na unikaniu chorób oraz zorientowany na zdrowie w aspekcie holistycznym (por. Syrek et al. 2009).

Odpowiednio dobrana literatura do działań na rzecz umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego może pomagać w odkrywaniu, które wybory, decyzje wspierają rozwój i sprzyjają osiągnięciu lepszej jakości życia, a które działania wyraźnie zdrowiu szkodzą. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 VIII 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2012, poz. 977) wśród treści nauczania uwzględniono także edukację zdrowotną. Późniejsze rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. nie wprowadziło zmian w tym zakresie. W wymienionych dokumentach MEN jako jeden z priorytetów polityki oświatowej państwa wskazano „działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów” oraz „tworzenia warunków do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży”. Określenie wspomnianych kierunków aktywności w placówkach wychowawczych i szkolnych zobligowało dyrektorów tych instytucji do zwracania szczególnej uwagi na aspekty zdrowia i bezpieczeństwa w konstruowaniu indywidualnych programów nauczania przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych i psychologów. W realizację tego zadania włączyły się także placówki doskonalenia nauczycieli oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne, przygotowując ofertę szkoleń, konferencji, seminariów i warsztatów wspierających pedagogów w ich działaniach skoncentrowanych na promocji zdrowia i profilaktyce uzależnień. Niebagatelną rolę odegrały również biblioteki, głównie szkolne i pedagogiczne, gromadząc materiały w postaci wyboru literatury, artykułów z prasy, filmów, gier oraz programów profilaktyczno-wychowawczych poruszających szeroko rozumianą problematykę zdrowia. Niektóre z podejmowanych działań zostały opisane w książce Magdaleny J. Cyrklaff *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdro-*

wia (2014). Autorce udało się stworzyć za pomocą tekstu literackiego model edukacji rówieśniczej promujący atrakcyjny styl życia, służący zdrowiu psychicznemu i fizycznemu oraz rozwojowi wewnętrznemu młodego człowieka, jednocześnie uświadamiający zagrożenia płynące z uzależnień.

Literatura to zaszyfrowany w symbolach tekstu obraz świata wewnętrznego i zewnętrznego. Świat wykreowany w lekturze jest uniwersalny, czytelnik może odnieść go do osobistych doświadczeń, odkrywać zbieżność między własnym życiem a kreacją utworu. W tym znaczeniu akt lektury to kontakt z wartościami, służący pogłębianiu wiedzy, przeżyciom estetycznym, terapeutycznym i funkcjom wychowawczym. Jak trafnie określił argentyński psychiatra Jorge Bucay, propagujący wykorzystywanie opowieści w pracy z pacjentami, „bajki, przypowieści, opowiadania, anegdoty mogą być sto razy łatwiej zapamiętane niż tysiąc teoretycznych tłumaczeń, interpretacji psychoanalitycznych czy dokładnych opracowań” (2013, s. 14). Proces asymilacji wartości, jakie niosą ze sobą lektury zarówno w trakcie działań biblioterapeutycznych, jak też czytelnictwa „standardowego” przebiega w sposób zbliżony, jednak odbiór tekstu zawsze jest indywidualny, zależny od jednostkowych upodobań, wrażliwości i wiedzy czytelnika (Fedorowicz 2002). Nie ma wątpliwości co do faktu, że osoba prowadząca warsztaty biblioterapeutyczne, zwłaszcza te z zakresu promocji zdrowia, musi posiadać odpowiednią wiedzę medyczną i psychologiczną, a jednocześnie być „oczytana”, aby swobodnie posługiwać się wzorcami zachowań bohaterów literackich. Powinna autentycznie pasjonować się literaturą, aby budzić zaufanie potrzebne do spełniania roli przewodnika i doradcy. Katarzyna Miller w jednym z felietonów, pod wymownym tytułem *Cud czytania*, napisała:

Kiedyś czytałam, by żyć. Wydawało mi się też, że żyję po to by czytać. Że nie ma nic ważniejszego, istotniejszego, niż spotkanie z wytworami ducha i umysłu ludzkiego w tej najszlachetniejszej formie. Dziś im bardziej żyję, tym mam mniej czasu na czytanie, ale to właśnie dzięki temu niedysyjszemu Wielkiemu Czytaniu, umiem teraz żyć! (2012, s. 20).

Afirmacja sensu życia w kontekście biblioterapii

Jaki sens ma nasze życie? Czy można cieszyć się nim pomimo pojawiających się trudności i dramatów? Czym jest „dobre życie” lub jego brak? Jak wypracować w sobie pozytywną postawę i zgodę na różnorodność i nieprzewidywal-

ność życia? Te i inne pytania stawiają sobie uczestnicy zajęć biblioterapeutycznych poświęconych wzmacnianiu afirmacji życia. Aby wspomaganie leczenia poprzez literaturę mogło być skuteczne, odbiorcy potrzebują troski i wsparcia przewodnika-biblioterapeuty w wyzwalaniu doznań i przeżyć poprzez wartości tkwiące w książkach. Takim działaniom poddawane są m.in. osoby cierpiące z powodu niskiej samooceny, w tym ludzie przewlekle chorzy, niepełnosprawni, borykający się ze stanami depresyjnymi i zwykłym spadkiem dobrego samopoczucia. Afirmacja w terapii poprzez tekst służy przede wszystkim „prze-programowaniu” czytelnika w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Stefan Szuman w *Afirmacji życia* podkreślał, że „sens życia jako immanentna jego treść przeżywany jest wtedy, gdy wzbudza ono ciekawość i zainteresowanie człowieka, gdy wzrusza go do głębi, gdy jest tajemnicą, którą pragnie objąć, zrozumieć i zgłębić” (1938, s. 5). Afirmacja wykorzystuje mechanizm autosugestii w celu wzmacniania poczucia akceptacji u osoby ją stosującej. Postawa taka opiera się na założeniach „biofilii”, przez którą Erich Fromm rozumiał miłość życia, przedkładanie w stosunkach międzyludzkich radości, empatii, asertywności nad pesymizmem, niepewnością czy egoizmem. Biofil, w myśl teorii niemieckiego filozofa, to człowiek, który kocha życie, jest pełen ciepła, zaraza optymizmem, jest otwarty na nowe doświadczenia (Fromm 1971, 1994). Poznając siebie staje się bardziej tolerancyjny dla swoich i cudzych wad. Dojrzała afirmacja życia jest aktywnym działaniem, realizowaniem marzeń, celów i zadań, doskonaleniem osobistych cnót i zalet, a także troską o własny rozwój duchowy (Seligman 2005). Wpisane jest w nią nie tylko zadowolenie i optymizm, ale również dostrzeżenie sensu cierpienia (Haidt 2007). Afirmację życia można pojmować też jako wierność i przywiązanie do wartości, które współtworzą kulturę i cywilizację. Ludzie, postępując zgodnie z owymi wartościami, nadają sens swojemu życiu (Szuman 1938).

Angielska pisarka Margaret Silf w zbiorze opowiadań zatytułowanym *W poszukiwaniu mądrości życia* (2005) zamieściła opowieść *Tylko nasiona*. Główny bohater wyruszył w podróż w poszukiwaniu pokoju, radości i miłości. Wędrując, spotykał jednak głównie choroby, wojny, kłótnie, odrzucenie i podziały. Odwiedzał miejsca, w których ludzie im więcej posiadali, tym bardziej byli do siebie wrogo nastawieni, im więcej musieli bronić, tym mocniej atakowali. Tęskniąc za pokojem, szykowali się do wojny. Marząc o miłości, otaczali się murem braku zaufania i barierami lęku. Tęskniąc za życiem, pogrążali się w śmierci. Pewnego ranka wędrowiec wszedł do sklepu, w którym sprzedawca zadeklarował posiadanie wszystkiego, czego tylko pragnie. Pielgrzym głęboko się zamyślił, bo przecież tyle życzeń chciałby zrealizować:

Pragnął pokoju dla swojej rodziny, narodu i świata, chciał zrobić coś dobrego w swoim życiu, marzył aby chorzy wyzdrowieli, a samotni mieli przyjaciół, aby głodni mieli dość jedzenia, aby każde dziecko otrzymało szansę by się kształcić, aby wszyscy na Ziemi żyli ciesząc się wolnością (s. 162–163).

Kiedy opowiedział o tych wszystkich oczekiwaniach, sklepikarz zamyślił się na chwilę i odpowiedział: „Przepraszam, powinienem być od razu wyjaśnić. Nie mamy tu owoców, tylko nasiona...” (s. 163). Każdy człowiek otrzymał w życiu (i wciąż dostaje) takie „osobiste ziarna” i to od niego zależy, które z nich zakiełkują, wyrosną i wydadzą owoce, a które, zapomniane, może wciąż czekają na swój czas... Czasami w pielęgnowaniu nasion pomaga mu ktoś bliski, należący do rodziny lub będący przyjacielem, bywa też, że „motorem napędowym” staje się osoba spotkana przypadkowo lub postać pełniąca rolę nauczyciela, terapeuty czy psychologa. „Wzrost”, „zmianę” może także spowodować zasłyszana historia lub przeczytana książka. Ważne, by mieć świadomość, że osoby (także fikcyjne postacie literackie), sytuacje, wydarzenia, działania posiadają „moc” wpływania na życie człowieka, wzbogacają je i zmieniają. Ale przecież bywa i tak, że ingerencji innych osób w nasze życie nie oceniamy dobrze, czasami mamy do nich żal za brak lub nadmiar zainteresowania. „Jesteś tym co pamiętasz i co czujesz” napisała we wstępie do swojej książki psychoterapeutka Ewa Woydyłło (2014, s. 8–9) przekonując, że w życiu towarzyszy nam „dobra i zła pamięć” i że tę „złą” można zamienić w „dobrą” poprzez świadomą, wewnętrzną transformację prowadzącą do uświadomienia sobie, nazwania, uzewnętrznienia i pozbycia się niechcianych emocji.

Marek Aureliusz, cesarz rzymski, stoicki filozof żyjący w II w. n.e. *Księgę Pierwszą swoich Rozmyślań* (1997) poświęcił w całości wyznaniem „co komu zawdzięcza”. Wymienia tam kilkunastu krewnych, nauczycieli i przyjaciół, dzięki którym wiele się nauczył, „posiadł liczne przedmioty” i cechy charakteru:

Dziadkowi Werusowi – [zawdzięczam] łagodność i równe usposobienie. Ojcu – umiłowanie skromności i charakter męski. Matce – ducha pobożności i dobroczynności oraz odrazę nie tylko przed wyrządzeniem krzywdy, lecz i przed myślą o niej. Nadto, sposób życia prosty, daleki od zbytku ludzi bogatych. Pradziadowi – żem do szkoły publicznej nie chodził, lecz miał dobrych nauczycieli w domu [...]. Wychowawcy – wytrwałość w trudach i przykładanie ręki do pracy i niezajmowanie się zbyt wielu sprawami naraz. Rustykowi – zrozumienie potrzeby poprawy i pielęgnowania charakteru. [...] Apolloniuszowi – niezależność sądów i rozważną pewnością w postępowaniu. [...] Sekstusowi – ducha życzliwości. I zrozumienie życia według natury. I powagę niewymuszoną. I zdolność troskliwego odgadywania potrzeb przyjaciół. [...] Aleksandrowi ze szkoły Platona – zrozumienie, aby często

i bez koniecznej potrzeby nie mówić i w listach nie pisać do kogo „jestem zajęty” i aby w ten sposób, powołując się na okoliczności, nie uchylać się od obowiązku udzielania pomocy należnej bliźnim. [...] Bratu memu Sewerowi – miłość rodziny, prawdy i sprawiedliwości. [...] Bogom – że miałem dobrych dziadków, dobrych rodziców, dobrą siostrę, dobrych nauczycieli, dobrych domowników, krewnych, przyjaciół, prawie wszystkich... (Aureliusz 1997, s. 5–9).

Cytowane powyżej dzieło rzymskiego filozofa, wykorzystywane często w pracy biblioterapeutów, przybiera chwilami formę medytacji, ćwiczeń duchowych, fragmentami przypomina testament i do dzisiaj swą siłą wyrazu i głębią spojrzenia inspirowuje czytelników do refleksji nad miejscem człowieka w świecie. Z *Księgi Pierwszej* wynika, że cesarz miał nie tylko świadomość, że właściwie wszystko komuś zawdzięczał, ale także doceniał to, czuł wdzięczność i radość, że spotkał w swoim życiu takich ludzi. Działania biblioterapeutyczne wzmacniające afirmowanie sensu życia stymulują rozwój osobisty odbiorców terapii, którzy poprzez akceptację swoich zachowań, niedoskonałości oraz próbę zrozumienia i uszanowania odmienności innych stają się bardziej „dojrzały duchowo”, świadomi, wdzięczni i szczęśliwi.

Skala pomiaru umacniania przez literaturę w działaniach biblioterapeutycznych

Odpowiedź na fundamentalne pytanie: jak słowo pisane oddziałuje na ludzką psychikę inspirowało badaczy od czasów najdawniejszych. W dziełach Platona i Arystotelesa odnajdziemy liczne wątki poruszające tę tematykę (Szczeklik 2003; Sinko 2006). Badaczy roli literatury w terapii interesowała zaś głównie skuteczność stosowania tekstu określona i potwierdzona empirycznie. Wielu autorów wskazywało na liczne trudności pojawiające się podczas prób tworzenia własnych metod, sposobów i strategii określania efektywności pracy z tekstem (Rogers et al. 1997; Szulc 1994; Tomasik 1994; Woźniczka-Paruzel 2002; Molicka 2011; Czernianin et al. 2014; Cyrklaff 2014; Dymel-Trzebiatowska 2014). Opierając się na teorii modelu reagowania na literaturę opracowanej przez Normana Hollanda (1989), zainspirowanej założeniami psychoanalizy literackiej Carla Gustawa Junga (1981) i Zygmunta Freuda (1982, 1996), uzupełnionej spostrzeżeniami Michaela Steiga (1989) należy zauważyć, że utwór literacki może oddziaływać na czytelnika na dwóch poziomach: z jednej strony trafia do nieświadomości człowieka poprzez formę, która działa na wzór psychicznych mechanizmów obronnych, z drugiej – poprzez znaczenie, które zostaje odczytane przez indywidualne *ego* (Dymel-Trzebiatowska 2014).

Spoleczna użyteczność biblioterapii wydaje się niepodważalna, stąd rosnące zainteresowanie jej wykorzystywaniem praktycznym, trudniejsze wydaje się naukowe badanie jej efektywności i skuteczności zastosowania. Zmiany zachodzące u uczestników sesji biblioterapeutycznych mogą być nieuchwytnie w natychmiastowej ocenie, ponieważ najczęściej dokonują się z opóźnieniem i są widoczne dopiero po zakończeniu terapii. Sam odbiorca nie zawsze od razu uświadamia sobie „czy” i „co” się w nim zmieniło podczas kontaktu z dziełem. Utrudnia to biblioterapeutom weryfikowanie skuteczności swoich działań. Literatura „umacnia” zapewniając doświadczenia zastępcze poprzez opis, dialog, refleksję dotyczącą wydarzeń, a tym samym umożliwiając wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, a także duchowe (Molicka 2008). Owo „umacnianie” czytelnika (*empowerment*), będące głównym celem pracy biblioterapeutów, to wyposażanie go w kompetencje, umiejętności i uprawnień w procesie pełniejszego rozwoju, wspieranie jego potencjalnych zdolności oraz dodawanie sił w osiągnięciu celów (Anczewska et al. 2007; Kociołek 2012). Umacnianie stanowi nieodłączny element procesu zdrowienia. Możemy wyróżnić dwa aspekty umacniania: indywidualny – dotyczący samoświadomości oraz strukturalny – czyli instytucjonalno-społeczny. W biblioterapii klinicznej działania terapeuty w zakresie profilaktyki, leczenia i rehabilitacji są częścią rehabilitacji kompleksowej (Szulc 1994). Irena Szmid w *Psychologicznej analizie czynników wpływających na proces rehabilitacji* podkreśliła, że „za efekt rehabilitacji uznać można zadowolenie osoby rehabilitowanej, będące stanem psychicznym najbardziej wzmacniającym motywację do dalszego działania” (1979). Za wskazówkę w poszukiwaniu właściwej metody badania skuteczności terapii można uznać także, oparte na rozumieniu humanistycznym, stwierdzenie polskiego filozofa i socjologa Floriana Znanieckiego, który pisał, że

podstawowym materiałem empirycznym dotyczącym jakiejś ludzkiej aktywności jest doświadczenie samej osoby działającej, uzupełnione doświadczeniem tych, którzy reagują na jej działania, powtarzają je lub w nich uczestniczą (Znaniecki 1936; Szacki 1986).

Indywidualne, subiektywne odczucia wynikające z kontaktów z książką zarówno uczestników terapii, jak i biblioterapeutów były mierzone najczęściej poprzez różnorodnie konstruowane kwestionariusze oceny, ankiety i wywiady oraz sondaże czytelnicze (Woźniczka-Paruzel 2002; Borecka 2008; Szulc 2011a; Cyrklaff 2014). W literaturze przedmiotu pojawiły się również krytyczne głosy dotyczące poszukiwania wyników badań statystycznych dokumentujących skuteczność terapii poprzez książkę. Według Marii Molickiej

terapia przez literaturę piękną jest indywidualnym jej przetwarzaniem, zatem nieporozumieniem jest szukanie uogólnień w postaci wyników badań statystycznych, ponieważ jej oddziaływanie jest bardzo jednostkowo zindywidualizowane i wielowymiarowe (2010).

Ciekawej próby stworzenia „Skali Pomiaru Umocnienia” osób chorujących psychicznie dokonały E. Sally Rogers, Judi Chamberlin oraz Marsha Langer Ellison w 1997 r. W ocenie autorki niniejszego artykułu narzędzie to może być z powodzeniem stosowane w badaniach skuteczności biblioterapii klinicznej, a także (po wprowadzeniu niewielkich modyfikacji) w biblioterapii ogólnorozwojowej (humanistycznej). Obejmuje ono pięć obszarów: samoocenę i kształtowanie poczucia własnej wartości, wyposażenie w siłę i możliwość wywierania wpływu na terażniejszość i przyszłość, świadome kontrolowanie wydarzeń, rozwój gotowości do działań środowiskowych, ale i umiejętność wyznaczania własnej autonomii oraz zdolność zachowań asertywnych i wyrażania społecznego sprzeciwu (Rogers et al. 2007). Zakładając, że biblioterapia to metoda rozwoju osobistego, w której za pomocą odpowiednio dobranych materiałów wspiera się funkcjonowanie człowieka, możemy śmiało wpisać ją w szerszą strategię rehabilitacji psychologicznej i psychiatrycznej. Wspieranie chorego w trudnym okresie przystosowania do nowych, niepomyślnych warunków, także w kolejnych kryzysach emocjonalnych i interpersonalnych to podstawowe zadanie terapeuty (Pużyński 1993). Niewątpliwie biblioterapeuta i lekarz są sojusznikami w walce z chorobą człowieka. Lekarz leczy choroby psychosomatyczne i psychiczne, natomiast biblioterapeuta zajmuje się „chorobami duchowymi”, korzystając z odpowiedniej literatury (Hora 1986; Skorny 1988; Kociołek 2012). Dobór tekstów wymaga dużej wiedzy i doświadczenia w pracy z osobami potrzebującymi wsparcia. W 2004 r. w Stanach Zjednoczonych Dale E. Pehrsson i Paula S. McMillen z Uniwersytetu Stanowego w Oregonie opracowały kwestionariusz pytań do systematycznej ewaluacji książek, uwzględniający ocenę lektur przydatnych w procesie terapii. Narzędzie to omówione w artykule *A bibliotherapy evaluation tool* (2005) obejmowało tematykę, przeznaczenie, kontekst sytuacyjny, stopień trudności tekstu oraz określenie zastosowania terapeutycznego. Zapoznając się z propozycjami tego typu należy pamiętać, że literatura stanowi początek, wyjście do oddziaływań terapeutycznych stymulując występowanie emocji oddziałujących korzystnie na proces zdrowienia (*recovery*) oraz przeciwdziałając powstawaniu emocji niepożądanych (Hora 1986; Skorny 1988). Książka jest pretekstem do spotkania z człowiekiem, także z samym sobą, i w tej odważnej konfrontacji tkwi jej najgłębszy potencjał umacniający i terapeutyczny, nawet jeśli nie zawsze da się go precyzyjnie zmierzyć i opisać.

Podsumowanie

Janusz Dunin w monografii *Pismo zmienia świat. Czytanie. Lektura. Czytelnictwo* napisał, że „do wartości terapeutycznej książki trzeba przekonywać jedynie tych, którzy nie zetknęli się z biblioterapią osobiście, ani nie poznali możliwości jakie ona stwarza” (1998, s. 62). Powyższy artykuł stanowi próbę ukazania możliwości wykorzystania odpowiednio dobranej literatury w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka. Celem terapii poprzez tekst jest wprowadzenie korzystnej zmiany w stanie zdrowia, samopoczucia i jakości życia człowieka. I chociaż biblioterapia wciąż boryka się jeszcze z problemem nieuznawania jej za samodzielną dyscyplinę naukową, to z roku na rok rośnie zainteresowanie jej zastosowaniem w pracy z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi i seniorami. W przekonaniu autorki artykułu biblioterapia jest nauką praktyczną, głęboko zakorzenioną w naukach humanistycznych i medycznych, a jej najważniejszym celem jest skuteczność w realizacji postawionych jej zadań. Badacze zajmujący się terapią poprzez książkę wypracowali już odpowiednie modele biblioterapii, wyjaśnili pojęcia, pokazali jak stosować ją w praktyce, co jednak nie zmieniło faktu, że jest ona postrzegana wciąż jako nowa, rozwijająca się dopiero dziedzina. W istocie ewolucja praktyki biblioterapeutycznej wymaga dalszego prowadzenia ilościowych i jakościowych badań naukowych w celu udowodnienia i udokumentowania skuteczności terapii poprzez literaturę. Aby proces terapeutyczny przebiegał poprawnie i przynosił oczekiwane efekty potrzebny jest profesjonalnie przygotowany pośrednik, biblioterapeuta, „przewodnik” po świecie książek. Obcowanie z dziełem literackim może mieć właściwości terapeutyczne wtedy, gdy pomiędzy utworem a odbiorcą zajdą relacje opierające się na trzech zasadniczych funkcjach: sprawiającej przyjemność, łagodzącej napięcie psychiczne oraz prowadzącej do rozwoju (przemiany). Książki mogą stanowić remedium na indywidualne problemy emocjonalne i prowadzić do pozytywnego przewartościowania negatywnych doświadczeń poprzez dostarczanie wzorców osobowych oraz treściowych matryc do interpretacji. Odpowiednio dobrany tekst działa niczym katalizator, „pokazuje” uczestnikowi procesu biblioterapeutycznego jego problem, a w finale prowadzi do etapu przemiany. Pojawiające się przeżycie emocjonalne oraz towarzyszące mu odreagowanie psychicznych napięć i blokad wzmacnia postawę afirmatywną wobec życia i innych ludzi oraz umożliwia kompensację niezaspokojonych potrzeb. Jak słusznie zauważył Jan Tomkowski w eseju zatytułowanym *Zamieszkać w bibliotece: „droga do książek prowadzi przez inne książki”* (2004, s. 59). Warto poszukiwać, aby w rezultacie

odnaleźć właściwe lektury, dzięki którym „rozsmakujemy” się w czytaniu, co niewątpliwie umocni nasze dobre samopoczucie i skutecznie zregeneruje zasoby osobiste.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz J. (1973), *Literatura a zdrowie społeczeństwa*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Anczewska M., Roszczyńska-Michta J. (2007), *O umacnianiu pacjentów w procesie zdrowienia*, w: M. Anczewska, J. Wciórka (red.), *Umacnianie, nadzieja czy uprzedzenia* (s. 45–82), Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Antonovsky A. (2005), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia – jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Aureliusz M. (1997), *Rozmyślenia*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baluch A. (2008), *Propozycje metodologiczne w badaniach literatury dla dzieci i młodzieży*, w: D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zając (red.), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty* (s. 11–23), Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Barthes R. (1997), *Przyjemność tekstu (Le plaisir du texte)*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bauszt-Sontag A. (2013), *Literatura w terapii dzieci*, Katowice: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.
- Berry F.M. (1978), *Contemporary bibliotherapy. Systematizing the field*, w: R.J. Rubin (red.), *Bibliotherapy sourcebook* (s. 185–190), London: Oryx Press.
- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Borecka I. (2008), *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Borecka I. (1992), *Biblioterapia – nowa szansa książki*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie.
- Borecka I. (2002), *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Borecka I. (2010), *Magia ogrodów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Impuls.
- Borecka I. (2004), *Z motylem w tle: o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Borecka I., Ippoldt L. (1998), *Co czytać aby łatwiej radzić sobie w życiu czyli wprowadzenie do biblioterapii*, Wrocław: Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu.

- Borecka I., Wontorowska-Roter S. (2003), *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Bucay J. (2013), *Pozwól, że Ci opowiem... Bajki, które nauczyły mnie jak żyć*, Zakrzewo: Wydawnictwo Replika.
- Cieślakowski J. (1985), *Literatura osobna*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Crothers S.M. (1916), *A Literary Clinic*, „The Atlantic Monthly”, 118 (3), s. 291–301.
- Cyrklaff M.J. (2014), *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Czernianin W. (2008), *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław: Wydawnictwo Atut.
- Czernianin W., Czernianin H. (2012), *Psychologia literatury w świetle biblioterapii*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, 2 (1), s. 5–42.
- Czernianin W., Czernianin H., (2013), *Metodologia badań biblioterapeutycznych. Rekonesans*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, 3 (1), s. 7–15.
- Czernianin W., Czernianin H. (2014), *Biblioterapia jako autonomiczna nauka. Rozważania wstępne*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, 4 (1), s. 11–34.
- Dunin J. (1998), *Pismo zmienia świat. Czytanie. Lektura. Czytelnictwo*, Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dymel-Trzebiatowska H. (2014), *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia. Biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Eichelberger W., Stanisławska I.A. (2013), *Być lekarzem, być pacjentem*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Estés C.P. (2010), *Biegnąca z wilkami. Archetyp dzikiej kobiety w mitach i legendach*, Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Frankl V.E. (2010), *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Freud Z. (1996), *Objaśnienia marzeń sennych*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud Z. (1982), *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm E. (1994), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm E. (1971), *O sztuce miłości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gillies C. (1988), *Reading and insight*, w: J.M. Clarke, E. Bostle (red.), *Reading therapy* (s. 35–42), London: The Library Association.
- Głombiowski K., Szwejkowska H. (1983), *Książka rękopiśmienna i biblioteka w starożytności i średniowieczu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gostyńska D. (1984), *Terapia wielkiego ładu*, Kraków–Wrocław: Wydawnictwo Literackie.

- Gostyńska D. (1969), *Bibliotekarstwo i biblioterapia w szpitalu*, „Poradnik Bibliotekarza”, 36 (5), s. 149–151.
- Gostyńska D. (1976), *Terapia czytelnicza jako jedna z metod psychoterapii klinicznej*, „Szpitalnictwo Polskie”, 20 (4), s. 183–186.
- Haidt J. (2007), *Szczęście*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holland N. (1989), *The dynamics of literary response*, New York: Columbia University Press.
- Hora Z. (1986), *Niektóre aspekty biblioterapii w wieloprofilowej terapii osób niepełnosprawnych. Twórczość i sztuka w życiu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wrocław: Wrocławski Oddział Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem.
- Ippoldt L. (2003), *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” II, 9, s. 293–306.
- Jung C.G. (1981), *Archetypy i symbole*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Karski J.B. (2003), *Praktyka i teoria promocji zdrowia. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Kawoń-Noga D. (2013), *Działania biblioterapeutyczne a zadania bibliotek pedagogicznych – wybrane zagadnienia*, „Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny”, 1, s. 4–5.
- Kociołek R. (2012), *Biblioterapia osób chorujących psychicznie – możliwości zastosowania*, w: K. Hrycyk (red.), *O potrzebie biblioterapii* (s. 113–123), Wrocław: Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Kozakiewicz W. (1968), *Czytelnictwo chorych*, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Kozakiewicz W. (1977), *Biblioterapia w teorii i praktyce*, „Przegląd Biblioteczny”, 47 (1), s. 41–48.
- Kozakiewicz W., Brzózka B. (1984), *Biblioteka szpitalna dla pacjentów*, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2011), *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa: Świat Książki.
- Krasnodębski M. (2005), *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika Społeczna”, 3, s. 7–29.
- Krasoń K. (2004), *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej – kilka refleksji wprowadzających*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji* (s. 367–379), Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej.
- Krupska B. (1989), *Szklany człowiek*, w: B. Krupska, *Bajki* (s. 61–63), Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.

- Kruszewski T. (1999), *Książka jako narzędzie terapeutyczne*, „Wychowanie na co Dzień”, 1/2, s. 12–13.
- Kruszewski T. (2006), *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krzemińska W. (1973), *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Leszczyński G. (2012), *Style lektury książki dziecięcej*, w: A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak (red.), *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci* (s. 22–47), Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Malchiodi C. (2006), *Expressive Therapies*, New York: Sussex Publications.
- Matras-Mastalerz W. (2011), *Zaczytaj się zdrowo! Lecznicza moc lektur dla dzieci, młodzieży i rodziców*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” XI, 101, s. 21–38.
- Matras-Mastalerz W. (2012a), *Biblioterapeuta i jego warsztat biblioterapeutyczny*, w: K. Hrycyk (red.), *O potrzebie biblioterapii* (s. 43–60), Wrocław: Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Matras-Mastalerz W. (2012b), *Książki na receptę, recepta na życie*, w: I. Socha, A. Łakomy (red.), *Lektury pokoleniowe i ponadpokoleniowe. Z zagadnień recepcji* (s. 145–158), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Matras-Mastalerz W. (2013), *Czytanie najskuteczniejszą metodą wychowawczą*, w: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań* (s. 155–168), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Meddings L. (2004), *Throw away your textbooks*, „The Guardian”, 12, s. 6–9.
- Miller K. (2012), *Cud czytania. Nie ma na świecie lepszych psychologów niż świetni pisarze*, „Zwierciadło”, 8, s. 20–21.
- Miller K., Cichocka T. (2010), *Bajki rozebrane. Jak odnaleźć się w swojej baśni*, Łódź: Wydawnictwo JK.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań: Media Rodzina.
- Molicka M. (2008), *Terapeutyczne funkcje literatury*, „Cripta Comeniana Lesnensia”, 6, s. 27–40.
- Molicka M. (2010), *Terapeutyczna rola literatury w paradygmacie psychologii kognitywnej*, w: M. Kocójowa (red.), *Biblioteki, informacja, książka: interdyscyplinarne badania i praktyka w XXI wieku* (s. 234–239), Kraków: ePublikacje Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pehrsson D.E., McMillen P.S. (2005), *A bibliotherapy evaluation tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature*, „The Arts in Psychotherapy”, 32 (1), s. 47–59.
- Pinker S. (2015), *Recepta na bliskość*, „Charaktery. Magazyn psychologiczny”, 7 (222), s. 10.

- Pużyński S. (1993), *Rehabilitacja psychiatryczna*, w: S. Pużyński (red.), *Leksykon psychiatrii* (s. 234–235), Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Raubo A. (2012), *Antyczne źródła renesansowej teorii afektów*, „*Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae*”, 22 (1), s. 145–166.
- Reiter S. (2009), *Writing Away the Demons. Stories of Creative Coping Through Transformative Writing*, St. Cloud: Benex.
- Rogers E.S., Chamberlin J., Ellison M. (1997), *A consumer-Constructed Scale to Measure Empowerment Among Users of Mental Health Services*, „*Psychiatric Services*”, 48 (8), s. 1042–1047.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 977.
- Rubin R.J. (1978a), *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice*, London: Oryx Press.
- Rubin R.J. (1978b), *Przedmowa*, w: R.J. Rubin (red.), *Bibliotherapy Sourcebook* (s. 4–12), London: Phoenix Oryx Press.
- Rudowski T. (2014), *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*, Warszawa: Difin.
- Seligman M.E.P. (2005), *Prawdziwe szczęście*, Poznań: Media Rodzina.
- Shrodes C. (1950), *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*, Berkeley: University of California.
- Shrodes C. (1960), *Bibliotherapy. An Application of Psychoanalytic Theory*, „*American Image*”, 17, s. 310–318.
- Shrodes C. (1978), *A theoretical and clinical experimental study*, w: R.J. Rubin, *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice* (s. 23–28), London: Oryx Press.
- Silf M. (2005), *Tylko nasiona*, w: M. Silf, *W poszukiwaniu mądrości życia. 100 opowiadań z całego świata* (s. 162–163), Warszawa: Zysk i S-ka.
- Sinko T. (2006), *Trzy poetyki klasyczne: Arystoteles, Horacy, Pseudo-Longinos*, Wrocław: Ossolineum.
- Skorny Z. (1988), *Emocje a korekcyjna funkcja biblioterapii*, w: Z. Skorny, J. Szociki, S. Zawistowski (red.), *Małe formy metodyczne. Bibliotekoznawstwo* (s. 1–9), Wrocław: Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Stańczyk T. (1979), *Metody biblioterapii*, „*Szpitalnictwo Polskie*”, 23 (6), s. 275–278.
- Steig M. (1989), *Stories of reading: subjectivity and literary understanding*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K. (2009), *Edukacja zdrowotna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szacki J. (1986), *Znanięcki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szczeklik A. (2003), *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Szczeklik A. (2007), *Kore. O chorych, chorobach i poszukiwaniu duszy medycyny*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szmid I. (1979), *Psychologiczna analiza czynników wpływających na przebieg rehabilitacji*, Warszawa: Centralny Związek Spółdzielni Rolniczej.
- Szulc W. (2011a), *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa: Difin.
- Szulc W. (1994), *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu.
- Szulc W. (2001), *Sztuka w służbie medycyny: od antyku do postmodernizmu*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu.
- Szulc W. (2011b), *Biblioterapia. Powrót do źródeł*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, 1 (1), s. 6–29.
- Szulc W. (1984), *Człowiek chory i książka*, „Bibliotekarz”, 51 (9/10), s. 228–233.
- Szuman S. (1938), *Afirmacja życia*, Lwów: Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna.
- Tagore R. (1999), *Poezje*, Toruń: Wydawnictwo C&T.
- Tomasik E. (1994), *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Tomasik E. (1988), *Materiały źródłowe do biblioterapii. Recenzja książki pod red. R.J. Rubin „Bibliotherapy sourcebook”*, Oryx Press, London, „Szkoła Specjalna”, 1, s. 4–6.
- Tomasik E. (1990), *Możliwości zastosowania biblioterapii w pedagogice specjalnej*, „Bibliotekarz Olsztyński”, 1, s. 29–36.
- Tomasik E. (1997), *Biblioterapia jako jedna z metod pedagogiki specjalnej*, w: E. Tomasik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej* (s. 81–89), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Tomkowski J. (2004), *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa: Wydawnictwo Dom na Wsi.
- Trzynadłowski J. (1990), *Biblioterapia – złudzenia i nadzieje*, „Arteterapia II. Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, 52, s. 3–4.
- Trzynadłowski J. (1982), *Biblioterapia jako problem teoretyczny i praktyczny. Zagadnienia wybrane*, w: J. Trzynadłowski, *Sztuka słowa i obrazu. Studia teoretycznoliterackie* (s. 445–452), Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Witwicki W. (1958), *Platona Gorgiasz*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciechowski J. (1999), *Czytelnictwo*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wojciechowski J. (2000), *Praca z użytkownikiem w bibliotece*, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Woydyłło E. (2014), *Dobra pamięć, zła pamięć*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Woźniczka-Paruzel B. (2002), *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Woźniczka-Paruzel B. (2001), *Biblioterapia w Polsce i jej przemiany na tle rozwoju teoretycznych koncepcji światowych*, w: B. Woźniczka-Paruzel (red.), *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych. Zbiór studiów* (s. 13–28), Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Woźniczka-Paruzel B. (2012), *Kierunki badań z zakresu biblioterapii w Polsce i zagranicą – porównania i refleksje*, w: K. Hrycyk (red.), *O potrzebie biblioterapii* (s. 11–28), Wrocław: Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Zabawa K. (2013), *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Znaniecki F. (1936), *Social Actions*, New York: Farrar & Rinehart.
- Zybert E.B. (2000), *Książki, które pomagają żyć: rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

STRESZCZENIE

Biblioterapia jako proces dynamicznej interakcji zachodzącej między osobowością czytelnika a literaturą stała się przedmiotem licznych refleksji naukowych i popularnych. Atrakcyjność, ale i trudność opisywania biblioterapii łączy się z jej interdyscyplinarnością. Płynnie łączą się w jej obrębie literaturoznawstwo, bibliologia, psychologia, pedagogika, socjologia, filozofia, historia, antropologia, a nawet nauki medyczne. Proponowany artykuł jest próbą wskazania możliwości wykorzystania biblioterapii w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego współczesnego człowieka. Autorka niniejszego artykułu przedstawiła *Skalę pomiaru umacniania poprzez literaturę* opartą na wcześniejszych badaniach polskich i obcych specjalistów, ale zawierającą również nowe propozycje i rozwiązania.

SŁOWA KLUCZOWE: biblioterapia, funkcja terapeutyczna literatury, czytelnictwo, umacnianie zdrowia psychicznego i fizycznego, wsparcie emocjonalne

SUMMARY

Bibliotherapy as a process of a dynamic interaction between the reader's personality and literature has become a subject of both academic and general public reflections. Its attractiveness, and at the same time difficulty of description, is connected with its interdisciplinary nature which smoothly combines study of literature, bibliology, psychology, pedagogy, sociology, philosophy, history, anthropology, and even medical sciences. This article is an attempt to present possibilities of using bibliotherapy in the

process strengthening mental and physical health of modern man. The author presents her own “Measurement scale of strengthening through literature” based on the former research done by other Polish and foreign specialists.

KEYWORDS: bibliotherapy, the therapeutic function of literature, reading, strengthening mental and physical health, emotional support

WANDA MATRAS-MASTALERZ – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
e-mail: wmatras@up.krakow.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 13.03.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016



Badania i komunikaty

The influence of the personal reflection of the researcher on the choice of the scientific paradigm and the research method. Doubts, reflections, quests of the aspiring researcher¹

Wpływ prywatnych zapatrywań badacza na wybór paradygmatu naukowego oraz metody badań. Wątpliwości, refleksje, poszukiwania

I am not just a researcher who observes life, I am also a parent and a teacher who stands pedagogically in life.

Max van Manen

The issue of the impact of the researcher's personal vision on the choice of the paradigm² defining theoretical framework or shaping the way of thinking, as well as on the decision concerning the need to identify the appropriate research method seems to be an intriguing topic. This choice determines the research steps, modifies the aims and objectives of the project becoming a key aspect of the planned inquiry. It can therefore be assumed that the initial ideas of young, aspiring researchers are largely based on the realization of these dependencies. Many methodologists emphasize how important it can be to base research projects on one's own experiences and how the choice of the subject reflects the personal interests of the researcher. Scientific research has substantive grounds that

¹ The article is based on a paper delivered at the International Scientific Seminar "Paradigms in the Social Sciences – Present and Future", held on 2 December 2015 at the Faculty of Pedagogy and Arts of Jan Kochanowski University in Kielce.

² "A universally recognized scientific achievement that, in a given time provides a community of scholars with model – based problems and solutions" (Kuhn 1996, p. 10). Depending on the authors the term is interchangeably used with "worldview" – "a basic set of beliefs that guide action" (Guba 1990, p. 17); "general orientation about the world and the nature of research that a researcher holds" (Creswell 2013, p. 32).

can be both a need to get to know certain phenomena, as well as to explain their reasons. The premises may also be the wish to verify the emerging theories or to make changes in educational practice (Maszke 2010, p. 155). Particularly important motivation to undertake educational research can become social motives, which “cause trouble not only to teachers, but also to parents and the society” (Maszke 2010, p. 155). Personal preferences and interests of the researcher can serve as an important inspiration to undertake research in the given field, including educational issues or school problems. The allegation of the impact of emotional involvement on the lack of research objectivity is minimized when personal preferences are accompanied by the wish to “bring new knowledge to the existing pedagogical knowledge or make at least a minimum contribution to the development of the given discipline” (Maszke 2010, p. 155). Life experiences, emotions accompanying them, common knowledge available in the modern media, which are an important element of the postmodern culture, or the need to change educational practice may form the basis for exploring the research subject. They constitute a fragment of a private vision of the researcher, and combined with the critical review of the literature, which allows to explore a given discipline, can be considered as the pillars of the undertaken research.

What intrigues and constitutes a kind of research riddle, or may be treated as a research challenge, is the choice of suitable ontological and epistemological premises corresponding (if always?) with researcher’s own view of the world. According to Krzysztof Rubacha “there are attempts to combine ontological and epistemological premises with a researcher’s personal view of the world, which makes the researcher feel like, for example, empiricist, intuitionist or rationalist...” (2008, p. 314). For this author, however, the researcher is a specialist capable of carrying out scientific research “therefore cannot be limited only to the quantitative or qualitative strategy, ignoring the fact that there is a need to do the project inconsistent with the researcher’s view of the world” (2008, p. 314). In this situation, it seems reasonable to pose a question whether the relationship between the research and the researcher’s axiological assumptions is also a matter of convention, or perhaps is a condition *sine qua non* for the realization of every research project?

The initially selected method of my future research was, in accordance with the paradigm, which although seemed controversial to me, to become a theoretical frame of my inquiry. The choice of the type of explanations was not a problematic issue – they were supposed to be idiographic explanations, thus my doubts did not concern the ontological or epistemological assumptions related to the research project. The criterion related to the types of explanations was, not

a doubt, an important issue; as well as, the choice of the research paradigm that would allow me to find a theoretical framework for the interpretation of research results, and above all, to define the research subject, the methods of collecting and analyzing data corresponding to my own axiological assumptions.

Bearing in mind the need to clarify the research assumptions, to determine the theoretical and methodological framework, which are so important in qualitative research, I was confronted with choosing the paradigm (Smolińska-Theiss, Theiss 2010, p. 87). At a certain stage, the literature review and the analysis of collected research material persuaded me to change the method, which initially was Critical Discourse Analysis. My research interests were largely based on personal and professional experiences and were related to the perception of dyslexia disorder (and its representations) available in the mass media, which form an important part of the environment of contemporary man. At the same time, my role was not only limited to the role of the researcher, but conscious, active participant of the educational reality, acting as a parent, a teacher, an official examiner, a therapist or a user of the available media. Therefore, on the basis of my own experience, I have made, which is probably inevitable, some preconceptions concerning the dyslexia dispute that was to be the core issue of my research. Critical Analysis of Media Discourse on dyslexia, involving study of the discourse of a given reality, in its social and educational context, seemed to fulfil the research objective which was to “show how the endless clashes of discourses influence the social life” (Lisowska-Magdziarz 2006, p. 23). For this reason the initial intention of my project was to reveal, explore and describe these conflicts. In order to follow the CDA, the selected press articles and comments, appearing in their online editions, must show some important issues for social life such as stereotypes existing in a given society, discrimination of the given groups (Lisowska-Magdziarz 2006, p. 24). The selected texts met these criteria and the subject seemed to be interesting as it gave the opportunity to show the knowledge, attitudes or opinions of a group of people, among whom this discourse appeared. It also allows to set these statements against the background of culture, social life or media system (Lisowska-Magdziarz 2006, p. 26). Personal experience, common knowledge, reports of the examination boards, review of press and Internet forums showed the future project as a chance to speak on behalf of those unjustly accused of gaining undeserved rights under the educational regulations. The advocacy/participatory worldview³

³ The main paradigm categorization include: functionalism, structuralism, radical humanism, interpretivism (Burrell, Morgan 1979); interpretivism, normativism, criticism

(paradigm) takes into account the researcher's personal involvement and the co-participation in the study, which would serve to limit the further marginalization of its participants.

Table 1. Four Worldviews by John W. Creswell

Postpositivism	Constructivism
<ul style="list-style-type: none"> • Determination • Reductionism • Empirical observation and measurement • Theory verification 	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding • Multiple participant meanings • Social and historical construction • Theory generation
Advocacy/participatory	Pragmatism
<ul style="list-style-type: none"> • Political • Empowerment issue-oriented • Collaborative • Change-oriented 	<ul style="list-style-type: none"> • Consequences of actions • Problem-centered • Pluralistic • Real-world practice oriented

Source: J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych*, Kraków 2013, p. 32.

Furthermore, the research inquiry needs to be intertwined with politics or political agenda, which influence the lives of participants, thus, part of my interest would be educational regulations affecting school environment. The research carried out in accordance with this worldview is considered as practical and co-operative related the contemporary world issues such as domination, suppression, inequality (Creswell 2013, p. 35). However, the question that arose at that stage was whether the problems concerning my research correspond to such strongly embedded and cognitively defined categories?

Although my goal was to show the need to make some changes in the educational practice, and my research plan included the possibility of involving the participants (analysis of the content was going to be followed up by focus interviews), my intention did not correspond merely with focusing on "the needs of groups and individuals marginalized or deprived in our society of their rights" (Creswell 2013, p. 35). It is true that, despite the ongoing debate on numerous

(Cohen, Manion, Morrison 2005); positivism, postpositivism, critical theory, constructivism, participatory (Guba, Lincoln 2009); postpositivism, constructivism, advocacy/participatory, pragmatism (Creswell 2013). Bearing in mind the plurality of paradigms, for the purpose of the article, I refer to Creswell's four worldviews as an exemplification.

rights and privileges of a growing group of students with dyslexia, I presumed, basing on personal experiences, that in the course of the research there may emerge category of “excluded among the privileged” – a group formed as a result of the existing educational regulations. However, the awareness that the activist worldview includes, among others, feminist studies, racial discourses, critical theories or gender and queer theories, and historical roots of the perspective of activism can be found in the works of Marx – the author perceiving and describing the reality in ideological terms, persuaded me once again to reflect on the choice of the paradigm.

Ideologies are distinguished not by the content but by the function they perform in certain communities, they constitute the system of ideas supporting particular group interests, and their instrumental and legitimizing role makes them susceptible to pathological forms of thinking (Sztompka 2002, p. 296). Thus, in my opinion, referring to a type of social awareness, which I do not agree with, would be dishonest and a kind of “scientific hypocrisy”. This attitude could be the basis for the allegation of scientific immaturity or lack of a scientific openness, however, wishing to be in accordance with the researcher’s own “self” and the undertaken project, I decided to modify my research perspectives. Moreover, the advocacy worldview, as an emancipatory attitude aims to create a public debate and discussion in order to carry out the necessary changes. This was not the main objective of the planned project, but the results of my research could serve as some possible clues for educational practice and may indicate the need for further study. My intention was to describe the educational reality in the way the participants perceive it. Thus, taking into account my own intuition, axiological assumptions, research awareness (fragile, wandering, seeking), I decided that the objective of my work would be to show the representations of dyslexia on the basis of journalistic and common knowledge, not taking either side of the dispute, if it is possible taking my own experiences and personal reflections into account. The epiphany followed with the conviction that the advocacy paradigm involves “inquiry with others rather than on or to others” (Creswell 2013, p. 36) has become the main motivation for the new assumption. The doubts appearing at this stage were mainly related to the assumptions the researcher brings to the project, based on personal experiences. What I feared most was that individual beliefs and judgments could become an obstacle in the attempt to show the reality in the most objective way. The anxiety accompanied me in the later stages, however according to Barbara Smolińska-Theiss and Wiesław Theiss the values held by the researcher play the key role in the interpretation and giving the meaning to the reality. Similarly John Creswell believes that qualitative research

as interpretive requires including ethical and personal aspects in the research process thus, the authors refer to their own system of values, beliefs and previous attitudes (Creswell 2013, p. 192).

Being aware of my own attitudes, previous judgments or opinions which I cannot rule out as an active participant of a social reality, I intended to look at the issue from the perspective of constructivism. Bringing into research area my own "interpretation of the interpretation", seeking to understand the essence of the dyslexia dispute in the press and in the comments that represent the views of the participants of the educational reality. In its assumptions constructivism emphasizes that the reality we experience consists of various socially constructed realities that are formed as a result of giving the meaning to our own experiences (Gibbs 2011, p. 29). The multiplicity of subjective meanings that the individuals assign to their experiences, to the surrounding world, to the educational, cultural and historical reality combined with my own assumptions, become a cognitively intriguing issue. Although CDA, to a certain extent, also assumes the study in the field of constructivism by demonstrating the constructed, social specificity of cultural texts, it mainly represents critical field trying to reflect the power relations, knowledge as well as explicit and implicit beliefs of the social groups participating in the discourse (Lisowska-Magdziarz 2006, p. 23). This, however, was not the main goal of my research.

Regardless of the choice concerning the research method corresponding to the appropriate worldview, the main challenge for me was to realize how important the understanding of different points of view of the participants becomes for the researcher and that the role of the reflexivity cannot be underestimated. I am aware of the fact that there is no single, simple, universal description of the world constructed by the authors of the analyzed texts, thus any attempt of their analysis is just a mere form of my own interpretation that creates fragments of a constructed reality. The description of the selected fragment of the educational reality will be a simple attempt to draw attention to an important, from my point of view, problem of the school environment. According to Shulamit Reinharz we all have many *Selves*, which are not only brought in the area, but are also created in the field. The author mentions three categories: *Self* based on a study, *Self* brought (historically, socially and personally creating our points of view) and *Self* created situationally. This reflexivity involves including *Self*, with its various identities, in the research process (Guba, Lincoln 2010, p. 307). These categories correspond to the components of personal views of a researcher and his ontological, axiological and methodological assumptions. All these factors together with his knowledge, including common knowledge,

personal experiences, can serve as the foundation of all scientific deliberations, of both aspiring and a recognized researcher.

A researcher as an active subject of the research, even if he approaches it without any special assumptions, brings own pre-understandings, values, ideas and experiences drawn from everyday life and ordinary language into the research. The researcher is always a carrier of social life (Smolińska-Theiss, Theiss 2010, p. 88).

REFERENCES

- Bauman T. (2006), *Badacz jako krytyk*, in: D. Kubinowski, M. Nowak (eds.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (pp. 189–207), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Impuls.
- Burrell G., Morgan G. (1979), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, London: Heinemann.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2010), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, in: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Metody badań jakościowych*, 1 (pp. 281–313), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalczyk M. (2010), *Badania wyjaśniające. Badania weryfikacyjne*, in: S. Palka (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (pp. 237–256), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuhn T. (2009), *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maszkę A. (2010), *Tok przygotowywania badań*, in: S. Palka (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (pp. 153–176), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha K. (2006), *Budowanie teorii pedagogicznych*, in: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (pp. 59–69), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, in: S. Palka (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (pp. 79–102), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

SUMMARY

The article discusses the issue of the impact of researcher's personal views on the choice of the paradigm defining theoretical framework or shaping the way of thinking, as well as on the decision regarding the research method. This choice determines the research steps, modifies the aims of the project becoming a key aspect of the inquiry. According to Creswell a scientific paradigm, or referring to his terminology "worldview", is "general orientation about the world and the nature of research that a researcher holds". It can be assumed that the initial ideas of aspiring scientists rely on realizing the impact of philosophical ideas on the selection of the research strategy and the best method. The basis for the article is an attempt to explain the specificity of the relationship between private views of the researcher, the scientific paradigm and the research method. The considerations are based on a personal experience of the aspiring researcher trying to embed her own pre-scientific vision in the paradigmatic school of thought.

KEY WORDS: paradigm, pedagogy, research method, constructivism, activism, dyslexia

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje kwestię wpływu prywatnej filozofii badacza na wybór paradygmatu określającego ramy teoretyczne czy ukierunkowującego sposób jego myślenia, jak również na dobór określonych metod badawczych. Wybór ten określa kroki badawcze, modyfikuje założenia i cele projektu stając się kluczowym aspektem dociekań naukowych. Według Johna W. Creswella paradygmat naukowy, nazywany przez niego światopoglądem, to „ogólne spojrzenie badacza na świat i naturę badań naukowych” (2013, s. 32). Można zatem założyć, że wstępne koncepcje młodych, poszukujących naukowców mogą opierać się na uświadomieniu sobie tych zależności. Praca niniejsza jest próbą ukazania specyfiki relacji pomiędzy prywatnymi zapatrywaniami badacza, paradygmatem naukowym oraz metodą badań.

SŁOWA KLUCZOWE: paradygmat, pedagogika, metody badań, konstruktywizm, aktywizm, dysleksja

MONIKA CHODYNA-SANTUS – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
e-mail: mchodyna@poczta.fm

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.03.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016



Znaczenie twórczości w poziomie zaangażowania nauczycieli akademickich w pracę grupy psychodynamicznej superwizji koleżeńskiej

Meaning of creativity in the level of engagement of academic teachers in the psychodynamic groups for peer supervision

Jak wskazują kwerendy z ostatnich lat, praca nauczyciela jest zajęciem stresującym i wypalającym (Kretschmann i in. 2004). Autorce artykułu nie udało się znaleźć badań w odniesieniu do pracy nauczycieli akademickich, można jednak podejrzewać, że również w tym środowisku istnieją czynniki wypalające. Jest nim chociażby pełnienie przez nauczyciela akademickiego podwójnej funkcji: dydaktyka i naukowca. Aby móc efektywnie pracować nauczyciel ten potrzebuje wsparcia, którym może stać się grupa znajomych spotykająca się w czasie superwizji koleżeńskiej.

W artykule zostaną przedstawione kolejno: sposób definiowania pojęcia twórczość i superwizja koleżeńska oraz metodologia i analiza przeprowadzonych badań.

Superwizja koleżeńska w zawodzie pedagoga

Można podać wiele definicji pojęcia superwizja (Szmagański 2005a; Wheeler 2004; Fleming i in. 2004; Neufeldt 2004). Jednak ze względu na tematykę artykułu warto przytoczyć definicję superwizji w ujęciu psychodynamicznym. Maciej Wilk pisząc o superwizji psychodynamicznej podaje kilka jej rodzajów. Pierwszy to superwizja właściwa,

zawierająca pogląd Freuda, że najważniejszym elementem superwizji jest identyfikacja oraz nazwanie świadomej i nieświadomej emocjonalnej inwestycji terapeuty w proces leczenia określonego pacjenta (Wilk 2011, s. 51).

Drugi rodzaj superwizji to analiza przypadku nastawiona na opisanie i zrozumienie problematyki pacjenta i jego psychopatologii (Wilk 2011).

Trzecim rodzajem jest nauka psychoterapii adresowana do jej adeptów. Czwarty podawany rodzaj to leczenie konfliktów terapeutów. Podsumowując, autor stwierdza, że kiedy się mówi o superwizji psychodynamicznej, optymalnym procesem superwizyjnym jest pierwszy z wymienionych. Wynika to ze znaczenia, jakie teoria psychodynamiczna nadaje interakcjom między świadomością i nieświadomością w psychice człowieka.

W opisywanych badaniach została zastosowana superwizja koleżeńska (Szmagański 2005b). Specyfiką takiej superwizji jest brak formalnego lidera. Grupa liczy do siedmiu osób, które mają względnie zbliżony zakres profesjonalnych doświadczeń. Zadaniem grupy jest pomoc koleżeńska w rozpoznawaniu ukrytych lęków i przeniesień. Podczas superwizji koleżeńskich nie należy dopuszczać do takich zachowań, jak: narzekanie na zasady w placówce, zajmowanie postaw dominujących, koncentrowanie się na tym, co należało zrobić w przeszłości, osłabianie poczucia bezpieczeństwa oraz zmienianie tematu rozmowy. Pilnowanie tych zasad to zadanie lidera grupy. Członkowie w grupie powinni znać swoje obowiązki. Zasady muszą być przyjęte przez wszystkich. Aby się lepiej pracowało, grupa powinna być mała. Nacisk w grupie należy też położyć na zasady poufności jej pracy i na wspólne doświadczenie zawodowe osób uczestniczących. Trzeba również ustalić na jakich zasadach będą podejmowane decyzje oraz uzgodnić kiedy i jak często będą się odbywać spotkania oraz opracować tematy, plan i zasady działania grupy.

Twórczość w procesie superwizji

Z jednej strony twórczość uważana jest za działalność elitarną, osiągalną tylko dla nielicznych osób (Nęcka 2004). Ale można ją też rozumieć jako działalność egalitarną, w zasadzie dostępną w jakiejś formie wszystkim, występującą powszechnie. Tomasz Kocowski przytaczany przez Edwarda Nęckę stwierdza, że

aktywnością **potencjalnie** twórczą nazywamy aktywność nieprowadzącą do znamienitego dzieła, jednak zawierającą typowe składniki procesu twórczego (Nęcka 2004, s. 784, podkreślenie autorki).

W powyższej definicji pojawia się pewnego rodzaju dylemat, pytanie: czy można być osobą twórczą bez dzieła (Nęcka 2005). Jeżeli rozumie się już twórczość jako możliwość wykonania dzieła twórczego, to można być potencjalnie twórczym, a jednak zahamowanym pod względem ekspresji potencjału. Osoba

zadająca pytania, niezadowolająca się powierzchownymi odpowiedziami, kojarząca odległe fakty, jest osobą twórczą. Gdy u takiej osoby pojawią się jakieś wytwory, twórczość będzie zrealizowana.

Kreatywnością według Nęcki nazywamy „cechę indywidualną, polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów” (Nęcka 2004, s. 784). Talentem twórczym zaś „nazywamy kompleks cech indywidualnych, dzięki którym człowiek jest w stanie tworzyć wartościowe dzieła” (Nęcka 2004, s. 784). Stwierdzenie, że twórcze dzieło to dzieło nowe i wartościowe jest konstatacją dosyć względną. Jak zauważa Morris I. Stein, „twórcze dzieła [są] nowe i wartościowe [zawsze tylko] w pewnym okresie dla pewnej grupy osób” (Nęcka 2004, s. 785, komentarze w nawiasach klamrowych pochodzą od autorki).

Jerome S. Bruner uważa, że twórcze dzieło to dzieło budzące zdziwienie (Nęcka 2004). Nęcka zaś podaje trzy kryteria, które mówią o twórczości dzieła. Są to: reakcja odbiorcy, czyli zdziwienie bądź akceptacja; produkt charakteryzujący się nowością i wartościowością oraz sam proces charakteryzujący się ruchliwością i zmianą nastawienia. W takim spojrzeniu można mówić o twórczości jako cesze ludzkiego wytworu (Nęcka 2005).

Nowość i wartościowość wytworu jest rozumiana w kontekście tego, co zaistniało wcześniej. Wtwory mogą być jednak tylko relatywnie nowe, np. nowe tylko dla samego twórcy – dzieci i młodzież często tworzą dzieła, które wprawdzie już zostały kiedyś wymyślone, dla nich są absolutnie nowe i ważne w ich rozwoju twórczego myślenia.

Robert J. Sternberg opisuje twórczość w kontekście różnych podejść do tego terminu (Sternberg 2001). Pierwszym jest podejście psychometryczne. Zakłada ono, że osoba twórcza ma wysokie wyniki w testach twórczego myślenia. Podejście poznawcze podkreśla umiejętność rozwiązywania problemów u osób twórczych. W tym aspekcie Ronald A. Finke mówi o dwóch stylach myślenia. Konwergencyjny wiąże się z jednym rozwiązaniem, pojedynczym wzorem, strukturą, organizacją zbioru rozproszonych danych. Dywergencyjny zaś jest bardziej twórczy, związany z wieloma rozwiązaniami, odejściem od formy i struktury. Podejście osobowościowe i motywacyjne zwraca uwagę na znaczenie typu osobowości w działaniu twórczym. Osoba twórcza to w rozumieniu ogólnym człowiek otwarty na nowe rodzaje myślenia. Podejścia społeczne, kulturowe i historyczne ukazują szersze tło dla rozwoju ludzkiej twórczości związane z uwarunkowaniami życia konkretnego człowieka, czyli z faktem, iż twórczość może się rozwinąć na konkretnym podłożu społecznym. Jeśli wykorzystana się wszystkie powyższe podejścia do twórczości człowieka, można mówić o tzw. podejściu integrującym.

Dydaktyczny proces, by orientował się w stronę nabywania kompetencji twórczych powinien, po pierwsze, według Krystyny Chałas polegać na stosowaniu strategii wspierania osobowego i profesjonalnego rozwoju studentów (Chałas 2002, s. 325–337). Następnie na stosowaniu strategii aksjologicznej oraz aktywizacji słuchaczy. Reforma proponuje również strategię dialogowych form zajęć dydaktycznych oraz integracji treści kształcenia z badaniami. Ostatnią jest strategia indywidualnej drogi rozwoju studentów. Jak więc widać, założenia reformy podkreślają konieczność budowania na uczelniach środowiska twórczego, powstającego – jak pisał Nęcka – w warunkach wolności oraz różnorodności poglądów i kultur (Nęcka 2005).

Integracja treści kształcenia z badaniami wskazuje na drugą gałąź twórczości nauczyciela akademickiego. Aby móc wprowadzać studentów w twórczą działalność, nauczyciel sam musi być w badaniach kreatywny (Chałas 2002, s. 325–337). Nasuwa się tutaj stwierdzenie, że nauczyciel akademicki powinien być dla swoich uczniów rodzajem mentora, modelu, mistrza, na którym będą się oni wzorować (Nęcka 2005).

Zaangażowanie nauczycieli akademickich w pracę grupy psychodynamicznej superwizji koleżeńskiej a ich twórczość na podstawie przeprowadzonych badań

PRZEDMIOT I CEL BADAŃ

Przedmiotem poniższych badań był związek między twórczością nauczycieli akademickich a ich zaangażowaniem w pracę grupy koleżeńskiej superwizji psychodynamicznej.

Temat ten wydaje się ważny przede wszystkim ze względu na przydatność metody superwizji koleżeńskiej w grupach nauczycieli. Nauczyciele akademicy są wśród pedagogów grupą specyficzną, gdyż ich rola zawodowa jest podwójna. Większość z nich bowiem poza pracą dydaktyczną wykonuje również pracę naukową. Prawdopodobnie jedynie pewna grupa czuje się dobrze w obydwu rolach, konieczność wykonywania dwóch rodzajów obowiązków stanowi więc może pewne obciążenie. Dlatego możliwość porozmawiania w życzliwym środowisku o relacjach, szczególnie ze studentami, jest bardzo potrzebna, może pomagać w przeciwdziałaniu syndromowi wypalenia zawodowego. Warto spróbować ustalić, jaką rolę odgrywa poziom twórczości nauczyciela w jego zaangażowaniu i umiejętności wejścia w ten specyficzny rodzaj superwizji, jakim jest superwizja psychodynamiczna.

PROBLEMY BADAWCZE

Jako ogólny problem badawczy zostało postawione pytanie: *Czy istnieje związek pomiędzy poziomem twórczości badanych nauczycieli akademickich i ich zaangażowaniem w grupę psychodynamicznej superwizji koleżeńskiej?* Zostały też wyłonione problemy szczegółowe mające pomóc w przybliżeniu problemu ogólnego:

- *Czy istnieje związek pomiędzy wiekiem, płcią, dziedziną wiedzy i stopniem nauczycieli a ich kreatywnością oraz zaangażowaniem w warsztaty?*
- *Czy istnieje związek pomiędzy kreatywnością nauczycieli i ich zaangażowaniem a ich oczekiwaniami związanymi z warsztatami?*
- *Czy istnieje związek pomiędzy twórczością badaną kwestionariuszem KANH, jako adekwatność oceny artykułu oraz jako twórczość wystąpienia?*
- *Czy istnieje związek pomiędzy stopniem naukowym autora artykułu a zgodnością oceny artykułu przez osobę i przez sędziego kompetentnego?*

Nie postawiono hipotez roboczych ze względu na brak literatury mówiącej o związku pomiędzy twórczością i zaangażowaniem w proces superwizji koleżeńskiej u nauczycieli akademickich – czyli brak literatury powiązanej z ogólnym problemem badawczym rozpatrywanym w niniejszej pracy.

OSOBY BADANE

W dziesięciodniowej corocznej konferencji wakacyjnej Chrześcijańskiego Forum Pracowników Naukowych w 2012 r., podczas której zostały przeprowadzone badania, uczestniczyło 40 osób – 23 kobiety i 17 mężczyzn. 13 osób było w wieku od 25 do 40 lat, 13 w wieku od 41 do 50 lat oraz 14 w wieku od 51 do 80 lat. 17 spośród badanych miało tytuł magistra, 13 doktora, a 10 doktora habilitowanego. 20 osób reprezentowało nauki humanistyczne (językoznawcy, pedagodzy, lektorzy), a 20 ścisłe (fizycy, matematycy, inżynierowie, informatycy).

MATERIAŁY

W badaniach uwzględniono następujące zmienne: wiek, płeć, stopień naukowy, reprezentowana dziedzina wiedzy, twórczość, zaangażowanie w warsztaty superwizji, elementy psychodynamiczne pojawiające się na tych warsztatach, oczekiwania wstępne, spełnione oczekiwania oraz poziom spełnienia oczekiwań. W pierwszym eksperymencie, poprzedzającym badania właściwe, dodatkową zmienną była wiedza dotycząca autorów artykułów.

Do przeprowadzanych badań użyto kilku narzędzi. Pierwsze to Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH (Popek 2000). Jest to standaryzowane narzędzie służące do badania postawy twórczej opracowane przez Stanisła-

wa Popka (Popek 2000). Rzetelność kwestionariusza KANH mierzona alfą Cronbacha wynosi dla skali konformizm-nonkonformizm 0,87, zaś dla skali zachowań algorytmicznych-heurystycznych 0,83. Kwestionariusz ten, mierząc za pomocą 60 stwierdzeń konformizm, nonkonformizm, zachowanie algorytmiczne i heurystyczne, pozwala na diagnozę ogólnych uzdolnień twórczych (mierzonych jako suma punktów ze skal zachowania nonkonformistycznego i heurystycznego) i odtwórczych (mierzonych jako suma punktów ze skal zachowania konformistycznego i algorytmicznego). Pozwala badać cztery różne rodzaje zachowań twórczych. Pierwsze to zachowania konformistyczne (K), czyli zachowania związane z identyfikacją z grupą odniesienia i potrzebą naśladowania innych. Drugi rodzaj to zachowania algorytmiczne (A), związane z używaniem gotowych, sztywnych algorytmów. Trzecim rodzajem są zachowania nonkonformistyczne (N), związane z samodzielnością wobec grupy i oryginalnością. Ostatni rodzaj to zachowania heurystyczne (H), związane z umiejętnością szukania nieszablonowych rozwiązań. Zachowanie heurystyczne i nonkonformistyczne jest uważane za twórcze. Wskaźnikiem dla poziomu zachowania twórczego jest liczba punktów otrzymana w wyniku odpowiedzi na pytania kwestionariusza w skalach zachowań nonkonformistycznego i heurystycznego. Do każdego pytania dołączona jest trzystopniowa skala (prawdziwe – 2, częściowo prawdziwe – 1, nieprawdziwe – 0).

Kolejnym narzędziem była skala twórczości dzieła stworzona na podstawie Skali Twórczości Dzieła Besemer i O'Quin (Nęcka 2005). Skala zawiera trzy wymiary twórczości dzieła: nowości, sensowności oraz stylu. W nowości podawane są określenia: zadziwiający i oryginalny. W sensowności: logiczny, przydatny, wartościowy i zrozumiały, zaś w wymiarze stylu: naturalny, dobrze wykonany oraz elegancki. Skala służyła do mierzenia twórczości wystąpień oraz ocenianych artykułów. Do każdego określenia była dołączona skala pięciostopniowa (1 – bardzo niski, 2 – niski, 3 – średni, 4 – wysoki, 5 – bardzo wysoki).

Do zmierzenia zaangażowania w warsztaty służyła skala poziomu zaangażowania w warsztaty ze skalą sześciostopniową (0 – brak aktywności, 1 – bardzo niskie, 2 – niskie, 3 – średnie, 4 – wysokie, 5 – bardzo wysokie). Skalę utworzyła autorka pracy.

Przy pomiarze oczekiwań wstępnych i spełnionych posłużono się krótkim kwestionariuszem stworzonym przez autorkę artykułu, zawierającym listę przykładowych oczekiwań dotyczących warsztatów, takich jak: relaks, poszerzenie wiedzy, dowiedzenie się czegoś o sobie, poznanie innych, możliwość zintegrowania z grupą, wyciszenie się, pośmianie się oraz inne. Do kwestio-

nariusza dołączono skalę mierzącą poziom spełnionych oczekiwań wstępnych lub spełnionych (1 – bardzo mały, 2 – mały, 3 – średni, 4 – duży, 5 – bardzo duży).

Opisy elementów psychodynamicznych oraz aspektów edukacyjnych warsztatów superwizji sporządzone zostały z wykorzystaniem arkuszy obserwacji, skonstruowanych przez autorkę niniejszego tekstu na podstawie literatury dotyczącej aspektów psychodynamicznych i edukacyjnych w superwizji.

PROCEDURA

Pierwszym etapem badania był eksperyment wzorowany na badaniu Petersa i Ceciego (Cialdini 2002). Eksperyment ów polegał na przekazaniu artykułu do oceny kilku wydawnictwom. Ten sam tekst został podpisany albo znanym nazwiskiem, albo nazwiskiem osoby nieznaney. Okazało się, że ocena artykułu zależała od autorytetu naukowego osoby, której nazwiskiem został podpisany. Do niniejszych badań zostały wybrane dwa teksty: jeden napisany przez adiunkta i magistra, zaś drugi przez profesora. Artykuły te bez wpisanych autorów zostały dane do oceny trzem sędziom kompetentnym: magistrowi, doktorowi i profesorowi. Wszyscy oni ocenili je przy pomocy Skali Twórczości Dzieła.

Całość badań przeprowadzono metodą quasi-eksperymentu podawaną przez Jerzego Brzezińskiego jako alternatywna dla metody eksperymentu w sytuacji uczestnictwa w badaniu jednej grupy (Brzeziński 2007). Na początku konferencji Chrześcijańskiego Forum Pracowników Naukowych jej uczestnikom rozdano Kwestionariusz Zachowań Twórczych KANH, kwestionariusz oczekiwań wstępnych oraz artykuł do oceny. Każdy dostał tekst przypisany fikcyjnemu autorowi. Dziewięć osób dostało artykuły z przypisanym autorem będącym uczniem liceum, siedem z autorem będącym studentem, dziesięć z autorem będącym magistrem, siedem z autorem będącym doktorem oraz siedem z autorem będącym profesorem. Osoby uzupełniły kwestionariusz KANH, kwestionariusz oczekiwań wstępnych, zaś na ocenę artykułów miały swój cały pobyt na konferencji.

Cztery warsztaty superwizji koleżeńskej, które się wówczas odbyły, składały się z: wprowadzenia przez osobę prowadzącą, zaproponowania przez jednego z uczestników problemu do rozpatrzenia, przedstawienia tego problemu, zwrotnych reakcji grupy (komentarze, własne przemyślenia i doświadczenia, propozycje rozwiązania). Na koniec prowadzący dokonywał podsumowania. Podczas każdego spotkania osoba prowadząca obserwowała elementy psychodynamiki grupy i aspekty edukacyjne, a po warsztatach dokonywała oceny zaangażowania każdego uczestnika.

Podczas całej konferencji prawie wszyscy uczestnicy przygotowali referaty i angażowali się w dyskusję po ich wygłoszeniu. Te wystąpienia były oceniane według Skali Twórczości Dzieła przez dwóch sędziów kompetentnych, ze stopniem doktora, znających metodykę pracy dydaktycznej. W podsumowaniu na koniec konferencji uzupełniono kwestionariusz spełnionych oczekiwań.

ANALIZA WYNIKÓW

Wykorzystano test t-Studenta, współczynnik korelacji r-Pearsona oraz analizę regresji.

Związek pomiędzy wiekiem, płcią, dziedziną wiedzy i stopniem nauczycieli a ich kreatywnością

Zastosowana analiza regresji miała pokazać, na ile wiek i stopień naukowy osób badanych tłumaczą poziom ich twórczości.

Model złożony, uwzględniający oba te predyktory, pozwalał lepiej przewidywać twórczość wystąpień badanych, na co wskazywała zmiana R^2 (zmiana = 0,24; $p = 0,007$). Model ten okazał się dobrze dopasowany do danych $F(2, 25) = 6,43$; $p = 0,006$. W sposób istotny pozwalał przewidzieć twórczość wystąpienia jedynie stopień naukowy badanych ($\beta = 0,6$; $p = 0,007$).

Następnie sprawdzono w jakim stopniu twórczość, jako adekwatność wobec oceny sędziego kompetentnego (adekwatność, czyli zgodność pomiędzy oceną osoby zaangażowanej w badanie i oceną sędziego kompetentnego – osoby obiektywnej), jest przewidywana na podstawie grupy wiekowej oraz stopnia naukowego badanych. Nie wykryto większych zależności, podobnie jak w przypadku grupy wiekowej i stopnia naukowego badanych. Okazało się, że ani jedna, ani druga zmienna nie były istotnie związane z twórczością jako adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego oraz że nie można przewidywać w sposób istotny twórczości jako zachowania heurystycznego na podstawie grupy wiekowej i stopnia naukowego badanych.

Kolejnym krokiem było stwierdzenie na ile można przewidzieć twórczość jako zachowanie nonkonformistyczne na podstawie grupy wiekowej oraz stopnia naukowego badanych. Model złożony, uwzględniający dwa predyktory, pozwalał lepiej przewidywać twórczość jako zachowanie nonkonformistyczne, na co wskazuje istotna zmiana R^2 (zmiana = 0,15; $p = 0,043$). Model ten okazał się dobrze dopasowany do danych $F(2, 25) = 4,42$; $p = 0,046$. W sposób istotny pozwalał przewidzieć twórczość wystąpienia jedynie stopień naukowy badanych ($\beta = 0,39$; $p = 0,046$).

W dalszej kolejności przeanalizowano twórczość rozumianą na różne sposoby w zależności od płci badanych.

Analiza testem t-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że płęć badanych była związana z ich twórczością wystąpień, $t(40) = -2,57$; $p = 0,019$. Twórczość wystąpień kobiet ($M = 2,26$; $SD = 2,11$) okazała się istotnie statystycznie niższa niż twórczość wystąpień mężczyzn ($M = 3,88$; $SD = 0,95$).

Płęć badanych była także związana z ich twórczością rozumianą jako zachowanie nonkonformistyczne, $t(40) = -2,37$; $p = 0,026$. Twórczość jako zachowanie nonkonformistyczne kobiet ($M = 17,5$; $SD = 6,23$) okazała się istotnie statystycznie niższa niż twórczość jako zachowanie nonkonformistyczne u mężczyzn ($M = 22,83$; $SD = 5,04$).

Płęć badanych była związana z ich twórczością rozumianą jako zachowanie heurystyczne, $t(26) = -2,01$; $p = 0,05$. Twórczość jako zachowanie heurystyczne kobiet ($M = 16,78$; $SD = 4,06$) okazała się istotnie statystycznie niższa niż twórczość jako zachowanie heurystyczne u mężczyzn ($M = 20,41$; $SD = 5,12$).

Można również stwierdzić, w wyniku analizy testem t-Studenta, że płęć badanych nie była związana w sposób istotny statystycznie z ich twórczością rozumianą jako adekwatność wobec oceny sędziego kompetentnego.

Krok następny polegał na przeanalizowaniu twórczości rozumianej na różne sposoby w zależności od dziedziny wiedzy u badanych.

Analiza testem t-Studenta wykazała, że dziedzina wiedzy reprezentowana przez badanych nie była związana w sposób istotny statystycznie z ich twórczością rozumianą jako zachowanie nonkonformistyczne ($p = 0,56$), jako zachowanie heurystyczne ($p = 0,075$), jako twórczość wystąpienia ($p = 0,88$) oraz jako adekwatność wobec oceny sędziego kompetentnego ($p = 0,47$).

Związek pomiędzy wiekiem, płcią, dziedziną wiedzy i stopniem nauczycieli a ich zaangażowaniem w warsztaty

Zastosowana hierarchiczna analiza regresji umożliwiła przewidywanie zaangażowania w warsztaty na podstawie grupy wiekowej oraz stopnia naukowego badanych. W pierwszym kroku do równania regresji wprowadzono grupę wiekową, a w drugim stopień naukowy badanego.

Model złożony, uwzględniający dwa predyktory, pozwalał lepiej przewidywać zaangażowanie w warsztaty, na co wskazuje istotna zmiana R^2 (zmiana = 0,22; $p = 0,014$). Model ten okazał się dobrze dopasowany do danych $F(2, 25) = 4,38$; $p = 0,024$. W sposób istotny pozwalał przewidzieć zaangażowanie w warsztaty jeden predyktor: stopień naukowy badanych ($\beta = 0,58$; $p = 0,014$).

Analiza testem t-Studenta wykazała, że ani dziedzina wiedzy reprezentowana przez badanych ($p = 0,76$), ani płęć badanych ($p = 0,72$) nie były związane w sposób istotny statystycznie z zaangażowaniem w warsztaty superwizji koleżeńskiej.

Związek pomiędzy kreatywnością nauczycieli a ich oczekiwaniami związanymi z warsztatami

Aby przeanalizować związek pomiędzy oczekiwaniami badanych wobec warsztatów a ich kreatywnością obliczono korelację twórczości mierzonej w różny sposób z poziomem oczekiwań w stosunku do warsztatów, a także różnice w twórczości w zależności od konkretnych oczekiwań związanych z warsztatami.

Do wyliczenia związku pomiędzy oczekiwaniami wobec warsztatów a twórczością badanych zastosowano współczynnik korelacji r-Pearsona. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Korelacja pomiędzy twórczością a oczekiwaniami wobec warsztatów

Korelacja	r-Pearsona	p
Twórczość wystąpienia i oczekiwania wobec warsztatów	-0,197	0,335
Twórczość jako adekwatność wobec sędziego kompetentnego i oczekiwania wobec warsztatów	-0,064	0,757
Zachowanie nonkonformistyczne i oczekiwania wobec warsztatów	-0,329	0,101
Zachowanie heurystyczne i oczekiwania wobec warsztatów	0,49	0,01

Jedynie korelacja pomiędzy oczekiwaniami wobec warsztatów a twórczością rozumianą jako zachowanie heurystyczne okazała się istotna statystycznie i ujemna: $r = -0,49$; $p = 0,01$.

Kolejnym krokiem badawczym było obliczenie różnic pomiędzy średnimi twórczości w zależności od rodzaju oczekiwań. Zastosowano test t-Studenta.

Różnica w twórczości rozumianej jako twórczość wystąpień ($p = 0,46$), adekwatność wobec sędziego kompetentnego ($p = 0,33$), zachowanie nonkonformistyczne ($p = 0,57$) i heurystyczne ($p = 0,25$) między osobami oczekującymi relaksu w wyniku warsztatów i nieoczekującymi go okazała się nieistotna statystycznie.

Różnica w twórczości rozumianej jako twórczość wystąpień ($p = 0,38$), adekwatność wobec sędziego kompetentnego ($p = 0,27$), zachowanie nonkonformistyczne ($p = 0,17$) i heurystyczne ($p = 0,068$) między osobami oczekującymi poszerzenia wiedzy w wyniku warsztatów i nieoczekującymi go okazała się nieistotna statystycznie.

Różnica w twórczości rozumianej jako twórczość wystąpień ($p = 0,87$), adekwatność wobec sędziego kompetentnego ($p = 0,19$), zachowanie nonkonformistyczne ($p = 0,59$) i heurystyczne ($p = 0,34$) między osobami oczekującymi

dowiedzenia się czegoś o sobie w wyniku warsztatów i nieoczekującymi go okazała się nieistotna statystycznie.

Różnica w twórczości rozumianej jako twórczość wystąpień ($p = 0,50$), adekwatność wobec sędziego kompetentnego ($p = 0,10$), zachowanie nonkonformistyczne ($p = 0,78$) i heurystyczne ($p = 0,89$) między osobami oczekującymi poznania innych w wyniku warsztatów i nieoczekującymi go okazała się nieistotna statystycznie.

Różnica w twórczości rozumianej jako twórczość wystąpień ($p = 0,33$), adekwatność wobec sędziego kompetentnego ($p = 0,19$), zachowanie nonkonformistyczne ($p = 0,65$) i heurystyczne ($p = 0,22$) między osobami oczekującymi możliwości zintegrowania z grupą w wyniku warsztatów i nieoczekującymi go okazała się nieistotna statystycznie.

Związek pomiędzy kreatywnością nauczycieli a spełnieniem ich oczekiwań związanych z warsztatami

Aby zanalizować związek pomiędzy spełnieniem oczekiwań badanych w wyniku warsztatów a ich kreatywnością obliczono korelacje między każdą z miar twórczości a poziomem spełnienia oczekiwań przez warsztaty. Korelacje te przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Korelacje pomiędzy twórczością i spełnieniem oczekiwań przez warsztaty

Korelacja	r-Pearsona	p
Twórczość wystąpienia i spełnienie oczekiwań wobec warsztatów	-0,317	0,115
Twórczość jako adekwatność wobec sędziego kompetentnego i spełnienie oczekiwań wobec warsztatów	-0,179	0,331
Zachowanie nonkonformistyczne i spełnienie oczekiwań wobec warsztatów	0,36	0,068
Zachowanie heurystyczne i spełnienie oczekiwań wobec warsztatów	0,34	0,089

Jak widać, żadna korelacja nie okazała się istotna statystycznie.

Związek pomiędzy zaangażowaniem nauczycieli a ich oczekiwaniami związanymi z warsztatami

Aby przeanalizować powiązanie pomiędzy oczekiwaniami badanych wobec warsztatów a ich zaangażowaniem w te warsztaty, obliczono korelację poziomu zaangażowania z poziomem oczekiwań w stosunku do warsztatów.

Korelacja pomiędzy oczekiwaniami wobec warsztatów a zaangażowaniem w nie badanych okazała się nieistotna statystycznie: $r = 0,09$; $p = 0,64$.

Związek pomiędzy zaangażowaniem nauczycieli a spełnieniem ich oczekiwań związanych z warsztatami

Aby zanalizować związek pomiędzy spełnieniem oczekiwań badanych przez warsztaty a ich zaangażowaniem w nie, obliczono korelację poziomu zaangażowania w warsztaty z poziomem spełnionych oczekiwań w stosunku do warsztatów. Następnie obliczono różnice w zaangażowaniu w zależności od konkretnych oczekiwań związanych z warsztatami.

Korelacja pomiędzy spełnieniem oczekiwań wobec warsztatów a zaangażowaniem w nie badanych okazała się nieistotna statystycznie: $r = -0,18$; $p = 0,35$.

Kolejnym krokiem badawczym było obliczenie różnic pomiędzy średnimi zaangażowania w zależności od rodzaju spełnionych oczekiwań.

Różnica w zaangażowaniu w warsztaty między osobami deklarującymi spełnienie oczekiwania relaksu w wyniku warsztatów i niedeklarującymi go okazała się nieistotna statystycznie ($p = 0,77$).

Różnica w zaangażowaniu w warsztaty między osobami deklarującymi spełnienie oczekiwania poszerzenia wiedzy w wyniku warsztatów i niedeklarującymi go okazała się nieistotna statystycznie ($p = 0,53$).

Różnica w zaangażowaniu w warsztaty między osobami deklarującymi spełnienie oczekiwania dowiedzenia się czegoś o sobie w wyniku warsztatów i niedeklarującymi go okazała się nieistotna statystycznie ($p = 0,99$).

Analiza testem t-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że spełnienie oczekiwania poznania innych w wyniku warsztatów była związana z zaangażowaniem badanych w nie, $t(40) = -4$; $p = 0,003$. Zaangażowanie w warsztaty osób deklarujących spełnienie oczekiwania poznania innych ($M = 2,7$; $SD = 1,57$) jest istotnie statystycznie wyższe niż zaangażowanie w warsztaty osób niedeklarujących spełnienia oczekiwania poznania innych w wyniku warsztatów ($M = 1,3$; $SD = 0,48$).

Różnica w zaangażowaniu w warsztaty między osobami deklarującymi spełnienie oczekiwania możliwości zintegrowania z grupą w wyniku warsztatów i niedeklarującymi go okazała się nieistotna statystycznie ($p = 0,60$).

Różnica w zaangażowaniu w warsztaty między osobami deklarującymi spełnienie oczekiwania wyciszenia się w wyniku warsztatów i niedeklarującymi go okazała się nieistotna statystycznie ($p = 0,41$).

Nikt z badanych nie deklarował spełnienia się oczekiwania pośmiania się czy też innych.

Związek pomiędzy twórczością badaną Kwestionariuszem KANH jako adekwatność oceny artykułu oraz jako twórczość wystąpienia

Aby móc dowiedzieć się o związku pomiędzy różnymi miarami twórczości, zmierzono korelację pomiędzy nimi. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy różnymi miarami twórczości

	Adekwatność wobec sędziego kompetentnego	Twórczość wystąpienia	Zachowanie nonkonformistyczne	Zachowanie heurystyczne
Adekwatność wobec sędziego kompetentnego		$r = 0,64,$ $p = 0,35$	$r = 0,11,$ $p = 0,56$	$r = -0,19,$ $p = 0,34$
Twórczość wystąpienia	$r = 0,64,$ $p = 0,35$		$r = 0,21,$ $p = 0,29$	$r = 0,16,$ $p = 0,42$
Zachowanie nonkonformistyczne	$r = 0,11,$ $p = 0,56$	$r = 0,21,$ $p = 0,29$		

Nie stwierdzono korelacji istotnych statystycznie.

Wpływ stopnia naukowego autora artykułu na związek pomiędzy oceną artykułu i adekwatnością z oceną sędziego

Aby zbadać ten wpływ podzielono grupę na podgrupy w zależności od stopnia naukowego autora artykułu, który był czytany. W każdej grupie zbadano korelację pomiędzy adekwatnością wobec stopnia autora artykułu i adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego.

W grupie osób otrzymujących artykuł, którego podawanym autorem był uczeń szkoły średniej korelacja pomiędzy oceną artykułu przez badanego a adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego okazała się istotna statystycznie: $r = 0,92$; $p = 0,02$. Istnieje silny, dodatni związek między obiema zmiennymi.

W grupie osób otrzymujących artykuł, którego podawanym autorem był student korelacja pomiędzy oceną artykułu przez badanego a adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego okazała się istotna statystycznie: $r = 0,86$; $p = 0,03$. Istnieje silny, dodatni związek między obiema zmiennymi.

W grupie osób otrzymujących artykuł, którego podawanym autorem był magister korelacja pomiędzy oceną artykułu przez badanego a adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego okazała się nieistotna statystycznie: $r = 0,48$; $p = 0,32$.

W grupie osób otrzymujących artykuł, którego podawany autor był doktorem korelacja pomiędzy oceną artykułu przez badanego a adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego okazała się nieistotna statystycznie: $r = 0,72$; $p = 0,16$.

W grupie osób otrzymujących artykuł, którego podawany autor był profesorem korelacja pomiędzy oceną artykułu przez badanego a adekwatnością wobec oceny sędziego kompetentnego okazała się nieistotna statystycznie: $r = 0,76$; $p = 0,24$.

Związek pomiędzy poziomem twórczości badanych nauczycieli akademickich i ich zaangażowaniem w grupę psychodynamicznej superwizji koleżeńkiej

Aby zobaczyć, jak wygląda związek pomiędzy twórczością osób badanych i ich zaangażowaniem w warsztaty, wyliczono korelację pomiędzy twórczością mierzoną jako adekwatność wobec oceny sędziego kompetentnego, twórczością wystąpienia oraz twórczością mierzoną jako zachowanie nonkonformistyczne i heurystyczne.

W dalszym etapie zanalizowano elementy psychodynamiczne w poszczególnych warsztatach i policzono korelację między natężeniem tych elementów w poszczególnych warsztatach oraz średnim zaangażowaniem uczestniczących w tych warsztatach.

Tabela 4 przedstawia wyniki korelacji pomiędzy twórczością a zaangażowaniem badanych w warsztaty.

Tabela 4. Korelacje pomiędzy twórczością i zaangażowaniem badanych w warsztaty

Korelacja	r-Pearsona	p
Twórczość jako adekwatność oceny artykułu w stosunku do sędziów kompetentnych i zaangażowanie w warsztaty	-0,23	0,24
Twórczość wystąpienia i zaangażowanie w warsztaty	0,34	0,08
Zachowanie nonkonformistyczne i zaangażowanie w warsztaty	0,04	0,84
Zachowanie heurystyczne i zaangażowanie w warsztaty	0,48	0,01

Jedynie korelacja pomiędzy twórczością rozumianą jako zachowanie heurystyczne a zaangażowaniem w warsztaty okazała się istotna statystycznie. Istnieje silny, dodatni związek między obiema zmiennymi.

Kolejny krok stanowiła analiza elementów psychodynamicznych występujących w warsztatach, takich jak: setting, przeniesienie, przeciwprzeniesienie, mechanizmy obronne, opór. Wybrane aspekty pojawiły się na niektórych tylko warsztatach, uwarunkowane prawdopodobnie ich tematyką. Niektóre zaś pojawiają się często i na większości z warsztatów. Być może ma to związek z grupą nauczycieli akademickich. Na przykład strach przed poczuciem niekompetencji w swojej pracy pojawiający się w przeciwprzeniesieniu, mechanizm obronny intelektualizacji czy mechanizm obronny dewaluacji studenta. We wszystkich warsztatach pojawia się też poczucie bezradności nauczycieli wobec problemów wychowawczych na uczelni oraz traktowanie grupy jako pewnego rodzaju dawcy recept.

W dalszej kolejności w omawianym badaniu wyliczono korelację pomiędzy natężeniem występowania aspektów psychodynamicznych i zaangażowaniem w superwizję koleżeńską. Korelacja ta okazała się nieistotna statystycznie: $r = 0,55$; $p = 0,44$.

Wnioski i interpretacje

Z powyższej analizy wynika, że twórczość jako zachowanie nonkonformistyczne czy heurystyczne rośnie wraz z wiekiem oraz stopniem naukowym osoby. Twórczość wystąpień maleje z wiekiem, a rośnie wraz ze stopniem naukowym, odwrotnie niż twórczość jako adekwatność wobec oceny sędziego kompetentnego. Ona rośnie z wiekiem, a maleje wraz ze stopniem naukowym. Wygląda więc na to, że osoby z wyższym stopniem naukowym są bardziej podatne na sugestie związane z podanym tytułem czy też nazwiskiem autora artykułu. Prawdopodobnie trudniej im zachować obiektywizm. Osobom starszym było też przypuszczalnie trudniej przedstawić w twórczy sposób swoje przemyślenia, być może już wielokrotnie prezentowane.

Mężczyźni okazali się bardziej twórczy w wystąpieniach i w adekwatności wobec sędziego kompetentnego, a ich zachowanie stało się bardziej nonkonformistyczne i heurystyczne.

Humaniści byli bardziej twórczy pod względem wystąpień, twórczości jako adekwatności wobec sędziego kompetentnego oraz zachowania nonkonformistycznego. Badani reprezentujący nauki ścisłe okazali się bardziej twórczy w zachowaniu heurystycznym. Można powiedzieć, że osoby myślące w sposób ścisły były bardziej skłonne do znajdowania rozwiązań niezwiązanych z gotowym algorytmem.

Zaangażowanie w warsztaty zależało dodatnio od stopnia, a ujemnie od grupy wiekowej. Wygląda więc na to, iż osoby z wyższym stopniem naukowym włączyły się bardziej w zajęcia warsztatowe. Wynikało to prawdopodobnie z faktu nieśmiałości osób z niższym stopniem naukowym wobec profesorów. Bardziej też angażowali się w warsztaty mężczyźni i humaniści. Prawdopodobnie dla osób z wykształceniem ścisłym ta forma pracy jest trudniejsza do przyjęcia.

Osoby mające większe oczekiwania w stosunku do warsztatów miały niższy poziom twórczości, ale za to większy poziom zaangażowania. Mówiąc inaczej, osoby twórcze niewiele się spodziewały po tego rodzaju warsztatach. Za to ci, którzy oczekiwali więcej, dużo też dali z siebie. Jednak równocześnie osoby, które bardziej się zaangażowały, miały też mniejszy poziom spełnionych oczekiwań. Wygląda więc, iż więcej założyły niż im się udało osiągnąć.

Na podstawie przeprowadzonej analizy badań można również stwierdzić, że osoby oczekujące zintegrowania z grupą mają niższy poziom wszystkich rodzajów twórczości. Osoby bardziej twórcze mają więc mniej oczekiwań od grupy, a więcej intelektualnych w stosunku do samych warsztatów. Natomiast oczekujący czegokolwiek od warsztatów są osobami o niższym poziomie zachowania heurystycznego.

Z kolei osoby bardziej zaangażowane w warsztaty szukały w nich relaksu i poznania innych. Ponieważ zaś mniej zaangażowane były osoby twórcze, wygląda na to, że poszukiwały w warsztatach raczej wiedzy i wyciszenia. Ich oczekiwania były więc bardziej intelektualne, zaś osób mniej twórczych związane z byciem w grupie.

Zależność pomiędzy ocenami artykułu przez badanego oraz przez sędziego kompetentnego była ogólnie dodatnia, czyli zgodna, szczególnie dla artykułów podpisanych nazwiskami studentów i uczniów. Można to zinterpretować stwierdzeniem, że ogólnie obydwie artykuły zostały ocenione przez sędziów dosyć nisko. Dlatego też badani łatwiej mogli dać obiektywną ocenę gdy myśleli, że to artykuł napisany przez osobę mniej przygotowaną.

Osoby twórcze, szczególnie z wysokim poziomem zachowania heurystycznego, bardziej angażowały się w zajęcia warsztatowe. Być może łatwiej potrafiły one przyjąć dosyć niekonwencjonalną i nieustrukturalizowaną formę superwizji psychodynamicznej.

Ważny jest również fakt, że w warsztatach, w których wystąpił wyższy ogólny poziom zaangażowania, pojawiło się też więcej skojarzeń, więcej aspektów psychodynamicznych, takich jak przeniesienia, opór niektórych, zachowania wskazujące na pojawienie się mechanizmów obronnych. Były to spotkania, ogólnie mówiąc, żywsze.

Brak powiązań istotnych statystycznie pomiędzy różnymi miarami twórczości wykorzystanymi w badaniach może świadczyć o tym, że są to różne rodzaje twórczości. Czym innym jest twórczość pozwalająca przygotować ciekawe wystąpienie, czym innym pozwalająca być obiektywnym w ocenie artykułu, a czym innym ta, która jest mierzona przez Kwestionariusz KANH jako zachowanie nonkonformistyczne i heurystyczne.

Na koniec można zatrzymać się nad aspektami edukacyjnymi przeprowadzonych warsztatów. Przedstawia je tabela 5.

Tabela 5. Aspekty edukacyjne w superwizji koleżeńskej – arkusz obserwacyjny

Pytania	Treści w superwizji związane z pytaniami
Treści dotyczące etyki życia i pracy	problem zmieniających się zasad, upadku autorytetu nauczyciela akademickiego; problem zmian kulturowych w pracy nauczyciela akademickiego; pytanie z czego nie rezygnować, jakich zasad nie opuszczać – problemy: oglądanie na wykładach filmów na laptopie, ściąganie na egzaminach, obowiązek uczestnictwa w wykładach; problem tzw. otwartych drzwi w gabinetach, np. dyrektora instytutu, by byli świadkowie rozmowy ze studentem; problem roszczeniowości studentów
Informacje zwrotne edukujące i wspierające rozwój	radę wspierającą kolegów; słuchanie, wracanie do porzuconych tematów; w większości atmosfera zrozumienia towarzysząca warsztatom
Pomoc grupy superwizyjnej w lepszym zrozumieniu ludzi, problemów i sytuacji	większość osób zaznacza, że grupa pomogła im w lepszym poznaniu siebie; duża część zaznacza też, że pomogła w integracji z innymi
Zaangażowanie i kreatywność grupy	duże zaangażowanie pewnej grupy uczestników; szczególnie duże zaangażowanie profesorów, adiunktów – prawdopodobnie poczucie odpowiedzialności za pracę; kreatywność rad
Dawanie przez grupę wsparcia i budowanie profesjonalnej wiary w siebie	podawane lepsze poznanie siebie jako owoc pracy grupy; na ostatnim spotkaniu prawie jednogłośnie potwierdzenie wartości superwizji koleżeńskej w odniesieniu do relacji ze studentami w pracy nauczyciela akademickiego

Z tabeli widać, że podczas warsztatów zostało poruszonych wiele aspektów związanych z codzienną pracą nauczyciela akademickiego. Ważne stały się informacje zwrotne podtrzymujące kolegów, budujące profesjonalną wiarę w siebie. Atmosfera grupy była w większości przyjazna i to pomogło niektórym w otwarciu.

Na koniec można powiedzieć, iż niezależnie od niedociągnięć w organizacji warsztatów oraz od małej ilości związków istotnych statystycznie (co mogło wynikać też z niewielkiej stosunkowo liczby uczestników oraz tylko czterech przeprowadzonych warsztatów), superwizja była ciekawym doświadczeniem dla uczestniczących w niej nauczycieli akademickich.

Dyskusja wyników badań

W 2006 r. przeprowadzono badania dotyczące klimatu w grupie superwizyjnej, jak również optymalnej dla jej funkcjonowania wielkości (Boëthius i in. 2006). W analizowanej grupie panowała pozytywna atmosfera i prawdopodobnie dzięki temu wiele osób mogło się bardziej zaangażować. Grupa ta liczyła 40 osób, a nie – jak mówią wyniki z literatury – optymalnie do pięciu. Być może dlatego nie wszystkie oczekiwania uczestników mogły zostać spełnione.

Kolejne badania cytowane w literaturze pokazały jakie tematy, i dlaczego, nie zostały poruszone na superwizji (Nielsen i in. 2009). Superwizorzy bagatelizowali wątpliwości superwizowanych co do wiedzy i kompetencji superwizujących. Prawdopodobnie też kwestia kompetencji osoby prowadzącej grupę mogła wpłynąć na efektywność pracy. Niektórzy mogli się nie angażować ze względu na poczucie większego doświadczenia w pracy na uczelni.

Na znaczenie feedbacku w procesie superwizji zwróciły uwagę badania wykonane w grupach trenerów w 2009 r. (Coleman i in. 2009). Stwierdzono, że feedback, zarówno emocjonalny, jak i relacyjny jest istotny dla podniesienia efektywności grupy. W przypadku grupy badanej właśnie możliwość otrzymania informacji zwrotnych od kolegów była szczególnie motywująca do przychodzenia na zajęcia warsztatowe, programowo nieobowiązkowe.

Wśród problemów związanych z superwizją pojawił się temat dotyczący braku superwizji dla konkretnych zawodów (Fall i in. 2007). Brak takiej superwizji dał się również zauważyć jako problem zawodu nauczyciela akademickiego. Zwróciła na to uwagę część uczestników warsztatów.

Przy charakteryzowaniu osób twórczych stwierdzono ważność u nich cechy tzw. niezależności od pola (Sołowiej 1997). Według Hermana A. Witkina

osoby niezależne od pola charakteryzowało: poczucie tożsamości, niezależność, samodzielność, wysoki stopień świadomości, umiejętność strukturalizowania niejednoznacznych bodźców, postępowanie zgodne z własnym systemem wartości oraz przyjmowanie postawy poznawczej w sytuacjach problemowych. Być może właśnie dlatego osoby twórcze mocniej wchodziły w superwizję psychodynamiczną. Ponieważ jest ona nieustrukturalizowana, więc aby w nią wejść potrzebna jest umiejętność strukturalizowania niejednoznacznych bodźców. Z badań wynika, że to szczególnie osoby o myśleniu heurystycznym, wolnym od gotowych algorytmów rozwiązań, angażowały się w warsztaty.

Badania opisane w literaturze wykazały też, że styl myślenia uczonych jest bardziej konformistyczny, zaś artystów nonkonformistyczny (Sołowiej 1997). Jeśli bliżej humanistom (literaturoznawcom, filozofom itp.) do pojęcia artysty, to rzeczywiście humaniści otrzymali wyższe wyniki we wszystkich rodzajach twórczości poza zachowaniem heurystycznym.

W badaniach wspomina się o dwóch rodzajach działalności nauczyciela akademickiego, a więc jakby dwóch polach jego twórczości: pracy naukowej i dydaktycznej (Chalas 2002). W przeprowadzonej analizie okazało się, że twórczość wystąpienia (praca dydaktyczna) to nie to samo co twórczość jako adekwatność wobec oceny sędziego kompetentnego (praca naukowa). Zatem pytanie, które zadaje sobie wielu współczesnych nauczycieli akademickich, brzmi: *Czy każdy twórczy dydaktyk musi być również twórczym naukowcem?*

Kończąc powyższe rozważania można stwierdzić, że twórczość generalnie idzie w parze z umiejętnością wejścia w grupę superwizji psychodynamicznej. Twórczość można więc definiować jako umiejętność tworzenia licznych skojarzeń i korzystania z procesu nieświadomego (Mednich 1962).

BIBLIOGRAFIA

- Boëthius S.B., Sundin E. i Ögren H.L. (2006), *Group Supervision from a Small Group Perspective*, „Nordic Psychology” 1 (58), s. 22–42.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych* (2007), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Caldini R.B. (2002), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tł. B. Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chalas K. (2002), *Szkoła wyższa a optymalizacja reformy edukacji*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie* (s. 325–337), Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Coleman M.N., Kivlighan D.M. i Roehlke K.J. (2009), *A Taxonomy of the Feedback Given in the Group Supervision of Group Counselor Trainees*, „Group Dynamics Theory, Research and Practice” 4 (13), s. 300–315.
- Fall M., Drew D., Chute A. i More A. (2007), *The Voices of Registered Play Therapists as Supervisors*, „International Journal of Play Therapy”, 2 (16), s. 133–146.
- Fleming J. i Steen L. (2004), *Introduction*, w: J. Fleming i L. Steen (red.), *Supervision and clinical psychology. Theory, practice and perspectives* (s. 3–14), New York: Brunner-Routledge.
- Kretschmann R., Kirschner-Liss K., Lange-Schmidt I., Miller R., Rabens E., Thal J., Zitzner M. (2004). *Stres w zawodzie nauczyciela*, tł. J. Mink, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mednich S.A. (1962), *The Associative Basis of the Creatice Process*, „Psychological Review” 3 (69), s. 220–232.
- Neufeldt S.A. (2004), *Critical factors in Supervision; the patient, the therapist and the supervisor*, w: D. Charman (red.), *Core process in brief psychodynamic psychotherapy. Advancing effective practice* (s. 325–341), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2004), *Twórczość*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 783–807), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nielsen G.H., Skjerve J., Jacobsen C.H., Gullestad S.E., Hansen B.R., Reichelt S., Ronnestad M.H. i Torgersen A.M. (2009), *Mutual Assumptions and Fact about Nondisclosure among Clinical Supervisors and Students in Group Supervision. A Comparative Analysis*, „Nordic Psychology” 4 (61), s. 49–58.
- Popek S. (2000). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sołowiej J. (1997), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szmagalski J. (2005a), *Koncepcje superwizji pracy socjalnej*, w: J. Szmagalski (red.), *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy* (s. 11–45), Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Sternberg R.J. (2001), *Psychologia poznawcza*, tł. E. Czerniawska, A. Matczak, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmagalski J. (2005b), *Procedury i zastosowanie superwizji pracy socjalnej*, w: Szmagalski J., *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy* (s. 46–77), Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Wheeler S. (2004), *A reviev of supervisor training in the UK*, w: J. Fleming i L. Steen (red.), *Supervision and clinical psychology. Theory, practice and perspectives* (s. 15–51), New York: Brunner-Routledge.
- Wilk M. (2011), *Superwizja w psychoterapii psychodynamicznej*, „Przegląd Psychodynamiczny” 2, s. 48–57.

STRESZCZENIE

Superwizja może być narzędziem wspomagającym pracę nauczycieli. Niniejszy tekst w swojej części teoretycznej ukazuje metodę grupowej psychodynamicznej superwizji koleżeńskiej. Prezentuje również twórczość, a także jej kryteria w pracy nauczyciela akademickiego.

Kolejna część artykułu prezentuje metodologię i analizę wyników badań przeprowadzonych przez autorkę. Prace badawcze prowadzono na czterech warsztatach, na których odbywała się superwizja koleżeńska nauczycieli akademickich zaangażowanych w Chrześcijańskie Forum Pracowników Nauki. Warsztaty zorganizowano podczas dziesięciodniowego wyjazdu wakacyjnego. Dlatego też badania dotyczące poziomu zaangażowania w warsztaty zostały uzupełnione badaniem twórczości za pomocą *Kwestionariusza KANH*, twórczości wystąpień podczas krótkich codziennych wykładów oraz badaniem twórczości oceniania przedstawionych uczestnikom artykułów. Na ich podstawie stwierdzono, jakie występują związki pomiędzy rozumianą w różny sposób twórczością i zaangażowaniem w warsztaty superwizji koleżeńskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: superwizja koleżeńska, nauczyciel akademicki, twórczość, superwizja psychodynamiczna

SUMMARY

Supervision may be a method supporting teachers' work. In its theoretical part the article shows a method of group psychodynamic peer supervision. Then it describes creativity. It also shows the criteria of creativity in the work of a university teacher.

The next part of the article presents the methodology and analysis of the results of the research conducted by the author. The research was carried out during four workshops including peer supervision conducted by academic teachers involved in the Christian Science Workers Forum. The workshops took place during their ten-day holiday. The research on the level of commitment in the workshops was accompanied by the creativity study done with use of KANH Questionnaire, research on level of creativity in everyday lectures and in paper assessment. On the basis of these studies, relations between understood in different ways creativity and commitment to peer workshops supervision have been observed.

KEY WORDS: peer supervision, academic teacher, the creativity, psychodynamic supervision

ANNA SEREDYŃSKA – Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: asered@interia.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.10.2016

???

Uczeń twórczy w wyobrazeniach studentów konformistów i nonkonformistów

A creative pupil in the opinions of conformist and non-conformist students

Wprowadzenie

Jednym z elementów zabezpieczenia jakości procesu edukacyjnego jest zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów, w tym również twórczych. Realizacja powyższego nie jest możliwa bez uprzedniej diagnozy kreatywności młodych ludzi. Pierwszym środowiskiem, w którym mogą zostać dostrzeżone ponadprzeciętne uzdolnienia twórcze dziecka jest niewątpliwie rodzina. Nie jest ona jednakże przedmiotem niniejszego opracowania. Niebagatelną rolę w rozpoznawaniu twórczego potencjału odgrywa także nauczyciel, przede wszystkim edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, spędzając ze swoimi wychowankami kilka godzin dziennie. Trafna identyfikacja możliwości twórczych uczniów nie pozostaje bez znaczenia w obliczu zapotrzebowania na stymulację u nich postaw twórczych, co sprzyja kształtowaniu już w dzieciństwie zachowania otwartego na różnorodność doświadczeń i wymagań stawianych jednostce w dobie permanentnej transformacji otaczającej ją rzeczywistości. Jak pisze Ryszarda Ewa Bernacka (2009, s. 22)¹,

wiedza o tym, jak różnicować potencjały, aby trafnie i wcześnie je rozpoznać, jest bezcenna, bo niedopatrzenie w tym zakresie jest przejawem ignorancji i marnotrawstwem, na które nas po prostu nie stać.

Autorka wyjaśnia również różnice pomiędzy dzieckiem zdolnym, uzdolnionym, utalentowanym i skutecznym, który wydaje się mieć największe

¹ W tekście przyjęto sposób cytowania i odwoływania się do kolejnych źródeł bibliograficznych zgodny ze standardem amerykańskim (zob. Konarzewski 2000, s. 229–232). W przypisach dolnych zamieszczono jedynie opisy będące rozwinięciem zawartych w tekście terminów lub konkluzji.

szanse na odniesienie sukcesu w szkolnej rzeczywistości edukacyjnej. Uczeń skuteczny charakteryzuje się tym, że trafnie rozpoznaje i dopasowuje się do nauczycielskiej etykiety prymusa i nie musi przy tym być uzdolniony i tym bardziej twórczy, a nawet bardzo zdolny (Bernacka 2009, s. 22). Z punktu widzenia profesji nauczyciela istotną rolę odgrywa zatem rozróżnienie pomiędzy wychowankiem kreatywnym a zdolnym oraz jego zdolnościami twórczymi i odtwórczymi. Według Witolda Dobrołowicza (1995, s. 154–155),

zdolności odtwórcze przejawiają się w łatwości uczenia się znanych informacji i czynności, w szybkim i łatwym przyswajaniu materiału nauczania. Uczeń zdolny w tym znaczeniu legitymuje się wysokim ilorazem inteligencji, dobrą pamięcią, pojętnością itp. Natomiast zdolności twórcze, jak to sygnalizuje nazwa, przejawiają się głównie w pomysłowości, inicjatywie, plastyczności oraz oryginalności wyobraźni i myślenia.

U podłoża procesu identyfikowania możliwości twórczych dzieci przez nauczyciela leży posiadana przez niego wiedza na temat cech osobowości podopiecznych. Uzasadnione jest zatem przypuszczenie, że zakres tej świadomości mieści się na kontinuum, którego jeden z krańców stanowi w pełni ustrukturalizowana wiedza, znajdująca potwierdzenie w doniesieniach naukowych, a na drugim krańcu znajdują się tylko subiektywne opinie nauczyciela na temat cech dziecka/ucznia twórczego. Owe subiektywne opinie w literaturze określa się m.in. jako ukryte teorie twórczości (Karwowski 2008), naiwne teorie natury ludzkiej (Pufal-Struzik 2006), wiedza potoczna (Torkarz i in. 2004) czy intuicyjne koncepcje (Pufal-Struzik 2009). Na wiedzę potoczną składają się wyobrażenia i przekonania dotyczące natury ludzkiej oraz natury świata, w jakim żyjemy. Ten zasób wiedzy od wczesnego dzieciństwa kształtowany jest przez rodziców, rówieśników, nauczycieli, duchownych, ale też postacie literackie, bohaterów mediów czy gier komputerowych (Łukaszewski 2011).

Można powiedzieć, że te dobrze utrwalone i łatwo dostępne przekonania zapewniają szybkie, ekonomiczne i nieomal automatyczne przetwarzanie danych oraz organizowanie reakcji. Mniej jest ważne, czy są one prawdziwe (Łukaszewski 2011, s. 10).

Wiesław Łukaszewski (1977) zauważa, że istnieją różnice pomiędzy koncepcjami potocznymi a koncepcjami ukrytymi, bowiem pierwsze z nich odnoszą się do świadomych przekonań, jakie mamy na temat właściwości różnych obiektów, zaś drugie są nieświadomą tendencją do łączenia ze sobą różnych cech, zachowań czy przekonań.

Problem wyobrażeń nauczycieli odnośnie ucznia twórczego i związanego z tym trafnego identyfikowania takich podopiecznych nabiera szczególnego znaczenia, gdy zauważymy, że wpływają one na sposób, w jaki pedagog traktuje ucznia i jakie oczekiwania formułuje względem niego. Maciej Karwowski (2008) artykułuje m.in. następujące hipotetyczne konsekwencje określonego wizerunku wychowanka w wyobrażeniu nauczyciela: etykieta ucznia zdolnego, twórczego może modyfikować stosunek nauczyciela do podopiecznego i wpływać na tempo jego intelektualnego rozwoju; jeżeli nauczyciel łączy twórczość z negatywnymi wymiarami osobowości (m.in. roztargnienie, niepokorność, impulsywność), wówczas można spodziewać się z jego strony niezbyt pozytywnego stosunku do takiego ucznia, jeśli natomiast dominują pożądane elementy intelektualne, wówczas można spodziewać się pozytywnego stosunku nauczyciela do takiego wychowanka.

Autorzy, którzy podejmują próbę empirycznej weryfikacji hipotez dotyczących wyobrażeń wychowawców o dziecku twórczym oraz ich znaczenia dla relacji nauczyciel – uczeń, formułują m.in. następujące wnioski: nauczyciele dość chaotycznie opisują ucznia twórczego, charakteryzując go przede wszystkim jako otwartego na nowość, niezależnego, pilnego, podejmującego wyzwania i aktywnego, natomiast takie cechy jak dociekliwy, pomysłowy, niekonwencjonalny, wrażliwy rzadko pojawiają się na liście cech uczniów twórczych (Tokarz i Słabosz 2001b); nauczyciele mają tendencję do przeceniania sfery intelektualnej, nadmiernego akcentowania poznawczego aspektu twórczości (Malińska 2009; Tokarz 2005; Tokarz 2009); warunki szkolne ukierunkowują preferencje nauczycieli na takie cechy uczniów, które ułatwiają realizację zadań edukacyjnych, czyli inteligencji, bystrości, spostrzegawczości, pomysłowości, co pokazuje, że mają oni pozytywny, ale wyidealizowany i **życzeniowy** obraz ucznia twórczego (Tokarz 2009).

Wobec powyższych rozważań nasuwa się pytanie o istnienie osobowościowych wyznaczników formułowania definicji ucznia twórczego przez nauczycieli oraz o występowanie zależności pomiędzy posiadaniem przez wychowawców określonych cech osobowości a ich wyobrażeniami o uczniu twórczym. Większe szanse na trafną identyfikację dzieci uzdolnionych i ich wspieranie mają nauczyciele pozytywnie nastawieni do rozwijania i stymulowania kreatywności, bowiem są oni otwarci na wyjątkowość każdego podopiecznego (Kamińska-Juckiewicz 2009). Zdarza się jednak, że nawet kreatywni pedagodzy źle rozumieją cele działań wychowawczych i opacznie pojmują pomoc w rozwoju dzieci i młodzieży, popełniając m.in. takie błędy jak: przymus

improwizacji², błąd przyspieszania doświadczeń³ czy pozorne tolerowanie dowolności (Szmidt 2005). Małgorzata Kamińska-Juckiewicz (2009) stwierdza za Janem Flazagiciem, że twórczy nauczyciel działa nietuzinkowo, dąży do przełamywania stereotypów myślowych i jest wiecznym intelektualnym nonkonformistą. Jednym z komponentów postawy twórczej jest bowiem nonkonformizm, zaś jednym z przejawów postawy odtwórczej – konformizm (Poppek 2010). Dwa rodzaje osobowości, konformistyczna i nonkonformistyczna, w odmienny sposób wpływają na efektywność funkcjonowania nauczycieli w rolach zawodowych. Różnice ujawniają się w tym, że tacy ludzie stawiają sobie różne cele, reprezentują inny styl prowadzenia rozmów, inaczej reagują na zmiany i trudności, inaczej również kształtują swoje relacje z innymi ludźmi, mają odmienne mocne i słabe strony oraz stosują w pracy inne metody (Bernacka 2004). Nonkonformizm określany jest przez takie cechy, jak:

niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresyjność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości Ja.

Z kolei konformizm jest określany poprzez takie cechy, jak:

zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość, słabość, lękliwość, podległość, podporządkowanie się, niesamodzielność, niezorganizowanie wewnętrzne, nadmierna zahamowalność, defensywność, niska odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie wartości Ja (Poppek 2010).

Cel, metoda i procedura badań

Celem badań było poznanie wyobrażeń na temat cech ucznia twórczego studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, charakteryzujących się wysokim nasileniem konformizmu lub nonkonformizmu. W badaniach udział

² Oznacza sytuację, w której coś, co powinno być nieoczekiwane, zaskakujące, oryginalne i nieprzewidziane jest serwowane z regularną częstotliwością, tworząc niechciany schemat, kojarzący się z zewnętrznym nakazem.

³ Zbyt wczesne dostarczanie dzieciom wiedzy i doświadczeń, na których przyjęcie nie są jeszcze gotowe.

wzięło 145 studentów kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, kształcących się w trybie niestacjonarnym. Wśród respondentów 37 osób to czynni nauczyciele, zaś pozostałe 108 to kandydaci na nauczycieli lub wychowawców. Do analiz zakwalifikowano ostatecznie 70 osób (45 o wysokim poziomie postaw konformistycznych oraz 25 o wysokim nasileniu postaw nonkonformistycznych). Zgodnie z przyjętą procedurą odrzucono zarówno osoby, które nie ujawniły wysokiego nasilenia konformizmu bądź nonkonformizmu ($n = 69$), jak również badanych o wysokim nasileniu obydwu postaw jednocześnie ($n = 6$). Uwzględniono bowiem tylko tzw. czyste kategorie badanych, aby dokonać porównań międzygrupowych. Sformułowano następujące pytanie badawcze: jakie są wyobrażenia o uczniu twórczym w percepcji studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej o wysokim nasileniu postawy konformistycznej i nonkonformistycznej? Wobec powyższych rozważań w odpowiedzi na postawiony problem przyjęto hipotezę: studenci edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej o wysokim poziomie postawy nonkonformistycznej częściej dostrzegają u ucznia twórczego cechy związane z funkcjonowaniem poznawczym, jak i z motywacją, zaś studenci, u których przeważa postawa konformistyczna bardziej koncentrują się na cechach intelektualnych w charakterystyce ucznia twórczego.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego.

Do oszacowania poziomu konformizmu i nonkonformizmu u badanych studentów posłużono się Kwestionariuszem Twórczego Zachowania KANH autorstwa Stanisława Popka, który składa się z 60 stwierdzeń, tworzących cztery skale: konformizm, nonkonformizm, zachowania heurystyczne i zachowania algorytmiczne. Skale tworzą dwa czynniki: postawa twórcza i odtwórcza. Na postawę twórczą składają się nonkonformizm i zachowania heurystyczne. Zaś u podłoża postawy odtwórczej znajduje się konformizm i zachowania algorytmiczne. W analizach prezentowanych w niniejszej pracy skoncentrowano się na osobowościowej sferze postawy twórczej (nonkonformizm) oraz postawy odtwórczej (konformizm) (Popek 2010).

Z kolei do poznania wyobrażeń studentów na temat ucznia twórczego posłużyła Lista Przymiotników, w opracowaniu własnym. Indywidualny sposób postrzegania twórczego ucznia respondenci ujawniali sporządzając jego charakterystykę za pomocą przymiotników wybieranych z dostępnej listy, składającej się ze 191 przymiotników zaczerpniętych z Testu Przymiotników Gougha i Heilbruna (Siek 1993). Zadaniem badanych było wyselekcjonowanie 10 przymiotników, a następnie uszeregowanie ich od najbardziej (pozycja 1) do nieco mniej (pozycja 10) charakteryzujących danego ucznia.

Wyniki

W pierwszej kolejności policzono częstości wskazań wszystkich przymiotników (niezależnie od przypisanej im rangi) odnoszących się do cech ucznia twórczego w percepcji badanych studentów konformistów i nonkonformistów. Rozkład liczebności przymiotników najczęściej wskazywanych przez studentów o wysokim nasileniu postawy konformistycznej i nonkonformistycznej zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Frakcje przymiotników najczęściej wskazywanych przez studentów o wysokim nasileniu postawy konformistycznej i nonkonformistycznej

Przymiotniki	Konformiści (n = 45)		Nonkonformiści (n = 25)		P*
	n	wskaźnik struktury	n	wskaźnik struktury	
Aktywny	13	0,29	9	0,36	0,54
Ambitny	14	0,31	10	0,4	0,45
Bystry	17	0,38	13	0,52	0,26
Ciekawy	14	0,31	7	0,28	0,79
Mysłący	19	0,42	6	0,24	0,13
O szerokich zainteresowaniach	12	0,27	8	0,32	0,66
Oryginalny	15	0,33	10	0,4	0,56
Otwarty	8	0,18	8	0,32	0,18
Pomysłowy	24	0,53	19	0,76	0,058
Wynalazczy	15	0,33	10	0,4	0,56
Z inicjatywą	6	0,13	8	0,32	0,056
Z wyobraźnią	27	0,60	17	0,68	0,51
Zdolny	13	0,29	5	0,2	0,41

* istotność różnic pomiędzy dwoma wskaźnikami struktury

W obydwu grupach wybrano po 10 najczęściej wskazywanych cech. Ich liczba nie sumuje się jednak do 20, bowiem 7 cech powtarza się w odniesieniu do obydwu grup. Dlatego też wybrane według wyżej opisanej procedury przymiotniki zaprezentowano w tabeli w kolejności alfabetycznej, a w kolumnach

wyróżniono komórki z dziesięcioma najliczniejszymi frakcjami w grupie konformistów i odpowiednio w grupie nonkonformistów. W celu oszacowania różnic w częstości wskazań porównano wskaźniki struktury (tzw. frakcje), które przedstawiają udział zbiorowości badanych uwzględniających dany przymiotnik w charakterystyce ucznia twórczego w całej zbiorowości nonkonformistów oraz konformistów.

Okazało się, że nie występują istotne statystycznie różnice w częstości wybierania poszczególnych przymiotników przypisywanych uczniowi twórczemu przez badanych z porównywanych grup. Na granicy decyzyjności o istotności statystycznej różnic w częstości wybierania poszczególnych cech przez studentów konformistów w porównaniu z nonkonformistami znalazły się dwa przymiotniki: „pomysłowy” i „z inicjatywą”. W obydwu przypadkach częściej poprzez te cechy charakteryzują twórczego ucznia studenci nonkonformiści.

Następnie porównano rangę przymiotników najczęściej przypisywanych uczniowi twórczemu przez badanych w zależności od poziomu postaw konformistycznych lub nonkonformistycznych. Zastosowano w tym celu test Kołmogorowa-Smirnowa, którego wyniki również świadczą o braku istotnych statystycznie różnic w wysokości rang odpowiadających przymiotnikom przypisywanym uczniowi twórczemu przez studentów konformistów i nonkonformistów.

W tabeli 2 zaprezentowano szczegółowy rozkład wskazań poszczególnych przymiotników określających cechy ucznia twórczego w percepcji studentów edukacji wczesnoszkolnej lub przedszkolnej według przypisanych im rang (od 1 – najbardziej charakterystyczna cecha do 10 – charakterystyczna cecha, ale nieco mniej).

Tabela 2. Cechy ucznia twórczego najczęściej wskazywane przez studentów konformistów i nonkonformistów według przypisanych im rang

Ranga	Konformiści (n = 45)	Nonkonformiści (n = 25)
1	2	3
1	z wyobraźnią – 20*; pomysłowy – 13, zdolny – 9, aktywny, myślący – 7; oryginalny, pracowity, wszechwiedzący, zaradny – 4	z wyobraźnią – 24; pomysłowy – 16; aktywny – 12; ambitny, niekonwencjonalny – 8
2	zdolny – 11; z wyobraźnią – 9; wynalazczy – 7; bystry, marzyciel, oryginalny, pracowity, refleksyjny, sumienny, wrażliwy, zaradny – 4	z wyobraźnią – 24; indywidualista – 12; pomysłowy, wrażliwy, zaradny – 8

1	2	3
3	pomysłowy – 11; energiczny, wrażliwy, z wyobraźnią, zaradny – 7; myślący, oryginalny, pracowity, skryty, wynalazczy – 4	pomysłowy – 24; bystry, ciekawy, wynalazczy – 8
4	o szerokich zainteresowaniach – 11; pomysłowy – 9; dokładny – 7; ambitny, bystry, myślący, pobłażliwy, przewrażliwiony – 4	wynalazczy, z wyobraźnią – 12; logiczny, o szerokich zainteresowaniach, pomysłowy – 8
5	ambitny, ciekawy – 7; aktywny, bystry, dokładny, idealny, myślący, oryginalny, ostrożny – 4	ambitny, bystry, kulturalny, o szerokich zainteresowaniach, oryginalny, pomysłowy, wszechwiedzący – 8
6	myślący, rozsądny, solidny – 7; ambitny, bojaźliwy, chętny do współpracy, ciekawy, o szerokich zainteresowaniach, zaradny – 4	bystry, praktyczny – 12; oryginalny, z inicjatywą – 8
7	ambitny – 7; ciekawy, oryginalny, praktyczny, sprawiedliwy, szukający przygód, wynalazczy, zorganizowany – 4	wszechwiedzący – 12; o szerokich zainteresowaniach, oryginalny – 8
8	myślący – 9; aktywny, bystry, ciekawy, energiczny, entuzjasta, indywidualista, oryginalny, spontaniczny, wynalazczy, z wyobraźnią – 4	ambitny, energiczny, mądry, myślący, pracowity, solidny – 8
9	bystry, ciekawy, o szerokich zainteresowaniach, praktyczny – 7; otwarty, pomysłowy, pracowity, z wyobraźnią – 4	dokładny, otwarty – 12; wynalazczy – 8
10	bystry, pomysłowy – 7; energiczny, odważny, otwarty, pełen wigoru, praktyczny, z wyobraźnią – 4	bystry, mówiący wszystko bez ogródek, myślący, odważny, szukający przygód – 8

* Podane liczby oznaczają procent wskazań poszczególnych przymiotników. Procenty obliczono z $n = 45$ studentów o wysokim nasileniu konformizmu oraz z $n = 25$ studentów o wysokim poziomie nonkonformizmu.

Prezentując dane zawarte w tabeli 2 uwzględniono wszystkie przymiotniki, które zostały wskazane przez badanych co najmniej dwa razy (i co najmniej przez dwie osoby) na każdej z dziesięciu pozycji najbardziej charakterystycznych cech ucznia twórczego. Obserwując różnice w rezultatach otrzymanych w odniesieniu do obydwóch porównywanych grup zauważono, że badani o przewadze postawy konformistycznej wśród przymiotników najbardziej charakteryzujących (1 i 2 ranga) ucznia twórczego częściej, w porównaniu z pozostałymi badanymi, wymieniają przymiotnik „zdolny” (wskazany tylko przez pięciu studentów nonkonformistów na różnych pozycjach).

Dyskusja wyników i podsumowanie

Pomimo obecnych w literaturze wyników badań różnych autorów (Gajda 2010; Magda-Adamowicz 2005; Malinowska 2009; Tokarz 2009; Tokarz i Słabosz 2001a), świadczących o nieadekwatnym obrazie ucznia twórczego w opinii nauczycieli, których wiedza w tym zakresie jest niepełna i ma cechy przekonań potocznych, jako ogólny wniosek z zaprezentowanych badań nasuwa się stwierdzenie, że globalne charakterystyki uczniów twórczych sporządzone przez studentów edukacji wczesnoszkolnej lub przedszkolnej w trafny sposób odzwierciedlają rzeczywiste cechy ucznia twórczego. Można przypuszczać, że rezultat ten jest zasługą obecności przedmiotu psychologia twórczości w realizowanym harmonogramie zajęć – w roku akademickim, w którym przeprowadzono badanie. Zauważono jednak, że w percepcji badanych ważniejsze miejsca w charakterystykach uczniów twórczych zajmują przymiotniki opisujące cechy intelektualne podopiecznych, rzadziej uwzględniane są cechy charakteru. Podobne rezultaty, lecz w odniesieniu do aktywnych zawodowo nauczycieli, otrzymały Diana Malinowska (2009) i Aleksandra Tokarz (2005, 2009).

Wprawdzie nie udało się udowodnić istotności statystycznej różnic pomiędzy zestawieniami cech użytych do scharakteryzowania właściwości ucznia twórczego przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej o postawach konformistycznych i nonkonformistycznych, ale zauważono tendencję do częstszego opisywania ucznia twórczego poprzez takie cechy, jak pomysłowość i inicjatywa przez studentów o postawie nonkonformistycznej, w porównaniu z respondentami o postawie konformistycznej, którzy z kolei większe znaczenie przypisali przymiotnikowi „zdolny”. Nasuwa się przypuszczenie, że studentom edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej podczas sporządzania charakterystyki ucznia twórczego i wyobrażania sobie współpracy z takim podopiecznym nie pozostawało obojętne, w jaki sposób uczeń będzie realizował powierzone mu zadania. Jednostki o osobowości konformistycznej starają się perfekcyjnie wykonywać powierzone im zadania, najczęściej w sposób konwencjonalny, nie tracąc czasu na twórcze myślenie, wykazując skłonność do pragmatycznego dążenia do celu i precyzyjnie dotrzymując terminów (Bernacka 2004). Ukierunkowanym w ten sposób na realizację obowiązków zawodowych nauczycielom sprzyjać będą wychowankowie cechujący się dużym zasobem wiedzy, łatwością zapamiętywania obszernych treści czy wysoką efektywnością na egzaminach i konkursach – zatem uczniowie zdolni. Z kolei osoby o postawie nonkonformistycznej wypełniając swoje role zawodowe nastawione są na tworzenie, ciągle odkrywanie i rozwijanie własnych zdolności,

proponowanie nowych koncepcji oraz podejmowanie ryzyka na rzecz testowania nowych rozwiązań. Z perspektywy nauczyciela o postawie nonkonformistycznej, otwartego na nowe wyzwania, jednymi z najbardziej pożądanym cech ucznia twórczego będą pomysłowość i inicjatywa.

W badaniach kontrolowano tylko wyobrażenia studentów edukacji wczesnoszkolnej lub przedszkolnej na temat cech osobowości ucznia twórczego, warto jednak zauważyć, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej często są pierwszymi odbiorcami prac plastycznych swoich uczniów. Sytuacje te są dobrą okazją do zaobserwowania potencjału uczniów, ale wymagają wiedzy na temat kryteriów prac twórczych. Wprawdzie wyniki badań Jacka Gralewskiego (2006) wskazują, że nauczyciele prawidłowo rozpoznają wytwory twórcze i nietwórcze swoich uczniów, to istnieje ryzyko, że mogą oni nadmiernie koncentrować się na walorach estetycznych pracy, pomijając takie cechy jak oryginalność, łatwość wytwarzania pomysłów, giętkość myślenia, abstrakcyjność czy użyteczność zaproponowanej koncepcji.

W podsumowaniu warto zwrócić uwagę na fakt istnienia potencjalnych zagrożeń dla rozpoznawania, rozwoju i pełnego wykorzystania możliwości twórczych uczniów, wskazanych przez Janinę Uszyńską-Jarmoc (2011). Jak zauważa autorka, wydaje się, że nauczyciele przypisują twórczej aktywności dziecka w szkole tylko funkcję relaksacyjną, pomijając wiele innych, użytecznych w szkole. Ponadto twórczość w szkole ujmowana jest zbyt wąsko, bowiem sprowadza się ją tylko do wytworu, jednego z czterech aspektów, pomijając twórczość jako proces, zespół cech osobowości czy zespół uwarunkowań społecznych. Innym przykładem niewłaściwego traktowania twórczości w szkole jest wyłącznie okazjonalne uprawianie tego rodzaju aktywności, związane z rocznicami, świętami czy wydarzeniami społecznymi, będące jednocześnie kontrolowane zewnętrznie i oceniane. Aby zminimalizować ryzyko występowania wymienionych zagrożeń oraz konsekwencji posługiwania się przez nauczycieli wiedzą potoczną, stereotypową w relacjach z uczniami twórczymi, a jednocześnie zwiększyć szanse na konstruktywną i przynoszącą wzajemną satysfakcję współpracę pomiędzy nimi, konieczne jest realizowanie w systemie edukacji wszelkich działań zmierzających do podnoszenia świadomości zarówno kandydatów na nauczycieli, jak i czynnych przedstawicieli tego zawodu w zakresie cech poznawczego i charakterologicznego funkcjonowania uczniów twórczych oraz ich specyficznych potrzeb edukacyjnych. Jako formę realizacji tego postulatu można wymienić obecność w programach studiów takich przedmiotów, jak: pedagogika twórczości, psychologia twórczości, realizowanie projektów edukacyjnych – np. projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do

wiedzy”, którego jedno z założeń stanowiło przygotowanie nauczycieli pierwszoklasistów do diagnozowania możliwości dziecka i stymulowania jego rozwoju (Kozioł 2011).

BIBLIOGRAFIA

- Bernacka R.E. (2004), *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bernacka R.E. (2009), *Rozważania terminologiczne wokół pojęć: uczeń zdolny, uzdolniony, utalentowany, skuteczny*, w: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji* (s. 18–22), Warszawa: Wydawnictwo Universitatis Rediviva.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Gajda A. (2010), *Twórczy jest inteligentny, inteligentny niekoniecznie jest twórczy? Ukryte teorie twórczości wśród nauczycieli początkowych etapów edukacji*, w: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (s. 224–235), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gralewski J. (2006), *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*, w: W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji* (s. 29–51), Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP w Warszawie.
- Kamińska-Juckiewicz M. (2009), *Twórcza szkoła – twórczy nauczyciel – twórczy uczeń? – refleksje na temat innowacyjności edukacji*, w: M. Kołodziejcki (red.), *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej* (s. 17–26), Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Karwowski M. (2008), *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności*, w: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności. Talent. Twórczość* (t. 1, s. 145–162), Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozioł G. (2011), *Każde dziecko jest zdolne*, „Psychologia w Szkole”, 1, s. 130–135.
- Łukaszewski W. (1997), *Prywatne koncepcje natury ludzkiej i ich funkcje regulacyjne*, w: A. Tokarz, E. Nęcka (red.), *Psychologia poznawcza w Polsce. Koncepcje. Analizy. Badania. Kolokwia psychologiczne* (t. 5, s. 69–80), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Łukaszewski W. (2011), *Psychologia podzielona*, „Nauka”, 4, s. 7–19.
- Magda-Adamowicz M. (2005), *Wiedza nauczycieli na temat twórczości i podejmowane przez nich działania kreatywne*, w: E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe* (s. 111–120), Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Malinowska D. (2009), *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości. Cz. II. Związki poglądu na twórczość z kreatywnością*, w: S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty* (s. 255–263), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek s. (2010), *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH. Wydanie II poprawione i uzupełnione*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pufal-Struzik I. (2009), *Intuicyjne koncepcje nauczycieli a rozwój twórczych predyspozycji uczniów*, w: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość* (cz. 3, s. 27–33), Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Pufal-Struzik I. (2006), *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, w: W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralowski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji* (s. 20–28), Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP w Warszawie.
- Siek S. (1993), *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Szmidt K.J. (2005), *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tokarz A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Tokarz A. (2009), *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości. Cz. I. Czym jest twórczość w przekonaniach nauczycieli i inżynierów?*, w: S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty* (s. 243–254), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001a), *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style zachowania badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 74 (2), s. 68–76.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001b), *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 75 (3), s. 36–48.
- Tokarz A., Żyła K., Beauvale A., Rudowicz E. (2004), *Twórczość jako element wiedzy potocznej – dane z porównań międzykulturowych*, w: S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce* (s. 91–102), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Uszyńska-Jarmok J. (2011), *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdefiniowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, „Chowanna”, 1 (36), s. 13–24.

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy wyobrażeń studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej na temat cech ucznia twórczego. Problem zasługuje na uwagę, bowiem wyobrażenia nauczyciela o cechach ucznia twórczego mogą rzutować na sposób, w jaki nauczyciel owego ucznia traktuje i jakie względem niego formułuje oczekiwania. W pracy porów-

nano dziesięć najbardziej charakterystycznych cech ucznia twórczego wybieranych przez studentów nonkonformistów i konformistów. Nie wykazano jednak istotnych statystycznie różnic międzygrupowych. Studenci biorący udział w badaniu w większości trafnie identyfikowali ucznia twórczego jako posiadającego cechy twórcze, m.in. takie jak: pomysłowość, wyobraźnia, wynalazczość czy oryginalność.

SŁOWA KLUCZOWE: cechy ucznia twórczego, wyobrażenia nauczycieli o cechach ucznia twórczego, konformizm, nonkonformizm

SUMMARY

The article discusses perceptions of creative pupil's characteristics as created by students of preschool and primary education. The issue requires attention for the reason that a teacher's opinion of creative pupil's characteristics may influence both the way the educator treats such pupils and the expectations they may have of their learners. The article includes a comparison of ten most characteristic features of a creative pupil selected by conformist and non-conformist students. However, no statistically significant intergroup differences have been found. Most of the students participating in the research have accurately identified a creative pupil with creative features of character such as, among many other, ingeniousness, imagination, inventiveness or originality.

KEY WORDS: creative pupil characteristics, teacher's conception of creative pupil, conformism, non-conformism

AGNIESZKA SZEWCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: asutowicz@onet.eu

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 24.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 03.10.2016

???

Konkurs języka polskiego jako forma pracy z uczniami zdolnymi

The Polish language contests as a form of support for the gifted students

Wprowadzenie

Konkursy i olimpiady przedmiotowe stanowią uznaną formę pracy z uczniami zdolnymi. Są powszechnie organizowane w całej Polsce na wszystkich etapach edukacyjnych. Wysokie wyniki laureatów i finalistów zapewniają im prawo wstępu do wymarzonej szkoły lub na wybrany kierunek studiów. Podobnie jest w systemach oświatowych innych krajów.

W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu literatury dotyczącej pojęcia zdolności i ucznia zdolnego, przedstawiono założenia oraz podstawy prawne i programowe konkursów przedmiotowych, specyfikę Konkursu Języka Polskiego w województwie świętokrzyskim, a także kontrowersje wokół stosowania tej formy wspierania rozwoju zdolności i uzdolnień uczniów. W drugiej części pracy zaprezentowano założenia i rezultaty badań przeprowadzonych wśród laureatów i finalistów konkursu języka polskiego, obejmujących diagnozę ich postaw twórczych. Wnioski z badań dotyczą rekomendacji praktycznych do pracy z uczestnikami konkursów przedmiotowych.

Zdolności i uczeń zdolny – wybrane zagadnienia¹

Rozumienie pojęcia zdolności i potrzeba zdefiniowania, kim jest uczeń zdolny pozostaje w kręgu zainteresowań badaczy zarówno na świecie, jak i w Polsce. W edukacji szkolnej, na potrzeby tworzenia programów wspierających i kierunkujących pracą z uczniem zdolnym, najbardziej przyjęły

¹ Pełny przegląd dotyczący problematyki zdolności i koncepcji pracy z uczniem zdolnym znajduje się m.in. w publikacjach Wiesławy Limont (2010) i Teresy Gیزی (2011).

się definicje zdolności w *ujęciu psychologów polskich i zagranicznych*. Zbigniew Pietrasiniński uważa, że „zdolności to różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie w porównywalnych warunkach zewnętrznych osiągają niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu” (1976, s. 736); zaś Bolesław Hornowski rozumie je jako „aktualną lub potencjalną możliwość biegłości lub umiejętności, trwałą cechę procesów poznawczych” (1986). Badacz Franz Mönks uznaje, że „zdolności są indywidualnym potencjałem jednostki ujawniającym się poprzez wybitne osiągnięcia w jednej lub kilku dziedzinach” (za: Limont 2010, s. 16), natomiast Joseph Renzulli nie ujął pojęcia „zdolności” w jednolitej definicji, tylko zastosował podejście modelowe. Trójpierścieniowy Model Zdolności składa się z trzech pierścieni. Pierwszy obejmuje ponadprzeciętne zdolności ogólne lub uzdolnienia kierunkowe, które w zależności od ich typu można diagnozować za pomocą testów inteligencji lub na podstawie wykonywanych przez uczniów prac oraz obserwacji ich zachowań. Drugi pierścień obejmuje zdolności twórcze ujawniające się w płynności, giętkości, oryginalności myślenia, pomysłowości, otwartości na nowe doświadczenia oraz ciekawości poznawczej. Trzeci pierścień obejmuje te właściwości, które dotyczą zaangażowania w wykonywane zadanie (za: Limont 2010, s. 54–55).

Podejście do zdolności ulega zmianom: „Tendencja, by rozumieć je jedynie przez pryzmat ilorazu inteligencji i osiągnięć zostaje zastąpiona myśleniem o mocnych stronach, predyspozycjach, uzdolnieniach kierunkowych, inteligencjach wielorakich” (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2015, s. 84). Najbardziej popularną definicją ucznia zdolnego w praktyce szkolnej jest ujęcie Sydneya Marlanda, które w 1981 r. przyjął Kongres Stanów Zjednoczonych:

Uzdolnionymi nazywamy dzieci, o których mówi się, że dzięki wybitnym zdolnościom są w stanie wykazywać się zaawansowanymi dokonaniem. Są to dzieci wykazujące się osiągnięciami i/lub potencjalnymi zdolnościami w jednej lub kilku dziedzinach, takich jak: ogólne zdolności umysłowe, specyficzne umiejętności w głównych przedmiotach szkolnych, zdolności przywódcze, sztuki plastyczne i wykonawcze, zdolności psychomotoryczne (za: Limont 2010, s. 32–33).

Psychopedagogiczne rozumienie zdolności znajduje zastosowanie w edukacji, gdyż codzienność szkolna stwarza wiele okazji do obserwacji wytworów prac uczniów oraz weryfikacji ich aktualnych osiągnięć. Możliwość przeprowadzenia diagnozy uczniów, a także wdrożenie metodyki pracy odpowiedniej dla ucznia zdolnego stwarza szansę rozwoju ich uzdolnień specjalnych, myślenia dywergencyjnego, a także kształtowania motywacji (Eby, Smutny 1998).

Najbardziej popularną metodą pracy z uczniem zdolnym są konkursy przedmiotowe w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz olimpiady w szko-

łach ponadgimnazjalnych, o czym mówią badania Teresy Gizy (2006, s. 90). Działania te są uregulowane Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad. Taka forma rywalizacji aktywizuje głównie uczniów zdolnych intelektualnie, tzn. posiadających wysoką inteligencję ogólną, ale także uzdolnienia w konkretnej dziedzinie, mających określone zdolności kierunkowe/specjalne (Limont 2010, s. 17).

Podstawy prawne organizacji konkursów przedmiotowych dla uczniów szkół gimnazjalnych

Za organizację konkursów przedmiotowych dla uczniów gimnazjów odpowiedzialni są kuratorzy oświaty, którzy działają na podstawie ogólnopolskich aktów prawnych². Ustawa oświatowa i rozporządzenia ministra stanowią punkt wyjścia do opracowania zarządzeń w sprawie organizacji konkursów przedmiotowych i interdyscyplinarnych w szkołach podstawowych i gimnazjach w danym roku szkolnym³. W 2013 r. Świętokrzyski Kurator Oświaty określił zasady obowiązujące przy organizacji wszystkich konkursów przedmiotowych⁴.

² Art. 31 ust. 1 pkt 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tj. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zgodnie z: Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. z 2002 r. nr 13, poz. 125 z późn. zm.); Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843); Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 grudnia 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia z jednego typu publicznej szkoły do innego typu publicznej szkoły (Dz.U. z 2015 r., poz. 24); Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977, z późn. zm.).

³ W czasie pisania artykułu obowiązują: Zarządzenie nr 33/2015 Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty z dnia 8 września 2015 r. w sprawie organizacji konkursów przedmiotowych i interdyscyplinarnych w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2015/2016 oraz Zasady organizacji konkursów przedmiotowych dla gimnazjów województwa świętokrzyskiego w roku szkolnym 2015/2016.

⁴ Szczegóły zasad ogólnych organizacji konkursów znajdują się na stronie: http://kuratorium.kielce.pl/file_download/5003/Gimnazja_regulamin+og%C3%B3lny+_2015+dobry+%281.1v1%29.pdf.

Cele konkursów przedmiotowych dla uczniów gimnazjum:

1. Wspieranie i rozwijanie uzdolnień, zainteresowań uczniów.
2. Pogłębianie wiedzy i umiejętności w zakresie wybranego przedmiotu.
3. Rozwijanie zdolności twórczego myślenia.
4. Promowanie osiągnięć uczniów i ich nauczycieli.
5. Motywowanie szkół do podejmowania różnorodnych działań w zakresie pracy z uczniem zdolnym.

(czyli
kiedy?)

Obecnie Kuratorium Oświaty w Kielcach organizuje trzy konkursy dla szkół podstawowych i 11 konkursów gimnazjalnych. Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach jest partnerem przy organizacji konkursów i odpowiada głównie za ich aspekt merytoryczny.

Konkurs Języka Polskiego dla uczniów gimnazjum w województwie świętokrzyskim – główne założenia programowe

Formuła konkursu wojewódzkiego od 2013 r. opiera się na zarządzeniach Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty oraz na obowiązujących zasadach organizacji konkursów⁵ i jest autorską koncepcją merytoryczną, opracowaną przez przewodniczącego konkursu dla wszystkich trzech etapów – szkolnych, powiatowych i wojewódzkich⁶.

Promowanie uczniów uzdolnionych kierunkowo jest jednym z zadań szkoły, o czym świadczy zapis: „Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości” (*Podstawa programowa* 2009, s. 21). Nauczyciele przygotowujący uczniów są zobowiązani do opracowania strategii rozwijania ich polonistycznego potencjału. Wymagania wobec uczestnika konkursu są określone na poszczególnych etapach w Regulaminie Przedmiotowym XIII Konkursu Języka Polskiego dla uczniów szkół gimnazjalnych województwa świętokrzyskiego w roku szkolnym 2015/2016.

⁵ W trakcie pisania artykułu obowiązują: Zarządzenie nr 33/2015 Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty z dnia 8 września 2015 r. oraz Zasady organizacji konkursów przedmiotowych, dostępne na stronie Kuratorium Oświaty w Kielcach: www.kuratorium.kielce.pl/konkursy.

⁶ Lidia Pasich, autorka artykułu, w latach 1999–2002 pełniła funkcję wiceprzewodniczącej Konkursu Języka Polskiego dla uczniów gimnazjum, w latach 2002–2004 i od 2013 r. – jego przewodnicząca. Aktualnie przy organizacji konkursów współpracuje z nauczycielką z Zespołu Szkół Społecznych w Kielcach, Agnieszką Orłowską.

Została opracowana koncepcja wsparcia nauczycieli w zakresie przygotowania uczniów do udziału w konkursie języka polskiego. Poloniści mogą pogłębiać swoją wiedzę i kompetencje uczestnicząc w projekcie „Polonistyczna Dolina”⁷. Jego założenia są spójne z ideą konkursu. Obejmuje udział w konferencjach przedmiotowo-metodycznych i warsztatach organizowanych przed każdym etapem oraz dostęp do zasobów sieci współpracy i samokształcenia „E-Polonista”⁸.

Głównym założeniem projektu jest zmotywowanie nauczycieli do rozwijania pasji oraz potencjału językowego uczniów, promowania twórczości i postaw kreatywnych. Takie wyzwania wymagają przewartościowania własnego podejścia do uczniów, pogłębienia wiedzy metodologicznej, modyfikacji warsztatu pracy, wysiłku związanego z implementacją nowych umiejętności.

Konferencje dotyczą zagadnień merytorycznych, metodycznych, emocjonalno-motywacyjnych i organizacyjnych.

Dotychczas podejmowano następujące tematy:

- Wymagania w obszarze wiedzy i umiejętności uczestników konkursu.
- Na czym polega talent w dziedzinie języka polskiego?
- Uczeń dobry, zdolny i kreatywny – różne koncepcje pracy.
- Czym jest pasja w życiu człowieka? Jak ją wydobywać i rozwijać?
- Studia przypadków wybitnych osobowości – analiza postaw życiowych.
- Cechy dobrej prezentacji ustnej – wskazówki służące przygotowaniu uczniów.
- „Podążaj w stronę słońca” – kreatywność jako postawa.
- Prezentacja oferty doskonalenia dla nauczycieli pod kątem rozwijania potencjału i aktywności uczniów (projekt „Polonistyczna Dolina”, program „Taki jak Mozart. Świętokrzyska Mapa Talentów”, projekt „Tydzień Kultury Języka w województwie świętokrzyskim”).

Z dziedziny metodyki dyskutowano wokół problemów:

- Program pracy z uczniem zdolnym – strategie, metody i techniki wspomagające przygotowanie uczniów do udziału w poszczególnych etapach Wojewódzkiego Konkursu Języka Polskiego.
- Na czym polega współpraca pomiędzy nauczycielem i uczniem?

⁷ Inspiracją do opracowania koncepcji spotkań były badania Richarda Floridy – amerykańskiego naukowca i ekonomisty, twórcy pojęcia klasy kreatywnej i tzw. indeksu kreatywności 3T, obejmującego Talent, Technologię i Tolerancję. W myśl tej koncepcji, są takie miejsca, które „przyciągają” twórcze osobowości i które charakteryzuje szczególnie „klimat dla kreatywności” (Florida 2010).

⁸ Sieć współpracy i samokształcenia „E-Polonista”: <http://e-szkolenia.scdn.pl/course/view.php?id=52> (dostęp: 17.12.2015).

- Analiza zadań testowych ukierunkowanych na rozwój myślenia pytajnego, twórczego i refleksyjnego.
- Kreatywne strategie i techniki na lekcjach języka polskiego.
- Sztuka wypowiedzi ustnej – umiejętność prezentacji zagadnienia.

Problematyka emocjonalno-motywacyjna dotyczyła kwestii:

- Motywowanie uczniów zdolnych biorących udział w konkursie.
- Rozbudzanie motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na rozwój zdolności i samorealizację.
- „Jak być lepszym od siebie wczoraj?” – wsparcie ucznia zdolnego w samodoskonaleniu.

Podczas spotkań z nauczycielami poruszano problemy organizacyjne związane z konkursem:

- Informacje o realizacji i przebiegu konkursu oraz komunikacji na platformie internetowej.
- „E-Polonista” – sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli języka polskiego pracujących w gimnazjum.
- Specyfika testu on-line.
- Jak zarządzać czasem? – wskazówki dla uczniów.

Kontrowersje wokół konkursów przedmiotowych

Konkursy przedmiotowe wzbudzają wiele emocji wśród nauczycieli, uczniów, rodziców i decydentów oświatowych. Każdy sukces cieszy, podtrzymuje zapał do dalszego rozwoju. Towarzyszą mu też wymierne gratyfikacje; uczniowie otrzymują pamiątkowe medale i dyplomy. Wysoko punktowana pozycja na liście konkursowej gwarantuje im sukces na progach selekcji na wyższe poziomy edukacji. Uczeń jest obiektem dumy swojej rodziny. Jego sukces podnosi prestiż nauczyciela i szkoły w środowisku. Wpływa na miejsce szkoły w rankingach oświatowych. Jednak tym pozytywnym skutkiem sukcesu ucznia towarzyszą nie mniejsze negatywne emocje i konsekwencje. Najwięcej uwagi w literaturze przedmiotu zajmuje kwestia mechanizmów i skutków rywalizacji towarzyszącej konkursom.

Tadeusz Pilch (1999) zwrócił uwagę na wszechobecne w rzeczywistości szkolnej zjawisko „sakralizacji rywalizacji”⁹, które skłania uczniów do wyścigu

⁹ Według autora problem polega na tym, że sukces i rywalizacja uważane są za składniki nowoczesnego wychowania (Pilch 1999).

o prymat pierwszeństwa i bycia najlepszym. Sukces jest głównym wskaźnikiem oceny ucznia, niezależnie od poziomu jego uzdolnień, motywacji i kapitału kulturowego. Problem w szczególności dotyczy uczniów zdolnych, gdyż to oni gwarantują wygraną w rywalizacji. Uczniowie stają się przeciwnikami, konkurentami, rywalami. Presja zwycięstwa sprzyja kształtowaniu „mentalności buldożera”, a w konsekwencji naruszaniu zasad etycznych.

Krzysztof J. Szmidt (2011, s. 168) uważa, że wszelkiego typu konkursy są świadomym lub nieświadomym dowodem porażki wychowawczej ponoszonej przez nauczycieli: „Porażka ta polega na tym, że w inny, mniej rywalizacyjny i czysto behawioralny sposób, nie potrafią pobudzić uczniów do aktywności intelektualnej. A zwłaszcza twórczej!”. Autor przytacza badania, które dostarczają ważnych informacji środowisku oświatowemu oraz rodzicom na temat „konkursomanii” w szkołach. Badania Marka Leppera (za: Szmidt 2011) wskazują, że zewnętrzne wzmocnienia (nagrody) tłumią motywację wewnętrzną (autonomiczną)¹⁰ do wykonywania zadań. Cykliczne nagradzanie wywołuje tzw. efekt „naduzasadnienia”, który pojawia się również wtedy, kiedy uczniowie są nagradzani niezależnie od jakości wykonania pracy (Szmidt 2011, s. 169).

Badania Edwarda Nęcki (2001, s. 168) dotyczące rozwijania twórczości w szkole dowodzą, że obecność innych osób w trakcie wykonywania zadania wpływa pozytywnie tylko wtedy, kiedy uczniowie wykonują proste, dobrze opanowane czynności (efekt facylitacji społecznej). Wraz ze wzrostem trudności problemu, obecność innych ludzi hamuje twórczość; szczególnie wtedy, kiedy trzeba podjąć z nimi rywalizację (efekt inhibicji społecznej).

Szmidt wskazuje psychologiczne mechanizmy blokujące twórczość: niecierpliwe dążenie do natychmiastowego wyniku, co obniża jego jakość; tzw. ściąganie z twórczości, czyli naśladowanie gotowych pomysłów i wytworów prac tych uczniów, którzy otrzymali pochwałę lub ich rozwiązania zostały uznane jako wzór; „egocentryzację” motywów uczniów, które odbierają radość i satysfakcję z tworzenia. Ponadto dokonuje ważnej konstatacji twierdząc, że „rywalizacja hamuje twórczość dzieci, ponieważ, budząc motywację zagrożenia, tłumi poszukiwania, eksperymentowanie, próbowanie, czyli blokuje działania o charakterze eksploracyjnym” (Szmidt 2011, s. 171). A przecież uczestnictwo w procesie twórczym i towarzyszące mu efekty są same w sobie nagrodą i wywołują pozytywne emocje.

¹⁰ Problem ten badała Aleksandra Tokarz (2004).

Szmidt (2011) dostrzega w działaniach konkursowych następujące zagrożenia:

- konkursy, ze względu na krótki czas trwania, posiadają niską trwałość stymulacyjną,
- „sakralizacja rywalizacji” (pole do realizacji makiawelicznej zasady „cel uświęca środki”, czyli pokonanie przeciwnika wszelkimi metodami),
- promocja indywidualizmu opartego na agresji, który niszczy wartość pracy zespołowej, ukierunkowanej na wspólny cel oraz uniemożliwia rozwój kompetencji społecznych,
- hamowanie motywacji wewnętrznej (autonomicznej), która kształtuje charakter i umiejętność odraczania gratyfikacji,
- utrudnianie podejmowania wyzwań długoterminowych, twórczych i podtrzymujących rozwój pasji i zainteresowań,
- nobilitacja krytyki dekonstruktywnej poprzez podkreślanie rangi osoby oceniającej, a nie tworzącej (ucznia),
- odbieranie radości z samego aktu tworzenia, ponieważ ocena odgrywa kluczową rolę,
- ograniczanie możliwości działania bez oceny, dla przyjemności, jaką daje sam akt tworzenia.

Mając na uwadze negatywne konsekwencje rywalizacji towarzyszące konkursom, można rekomendować nauczycielom takie działania, które je obniżają i sprzyjają rozwijaniu twórczości. Do mechanizmów rywalizacji należy odwoływać się ostrożnie. Uczeń, który wygrywa jest w trudnej sytuacji, ponieważ musi cały czas dbać o podtrzymywanie swojej przewagi, co jest niezwykle trudne. Poszukiwanie rozwiązań problemów należy rozciągać w czasie, dbając o rozwój płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz o staranne wykończenie i opracowanie pomysłów (elaborację). Wskazane jest, aby łączyć pracę indywidualną z pracą zespołową w celu stworzenia możliwości wymiany myśli, przetwarzania, kombinowania i transformacji pomysłów lub idei. Jeśli wprowadzamy element rywalizacji, to najlepiej między zespołami pracującymi nad tym samym problemem (rywalizacja pierwotna), w innym przypadku dochodzi do destrukcyjnej rywalizacji – o prestiż, sławę lub pieniądze (rywalizacja wtórna). Rywalizacja jest wskazana wtedy, jeśli klasa prezentuje aktywność na bardzo niskim poziomie (Szmidt 2011). Jednocześnie, wraz z uwzględnieniem powyższych prawidłowości, warto stosować się do zasad stymulowania motywacji uczniów (Tokarz 2004).

Konstrukcja twórczych zadań konkursowych w formie pytań, testów lub tematów prac pisemnych, kierunkowanie nauczycieli w pracy z uczniem zdol-

nym oraz wprowadzanie nowej jakości w dydaktyce polonistycznej dostarcza wiele satysfakcji. Podobnie współpraca z wybitnymi nauczycielami i uczniami. Nieodosobnione są jednak zachowania negatywne, nieetyczne, złe emocje i roszczenia, presja i lobbing, nieuzasadnione pretensje. Są one udziałem wszystkich podmiotów uczestniczących w konkursach. Kiedy stawka jest wysoka, „cel uświęca środki”. Włączają się mechanizmy opisane powyżej. Wzrasta liczba skarg i odwołań od decyzji komisji konkursowych¹¹. Zatem raz jeszcze należy podkreślać wagę świadomości nauczycieli co do sensu i etyczności pracy ze zdolnymi uczniami.

Założenia i organizacja badań własnych

Analiza literatury przedmiotu oraz założeń konkursów przedmiotowych pozwala na stwierdzenie, że konkursy są ważną i uznaną formą pracy z uczniami zdolnymi i przede wszystkim do takiej grupy są adresowane. Wspomniane kontrowersje wokół konkursów skłoniły do postawienia pytania o profil uzdolnień uczniów uczestniczących w konkursach przedmiotowych. Odpowiedź na to pytanie pozwoli wnioskować o roli uzdolnień twórczych w sukcesie uczniów zdolnych. Zagadnienie jest o tyle ważne, że brakuje literatury przedmiotu na ten temat.

Teoretyczną podstawą badań stał się model struktury talentu w dziedzinie języka polskiego (Pasich 2016)¹². Założono w nim, powołując się na koncepcję zdolności Josepha Renzulliego, że „aby pojawił się talent, muszą wystąpić jednocześnie, obok uzdolnień przedmiotowych, wysokie uzdolnienia twórcze oraz motywacja do działania i realizowania zadań (Pasich 2016).

Przyjęto, że uczestnicy konkursu przedmiotowego spełniają dwa kryteria talentu. Po pierwsze, są uzdolnieni w dziedzinie języka polskiego, na co wskazują nominacje nauczycielskie i wysokie wyniki z języka polskiego kwalifikujące do konkursu oraz wyniki po drugim etapie (powiatowym). Po drugie, można założyć, że wykazują wysoką motywację do uczenia się z zakresu języka polskiego, czego wskaźnikiem są już odniesione sukcesy.

¹¹ Na ten temat pisała wizytorka Kuratorium Oświaty w Warszawie Jolanta Milczuk-Walczewska (2011). Podobne doświadczenia i obserwacje potwierdza po kilku latach pracy przy konkursach przedmiotowych autorka niniejszego tekstu.

¹² W artykule przeprowadzono też analizę pojęć pokrewnych (Pasich 2016 – w druku).

Przedmiotem badań stał się trzeci komponent talentu, a mianowicie postawa twórcza. Stanisław Poppek rozumie ją jako „właściwość poznawczą i charakterologiczną, wykazującą tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości” (1988, s. 27), natomiast Witold Dobrołowicz uważa, że jest to stała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, które odnoszą się do określonego obiektu i jego cech. Najważniejsze jej składniki poznawcze to: wyobraźnia, myślenie twórcze, zdolność do wytwarzania pomysłów, plastyczność i oryginalność. W sferze zachowań rozumie ją jako aktywność o charakterze poszukującym oraz jako działania zmierzające do doskonalenia dotychczasowego stanu rzeczy (1995). Maria Ledzińska wyraźnie wskazuje na znaczenie postawy twórczej, gdy odnosi się do modelu Renzulliego. Twierdzi, że „zdolności i motywacja nie gwarantują wysokich rezultatów; potrzebna jest jeszcze postawa twórcza. Przejawia się m.in. w myśleniu dywergencyjnym, wyobraźni, refleksyjności” (2008, s. 51).

Problem badawczy został sformułowany następująco: **jaki jest poziom postaw twórczych uczniów uzdolnionych w dziedzinie języka polskiego?** Założono, że uczniowie, którzy posiadają najwyższe szkolne osiągnięcia polonistyczne będą charakteryzować się wysokim poziomem postaw twórczych¹³.

Do pomiaru postawy twórczej wykorzystano Skalę Postaw Twórczych *versus* Odtwórczych (SPTO) autorstwa Renaty M. Sigvy (2011), przeznaczoną dla gimnazjalistów. Jest to narzędzie o dobrych właściwościach psychometrycznych.

Koncepcja narzędzia opiera się na założeniu, że na postawę twórczą/odtwórczą składają się trzy sfery: poznawcza, emocjonalno-motywacyjna oraz działaniowa. Kwestionariusz składa się z 30 zadań złożonych z dwóch twierdzeń. Obliczanie wyników surowych oraz ich interpretacja zostały określone w kluczu do narzędzia. Narzędzie jest standaryzowane i posiada normy. Maksymalna łączna liczba punktów wynosi 150, a w każdej z trzech skal: po 50. Im niższa liczba punktów, tym wyższy poziom postawy odtwórczej. Wyniki surowe są przeliczane na steny. Autorka narzędzia zaleca, aby diagnozę przeprowadzać „pod kątem zachowań twórczych/odtwórczych z rozróżnieniem

¹³ Ten problem badawczy został wcześniej poddany empirycznej weryfikacji na małej grupie uczestników projektu „Świętokrzyski System Wspierania Talentów – Fascynujący Świat Nauki”, realizowanego w ramach Priorytetu IX POKL przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach od 1 stycznia 2014 r. do 31 grudnia 2014 r. (Pasich 2015 ???).

na 3 sfery postaw: poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową” (Sigwa 2011, s. 21). Wyniki skal szczegółowych należy konfrontować z wynikiem ogólnym.

Uczniowie biorący udział w III etapie Konkursu Języka Polskiego stanowią grupę finalistów, z których wyłania się laureatów, czyli uczniów osiągających najwyższą łączną punktację z pracy pisemnej i odpowiedzi ustnej na wylosowany temat. Kwestionariusz został wypełniony przez 93 finalistów w czasie trwania konkursu; pomiędzy częścią pisemną a ustną.

Wyniki badań własnych

Łączne wyniki uzyskane przez uczniów pozwalają na stwierdzenie, że poziom twórczości dziewcząt i chłopców uzdolnionych w obszarze języka polskiego jest wysoki (tabela 1). U większości lokuje się na poziomie 7. stena, najniższego dla wyników wysokich.

Nawiązując do definicji postawy twórczej przyjętej przez Sigwę (2011, s. 11) za Stanisławem Popkiem, można powiedzieć, że gimnazjaliści posiadają ukształtowaną postawę twórczą. Zgromadzone dane potwierdzają założenia przyjęte w modelu teoretycznym, że twórczość/postawa twórcza sprzyja wysokim osiągnięciom szkolnym z języka polskiego. Uzdolnienia językowe, w połączeniu z pracowitością (zaangażowaniem zadaniowym, motywacją) oraz kreatywnością badanej grupy uczniów pozwalają na ich sukces w konkursie przedmiotowym, będącym miarą talentu¹⁴.

Tabela 1. Postawy twórcze dziewcząt i chłopców – wyniki pomiaru SPTO

Steny	Opis wyniku	Wyniki surowe /normy dla dziewcząt	Liczba / dziewczęta N=79	Wyniki surowe/normy dla chłopców	Liczba /chłopcy N=14
1–4	niski	0–67	–	0–60	–
5–6	średni	68–90	15	61–87	1
7–10	wysoki	91+	64	88+	13

¹⁴ Podobne wyniki uzyskano we wcześniejszych badaniach (Pasich 2016 – w druku).

Należy odnotować różnicę w wynikach dziewcząt i chłopców. Jest ona wyraźna nawet przy uwzględnieniu różnic w liczebności uczniów obu płci wśród finalistów. Niemal wszyscy chłopcy uzyskali wyniki wysokie, a wśród dziewcząt – 80%. Poziom postaw twórczych chłopców uzdolnionych w dziedzinie języka polskiego jest wyższy niż dziewcząt.

Zgodnie z procedurą analizy i interpretacji wyników SPTO, należy odnieść się do wyników w podskalach (tabela 2).

Tabela 2. Postawy twórcze dziewcząt (N=79) i chłopców (N=14) – wyniki pomiaru SPTO w podskalach

Podskale	Sten niski		Sten średni		Sten wysoki	
Sfera poznawcza	28 dz.	35	43 dz.	47	8 dz.	11
	7 chł.		4 chł.		3 chł.	
Sfera emocjonalno-motywacyjna	48 dz.	54	28 dz.	35	3 dz.	4
	6 chł.		7 chł.		1 chł.	
Sfera działaniowa	33 dz.	37	40 dz.	45	6 dz.	11
	4 chł.		5 chł.		5 chł.	

Uzyskany obraz potencjałów twórczych uczniów jest złożony i niejednorodny. Mimo wysokich wyników ogólnych duży odsetek finalistów konkursu przedmiotowego w podskalach uzyskuje wyniki niskie, charakterystyczne dla postaw odtwórczych. Szczególnie dotyczy to sfery emocjonalno-motywacyjnej, w obszarze której ponad połowa (58%) gimnazjalistów (w podobnej mierze dziewcząt i chłopców) osiągnęła rezultaty świadczące o postawie odtwórczej. W sferze poznawczej oraz działaniowej większość młodzieży prezentuje poziom średni, co oznacza przeciętny poziom twórczości. Chłopcy częściej niż dziewczęta uzyskują wysokie wyniki stenowe w sferze poznawczej (dwukrotnie) i działaniowej (czterokrotnie). Najmocniejszą stroną postaw twórczych dziewcząt jest komponent poznawczy, natomiast chłopców – behawioralny.

Dyskusja

Badania z wykorzystaniem pomiaru SPTO, obejmujące elitarną grupę uzdolnionych polonistycznie gimnazjalistów dowiodły, że uczniów tych charakteryzuje wysoki poziom postaw twórczych. Najsłabszym ogniwem twórczości

tej młodzieży jest sfera emocjonalno-motywacyjna, sprzyjająca postawom od-twórczym, a nie twórczym, czyli takim, które obejmują powtarzanie gotowych wzorów, reprodukcję i naśladowanie. Taki wynik potwierdza, że mechanizmy rywalizacji i presji społecznej co do konieczności osiągnięcia sukcesu, wpisane w konkurs, tłumią kreatywność jego uczestników. Ten problem częściej dotyczy dziewcząt. Potwierdzają się opinie o zagrożeniach towarzyszących konkur-som, traktowanym przez uczestników jako „trampolina” do dalszej kariery edu-kacyjnej. Podsumowując wyniki należy stwierdzić, że postawa twórcza sprzyja sukcesowi w konkursie przedmiotowym, ale brak emocjonalnego komponentu twórczego zaangażowania w działania konkursowe, pozwala na przypuszczenie, że jest to sukces doraźny.

Rekomendacje, jakie można sformułować dla pełnego rozwoju możliwoś-ci uczniów zdolnych uczestniczących w konkursach przedmiotowych dotyczą przede wszystkim stymulowania motywacji autonomicznej, która sprzyja twór-czości (Tokarz 2004, s. 82–83).

Interesująca poznawczo jest zarysowana tu prawidłowość o dominacji w strukturze postaw twórczych dziewcząt sfery poznawczej a chłopców – dzia-łaniowej. Oznacza to samodzielność poznawczą uczennic i pomysłowość w roz-wiązywaniu problemów uczniów. Ten problem, podobnie jak zagadnienie tytu-łowe, wymaga dalszych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Eby J.W., Smutny J.F. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Święto-krzyskiej.
- Giza T. (2011), *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Na-ukowe PWN.
- Hornowski B. (1986), *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa: Wy-dawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Ledzińska M. (2008), *Fakty i mity na temat uczniów zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (7), s. 49–58.

- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2015), *Kompleksowe wspieranie uczniów uzdolnionych. Program Wars i Sawa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Milczuk-Walczewska J. (2011), *Dla kogo konkursy przedmiotowe? O konkursach przedmiotowych słów kilka*, „Oświata Mazowiecka”, 3 (8), s. 12–15.
- Mönks F. (2004), *Zdolności a twórczość*, w: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pasich L. (**oddano do druku 2016**), *Uzdolnienia uczniów osiągających wysokie wyniki w dziedzinie języka polskiego*.
- Pasich L. (2012), *Koncepcja rozwoju zdolności Josepha Renzulliego jako podstawa programów edukacyjnych wspierania uczniów zdolnych*, w: T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka* (s. 19–29), Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych.
- Pietrasieński Z. (1976), *Zdolności*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pilch T. (1999), *Spór o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podstawa programowa z komentarzami* (2009), *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Popiek S. (1988), *Zdolności i uzdolnienia twórcze – postawy teoretyczne*, w: S. Popiek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży* (s. 27), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popiek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popiek S. (2009), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Renzulli J.S. (1978), *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*, Phi Delta Kappan, 60 (3), s. 180–184, 261.
- Sigva R.M. (2011), *Skala postaw twórczych versus odtwórczych. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*, Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Szmidt K.J. (2011), *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowana zdolności uczniów*, w: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 165–178), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt K.J., (2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Tokarz A. (2004), *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*, w: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 63–94), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Akty prawne

- Art. 31 ust. 1 pkt 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tj. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. z 2002 r. nr 13, poz. 125 z późn. zm.).
- Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz wychowania przedszkolnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 grudnia 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia z jednego typu publicznej szkoły do innego typu publicznej szkoły (Dz.U. z 2015 r., poz. 24).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm).
- Zarządzenie nr 33/2015 Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty z dnia 8 września 2015 r. w sprawie organizacji konkursów przedmiotowych i interdyscyplinarnych w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2015/2016.
- Zasady organizacji konkursów przedmiotowych dla gimnazjów województwa świętokrzyskiego w roku szkolnym 2015/2016 z dnia 11 września 2015 r.

Strony internetowe

- Renzulli J.S., Reis S.M., *The Schoolwide Enrichment Model*. Executive Summary, <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec/> (data dostępu: 17.12.2015).
- Sieć współpracy i samokształcenia E-Polonista, <http://e-szkolenia.scdn.pl/course/view.php?id=52> (data dostępu: 17.12.2015).

STRESZCZENIE

Konkursy przedmiotowe są tradycyjną i uznaną formą pracy z uczniami zdolnymi. W artykule przedstawiono założenia i organizację konkursu z języka polskiego dla gimnazjalistów na terenie województwa świętokrzyskiego. Zaprezentowano obowiązujące podstawy prawne dotyczące organizacji konkursów dla uczniów szkół gimnazjalnych. Zajęto się także zagadnieniem wsparcia dla nauczycieli przygotowujących uczniów do konkursów. Wskazano na kontrowersje, jakie towarzyszą takiej formie rywalizacji. Przytoczono wyniki badań w tym zakresie oraz określono wynikające zagrożenia i konsekwencje. Kontrowersje budzi fakt, że – wbrew założeniom – konkursy nie

służą kształtowaniu i ujawnianiu uzdolnień twórczych. W celu zweryfikowania tej tezy przeprowadzono badania w grupie 93 finalistów i laureatów konkursu języka polskiego dla uczniów gimnazjów. Zdiagnozowano u nich ogólnie wysoki poziom postaw twórczych; wyższy wśród chłopców niż u dziewcząt. Wyniki w podskalach dowiodły, że najslabszym ogniwem twórczości młodzieży uzdolnionej w dziedzinie języka polskiego jest motywacja do działań twórczych. We wnioskach z badań podkreślono potrzebę wspierania rozwoju uczniów zdolnych poprzez stymulowanie ich autonomicznej motywacji twórczej.

SŁOWA KLUCZOWE: konkursy przedmiotowe, postawy twórcze i odtwórcze, uzdolnienia w dziedzinie języka polskiego, motywacja, twórczość, rywalizacja

SUMMARY

Participation in the school subject contests is a traditional and accepted form of support for the gifted students. This article presents the tenets and organization of the Polish language contests for the lower secondary school students of the Świętokrzyskie Region. It outlines the existing legal basis of the organization of subject contests for the lower secondary schools as well the support provided for the teachers working with the young competitors. The article points out a controversy accompanying this kind of competition. Relevant research results are presented and the arising consequences and risks are described. The controversy concerns the fact that, contrary to the assumptions, the contests do not help revealing and shaping the creative attitudes of the students. In order to test the hypothesis, research was conducted on a group of 93 finalists and winners of the Lower Secondary School Polish Language Contest. A generally high level of creativity was found out in the group, higher for boys than for girls. The results revealed that the main weakness of the young people, talented in the Polish language, is the motivation for being creative. The conclusion emphasizes the need of supporting the development of the gifted students by stimulating their autonomous motivation.

KEYWORDS: subject contests, creative attitudes, imitative attitudes, being talented in the Polish language, motivation, creativity, competition

LIDIA PASICH – Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
e-mail: lidia.pasich@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 24.03.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.04.2016, 13.07.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

Trema a style radzenia sobie ze stresem uczniów szkół muzycznych

Stage fright and styles of coping with stress among learners from music schools

Wstęp

Zawód muzyka wymaga silnej motywacji, niezbędnej przy wielogodzinnym, często żmudnym ćwiczeniu oraz odporności na porażki i liczne przeszkody, które stają na drodze do osiągnięcia sukcesu i mistrzostwa w grze. Podstawową trudnością tego zawodu są

obciążenia związane z sytuacją ekspozycji społecznej i świadomością nieustannej oceny przez widzów zarówno sposobu wykonania danego utworu, techniki wykonawczej, interpretacji, jak i sposobu zachowania oraz wyglądu zewnętrznego (Szulc, Olszak 2012, s. 209).

Publiczna ekspozycja w trakcie występów jest wpisana w kształcenie muzyczne, a wykonawstwo utworów muzycznych nieustannie podlega ocenie. Osiągnięcie biegłości w grze wymaga poświęcenia wielu lat pracy, wyrzeczeń i determinacji w dążeniu do wyznaczonych celów. Uczestnictwo w konkursach, przeglądach, przesłuchaniach muzycznych itp. stwarza uczniom szansę i okazję do zaprezentowania swoich możliwości i umiejętności. Wszystkie występy publiczne uczniów szkół muzycznych mają na celu stopniowe osvajanie ich ze sceną po to, by naturalnie i swobodnie czuli się w roli wykonawców. Mogą one jednak stanowić dla nich dodatkowe emocjonalne obciążenie obok szeregu innych trudności o charakterze społecznym czy rozwojowym. Zjawiskiem codziennym i powszechnym u uczniów szkół muzycznych jest trema. Natomiast aspekt oceny występu powoduje, iż takie sytuacje mogą być dla wykonawców źródłem stresu.

Stres i style radzenia sobie

Stres pojawia się wówczas, gdy mamy do czynienia z zachwianiem równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami jednostki. Ten

stan często uruchamia szereg negatywnych emocji i przeżyć. Również sposób radzenia sobie w takiego rodzaju sytuacjach zależy od indywidualnych predyspozycji i właściwości osobowości. Dawniej pojęcie stresu odnoszone było do czynników zewnętrznych (Janis 1958). Stres rozumiany był wówczas jako stan utrudniający funkcjonowanie jednostki, a wywołany bodźcami z otoczenia. W ujęciu reakcyjnym natomiast stres odnosił się do wewnętrznych przeżyć i napięcia emocjonalnego oraz pojawiających się w związku z tym reakcji (Mechanic 1962). Współcześnie stres psychologiczny nie jest interpretowany w kontekście czynników wyłącznie zewnętrznych lub wewnętrznych, lecz wzajemnych interakcji między nimi (Heszen, Sęk 2008). Z perspektywy problematyki podejmowanej w niniejszym opracowaniu istotne znaczenie ma sposób reakcji i radzenia sobie w sytuacji stresu. Jedną z kluczowych koncepcji stresu uwzględniającą istotę aktywności człowieka w relacjach z otoczeniem jest poznawczo-transakcyjny model Lazarusa (1966). Zdaniem badacza relacja pomiędzy jednostką a otoczeniem ma charakter dynamiczny i podlega ciągłym zmianom. Stres jest w tej koncepcji rozumiany jako „określona reakcja między osobą i otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (Lazarus i Folkman 1984, s. 19). Transakcja stresowa może być oceniana przez jednostkę jako krzywda czy strata, zagrożenie lub wyzwanie. Każdej z wymienionych ocen towarzyszą określone emocje. W przypadku krzywdy lub straty jest to smutek, złość, żal. W sytuacji zagrożenia podmiot najczęściej odczuwa lęk, strach, zmartwienie. Natomiast w sytuacji wyzwania mamy do czynienia zarówno z emocjami pozytywnymi, takimi jak nadzieja, zapał, podniecenie, rozweselenie, ale też negatywnymi, jak w przypadku zagrożenia. Wyzwanie zatem cechuje się największą złożonością emocji, które jednostka przeżywa na poziomie wewnętrznym. Zdaniem Lazarusa ocena poznawcza ma charakter pierwotny, emocje natomiast wtórny.

Radzenie sobie ze stresem jest reakcją na zagrażającą dla podmiotu sytuację. Zatem radzenie sobie to proces o zmieniającym się przebiegu, który pełni funkcję instrumentalną oraz samoregulacyjną (Lazarus 1966; Lazarus i Folkman 1984). Radzenie sobie w omawianej koncepcji jest podejmowaniem wysiłków podmiotu pod wpływem oceny danej sytuacji. Radzenie sobie trwa tyle, ile określona sytuacja stresowa i z tego względu jest procesem. Transakcja stresowa składa się zatem z procesu oceny poznawczej, emocjonalnej oraz radzenia sobie (za: Heszen, Sęk 2008).

W opracowaniu niniejszym stres jest ujmowany w koncepcji Endlera i Parkeera (1990), którzy nawiązują do transakcyjnej koncepcji stresu Lazarusa i Folk-

man. Ich zdaniem podejmowane przez jednostkę czynniki zaradcze w sytuacji trudnej są wynikiem interakcji zachodzącej między cechami sytuacji a stylem radzenia sobie właściwym dla niej. Radzenie sobie ze stresem jest działaniem świadomym, w odróżnieniu od mechanizmów obronnych (Endler i Parker 1990). Styl radzenia sobie ze stresem to ich zdaniem charakterystyczny dla danej jednostki sposób zachowania w różnych reakcjach stresowych (Endler i Parker 1990). Wyróżniają oni styl skoncentrowany na zadaniu, emocjach oraz unikaniu (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005). Style radzenia sobie ze stresem zależą od właściwości osobowości (Folkman i Lazarus 1985). Badania prowadzone w tym zakresie wskazują m.in., że jednostki neurotyczne przejawiają styl oparty na emocjach, ekstrawersja i sumienność natomiast wiąże się ze stylem skoncentrowanym na zadaniu (Costa i in. 1996; Endler i Parker 1990; Hooker, Frazier i Monahan 1994; Nekano 1992). Otwartość na doświadczenie nie pozostaje w relacji ze stylami radzenia sobie (Hooker i in. 1994; O'Brien i DeLongis 1996; Watson i Hubbard 1996). Istnieje związek, choć niezbyt silny, pomiędzy ugodowością a poszukiwaniem kontaktów towarzyskich (Costa i in. 1996; Hooker i in. 1994). Natomiast osoby sumienne preferują styl skoncentrowany na zadaniu (Costa i in. 1996; Hooker 1994 i in.). Lęk dodatnio koreluje ze stylem skoncentrowanym na emocjach, a ujemnie ze stylem skoncentrowanym na zadaniu oraz poszukiwaniem kontaktów towarzyskich. Zatem wysoki poziom lęku wiąże się z unikaniem kontaktów towarzyskich (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005). Badano również wzajemne relacje pomiędzy właściwościami poznawczymi a stylami radzenia sobie ze stresem. Okazało się, że wysoki poziom inteligencji ogólnej jest dodatnio związany ze stylem skoncentrowanym na zadaniu, ujemnie natomiast ze stylem opartym na emocjach i unikaniu. Styl radzenia sobie skoncentrowany na zadaniu koreluje w sposób dodatni z wysokim poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej, natomiast styl nastawiony na emocje z niskim poziomem obydwu właściwości (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005).

Preferowany przez jednostkę styl radzenia sobie ze stresem może wpływać na jej funkcjonowanie w sferze poznawczej oraz emocjonalno-społecznej. Różne są również reakcje jednostki w sytuacjach trudnych, co w dużej mierze zależy od czynników indywidualnych, właściwości osobowości oraz ukształtowanych w wyniku społecznego uczenia się wzorców zachowania.

Współcześnie akcentuje się aspekt społeczny radzenia sobie uznając, że podejście indywidualistyczne jest niewystarczające. Badacze przychylają się do stwierdzenia, że sposoby radzenia sobie ze stresem, który ma wspólne źródło, mogą podejmować pary, grupy oraz społeczności ludzi (Folkman i Moskowitz

2004; Hobfoll 1998/2006, za: Heszen 2013, Heszen, Sęk 2016). Ponadto coraz częściej akcentuje się religijne, a nawet duchowe radzenie sobie, które traktowane jest jako samodzielna forma (Folkman i Moskowitz 2004, za: Heszen 2013). Okazuje się, że taki sposób radzenia sobie ze stresem jest szczególnie skuteczny w sytuacji kiedy człowiek nie jest w stanie kontrolować źródeł stresu. Współczesne koncepcje ujmują radzenie sobie w kontekście problematyki zdrowia z perspektywy duchowej (Gall i in. 2005, za: Heszen 2013). Warto podkreślić, że wcześniejsze badania nad problematyką stresu oraz radzeniem sobie odwoływały się do przeszłości oraz terażniejszości. Obecnie badacze koncentrują się na przyszłych źródłach stresu, mówiąc o proaktywnym radzeniu sobie (Aspinwall i Taylor 1997). Teoria ta, nawiązująca do Teorii Zachowania Zasobów Hobfolla, ujmuje radzenie sobie w kilku etapach, a każdy z nich przeznaczony jest na wykonanie innego zadania. Na etapach wykrywania i oceny stresora może pojawić się negatywne pobudzenie emocjonalne, które może mieć wpływ na radzenie sobie (za: Heszen 2013). Na podstawie wyników badań autorki stwierdziły, że adaptacja w sytuacji choroby jest skutkiem przewartościowań poznawczych, którym w konsekwencji mogą towarzyszyć pozytywne emocje. Proaktywne radzenie sobie jest rozwijane wspólnie przez Schwarczera i Knoll (2003), którzy odwołują się do psychologii pozytywnej. Badacze koncentrują się przyszłych źródłach stresu i przedstawiają trzy sposoby radzenia sobie: antycypacyjne, prewencyjne i proaktywne (Heszen 2013). Autorzy koncentrują się na pozytywnych aspektach radzenia sobie oraz wymieniają formy zachowania służące rozwojowi osobistemu. Okazuje się, że w sytuacjach trudnych pojawiają się u ludzi emocje pozytywne oraz negatywne. Nasilenie emocjonalne odbywa się w obu kierunkach. Dlatego też poszukuje się odrębnych strategii skoncentrowanych na emocjach zależnie od ich znaku. Okazuje się, że emocje mogą sprzyjać mobilizacji do radzenia sobie oraz nadawać mu kierunek (Heszen 2013; Heszen-Niejodek 2002; Heszen, Sęk 2016).

Rozwijanie i kształcenie uzdolnień muzycznych wymaga zdyscyplinowania, obowiązkowości, wielogodzinnej pracy, co często prowadzi do skłonności perfekcjonistycznych i może wiązać się z silnym stresem. Również ekspozycja społeczna, która jest niezbędnym elementem wpisanym w kształcenie muzyczne może przyczyniać się u muzyków do lęku przed oceną ze strony innych osób oraz nieustannym napięciem wewnętrznym z tym związanym.

Prezentacja własnych umiejętności na przesłuchaniach, występach i konkursach może być dla nich źródłem stresu i dyskomfortu. Z tego względu coraz częściej badacze podejmują problem tremy przed występem jako czynnika, który może przyczyniać się do silnych napięć i w konsekwencji być źródłem stresu.

Trema jako lęk społeczny

Lęk społeczny jest wynikiem doświadczania nieprzyjemnych uczuć, niepokoju, podenerwowania i pewnego dyskomfortu w wielu różnych sytuacjach interpersonalnych i społecznych. Jednostka odczuwa lęk społeczny nie tylko w obliczu bieżącej sytuacji, ale także na samą myśl o niej mając w perspektywie ocenę ze strony innych (Jones, Briggs, Smith 1986; Leary, Kowalski 2002). W literaturze przedmiotu wymienia się lęk antycypacyjny, który występuje zanim nastąpi określona sytuacja oraz lęk reaktywny, który występuje w momencie jej zaistnienia (Leary, Kowalski 2002; Miller 2000).

Lęk społeczny może być rozważany również w kategoriach stanu lub cechy (Dzwonkowska 2003; Matthews, Deary, Whiteman 2003). Jako cecha oznacza względnie trwałą podatność danej jednostki na reagowanie stanem lęku w sytuacjach zagrożenia, gdy musi ona podjąć jakieś wyzwanie społeczne (Sosnowski 1977; Butler 1999; Leary, Kowalski 2002). Z dotychczasowych badań wynika, że dla wielu osób są nim sytuacje społecznej ekspozycji, które stymulują przeżywanie silnego lęku (Kędzierska, Znajmiecka-Sikora, Kaflik-Pieróg 2002; Leary i Kowalski 2002; Marcinkowska 1994; Zimbardo 2000).

Do najbardziej znanych teorii poznawczych lęku społecznego należy teoria „autoprezentacji” Schlenkera i Leary’ego (1982; Leary i Kowalski 2002). Zakłada ona iż doświadczamy lęku społecznego w wyniku korelacji dwóch czynników: a) jednostkowej motywacji wywarcia wrażenia na innych oraz b) subiektywnej oceny szansy powodzenia. Zatem możemy przypuszczać, iż poziom lęku podnosi się, kiedy motywacja wzrasta lub kiedy ocena skuteczności się obniża. Zdaniem Leary’ego i Kowalskiego (2002) na ocenę własnej skuteczności autoprezentacyjnej wpływają dwie grupy czynników. Pierwszą stanowią czynniki odnoszące się do oceny wymogów sytuacji, drugą – do oceny umiejętności jednostki.

Inne, poznawcze rozumienie lęku społecznego proponują Clark i Wells (1995; Clark i in. 2003). Model ten zakłada, iż często błędne przekonania na temat siebie i świata zdobyte w różnych sytuacjach społecznych prowadzą w rezultacie do postrzegania zagrożenia dotyczącego własnego niekompetentnego zachowania. Kolejną teorię lęku społecznego przedstawili Rapee i Heimberg (1997; Rapee i in. 2009; Rapee 2014), którzy akcentują podobne mechanizmy jak w przypadku modelu Clarka i Wellesa, kładąc nacisk na dwa procesy u osoby cierpiącej na lęk społeczny:

... tworzenie mentalnej reprezentacji obrazu siebie w oczach obecnych osób oraz alokacji zasobów uwagi do tej reprezentacji i postrzeganych sygnałów negatywnej

oceny własnej osoby. Najistotniejszym elementem tego modelu jest dokonywanie przez jednostkę porównania umysłowej reprezentacji zewnętrznego obrazu i zachowania z poznawczą oceną standardów zachowania wymaganych przez innych ludzi (Pawelczyk, Kołakowski, Rabe-Jabłońska, 2010, s. 54).

Im większa rozbieżność między mentalnym obrazem siebie a obrazem standardów przyjmowanych przez innych, tym większa antycypacja prawdopodobieństwa negatywnej oceny z ich strony, a to z kolei zwiększa niepokój i lęk wywołując behawioralne, poznawcze i fizjologiczne aspekty lęku. Model Rapee i Heimberga stanowi bezpośrednie rozszerzenie teorii autoprezentacji.

Dokonując przeglądu współczesnych teorii poznawczych lęku społecznego możemy wyróżnić kilka najważniejszych cech modeli jego rozwoju:

- negatywnie zniekształcone wyobrażenia, które zdaniem jednostki mają inne osoby na jej temat,
- wybiórczo kierowana uwaga na zagrożenia związane z sytuacjami społecznymi i nadmierna koncentracja uwagi na sobie,
- rozbieżność między standardami, które w przekonaniu jednostki należy spełniać w celu uzyskania akceptacji ze strony innych a własną spostrzeżoną umiejętnością, a raczej jej brakiem w ich spełnianiu,
- silna motywacja do zachowań zyskujących aprobatę innych,
- przypisywanie nadmiernej wagi negatywnej ocenie ze strony osób (Wilson, Rapee, 2005).

W literaturze napotykamy stanowiska mówiące, że szczególnym przejawem lęku społecznego jest trema (Szulc, Olszak 2012), której istotną składową w tym przypadku jest obawa i lęk przed oceną innych (Beck, Emery 2005), a to w konsekwencji powoduje strach przed odrzuceniem społecznym (Teachman, Allen 2007). Trema towarzyszy osobom, które muszą zmierzyć się lękiem pojawiającym się podczas wystąpień publicznych przed innymi ludźmi, szczególnie kiedy grozi im ocena z ich strony. Jest to zatem zjawisko codzienne i powszechne u uczniów szkół muzycznych. Przeżywana nadmiernie intensywnie w czasie występów scenicznych może negatywnie wpływać na rozwój kariery młodego muzyka. Niektóre badania wskazują, że muzycy i śpiewacy mają wyższy poziom lęku niż inne osoby z prób normatywnych w populacji ogólnej. To czyni je bardziej podatnymi na stres zawodowy związany z tremą (Kemp 1981; Kenny, Davis, Oates 2004; Wills, Cooper 1987). Zdaniem Plauta około 80% osób doświadcza lęku gdy jest w centrum uwagi (za: Kirchner 2003). Badania wskazują również, że od 59% do 96% z artystów przeżywa lęk przed wystąpieniem muzycznym (za: Barbeau 2011). Z badań Dianny Kenny (2005) wynika,

że aż 70% muzyków orkiestrowych przyznało, że trema ma istotny wpływ na pogorszenie jakości ich gry, z czego aż 16% doświadczało poważnych stanów lękowych częściej niż raz w tygodniu.

Sama etymologia słowa trema podkreśla jej aspekt fizjologiczny, jednak wybitni psychologowie muzyczni opisują wielowymiarowość tego zjawiska. Zdaniem Mary L. Wolfe (1989) w centrum zainteresowania psychologów muzyki powinien być ten rodzaj tremy, który wpływa niekorzystnie na jakość koncertu, osłabia ją i nie jest przystosowawczy. Salmon (1990) stwierdza, że trema jest pewnym rodzajem stresu, nieodłącznym od profesji muzycznej. Osoby narażone na ten specyficzny rodzaj stresu doświadczenia fizjologicznych, behawioralnych i poznawczych objawów, którym zwykle towarzyszy lęk, w tym przypadku rozumiany jako emocja, mogąca ograniczyć lub zakłócić wydajność wystąpienia wskutek różnych jego przyczyn i objawów. Mówi on o tremie jako o utrzymującej się, rozpaczliwej obawie o utratę zdolności i osiągnięć muzycznych w kontekście występu publicznego, w stopniu nieuzasadnionym w stosunku do poziomu przygotowania oraz posiadanego talentu i umiejętności (Salmon 1990).

Trema jest więc rodzajem stresu ujawniającym się w sytuacji, w której przed osobą stoi trudne zadanie zaprezentowania się innym z jak najlepszej strony. Zarówno u dzieci czy młodzieży szkół muzycznych, jak i u dojrzałych muzyków stres związany z publicznym wystąpieniem jest dość specyficzny. Wiąże się on również z towarzyszącą mu rywalizacją i oceniającym sposobem odbioru (Karpńska 2003). Według Valentine (2004) tremę można zdefiniować jako stałe, ciągle upośledzenie zdolności zachowania wydajności w kontekście ogólnym, który może mieć wpływ na indywidualny trening umiejętności muzycznej i poziom wydajności wykonawczej. Natomiast Baker (2005) ujmuje tremę jako przesadzony, a czasami obezwładniający strach przed publicznym wykonaniem. Również Kesselring (2006) sugeruje, że trema jest stanem pobudzenia i lęku występującym przed występem muzycznym lub w momencie wykonywania przez osobę utworu przed publicznością. Osoba ta nie jest anonimowa oraz podlega ocenie ze strony innych. Trema u muzyków jest procesem czasowym nieograniczonym do momentu publicznego wykonania utworu. Emmons i Thomas (2008) wyjaśniają, że lęk przed wystąpieniem muzycznym może wystąpić w każdej chwili, poczynając od tygodni przed występem, kończąc na sekundach przed wejściem na scenę, a nawet do pierwszych dźwięków koncertu.

Zdaniem innych badaczy trema jest formą fobii społecznej, jest ona definiowana jako trwały, irracjonalny strach przed narażeniem się na brak kontroli w niektórych sytuacjach, szczególnie wystąpieniach publicznych (Arlin 2010). Według Kenny, trema jako lęk może występować w sytuacji występu jako obrona przed

doświadczeniem przeżywania różnych przykrych stanów afektywnych lub występuje w obliczu przyszelego przeżywania takich uczuć, jak wstyd i upokorzenie po występie złej jakości (Kenny 2011). Andrade i Gorenstein ujmują tremę jako pewien stan emocjonalny zbliżony do lęku, złożony z psychologicznych i fizjologicznych elementów, które są częścią spektrum ludzkich doświadczeń. Jednakże ten niepokój może być zarówno dodatni i ujemny, a jego objawy i przyczyny mogą istotnie wpływać na występ muzyczny (za: Sinco, Winter 2013).

Trema może być również ujmowana w szerszym kontekście, nie tylko jako pewien rodzaj niepokoju i lęku społecznego. Wśród polskich badaczy tremy u muzyków na uwagę zasługuje definicja Tadeusza Wrońskiego (1965), według którego trema jest „uczuciem skrępowania, niewygody czy zagrożenia”, spowodowanym włączeniem się dodatkowych czynników do sytuacji wystąpienia. Ujmuje on tremę jako

zespół bardzo różnorodnych przeżyć na estradzie niekorzystnych dla gry, od stonkowo nieszkodliwego uczucia skrępowania, aż do objawów groźnych, jak drgawki, usztywnienie mięśni, a w pewnych momentach nawet zahamowanie pracy mózgu.

Jolanta Kępińska-Welbel definiuje tremę jako

dynamiczny proces psychiczny związany z publicznym wykonaniem utworów muzycznych, gdy wykonawca spodziewa się oceny ze strony słuchaczy. W procesie tym zachodzi interakcja komponentów emocjonalnych i poznawczych spowodowana niepewnością ocen własnego wykonania lub oczekiwania ocen negatywnych. Procesowi temu towarzyszą zwykle negatywne emocje takie jak strach, lęk, poczucie winy, wstyd, rozczarowanie, smutek, złość, z charakterystycznymi dla nich nieprzyjemnymi objawami ze strony układu wegetatywnego (Kępińska-Welbel 1990, s. 468).

Wielu wykonawców twierdzi, iż pewien poziom lęku jest im potrzebny do lepszego wykonania utworu. Psychologowie Robert M. Yerkes i John Dillingham Dodson stwierdzili, że wydajność osiąga najwyższą wartość przy umiarkowanym poziomie bodźców, natomiast gdy poziom stymulacji staje się bardzo duży, poziom wydajności scenicznej ma tendencję do znacznego zmniejszania się (za: Eysenck 1998; Hallam 1998; Steptoe 1989). Bodźce (stres/trema) w zbyt niskich lub zbyt wysokich poziomach zazwyczaj obniżają poziom wydajności. Najbardziej odpowiednie wydaje się więc pobudzenie optymalne, należy jednak pamiętać, że poziom wykonania zadań trudnych pogarsza się pod wpływem stresu znacznie łatwiej niż zadań łatwych. Wielu badaczy uważa, że lęk ma również właściwości motywacyjne i napędowe, które są korzystne dla wydajności wy-

stępu. Podniecenie może być wzmocnione przez lęk i dlatego zwiększa stopnie wrażliwości i wyobraźni. Innymi słowy, niski niepokój jest konieczny dla bardziej efektywnego wykonywania zadań (Hamann, Sobaje 1983; Kemp 1996).

Przyczyny tremy

Barry Green i Timothy Gallwey (1986) twierdzą, że przyczyna scenicznych niepowodzeń tkwi w tzw. czynnikach zakłócających, które dzielą na wewnętrzne i zewnętrzne. Do wewnętrznych zaliczają m.in.: strach przed błędem i pomyłką, wrażliwość na ocenę publiczności, troskę o utratę reputacji i pozycji, poczucie słabego przygotowania i niewystarczającej ilości ćwiczeń, lęk przed utratą samokontroli, zwątpienie w swoje zdolności wykonawcze, ogólną tendencję do lękowego reagowania. Wśród zewnętrznych zakłóceń wymienia się: złą akustykę sali, słabą lub złą jakość instrumentu, rozpraszające i przeszkadzające odgłosy, niewłaściwe oświetlenie.

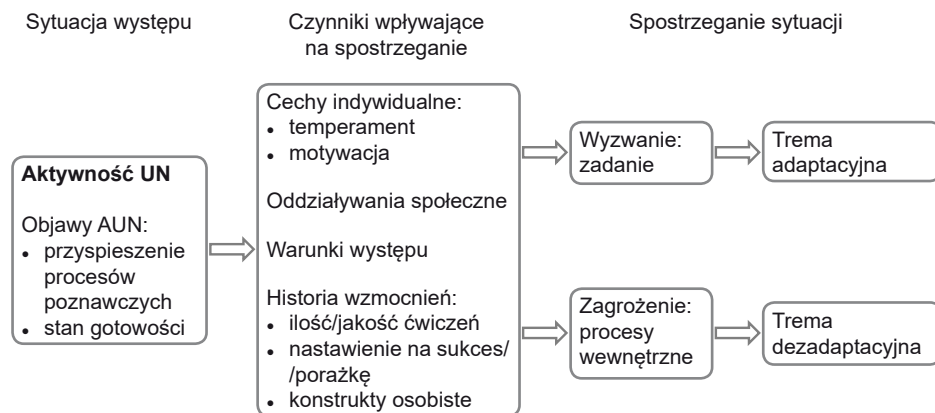
Istnieje wiele różnych czynników, które mogą powodować nasilanie się tremy: zbyt dużo lub mało praktyki, oczekiwania innych ludzi, dążenie do doskonałości, słabe możliwości techniczne i wykonawcze oraz predyspozycje osobowościowe, np. skłonność do niepokojów.

Wśród przyczyn, które wpływają na poziom tremy istnieją pewne sytuacje, które są dość stresujące dla wykonawców, niezależnie od ich indywidualnych predyspozycji (Wilson 1999). Ważne są takie aspekty sytuacji występu, jak: publiczność oraz jej ocena, charakter występu, a mianowicie czy jest to występ solowy czy zespołowy.

Według Valentine (2004, s. 172) do powstania tremy przyczyniają się „trzy czynniki w wykonaniu muzycznym: osoba, zadanie i sytuacja”. Osoba odnosi się do tych wszystkich właściwości człowieka, które mogą mieć wpływ na zachowanie, czyli np. introwersja, ekstrawersja, niezależność, zależność, perfekcjonizm, wrażliwość, lęklność, neurotyzm. Są to indywidualne predyspozycje osoby. Poziom tremy związany jest również z cechami zadania muzycznego, a mianowicie jest proporcjonalny do stopnia jego trudności, a zatem im trudniejsze zadanie tym większa reakcja lękowa (za: Sinico i in. 2012). „Trudność” zadania zależy m.in. od oceny przez wykonawcę strony technicznej utworu oraz możliwości interpretacyjnych. Ocena ta związana jest również z czynnikami psychologicznymi i poznawczymi, gdyż opiera się na subiektywnej percepcji wykonawcy. Na poziom tremy w trakcie występu mogą mieć wpływ również

takie aspekty zadania, jak: repertuar, jakość i ilość ćwiczeń i prób, ekspresja muzyczna i stopień opanowania utworu, umiejętności techniczne wykonawcy. Niezależnie od cech osoby oraz zadania, niepokój może być spowodowany przez samą sytuację, co jest związane z czynnikami indywidualnymi.

Ciekawy mechanizm powstawania tremy został przedstawiony w opracowaniu Julii Kaleńskiej (2008) na podstawie wniosków Kempa. Podkreślono w nim rolę czynników osobowościowych w procesie spostrzegania sytuacji występu.



Rysunek 1. Mechanizm powstawania tremy

Źródło: Opracowanie J. Kaleńskiej (2008, s. 196).

Wartym wspomnienia mechanizmem powstawania tremy jest model Barlowa, przedstawiony przez Kierzkowskiego i Lawendowskiego (2015) jako hierarchiczna, trójczynnikowa struktura powstawania tremy: podatność na treść jest uwarunkowana biologicznie i podlega dziedziczeniu, bazuje ona na wczesnych doświadczeniach w rozwoju poczucia kontroli nad znaczącymi dla człowieka wydarzeniami, kształtuje się ponadto pod wpływem konkretnych bodźców środowiskowych, opierając się na mechanizmach warunkowania.

Podatność jednostki na treść może wynikać zarówno z predyspozycji temperamentalnych, jak również być efektem wczesnego doświadczenia i mechanizmów uczenia się jednostki (Kenny 2005). Natomiast Wilson (2002, za: Kierzkowski, Lawendowski 2015) przedstawia mechanizm powstawania tremy uwzględniając trzy jej źródła: lęk jako właściwość osobowości określająca podatność na stres, lęk związany z sytuacją publicznego występu jako wynik presji środowiska oraz lęk związany z poziomem mistrzostwa (łatwe i złożone utwory oraz dobrze przygotowane i nieprzygotowane materiały).

Objawy tremy

Według Valentine (2004) objawy można podzielić na trzy rodzaje: fizjologiczne, behawioralne i psychiczne. Objawy behawioralne mogą mieć formę oznak niepokoju, takich jak m.in. drżenie, sztywność ruchów, niepokój ruchowy, unikanie sytuacji występu, nerwowe tiki, wiercenie się. Objawy te są wyraźnym sygnałem dla publiczności, że wykonawca jest zdenerwowany, mogą one również faktycznie pogorszyć wydajność wystąpienia (Williamon 2004). Objawy psychiczne można podzielić na poznawcze i emocjonalne. Objawy poznawcze manifestują się zmniejszeniem koncentracji, roztargnieniem, problemami z pamięcią, błędną interpretacją wyniku czy ogólnie negatywnym myśleniem na temat swoich możliwości i wydajności muzycznej (Steptoe 2001). Poznawcze objawy lęku to również strach przed popełnieniem błędów i uczucie nieadekwatności oraz zamartwianie się. Natomiast objawy emocjonalne wynikają z poczucia lęku, napięcia, strachu i paniki, i stanowią podstawowy lęk doświadczany przez wielu muzyków (Steptoe 2001). Do emocjonalnych objawów może należeć okazywanie gniewu, drażliwość, poczucie winy, wstyd, niepewność itp. (za: Emmons, Thomas 2008). Dla Lehmann i współpracowników (2007, s. 149), „objawy fizjologiczne, poznawcze i behawioralne są ze sobą powiązane i występują jednocześnie w trakcie przygotowania i realizacji dzieła muzycznego”. Natomiast dla Marshall, fizyczne/fizjologiczne objawy lęku doświadczane w trakcie występu są podobne do tych występujących w każdej stresującej sytuacji. Wśród objawów fizjologicznych w odpowiedzi na nadmierne pobudzenie układu nerwowego występują reakcje automatyczne, nerwowość, bóle głowy, przyspieszone bicie serca, duszność, hiperwentylacja, suchość w ustach, pocenie się, nudności, biegunka, zawroty głowy. Zazwyczaj objawy fizjologiczne są częścią „instynktu walki lub ucieczki” (Marshall 2008). Poniżej dokonano kompilacji objawów tremy (tabela 1).

Uczniowie w warunkach występu podczas przesłuchań mogą doznawać silnego pobudzenia w sferze poznawczej, emocjonalnej i somatycznej. Stąd wykonawcy oraz nauczyciele wskazują bardzo często na doświadczane lub obserwowane objawy, takie jak: obniżanie lub wręcz utrata zdolności logicznego myślenia, tzw. pustka w głowie, zaburzenia pamięci, pesymistyczne nastawienie, nadmierne napięcie mięśni, brak kontroli nad drżącymi rękami czy nogami, skłonność do nadmiernej potliwości, zaburzenia rytmu serca. W takiej sytuacji uczniowie w niewielkim stopniu wykorzystują swoje możliwości wykonawcze, co przekłada się na trudność z zaprezentowaniem swoich umiejętności.

Tabela 1. Zestawienie objawów tremy

Somatyczne	Poznawcze	Behawioralne	Emocjonalne
<ul style="list-style-type: none"> • ból głowy, zawroty głowy • bóle pleców • napięcie mięśni i sztywność • problemy żołądkowe • nudności/wymioty • ból w klatce piersiowej • zimne ręce • drżenie rąk • drżące nogi • kołatania serca • duszność • nieregularny oddech • suchość w ustach • „gula” w gardle • drętwiejące palce • parcie na mocz • pocenie się • uderzenia gorąca • spocone ręce • drętwienie lub mrowienie • brak ostrości widzenia 	<ul style="list-style-type: none"> • luki w pamięci • trudności w koncentracji • zwężenie uwagi • zmniejszona zdolność podejmowania decyzji • myśli rezygnacyjne • negatywne myśli • zbyt ni perfekcjonizm 	<ul style="list-style-type: none"> • zaburzenia koordynacji • szybka wymowa • obgryzanie paznokci • stukanie stopami • wiercenie się • zwiększone mruganie oczu • drżenia i złamanie głosu • utrata kontroli nad głosem • tiki nerwowe • „zamrożenie” ciała • pomyłki w wystąpieniu • robienie sobie wymówek, że jest się słabo • przygotowanym lub że źle się czuję • problemy interpersonalne z innymi muzykami (na scenie lub poza) • unikanie (trudnych fragmentów, bardziej stresujących przesłuchań, solowych występów) • wcześniejsze opuszczanie miejsca • spóźnianie się • okazywanie gniewu, strachu, niepokoju, wstydu i poczucia winy 	<ul style="list-style-type: none"> • uczucie paniki • uczucie ogarniającej paniki • uczucie dezorientacji • poczucie niepewności • poczucie nieadekwatności • poczucie bezsensu lub beznadzieja • nerwowość • niepokój • brak zaufania i pewności siebie • zamartwianie się • poczucie winy • poczucie wstydu • chwiejność emocjonalna: • nadmierna reakcja • nadwrażliwość • drażliwość • strach • obawianie się najgorszego • strach przed porażką • strach przed oceną i dezaprobatą

Trema powoduje obniżenie zdolności intelektualnego i emocjonalnego kontrolowania wykonywanej muzyki oraz utratę pewności gry, staje się często źródłem niepowodzeń i poczucia niekompetencji muzycznych. Oczywiście jest również grupa takich uczniów, na których trema działa mobilizująco i potrafią na scenie wykonać repertuar, którego w innych warunkach nie byliby w stanie zaprezentować. Problematyka właściwego przygotowania się ucznia do występu często pojawia się w pracy zarówno psychologa, jak i nauczyciela instrumentu.

Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z tremą w sytuacjach występów publicznych, które są wpisane w kształcenie muzyczne, jest priorytetowym obszarem wymagającym szczególnej uwagi i pracy.

Radzenie sobie z tremą

Skuteczne metody radzenia sobie z tremą nie zawsze uwzględniają specyficzną sytuację, w jakiej znajdują się muzycy. Mimo że w rzeczywistości fizyczne i psychiczne objawy tremy i niepokoju są takie same dla wszystkich, bez względu na to, w jaką działalność są oni zaangażowani. Problemem dla wykonawców muzyki jest to, że lęk zwykle obniża poziom wykonania utworu. Istnieje kilka strategii radzenia sobie, które mogą być stosowane w celu osiągnięcia kontroli niepokoju. Psychologowie rozróżniają dwa podstawowe typy strategii radzenia sobie ze stresem: strategie skoncentrowane na zadaniu i strategie skoncentrowane na emocjach (Robinson 2000). Stosując strategie skoncentrowane na zadaniu osoba próbuje poradzić sobie z tymi aspektami sytuacji wykonania muzycznego, które są odpowiedzialne za doświadczanie stresu i tremy. W przypadku strategii skoncentrowanych na emocjach człowiek stara się zmienić sposób, w jaki osoba myśli o sytuacji stresowej. Często bardziej skuteczne w radzeniu sobie z lękiem i tremą są strategie skoncentrowane na zadaniu, które umożliwiają zmianę postrzegania sytuacji. Wówczas wykonawca inaczej myśli o zadaniu oraz o samej tremie (Robinson 2000).

Jakość opanowania strategii związanych z kontrolą emocji w sytuacji ekspozycji społecznej kształtuje sylwetkę psychologiczną i poczucie bezpieczeństwa ucznia szkoły muzycznej. Dlatego ważne wydaje się poznanie zarówno osobowości ucznia, jak i typowych dla niego strategii, jakie stosuje w sytuacji tremy. Zaopatrzenie go w odpowiednie narzędzia, które pozwolą mu na skuteczne poradzenie sobie z napięciem i w efekcie zaprezentowanie się od

najlepszej strony podczas wykonania utworu mają w tym względzie istotne znaczenie. Kształtowanie umiejętności opanowania tremy to problem długoterminowy, którego warto się podjąć szczególnie w pracy z uczniami uzdolnionymi muzycznie. Trema jest najczęstszym źródłem niepowodzeń na scenie. Według Papageorgi i in. (2007) to jakie strategie stosują muzycy w radzeniu sobie z lękiem wpływa na skuteczność kontroli pobudzenia fizjologicznego oraz na łagodzenie potencjalnych nieprzystosowawczych skutków niepokoju. Badacze ci wykazali, że uczniowie doświadczający niepokoju w stopniu umożliwiającym im przystosowanie się do sytuacji używali kombinacji strategii radzenia sobie, koncentrując się na odpowiednim przygotowaniu, utrzymując pozytywne nastawienie do wykonania, jednocześnie koncentrując się na komunikacji z publicznością i tym samym czerpiąc przyjemność z muzyki (Papageorgi i in. 2007).

Gra na instrumencie wymaga od osoby występującej bardzo silnej koncentracji, uruchomienia wszystkich nabytych w czasie nauki mechanizmów, ale przede wszystkim dokonania głębokiej interpretacji odtwarzanego dzieła (Szulc, Olszak 2012, s. 209).

Kształtowanie umiejętności kontroli emocji i niepokoju poprzez różne techniki relaksacji i terapii może pomóc wykonawcom pokonać lęk przed występami muzycznymi. Najbardziej skuteczne w tym zakresie są te strategie, które łączą trening relaksacyjny z rozwojem realistycznych oczekiwań (Kendrick i in. 1982; Sweeney i in. 1982). Lęk społeczny jakim jest trema ma wielorakie uwarunkowania. Dlatego też żadna pojedyncza technika redukcji samego lęku nie pomoże wszystkim osobom cierpiącym z powodu przeżywania tremy.

W badaniach nad skutecznością różnych strategii ważne miejsce zajmują te, które koncentrują się na pozytywnym dialogu wewnętrznym oraz zmiana postrzegania tremy ze zjawiska negatywnego na pozytywne (Kierzkowski, Lawendowski 2015). Pozytywny dialog wewnętrzny jest obecny aż u 69% badanych muzyków, którzy odnoszą sukcesy (Roland 1994). Badania potwierdzają również skuteczność strategii wizualizacyjnych (Wilson, Roland 2002). Bez wątplenia skuteczność w redukcji lęku społecznego jakim jest trema zależy od łączenia różnych technik i metod z uwzględnieniem uwarunkowań lęku scenicznego. Niektóre badania wykazują, iż łączenie technik behawioralnych i poznawczych jest najbardziej skuteczne w terapii tremy, zwiększa pewność siebie i asertywność w sytuacjach ekspozycji społecznej (Kendrick i in. 1982; Mączyński 1991; Sweeney, Horan 1982).

Metodologia badań własnych

Cel i metoda

Ze względu na znikomą obecność dotychczasowych analiz dotyczących związków pomiędzy tremą i radzeniem sobie ze stresem przez uczniów uzdolnionych muzycznie przeprowadzono badania empiryczne w tym zakresie. Przebadano uczniów objętych programem opieki nad młodzieżą uzdolnioną, uczęszczających do profilowanej szkoły muzycznej. Badania miały charakter pilotażowy, z tego względu przebadano próbę 52 uczniów w wieku 16–17 lat (dziewcząt i chłopców). Dziewczęta stanowiły 59,62%, natomiast chłopcy 40,38% badanych.

W badaniach posłużono się następującymi narzędziami:

1. Skalą Samopoczucia Muzyka przed Występem – narzędzia składającego się z 20 stwierdzeń. W obrębie skali wyodrębniono sześć czynników: Myślenie pozytywne, Realistyczna ocena sytuacji, Myślenie katastroficzne, Dystransowanie się, Bezradność, Bagatelizowanie. Zadaniem osoby badanej było oznaczenie stopnia zgodności stwierdzenia z własnymi przekonaniem i odczuciami przy wykorzystaniu skali: 3 – „zawsze myślę w ten sposób”, 2 – „czasami zdarza mi się tak pomyśleć” oraz 1 – „nigdy tak nie myślę” (Tokarz, Kaleńska 2005).
2. Kwestionariuszem Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS (Endler i Parker) w adaptacji Jana Strelaua, Aleksandry Jaworowskiej, Kazimierza Wrześniewskiego, Piotra Szczepaniaka (2005). Kwestionariusz, przeznaczony do badania młodzieży i osób dorosłych, składał się z 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań podejmowanych przez ludzi w sytuacjach stresowych. Na podstawie uzyskanych wyników można wyróżnić następujące style radzenia sobie ze stresem: Styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ), Styl skoncentrowany na emocjach (SSE), Styl skoncentrowany na unikaniu (SSU). Ostatni styl może przejawiać się w formie angażowania się w czynności zastępcze (ACZ) oraz poszukiwaniu kontaktów towarzyskich (PKT) (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005).

Wymienione narzędzia badawcze miały charakter samo opisowy, cechowały się wysokimi wskaźnikami trafności i rzetelności (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005; Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska 1998; Tokarz, Kaleńska 2005).

Wyniki badań

Sprawdzano, czy istnieją korelacje pomiędzy poszczególnymi skalami samopoczucia przed występem a stylami radzenia sobie ze stresem. Wyniki zaprezentowano w tabeli 2 i 3.

Tabela 2. Korelacja pomiędzy ogólnym wynikiem tremy a skalami radzenia sobie ze stresem przez uczniów uzdolnionych muzycznie

Trema (wynik ogólny)	Style radzenia sobie ze stresem				
	SSZ	SSE	SSU	ACZ	PKT
	-0,249	0,406*	0,061	0,067	0,057

Istotność współzależności: * poziom istotności 0,05; ** poziom istotności 0,01

??? w tabeli
brak oznaczenia **

Jak wskazuje powyższa tabela ogólny poziom tremy koreluje dodatnio ze stylem skoncentrowanym na emocjach (0,406*). Wraz ze wzrostem stylu skoncentrowanego na emocjach rośnie ogólny poziom tremy w badanej grupie uczniów uzdolnionych muzycznie.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy skalami samopoczucia przed występem a stylami radzenia sobie ze stresem przez uczniów uzdolnionych muzycznie (r-Pearsona)

Samopoczucie przed występem	Style radzenia sobie ze stresem				
	SSZ	SSE	SSU	ACZ	PKT
Myślenie pozytywne	0,447**	-0,235	-0,122	-0,291*	0,066
Realistyczna ocena sytuacji	0,289*	-0,194	0,109	0,061	0,112
Myślenie katastroficzne	-0,095	0,307*	-0,066	-0,113	0,008
Dystansowanie się	0,143	0,006	-0,093	-0,074	-0,013
Bezradność	-0,218	0,186	0,027	0,062	-0,017
Bagatelizowanie	0,159	-0,039	0,061	0,003	0,149

Istotność współzależności: * poziom istotności 0,05; ** poziom istotności 0,01

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić istotną statystycznie dodatnią korelację stylu skoncentrowanego na zadaniu z czynnikiem pierwszym sa-

mopoczucia (0,447**). Wyższemu nasileniu SSZ odpowiadają wyższe wyniki w czynniku myślenie pozytywne. Natomiast styl skoncentrowany na unikaniu poprzez angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) koreluje w sposób ujemny z myśleniem pozytywnym (-0,291*). Wraz ze wzrostem stylu skoncentrowanego na zadaniu (SSZ) wzrasta czynnik realistyczna ocena sytuacji (0,289*). Natomiast styl skoncentrowany na emocjach (SSE) koreluje dodatnio z myśleniem katastroficznym (0,307*).

Dyskusja wyników

Przeprowadzone prace badawcze wykazały, że w badanej grupie młodzieży uzdolnionej muzycznie wysokiemu poziomowi tremy towarzyszył styl radzenia sobie w sytuacjach stresowych skoncentrowany na emocjach. Zatem im wyższy był ogólny poziom tremy, tym częściej osoby te wykazywały tendencję do koncentracji na sobie oraz własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie. Charakteryzowały się myśleniem życzeniowym, odczuwały również trudności z realną oceną sytuacji. Tego rodzaju działania miały pomóc w zmniejszeniu napięcia emocjonalnego. Okazało się to jednak mało skuteczne; w konsekwencji może zwiększać stres oraz przyczyniać się do negatywnych emocji i złego samopoczucia. Uzyskane wyniki są spójne z istniejącymi badaniami w tym zakresie w literaturze przedmiotu. Badacze lęku egzaminacyjnego stwierdzili istnienie podobnych zależności. Okazało się, że u osób lękowych zaobserwowano koncentrację na występie i obawach pojawiających się w związku z nim: zabsorbowanie, poczucie nieadekwatności, negatywne myśli dotyczące przewidywania utraty prestiżu i dotychczasowej pozycji. Ponadto osoby te charakteryzowały się problemami w zakresie właściwej percepcji skutków pobudliwości somatycznej subiektywnie odczuwanej (Wine 1971, za: Steptoe, Fidler 1987). W badanej grupie uczniów nie stwierdzono istotnych zależności pomiędzy ogólnym poziomem tremy a pozostałymi stylami radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

W odniesieniu do poszczególnych skal samopoczucia przed występem stwierdzono, że wraz ze wzrostem myślenia pozytywnego oraz realną oceną sytuacji wzrasta skłonność do stosowania stylu skoncentrowanego na zadaniu oraz maleje tendencja do posługiwania się stylem unikającym, skoncentrowanym na angażowaniu się w czynności zastępcze, takie jak objadanie się czy oglądanie telewizji. Zatem optymistyczna antycypacja zdarzeń, przekonanie o wła-

snych kompetencjach i wysoki poziom świadomości wiążą się z posługiwaniem się konstruktywnymi metodami radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Osoby, u których dominuje myślenie pozytywne oraz realistyczna ocena sytuacji mają tendencję do podejmowania działań i wysiłków w celu rozwiązania problemu. Koncentrują się wówczas na zadaniu i planowaniu skutecznych metod zmierzających do pokonania stresu poprzez poznawcze przekształcenia sytuacji lub podejmowanie prób jej zmiany. Zatem pozytywne emocje i adekwatna percepcja zdarzeń sprzyjają skutecznym metodom radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Myślenie pozytywne może pomagać młodzieży uzdolnionej muzycznie radzić sobie z sytuacją tremy. Wystrzeganie się myślenia o sytuacji nie sprzyja konstruktywnym sposobom radzenia sobie ze stresem i tremą w sytuacji występu. Natomiast wraz ze wzrostem myślenia katastroficznego rośnie skłonność do posługiwania się stylem skoncentrowanym na emocjach w badanej grupie uczniów uzdolnionych muzycznie. Przekonanie o braku panowania nad sytuacją, pesymizm w antycypacji zdarzeń wiążą się z tendencją do posługiwania się mało skutecznymi metodami radzenia sobie ze stresem i koncentracji na własnych stanach emocjonalnych, a nie na zadaniu. Może to zwiększać napięcie i utrudniać realizację działań oraz obniżać poziom wykonania zadania. Badania w tym zakresie na próbie uczniów ze szkół muzycznych w Polsce prowadziły Aleksandra Tokarz i Julia Kaleńska (2005). Na podstawie uzyskanych wyników stwierdziły, że uczniowie uzdolnieni muzycznie w celu radzenia sobie z tremą stosują strategie związane z myśleniem pozytywnym, realną oceną sytuacji oraz dystansowaniem się, polegające na próbie odcięcia się od sytuacji stresującej poprzez koncentrowanie się na własnych stanach mentalnych i odczuciach, co ma zwiększać koncentrację uwagi i wykonanie zadania. Natomiast badani uczniowie w mniejszym stopniu reagują na sytuację tremy posługując się strategiami mało skutecznymi, takimi jak bezradność czy myślenie katastroficzne. Potwierdzają to również wspomniane wcześniej badania Robinsona (2000), według których bardziej skutecznymi metodami radzenia sobie z tremą i niepokojem są te aktywne, skoncentrowane na zadaniu, a w przypadku badanych uczniów na wykonaniu utworu muzycznego. Styl skoncentrowany na zadaniu pozwala zbliżyć się do sytuacji, gdy możliwe jest uzyskanie optymalnych rezultatów wydajności w sytuacji występu (Martin i Marsh 2008). Uczniowie skoncentrowani na realizacji celu wydają się być optymistycznie, aktywnie i pozytywnie nastawieni na zadanie, lepiej radzą sobie też z porażkami i niepowodzeniami (Covington 1992). Są to zdaniem Martina psychologiczne cechy odporności „jednostki, która skutecznie radzi sobie z niepowodzeniami, stresem i ciśnieniem” (Martin 2008, s. 29).

Wnioski

Uzyskane wyniki mają istotne implikacje praktyczne, które można wykorzystać przy projektowaniu różnych form opieki psychologicznej dla uczniów przed występami muzycznymi. Biorąc pod uwagę wcześniejsze wnioski nasuwa się konkluzja, iż praca z młodzieżą powinna mieć wymiar poznawczo-behawioralny. Zmieniając sposób postrzegania sytuacji można zmienić myślenie o niej. Dlatego ważne z punktu widzenia skuteczności radzenia sobie wydaje się wzmacnianie realistycznego pozytywnego myślenia u uczniów w sytuacji tremy oraz kształtowanie umiejętności przeformułowania myśli negatywnych i katastroficznych. Nie bez znaczenia może być również wykorzystywanie wizualizacji w opanowywaniu tremy.

Odwołując się do wspomnianej w części teoretycznej niniejszego opracowania teorii Schwarzera i Knoll (2003) dla skutecznego radzenia sobie ze stresem ważna jest antycypacja wydarzeń mających nastąpić w przyszłości oraz wykonywanie specyficznych działań zaradczych w celu zapobiegania negatywnym skutkom stresu. W przypadku uczniów jest to przygotowanie się do występu i koncentracja na zadaniu. Ponadto znaczenie dla skutecznych sposobów radzenia sobie z sytuacją tremy może mieć koncentracja nie tylko na negatywnych, ale również pozytywnych emocjach, co w konsekwencji może pomóc uczniom w dostrzeganiu pozytywnych aspektów negatywnych sytuacji, takich jak w tym przypadku trema. Również właściwa umiejętność oceny sytuacji i wpływu na nią może mieć tutaj istotne znaczenie (por. Taylor, 1983).

Okazuje się, że techniki relaksacyjne oddziałujące na poziom napięcia (np. progresywna relaksacja mięśniowa) oraz techniki dotyczące regulacji oddechu są najczęściej stosowane w redukcji lęku scenicznego. Te ostatnie w badaniach Rolanda (1994) aż 71% badanych uważa za najbardziej skuteczne bezpośrednio przed występem. Dlatego też nauka kontroli emocji i niepokoju w sytuacji występu poprzez różnorodne techniki relaksacji, terapii oraz przygotowanie praktyczne – warsztatowe może pomóc w radzeniu sobie z tremą.

BIBLIOGRAFIA

- Arlin C. (2010), *Anxiety Before a Musical Performance: How to Manage Anxiety Before a Musical Performance*, <http://socialanxietydisorder.about.com/od/copingwithsad/a/musicbefore.htm>.
- Aspinwall L.G., Taylor S.E. (1997), *A stitch in time: Self-regulation and proactive coping*, „Psychological Bulletin”, 121, s. 417–436, doi/10.1037/0033-2909.121.3.417.

- Baker K.R. (2005), *Psychological, physiological, and phenomenological response in musicians with performance anxiety* (PsyD degree), Graduate School of Clinical Psychology, Newberg: George Fox University.
- Barbeau A.K. (2011), *Performance anxiety inventory for musicians (PerfAIM): a new questionnaire to assess music performance anxiety in popular musicians*, niepublikowana praca magisterska McGill University, http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=104539&local_base=GEN01-MCG02.
- Beck A., Emery G. (2005), *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*, New York: Basic Books.
- Butler G. (1999), *Overcoming social anxiety and shyness*, New York: New York University Press.
- Clark D.M., Ehlers A., McManus F., Hackmann A., Fennell M., Campbell H., Louis B., (2003), *Cognitive therapy versus fluoxetine in generalized social phobia: a randomized placebo-controlled trial*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 71, s. 1058–1067, doi/10.1037/0022-006X.71.6.1058.
- Clark D.M., Wells A. (1995), *A cognitive model of social phobia*, w: R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope, F.R. Schneier (red.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment*, New York: Guilford Press, s. 69–93.
- Costa P.T., Somerfield M.R. Jr., McCrae R.R. (1996), *Personality and coping: A reconceptualization*, w: M. Zeidner, N.S. Endler (red.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (s. 44–61), Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Covington M.V. (1992), *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, New York: Cambridge University Press.
- Dzwonkowska I. (2003), *Nieśmiałość i jej korelaty*, „Przegląd Psychologiczny”, 46, 3, s. 307–322.
- Emmons S., Thomas A. (2008), *Understanding performance anxiety*, „Journal of Singing”, 64 (4), s. 461–465.
- Endler N.S., Parker J.D.A. (1990), *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*, Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Endler N.S., Parker J.D.A. (1990), *Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 58 (5), s. 844–854, doi/10.1037/0022-3514.58.5.844.
- Eysenck M. (1998), *Psychology, an Integrated Approach*, Harlow: Longman.
- Folkman S., Moskowitz J.T. (2004), *Coping: Pitfalls and promise*, „Annual Review of Psychology”, 55, s. 745–774, doi/ 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456.
- Folkman S., Lazarus R.S. (1985), *If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 48, s. 150–170, doi/10.1037/0022-3514.48.1.150.
- Gall T.L., Charbonneau C., Clarke N.H., Grant K., Joseph A., Shouldice L. (2005), *Understanding the nature and role of spirituality in relation to coping and health:*

- A conceptual framework*, „Canadian Psychology”, 46, s. 88–104, doi/10.1037/h0087008.
- Green B., Gallwey W.T. (1986), *The inner game of music*, New York: Doubleday.
- Hallam S. (1998), *Instrumental Teaching*, Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hamann D.L., Sobaje M. (1983), *Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables*, „Psychology of Music”, 11 (1), s. 37–50, doi/10.1177/0305735683111005.
- Heszen I. (2013), *Psychologia stresu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen I., Sęk H. (2007–2016), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen I., Sęk H. (2008), *Zdrowie i stres*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia*, t. 2, (s. 681–734), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Heszen-Niejodek I. (2002), *Emocje, ocena poznawcza i strategie w procesie radzenia sobie*, w: I. Heszen-Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne aspekty radzenia sobie ze stresem psychologicznym* (s. 174–197), Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Hobfoll S.E. (1998–2006), *Stres, kultura i społeczność*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hooker K., Frazier L.D., Monahan D.J. (1994), *Personality and coping among caregivers of spouses with dementia*, „Gerontologist”, 34, s. 386–392, doi/10.1093/geront/34.3.386.
- Janis I.L. (1958), *Psychological stress: Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Jones W.E., Briggs S.R., Smith Th.S. (1986), *Shyness: conceptualization and measurement*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 51, 3, s. 629–639, doi/10.1037/0022-3514.51.3.629.
- Kaleńska J. (2008), *Zjawisko tremy – od badań do praktyki*, w: W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora* (s. 193–201), Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karpińska M. (2003), *Trema, stres przed występem. Jak sobie z nimi radzić*, „Twoja Muza”, 1, s. 59–60.
- Kemp A.E. (1996), *The musical temperament, psychology and personality of musicians*, Oxford: Oxford University Press.
- Kemp A.E. (1981), *The personality structure of the musician. Identifying a profile of traits for the performer*, „Psychology of Music”, 9 (1), s. 3–14, doi/10.1177/03057356810090010201.
- Kendrick M.J., Craig K.D., Lawson D.M., Davidson P.O. (1982), *Cognitive and Behavioural Therapy for Musical-Performance*, „Anxiety Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 50 (3) s. 353–362, doi/10.1037/0022-006X.50.3.353.
- Kenny D.T. (2011), *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford: Oxford University Press.

- Kenny D.T. (2005), *A systematic review of treatments for music performance anxiety*, „Anxiety, Stress, and Coping”, 18/3, s. 183–208, doi/10.1080/10615800500167258.
- Kenny D.T., Davis P., Oates J. (2004), *Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism*, „Journal of Anxiety Disorders”, 18, s. 757–777, doi/10.1016/j.janxdis.2003.09.004.
- Kenny D.T., Osborne M.S. (2006), *Music performance anxiety: new insights from young musicians*, „Advances in Cognitive Psychology”, 2, s. 103–112, doi/10.2478/v10053-008-0049-5.
- Kępińska-Welbel J. (1990), *Trema u muzyków. The International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music*, Warszawa: Wydawnictwo AMF, s. 469–474.
- Kesselring J. (2006), *Music performance anxiety*, w: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring, *Music, Motor Control and the Brain* (s. 309–319), Oxford: Oxford University Press.
- Kędzierska B., Znajmiecka-Sikora M., Kaflik-Pieróg M. (2002), *Nieśmiałość – określenie zjawiska oraz doniesienia wstępne z badań*, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi”, 1, 21, s. 99–110.
- Kierzkowski M., Lawendowski R. (2015), *Trema muzyczna jako czynnik psychologiczny zagrażający w karierze artystycznej – koncepcje teoretyczne i przegląd badań*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 9, 4 (29), s. 279–293.
- Kirchner J.M. (2003), *A qualitative inquiry into musical performance anxiety*, “Medical Problems of Performing Artists”, 18, s. 78–82.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer Verlag.
- Lazarus R.S. (1966), *Psychological stress and the coping process*, New York: McGraw-Hill.
- Leary M. (2000), *Wywieranie wrażenia na innych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Leary M., Kowalski R.M. (2002), *Lęk społeczny*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lehmann A., Sloboda J., Woody R. (2007), *Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills*, New York: Oxford Press.
- Marcinkowska B. (1994), *Lęk społeczny a agresja u młodych ludzi*, „Psychologia Wychowawcza”, 1, s. 38–45.
- Marshall A.J. (2008), *Perspectives about Musician’s Anxiety Performance*, Dissertation (Master in Music), University of Pretoria, (<http://www.repository.up.ac.za/dspace/bitstream/handle/2263/23579/dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

- Martin A.J. (2008), *Motivation and Engagement Scale Music (MES-M) Test User Manual*, Summer Hill: Lifelong Achievement Group.
- Martin A.J. & Marsh H.W. (2008), *Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience*, „Journal of School Psychology”, 46 (1), s. 53–83, doi/10.1016/j.jsp.2007.01.002.
- Matthews G., Deary I.J., Whiteman M.C. (2003), *Personality traits*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mączyński J. (1991), *Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności*, „Przegląd Psychologiczny”, 34, 4, s. 619–629.
- Mechanic D. (1962), *Students under stress: A study in the social psychology of adaptation*, New York: The Free Press.
- Miller R.S. (2000), *Niepewność i zakłopotanie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nekano K. (1992), *Role of personality characteristics in coping behaviors*, „Psychological Reports”, 71, s. 775–813, doi/10.2466/pr0.1992.71.3.687.
- O'Brien T.B., DeLongis A. (1996), *The interactional context of problem-emotion-, and relationship-focused coping: The role of the big five personality factors*, „Journal of Personality”, 64, s. 775–813, doi/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00944.x.
- Papageorgi I., Hallam S., Welch G.F. (2007), *A conceptual framework for understanding musical performance anxiety*, „Research Studies in Music Education”, 28, s. 83–107, doi/10.1177/1321103X070280010207.
- Pawelczyk A., Kolakowski A., Rabe-Jabłońska J. (2010), *Zastosowanie eksperymentów behawioralnych w terapii lęku społecznego*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 10 (1), s. 52–58.
- Rapee R.M. (2014), *Preschool environment and temperament as predictors of social and nonsocial anxiety disorders in middle adolescence*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, 53, s. 320–328, doi/10.1016/j.jaac.2013.11.014.
- Rapee R.M., Gaston J.E., Abbott M.J. (2009), *Testing the efficacy of theoretically derived improvements in the treatment of social phobia*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 77, s. 317–327, doi/10.1037/a0014800.
- Rapee R.M., Heimberg R.G. (1997), *A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia*, „Behaviour Research and Therapy”, 35, s. 741–756, doi/10.1016/S0005-7967(97)00022-3.
- Robinson D. (2000), *101 Key Ideas – Psychology*, London: Hodder and Stoughton.
- Roland D. (1994), *How professional performers manage performance anxiety*, „Research Studies in Music Education”, 2/1, s. 25–35, doi/10.1177/1321103X9400200105.
- Salmon P.G. (1990), *A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety: A Review of the Literature*, „Medical Problems of Performing Artists”, 5, s. 2–11,

- (<https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1137&article=1375&action=1>).
- Schwarzer R., Knoll N. (2003), *Positive coping: Mastering demands and searching for meaning*, w: S.J. Lopez, C.R. Snyder (red.), *Positive Psychological assessment: A handbook of models and measures* (s. 393–409), Washington, DC: American Psychological Association.
- Schlenker B.R., Leary M.R. (1982), *Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model*, „Psychological Bulletin”, 92, s. 641–669, doi/10.1037/0033-2909.92.3.641.
- Sinico A., Gualda F., Winter L. (2012), *Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a study on flute players*, w: E. Cambouropoulos, C. Tsougras, K. Pastiadis (red.), *Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Science of Music* (s. 939–942), Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Sinico A., Winter L. (2013), *Music Performance Anxiety: use of coping strategies by tertiary flute players. Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME 3)*, Jyväskylä, Finland, 11th–15th June 2013 (<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41582>).
- Sosnowski T. (1977), *Lęk jako stan i jako cecha w ujęciu C.D. Spielbergera*, „Przegląd Psychologiczny”, 2, s. 349–360.
- Steptoe A. (1989), *Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians*, „Psychology of Music”, 17, s. 3–11, doi/10.1177/0305735689171001.
- Steptoe A. (2001), *Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety*, w: P.N. Juslin, J.A. Sloboda (red.), *Music & Emotion* (s. 291–307), New York: Oxford University Press.
- Steptoe A., Fidler H. (1987), *Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety*, „British Journal of Psychology” 78, s. 241–249, doi/10.1111/j.2044-8295.1987.tb02243.x.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2005), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Sweeney G.A., Horan J.J. (1982), *Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety*, „Journal of Counselling Psychology”, 29 s. 486–497, doi/10.1037/0022-0167.29.5.486.
- Szulc M., Olszak A. (2012), *Wybrane psychologiczne wyznaczniki tremy koncertujących muzyków profesjonalistów i amatorów*, „Estetyka i Krytyka”, 25 (2), s. 201–230.
- Teachman B., Allen J. (2007), *Development of social anxiety: Social interaction predictors of implicit and explicit fear of negative evaluation*, „Abnormal Child Psychology”, 35, s. 63–78, doi/10.1007/s10802-006-9084-1.

- Tokarz A., Kaleńska J. (2005), *Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem*. A. Steptoe, H. Fidler – wstępne opracowanie wersji polskiej, „Psychologia Rozwojowa”, 10 (1), s. 125–134.
- Valentine E. (2004), *The Fear of Performance*, w: J. Rink (red.), *Musical Performance: A Guide to Understanding* (s. 168–182), Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson D., Hubbard B. (1996), *Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model*, „Journal of Personality”, 64, s. 737–774, doi/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00943.x.
- Williamon A. (2004), *A guide to enhancing musical performance*, w: A. Williamon (red.), *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance* (s. 3–18), New York: Oxford University Press.
- Wills G.I., Cooper C.L. (1987), *Stress and professional popular musicians*, „Stress Medicine”, 3, s. 267–274, doi/10.1002/smi.2460030407.
- Wilson G.D. (2002), *Psychology for performing artists*, London: Whurr.
- Wilson G.D. (1999), *Performance Anxiety*, w: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 229–245), Oxford: Oxford University Press.
- Wilson J.K., Rapee R.M. (2005), *Teoria poznawcza i terapia fobii społecznej*, w: M.A. Reinecke, D.A. Clark (red.), *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 288–322.
- Wilson G., Roland D. (2002), *Performance anxiety*, w: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The science and psychology of music performance*, Oxford, s. 47–61.
- Wine J. (1971), *Test anxiety and direction of attention*, „Psychological Bulletin”, 71, s. 92–104, doi/10.1037/h0031332.
- Wolfe M.L. (1989), *Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety*, „Medical Problems of Performing Artists”, 4, s. 49–56, (<https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1141&article=1423&action=1>).
- Wroński T. (1965), *Zagadnienia gry skrzypcowej*, cz. 3, *Technologia pracy*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Zimbardo P.G. (2000), *Nieśmiałość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Celem badań zaprezentowanych w niniejszym artykule było określenie zależności pomiędzy tremą i radzeniem sobie ze stresem w grupie uczniów uzdolnionych muzycznie. Przebadano osoby uczęszczające do profilowanej szkoły muzycznej, które są

objęte programem opieki nad młodzieżą uzdolnioną. W badaniach posłużono się Skalą Samopoczucia Muzyka przed Występem oraz Kwestionariuszem Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzono istotną statystycznie dodatnią korelację stylu skoncentrowanego na zadaniu z czynnikiem pierwszym samopoczucia – myślenie pozytywne. Natomiast styl skoncentrowany na unikaniu poprzez angażowanie się w czynności zastępcze koreluje w sposób ujemny z myśleniem pozytywnym. Wraz ze wzrostem stylu skoncentrowanego na zadaniu wzrasta czynnik realistyczna ocena sytuacji.

SŁOWA KLUCZOWE: trema, stres, uzdolnienia muzyczne, samopoczucie przed występem

SUMMARY

The aim of the study was to determine the relationship between stage fright and coping with stress in case of musically-gifted students. Students attending music schools, covered by the special education program for gifted youth, were examined. The studies used the Scale of Well Being of a Musician before the Performance and Questionnaire of Coping in Stressful Situations CISS. Statistically significant positive correlation between the task-focused style and the first factor of well-being that is positive thinking was recognized on the basis of the results. In contrast, the avoiding-focused style, observable in form of engaging in substitute activities, adversely correlates with positive thinking. Realistic assessment of the situation increases together with the rise of the task-focused style.

KEYWORDS: stage fright, stress, musical talent, well-being before performance

MAŁGORZATA KUŚPIT – Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej
BARBARA WOJTANOWSKA-JANUSZ – Specjalistyczna Poradnia
Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Lublinie
e-mail: malgorzata.kuspit@poczta.umcs.lublin.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 24.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.06.2016, 22.06.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

Skills of students finishing the first stage of learning of mathematical modelling

Umiejętności uczniów kończących pierwszy etap kształcenia w zakresie modelowania matematycznego

Introduction

Practical aspects of early childhood education are extremely important aspects nowadays. Mathematics educators more and more often pay attention to practical skills. An extraordinary amount of attention has been devoted to these skills in the current Core Curriculum for General Education in primary schools. The pretext for raising this subject was an interest in the phenomenon of mathematical modelling and process of mathematisation at early education stage. Carrying out the teaching contents in this field will contribute to achieving better results by pupils in further education, but mainly in their private lives.

The aim of the research was to diagnose the skills of pupils completing the first phase of education in mathematical modelling. For this purpose, the specific objectives, concerning particular aspects of practical skills, were also designed. The research tool included tasks concerning the main practical skills that a pupil completing the first stage of mathematics education should acquire.

The research was conducted among the population of the third grade primary school pupils, attending two public schools in the Świętokrzyskie Province. The research results demonstrate the skill level of pupils in the field of mathematical modelling.

Theoretical grounds of own research

Mathematical problems fulfill a key role in the teaching of mathematics. According to Gustaw Treliński (2011), mathematical problems are

“the language message – a statement or an inscription of a two-layer structure – formulated by a teacher, a textbook, and even a pupil himself/herself whose aim is to cause a particular type of mathematical activity”. School tasks are often embedded in a context that relates in some way to reality, but unfortunately they are not always realistic tasks, i.e. such tasks that reflect situations that a pupil may encounter in everyday life. Furthermore, tasks are also initially simplified, therefore a pupil is not required to mathematise them, but only to follow a specific pattern.

At the stage of early childhood education it is necessary to shape the skills, such as spatial orientation, measurement (of weight, length, time, temperature, capacitance), cash calculation. These are the most important skills that a pupil should acquire at this stage. Therefore the tasks contained in textbooks, aimed at the first, second and third grade pupils, focus mainly on these aspects.

The language of mathematics serves us to describe the relationships between given objects, that is, for mathematisation. Mathematisation is a process necessary for the reasoning directed to solve a given task, embedded in a realistic context. The activity which mathematisation is, derives from the borderline of many areas of life and science. Therefore it is difficult to characterise it unambiguously. Mathematisation, according to Treliński (2011), is the main type of mathematical activity of pupils at the stage of preschool education. Familiarising pupils with this complex process is extremely important, because mistakes made in this area, may have far-reaching consequences in further education. About mathematisation we can say in the following two situations:

1. In the phase, in which we use mathematics to solve problems outside of mathematics;
2. In the course of shaping and presenting a variety of mathematical content (definitions, theorems) (Treliński 1996).

It is also worth specifying what, in turn, mathematical modelling is. Jerzy Nowik (2011) writes that, “Transforming the verbal situation to the mathematical one is called the mathematisation of this situation, and a mathematical formula obtained is called a mathematical model”. On the other hand, Treliński (2011) says about

non-deductive reasoning that begins by examining a certain situation (real, imaginary, and even abstract), it further includes activities related to the selection in this situation of objects and the relationship between them, and their representation in different ways, and finally describing them with the use of the language of mathematics.

The description obtained by mathematisation is called a mathematical model. Mathematical models are a kind of a product of real events mathematisation. It is also worth noting that mathematical models are used by people with different mathematical experience. The primary purpose of mathematical models is to describe phenomena from different areas of life.

Abilities necessary to carry out mathematisation by David Wheeler:

- the ability to perceive dependence, idealising them in purely mental creations and operating on them in mind in order to create new dependencies. It is the ability of interiorisation, actions or observations in order to ask a question, “What would be if?”;
- the ability to make transformations – from operations to observations, from observations to ideas, from ideas to concepts, as well as within each of these categories – changing the reference system, focusing afresh attention on neglected features of the situation, reviewing problems;
- the ability to coordinate and contrast reality and ideas, synthesising observation systems, ideas, descriptions, language and symbols. When these measures will be applied to pure compounds, separated from specific examples, then their products will be mathematics (Wheeler 1986).

As seen from above, the process of mathematisation requires shaping certain abilities, with which we are not born, but we are shaping them in the process of exploring, solving problems in this field.

Methodological grounds of own research

The subject of the research are the skills of pupils completing the first stage of education in mathematical modelling. The purpose of the research is to diagnose these skills. The general problem is the question: Do the students have skills in mathematical modelling?

To make the general problem more specific, the specific questions were asked, which referred to the following: clock calculations, calendar calculations, calculations of cash and measuring length.

In the research work, the method of diagnostic survey was used, while the study (analysis) of these documents is the technique used in this research. To conduct the research, a set of four tasks relating to the application of mathematical modelling skills in practice was used.

The tasks were arranged in such a way so that the results should help to answer the posed questions, and also to verify the accuracy of the posed hypotheses.

The research was conducted among 37 third grade pupils. 20 pupils inhabit rural areas, while the remaining 17 pupils are the residents of the city of Kielce. The population that took part in the research consisted of the third grade pupils of Szkoła Podstawowa im. Orłąt Lwowskich [Primary School] in Nowiny, and the third grade pupils of Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 im. Bohaterów Westerplatte [Complex of Primary and Lower Secondary Schools No. 5] in Kielce. Both schools are located in the Świętokrzyskie Province.

Analysis of own research results

The detailed analysis of the conducted research results allows for the conclusion that pupils have difficulty relating to certain tasks in the field of practical skills, appearing during mathematics lessons. The pupils very rarely meet in the lessons and in textbooks such tasks, therefore understandable difficulty in solving them appears. Quite a large proportion of pupils is doing well with calendar calculations, which, in turn, demonstrates well-implemented process of education in this field. The pupils had most difficulties with the task, in which there was a lot of data, because the analysis of this solution required that they should take into account many factors. The data that was unnecessary should be rejected. The analysis of school textbooks shows that such tasks are not solved during the mathematical education lessons in the first, second and third grades. The multiplicity of ways in which pupils solved problems proves their creativity. A pupil who sees for the first time a new maths problem, creates his/her own path of procedure that will lead him/her to solve the task based on the previously learned information. This is necessary so that mathematics education could be properly implemented. A pupil in a crisis, new or unknown situation creates his/her own procedures, which is a very good ground to develop mathematisation skills.

To sum up, the ability of mathematisation must be developed in a deliberate and purposeful way, starting from the first stage of education, because it is a skill that does not develop spontaneously. It is very important to develop these skills based on real tasks, i.e., on those that can actually occur in the child's world, or in his/her adult life. It is not enough that these tasks were merely similar to the real situation, because we will not shape the expected skills. Therefore a selection of tasks is very important. The observation of school practice shows

that pupils of the first, second and third grades are very rarely given tasks of that type as used in the research. This is probably the reason of diagnosed in research skills that are not at the satisfactory level – a significant proportion of pupils were not able to fully solve a given problem. A multifaceted and multi-threaded task turned out to be too difficult.

REFERENCES

- Nowik J. (2011), *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Podręcznik dla nauczyciela*, Opole: Wydawnictwo NOWIK Sp.j.
- Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 18 czerwca 2014 r., poz. 803), załącznik 2, p. 9.
- Treliński G. (1996), *Matematyzacja w nauczaniu*, Kielce: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Treliński G. (2011), *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. 3XM. Matematyka, modelowanie, metodyka*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Treliński G. (2004), *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym w klasach I–III*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Wheeler D. (1986), *Matematyzacja jako podstawowa orientacja w nauczaniu „matematyki dla wszystkich”*, in: Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, Seria V, Dydaktyka Matematyki 6.

Description elaborated basing on B.A. thesis “Skills of students finishing the first stage of learning of mathematical modelling” supervised by dr B. Bugajska-Jaszczołt.

SUMMARY

Nowadays, one of basic skills that every student by the end of primary school should acquire is, among other things, application of mathematics in everyday life¹. In the era of computers, the calculation skills tend to decrease in significance in contrary to application skills. The aim of my research is diagnosing the skills of students

¹ Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r.

finishing the first stage of learning of mathematical modelling. The main question is whether students actually possess skills in this field. In order to specify the issue, particular tasks were presented: time duration calculations, date duration calculations, calculations on money and length measurements. In the research, there was applied the method of diagnostic survey, and the technique used is the analysis of documents. To conduct the research, there was used the set of four tasks concerning the application of skills of mathematical modelling in practice. The tasks were constructed in a way allowing to answer for the main questions of this research and also to verify the accuracy of the hypotheses stated. Quantitative analysis shows quite clearly (61% of respondents correctly solved all the tasks) that the third-grade students have skills in the field of mathematical modelling. It should be noted, that 39% of all respondents have a problem with the tasks of this type. This is worrying number of students, which should be paid special attention. However, thing that is worth appreciation, is creativity of students. In an unfamiliar situation, students created their own methods, which resulted in accuracy of answers.

KEY WORDS: mathematisation, mathematical modelling, mathematical model, first stage of learning, pedagogy

STRESZCZENIE

Przemiany edukacji w Polsce, w szczególności kształcenia matematycznego, wymagają od nauczycieli wcielenia wielu zmian. Do najważniejszych sprawności, jakie powinien nabyć uczeń kończący pierwszy etap edukacji zalicza się m.in. umiejętność korzystania z matematyki w życiu codziennym². Mniej istotne w wykształceniu uczniów są sprawności rachunkowe – w związku z wykorzystywaniem w edukacji narzędzi elektronicznych, m.in. kalkulatorów, komputerów itp. Najbardziej oczekuje się nabycia umiejętności aplikacyjnych. Celem badań jest zdiagnozowanie kompetencji uczniów kończących I etap kształcenia w zakresie modelowania matematycznego. Problem ogólny stanowi pytanie: Czy uczniowie posiadają umiejętności w zakresie modelowania matematycznego? Aby uściślić problem ogólny zadano pytania szczegółowe dotyczące: obliczeń zegarowych, obliczeń kalendarzowych, obliczeń pieniężnych oraz pomiaru długości. W pracy badawczej zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, natomiast zastosowaną w tych pomiarach techniką jest badanie (analiza) dokumentów. Do ich przeprowadzenia wykorzystano zestaw czterech zadań dotyczących zastosowania umiejętności modelowania matematycznego w praktyce. Ułożono je w taki

² Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r.

sposób, aby uzyskane wyniki pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytania, a także zweryfikować trafność postawionych hipotez.

Analiza ilościowa pokazuje dość jednoznacznie (61% badanych poprawnie rozwiązało wszystkie zadania), że uczniowie klas trzecich radzą sobie z zadaniami z zakresu modelowania matematycznego. Należy jednak zauważyć, że aż 39% wszystkich badanych ma problem z zadaniami tego typu. Jest to mimo wszystko niepokojąca liczba uczniów, na co należy zwrócić szczególną uwagę. Analizując poszczególne zadania można dostrzec, że uczniowie mają poważne problemy w tym zakresie, co wskazuje na zaniedbywanie tegoż aspektu w nauczaniu wczesnoszkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE: matematyzacja, modelowanie matematyczne, model matematyczny, edukacja wczesnoszkolna, pedagogika

KATARZYNA JAKUBCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: katarzyna.jakubczyk@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: ???

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016



Daily experiences of transnational families and their children (based on the research conducted in the UK and Poland)

Codzienne doświadczenia rodzin transnarodowych i wychowujących się w nich dzieci (na podstawie badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii i w Polsce)

Introduction

Polish accession to the European Union in 2004 meant that the Poles began to go abroad. One of the target countries was the United Kingdom. These days, the decision to leave the country was undertaken mostly by men, but women also decided on labor migration. At that time the territorial mobility is a natural phenomenon in a society. Therefore, there are more and more discussions about transnational families, and the consequence of the wave of migration is that more and more children grow up without the daily presence of a parent. This situation requires family members to develop new quality of functioning in everyday life changed by migration. First of all, parental traits such as the ability to cope with the new life circumstances, mental flexibility and high adaptability skills determine the adequate development of their children. The better parents manage in the event of separation, the more adequate the process of upbringing of their children will be.

In order to approach the concept of transnational family, we must first define a family. Wincenty Okoń (1984) defines the family as “a social group consisting of parents and their children, which combines the marital and the parental bond”. The family is also described in a systemic and processual perspective. A systemic approach assumes that family members interact with each other, by creating a new quality of interaction. Given this understanding, the patterns of behavior of individuals in the family are reactions to what occurs among them. Anna Giza-Poleszczuk (2005) defines family as a “stream of events” which is implemented “through continuous reproduction of the structures of interaction, home microworld or home rituals”. Recognition of the family

as a process of dynamic change and transformation can be seen through the prism of transnationalism. Thus, definition of the family is related to functioning of the contemporary world and man's desires in that world.

Transnational family "is the process by which immigrants establish and maintain diverse social contacts that connect their society of origin and of settlement" (Danilewicz 2010). Transnational family members live in two different countries, separated by thousands of kilometers, but the situation does not stop the marriage and parental relationship. Despite the distance adults are involved in maintaining family relationships, together decide on matters regarding their children, and communicate mainly through modern technology. They are also connected to each other by material things.

Transnational families have some characteristics in common (Danilewicz 2010). Territorial mobility is closely related to the desire to improve the financial situation of the family. The parent remaining in the country takes care of children. The functioning of these families requires the development of flexible ways of coping with different matters, and immigrants, despite their departure, have plans for their family members.

According to the research conducted by Bartłomiej Walczak (2008) every fourth child in Poland experienced separation from one parent due to migration. Economic factors largely determine mobility and make its duration extended. Improving the economic situation provides better educational opportunities for children, and also eliminates misunderstandings in this field. Regular money transfers to Poland can, however, pose a threat to the spouse remaining in the country and withdrawn from economic activity (Szczygielska 2013).

Labour migration of one parent may cause the child emotional lability associated with experiencing alternative feelings of joy and sorrow, caused by arrivals of a parent, followed by another separation (Becker-Pestka 2012). The consequence of such a situation can be euro-orphanhood, which means that the child is deprived of emotional support from parents, its functioning and socialization are impaired, as well as activity in the cultural life of the child disappears (Walczak 2008). Bearing in mind this definition of the phenomenon of euro-orphanhood we must take into account that not all children growing up in a transnational family are transnational euro-orphanhood. Migration does not determine the fact that the family becomes inept in fulfilling its functions and does not mean that family ties loosen. The absence of a parent increases the risk of loneliness in children.

Experience is the sum of stimuli "which the man receives during his life, and his reaction to these stimuli" (Okoń 1984). Therefore, the quality of the experi-

ence affects all the family and school situations in which the child participates. Everyday life of children from migrant families and their positive adaptation to the changed life circumstances depends on the personality traits of parents, as well as the frequency of family discussions and meetings. An important factor is also the child's understanding of the motifs of migration and its acceptance. According to Anna I. Brzezińska and Joanna Matejczuk (2011) this is crucial, as it is a protective factor against the destructions and stiffening of behavior. A child who got a clear message concerning the new circumstances of family life does not create their own interpretations, and does not experience the emptiness and confusion. These considerations arise from the nature of family functioning. There are also characteristics for most transnational families. Such factors, among others, are the child's longing for the physical presence of a parent, and it exists regardless of the state of understanding of the child's sense of migration.

The continuation of strong family ties and the proper exercise of the educational role are supported by modern communications technology. Phones, Internet messengers, or social networking sites also allow for active participating in family life. Knowledge of the family members' problems, and knowledge about their daily activities enable the migrants' involvement in building relationships with relatives and giving them emotional support.

A child at school age requires regular parental control over its progress in learning. In circumstances caused by migration, a parent responsible for direct care fulfills this obligation. Research conducted by Walczak (2008) points to the fact that immigrants' children differ from their peers in the three spheres of functioning: show greater independence, their financial situation is improving, but they experience emotional problems that manifest in their feeling of loneliness.

The term resilience is translated as flexibility, resilience, and mental strength (Szwajca 2014). The essence of the concept is an attempt to explain why the individual is functioning at a higher level than would have been expected on the basis of the conditions in which he/she lives. We should remember about protective factors and risk factors, as well as take into account random events, which strongly stress the individual, or threaten his life and health (Borucka, Pisarska 2012). These include, among others, migration of one of the parents. Protective factors are internal and external resources at the disposal of the individual person. A child who has regular contact with migrant parent and care from parents who remain in the country does not tend to pathologise process of education. He/she does not experience any void caused by a sense of family breakdown, because it has internalized image of the "transnational" parent. Therefore, he/she is confident that the migration does not threaten them or members of their family.

Research methodology

The subject of the research is daily experiences of transnational families, parents and their children. The aim of the study is to familiarize with the problems of everyday experience of transnational families, parents and their children and to increase immigrants' awareness of the importance to keep the family in case of separation.

The research question set to achieve the objectives of the study was: What are daily experiences of transnational families?

The research problems were divided into two areas. One of them is functionality in family environment, while second area is about functionality in the school environment of the children.

A diagnostic survey was used to analyze the problems. The study included parents and children aged 8 to 15 (from towns and villages in Poland and the United Kingdom). 104 adults and 79 children were examined. The research takes into account the existing data set by researchers dealing with migration issues.

Research analysis

The results allow concluding that the majority of respondents are involved in building relationships with members of their family, especially with their children. This is very important because due to their mental immaturity, they should have special care from the parents. Most of the respondents see his family as a coherent and children accept the absence of one parent. However, some of them are not happy with the fact that a parent lives every day in a different country. Acceptance of migration by the child is a complex process and stems from various factors. The child is influenced, among other things, by understanding of the reasons of migration and the attitude of the parents, which can be more or less flexible. If parents present changes taking place in the family in a clear and understandable way to children then they do not need to create their own explanations and will not experience migration as something threatening.

Migrants communicate with their family several times a week. The most popular form are the messages sent by the Internet. Most migrants come to Poland to visit their closest family once every six months. Some do it more frequently, every three months or every month. Family members living in Poland visit the migrant abroad less frequently. Nonetheless, the data gained suggest that transnational families maintain constant contact with each other. Modern technologies and cheap airlines foster maintaining close ties, despite kilometers.

The studied children do not omit school classes. There are occasional absences. They achieve, in majority, good and very good grades, and do not cause problems at schools. The children of migrants have friends, colleagues, which means that they can establish and maintain peer relationships.

The factor that determines the survival of transnational families is the education of the parents. Most respondents are graduates from secondary school or university. This suggests they are aware of the fact that migration is a potential threat to the cohesion of the family. However, there are situations impossible to predict in the course of life. Migration is a risky situation where not everything goes as it was assumed to. Therefore, resilience, elasticity or mental stability play an important role in the daily functioning of transnational families.

Far smaller group of children do not accept the parent's departure, consider family relationships too loose and are low achievers at school. Some do not have friends or acquaintances. Their malfunction is the outcome of underdeveloped adaptability of their parents. New life circumstances caused by migration become threatening experiences. Therefore, more and more is said about euro-orphanhood. It is not an appropriate term, however, it is a serious social problem, since isolation of children results from a lack of awareness of parents who cannot meet the challenges put by living in two countries.

The role of communication in transnational families is the foundation for quality of ties between their members. Frequent contacts make the migrant participate fully in the lives of their children and their partner. The element that unifies the family is common affairs, despite the physical and symbolic boundaries. Ideal trans-nationality would live as though those boundaries did not exist. However, this is not possible as both the migrant and a person living in Poland live in two worlds. The challenge for the family is to unify those worlds so as they could meet in the common field. Most of the studied families manage to do so.

REFERENCES

- Becker-Pestka D. (2012), *Rodzina w obliczu migracji zarobkowej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej”, 1, p. 17.
- Borucka A., Pisarska A. (2012), *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, p. 4.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J. (2011), *Psychologiczne konsekwencje eurosieroctwa: styl życia rodziny, diagnoza i wsparcie*, Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Szczygielska I. (2013), *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodzin*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szwajca K. (2014), *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska”, 48 (3), pp. 563–572.
- Walczak B. (2008), *Společne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Ośrodek Badań nad Migracjami, <http://www.migracje.uw.edu.pl/download/934/> (access: 23.11.2015).

Description elaborated basing on B.A. thesis „The daily experiences of transnational families, parents and their children (according to research conducted in the United Kingdom and Poland)” supervised by prof. zw. dr hab. B. Matyjas.

SUMMARY

Transnational family is a system in which one spouse leaves home country for economic reasons and a second one stays to take care of the children. The aim of the article is to familiarize with the problems of everyday experience of transnational families, parents and their children and to increase immigrants' awareness about the importance of keeping the family in case of separation. A diagnostic survey was used to analyze the issue. The research analysis revealed that the majority of migrant family members try to keep close bonds with their partners and children despite the distance. Majority of family members perceive their family as coherent. Migrants communicate with their family several times a week. The most popular form is sending messages through the Internet. Majority of families are flexible enough to cope with the conditions of life that are changed by migration. Though in transnational families there are victims of the territorial mobility. In effect to poorly developed adaptive skills of parents, children functionality in the family is affected. In result many children become euro-orphanhood. This is an important and major social problem caused by lack of consciousness of parents that cannot meet the challenges caused by living in two separate countries. Due to this problem children become isolated from their society.

KEYWORDS: transnational family, migration, daily experiences, Euro-orphanhood, resilience

STRESZCZENIE


Rodzina transnarodowa to system, w którym jedno z małżonków opuszcza terytorium swojego państwa w celach zarobkowych, a drugie zostaje w kraju i opiekuje się dziećmi. Artykuł ukazuje problematykę codziennych doświadczeń rodzin transnarodowych i wychowujących się w nich dzieci oraz zwiększenie świadomości emigrantów na temat znaczenia utrzymania wspólnoty rodzinnej w warunkach rozłąki. Do zbadania tego problemu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że członkowie rodzin migracyjnych pomimo odległości jaka ich dzieli starają się przeważnie zachować dotychczasowe bliskie więzi ze swoimi partnerami, ale przede wszystkim ze swoimi dziećmi. W większości przypadków członkowie rodziny postrzegają ją jako spójną. Migranci kontaktują się ze swoją rodziną kilka razy w tygodniu. Najpopularniejszą formą są komunikatory internetowe. Większość rodzin jest na tyle elastyczna, że potrafi poradzić sobie w zmienionych przez migrację warunkach życia. Jednak są również ofiary mobilności terytorialnej. Niewłaściwe funkcjonowanie dzieci w rodzinach mało zaangażowanych jest efektem słabo rozwiniętych umiejętności adaptacyjnych rodziców. Dlatego coraz częściej mówi się o eurosierotach. Jest to ważny problem społeczny, ponieważ osamotnienie tych dzieci wynika z braku świadomości u rodziców, którzy nie potrafią sprostać zadaniom jakie stawia przed nimi życie w dwóch krajach.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina transnarodowa, migracja, codzienne doświadczenia, eurosieroctwo, resilience

PAULINA JANDAŁA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach 
e-mail: paulina.monika89j@wp.pl 

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

sprawozdania i opinie

Recenzje

Ewa Kula, Marzena Pękowska, *Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2015, ss. 90

Wydany nakładem Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w 2015 r. podręcznik akademicki Ewy Kuli i Marzeny Pękowskiej pt. *Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym* jest publikacją pomyślaną jako kompendium wiedzy na wskazany w tytule temat zarówno dla studentów, jak i innych przedstawicieli środowiska akademickiego. Omawiana pozycja ma formę e-podręcznika dostępnego na stronie internetowej Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

„Koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku” – tak w 1981 r. twierdził Andrzej Cieślak¹. Autor słów okazał się prorokiem, świat wkroczył z wręcz niewyobrażalną prędkością w XXI w. i nie oglądał się za tymi, którzy zostają w tyle. Dynamiczny rozwój i ciągłe przemiany rzeczywistości wkroczyły w każdą dziedzinę ludzkiego życia. Nic już nie jest takie jak kiedyś. Jutro będzie inne niż dziś, a pojutrze nie będzie takie samo jak jutro. Wymusza to na człowieku współczesnym postawę gotowości, ciągłego dostosowywania się, permanentnych zmian i umiejętności rozwiązywania problemów, a także zmusza do kreowania rzeczywistości, w której przyszło mu żyć. Nie jest to rzeczą łatwą i nastrocza wielu problemów zarówno poszczególnym osobom, jak i krajom, a w konsekwencji światu. Rozwój gospodarki, techniki, zwłaszcza technologii informatycznej, globalizacja wymusiły na rządzących stworzenie rozwiązań mających na celu przystosowanie człowieka do wartościowego funkcjonowania w globalnej wiosce jaką stał się świat. Kluczowe pojęcie to teraz idea edukacji ustawicznej, mająca stworzyć nowy typ człowieka na miarę XXI w.

¹ A. Cieślak (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Autorki w swoim podręczniku skupiły szczególną uwagę na polityczno-oświatowym wymiarze edukacji ustawicznej realizowanej w szkolnictwie wyższym. Publikacja składa się z wprowadzenia i ośmiu rozdziałów, każdy zakończony zalecanymi źródłami, w formie aktywnych linków, które ułatwiają odszukanie całości omawianych kwestii, zagadnień i dokumentów.

Już we wstępie dowiadujemy się, że:

Zmieniające się w ostatnich latach potrzeby europejskiego rynku pracy sprawiły, że Unia Europejska podjęła wyzwanie stworzenia gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy poprzez realizację przyjętego planu reform społeczno-gospodarczych (tzw. Strategia Lizbońska i Strategia Europa 2020). Jednym z elementów wspierania mobilności na rynku pracy jest nowe podejście do problematyki edukacji ustawicznej, któremu UE nadała priorytetowe znaczenie koncepcji uczenia się przez całe życie (s. 5).

Ponadto dowiadujemy się, co jest niezwykle istotne, iż pojęcie edukacji ustawicznej w polityce Unii Europejskiej zajmuje całożyciowy rozwój i uczenie się przez całe życie, i obejmuje, oprócz nauki szkolnej, naukę w miejscu pracy i naukę poprzez uczestnictwo w życiu kulturalnym i społecznym. Autorki wskazują na fakt, iż sama definicja nie jest czymś nowym, a jedynie ewaluowała na przestrzeni dziejów i w różnych okresach przybierała różnorakie formy.

W końcowej części wstępu znajdziemy przydatne w dalszym zgłębianiu zarówno tekstu opracowania, jak i źródeł wyjaśnienie angielskojęzycznej terminologii i definicji.

Rozdział pierwszy pt. *Edukacja ustawiczna w dokumentach oświatowych Unii Europejskiej* jest niejako przeglądem dokumentów dotyczących tej tematyki i wskazaniem na kluczowe kwestie w nich poruszane. Prawie wszystkie są one zdeterminowane kryzysem gospodarczym, związanym z problemami globalizacji, niżem demograficznym i starzeniem się społeczeństw. Autorki poruszyły również kwestię działań, jakie podjęto na rzecz ustawicznej edukacji w Polsce ostatnich lat. Omówiły zarówno pozytywne zmiany, jak i niedoskonałości oraz braki, które wymagają dalszego udoskonalania i reform.

Rozdział drugi pt. *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w procesie edukacji ustawicznej* traktuje, jak same autorki napisały, o głównych ideach

wybranych raportów i dokumentów edukacyjnych pod kątem zawartych w nich postulatów, dotyczących udziału szkolnictwa wyższego w procesie edukacji ustawicznej, a także pokazano, na przykładach wybranych państw europejskich, sposoby realizacji tej idei (s. 20).

Rozdział trzeci pt. *Europejska i Krajowa Rama Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* to po pierwsze krótka geneza Europejskich Ram Kwalifikacji, które tworzą wspólny dla wszystkich krajów Unii Europejskiej punkt odniesienia umożliwiający porównanie zdobytych kwalifikacji na obszarze całej Europy. Po drugie autorki wskazały na zasadniczy cel stworzenia owych ram, a mianowicie mobilność obywateli i uproszczenie uczenia się przez całe życie. Po trzecie omówiły zasady konfrontowania systemów krajowych i ram kwalifikacji odbywających się na ośmiu poziomach odniesienia. Temat Europejskich Ram Kwalifikacji w naturalny sposób narzuca podjęcie tematyki polskiego modelu Krajowych Ram Kwalifikacji, który autorki omówiły szczegółowo i wyczerpująco.

Rozdział czwarty pt. *Studia podyplomowe w procesie edukacji ustawicznej* zajmuje się tym typem studiów jako formą kształcenia ustawicznego proponowaną przez uczelnie wyższe. Studia podyplomowe, według autorek, są elastyczne i dość szybko reagują na wciąż zmieniające się potrzeby rynku pracy. Pozwalają one nie tylko na uzupełnienie czy rozszerzenie wykształcenia akademickiego, ale dają możliwość zdobycia nowych kwalifikacji. W rozdziale podkreślono, iż ta forma kształcenia realizuje kompensacyjną, renowacyjną i rekonstrukcyjną funkcję kształcenia ustawicznego. Jednocześnie autorki zwróciły uwagę, iż podjęcie nauki na studiach podyplomowych nie musi być koniecznie podyktowane potrzebami zawodowymi, ale może wynikać z osobistych zainteresowań jednostki i służyć jej ogólnemu rozwojowi. W końcowej części rozdziału przedstawiono kwestie prawne dotyczące kształcenia na studiach podyplomowych oraz graficznie w formie tabel i wykresów pokazano, jak zmieniła się liczba osób odbywających studia podyplomowe w ostatnich latach.

Rozdział piąty pt. *Walidacja efektów uczenia się jako nowe narzędzie edukacji ustawicznej* ukazuje szereg rozwiązań dotyczących procesu weryfikacji konkretnych kompetencji, wymaganych dla danych kwalifikacji zdobytych w procesie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. I – jak podkreśliły autorki – walidacja prowadzić ma ostatecznie do uzyskania świadectwa lub dyplomu poświadczającego nabycie konkretnych kwalifikacji. Zagadnienie powyższe omawiane jest z punktu europejskich uregulowań, jak i rzeczywistości polskiej.

Rozdział szósty pt. *Interesariusze zewnątrzni uczelni w edukacji ustawicznej* podejmuje istotną kwestię relacji uczelni z otoczeniem w przestrzeni społecznej oraz gospodarczej jako istoty i klucza do osiągnięcia wzrostu gospodarczego i dobrobytu.

Rozdział siódmy pt. *Internacjonalizacja uczelni a edukacja ustawiczna* opisuje próby umiędzynarodowienia uczelni, zwłaszcza w kontekście edukacji ustawicznej. Zabiegi internacjonalizacji mają na celu uzyskanie umiejętności

i kompetencji przydatnych na międzynarodowym rynku pracy oraz przygotowanie jednostki do funkcjonowania w społeczeństwie globalnym. Dużo uwagi poświęciły autorki wymianie studentów i kadry naukowej oraz konieczności poprawy statystyk w tej kwestii, w realiach polskich.

Rozdział ósmy pt. *Edukacja ustawiczna w szkolnictwie wyższym wybranych krajów świata* stanowi przegląd realizowania edukacji ustawicznej, kształcenia się przez całe życie w wybranych przez autorki państwach. Przedstawiono wypracowane formy współpracy międzyuczelnianej w tych krajach, a także jak na ich tle prezentuje się Polska.

Treść omawianej pozycji warto sobie przyswoić. W świecie współczesnym, nastawionym na pęd do przodu, ku lepszej przyszłości, edukacja ustawiczna realizowana przez szkolnictwo wyższe wydaje się bowiem już nie tylko dobrowolnym wyborem, ale wręcz koniecznością. Człowiek przyszłości, jakim musi stać się każdy z nas, nie może bazować tylko na tym, czego się już kiedyś nauczył. Musi ciągle inwestować w siebie, aby stać się konkurencyjnym i twórczym, by nadążać za zmianami rzeczywistości i w pełni realizować swoje ludzkie powołanie. Cenne jest, że autorki nie skoncentrowały się jedynie na omawianym zagadnieniu w kontekście realiów Polski, ale podeszły do tematu całościowo, w wymiarze europejskim i światowym, uwzględniając jednakże specyfikę rodzimego kraju.

KAMILA PYTOWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach 
e-mail: kamilapytowska@wp.pl



Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 1.03.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

Sprawozdanie z 14. Międzynarodowej Konferencji „Lifelong Learning. Continuous Education for Sustainable Development”, 3–5 czerwca 2016. St. Petersburg, Rosja

Z inicjatywy Leningradzkiego Państwowego Uniwersytetu A.S. Puszkina w Sankt Petersburgu (Rosja) i Syberyjskiego Uniwersytetu Federalnego w Krasnojarsku (Rosja) zorganizowana została 14. Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Lifelong Learning. Continuous Education for Sustainable Development”. Współorganizatorami konferencji byli m.in. Światowy Komitet Kształcenia Ustawicznego w Paryżu (Francja) oraz UNESCO Instytut Kształcenia Ustawicznego w Hamburgu (Niemcy).

Konferencja skierowana została do szerokiego grona odbiorców: nauczycieli, wykładowców i naukowców szkół wyższych, studentów i doktorantów, osób odpowiedzialnych za edukację na różnym szczeblu zarządzania, a także wszystkich zainteresowanych problematyką ciągłej edukacji, a jej celem było zaprezentowanie podstawowych i stosowanych aspektów kształcenia ustawicznego na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Zaproszenie do udziału w tym ważnym wydarzeniu przyjęli badacze i praktycy z Armenii, Białorusi, Niemiec, Włoch, Chin, Kazachstanu, Łotwy, Macedonii, Mołdawii, Polski, Rosji, Serbii, Tadżykistanu, Turcji, Uzbekistanu, Ukrainy, Francji, Finlandii, Czarnogóry i Szwecji.

Otwarcia międzynarodowej konferencji dokonał rektor Leningradzkiego Uniwersytetu Państwowego A.S. Puszkina, prof. Viacheslav N. Skvortsov, który w wykładzie wprowadzającym odniósł się do przestrzegania zasad humanitarnego podejścia w rozwoju systemu kształcenia ustawicznego. Szczególnym wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego jest niewątpliwie sprostanie aspiracjom rozwojowym obecnego pokolenia, z perspektywą tworzenia takich możliwości pokoleniom następnym.

W sesji plenarnej wystąpili specjaliści z zakresu edukacji ustawicznej, którzy przedstawili teoretyczne, metodologiczne i aksjologiczne problemy kształcenia ustawicznego (czyli kształcenia przez całe życie).

Profesor Arne Carlsen, dyrektor Instytutu UNESCO Kształcenia Ustawicznego w Hamburgu, omówił jeden z pięciu programów środowi-

skowej edukacji (FEF), rekomendowanego przez UNESCO jako światowego lidera edukacji i edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Na złożoność kierunków kształcenia ustawicznego w różnych regionach świata zwrócił uwagę przewodniczący Światowego Komitetu Kształcenia Ustawicznego Yves Attou. Przyszłość regionów świata jest zależna od efektywnej integracji w edukacji. Regionalne modele edukacji stanowią pewną odrębność, ale zarazem spójność: rodzaj nauczania i uczenia się, rozwój osobowy, motywacje, myślenie operacyjne, informacje, dyskusje, możliwości, relacje społeczne. Przypomniał o ważnym wydarzeniu jakie miało miejsce w czerwcu 2015 r. w Paryżu. Światowy Komitet Kształcenia Ustawicznego w ramach rozwijania krajowego i międzynarodowego partnerstwa w zakresie kształcenia ustawicznego przedstawił koncepcję międzynarodowego programu o nazwie „1000 sieci uczenia się przez całe życie”. Program propaguje m.in. holistyczne podejście do edukacji formalnej i pozaformalnej, dostęp do edukacji w każdym okresie życia człowieka, promowanie nauki w zawodach deficytowych, tworzenie bezpiecznego, przyjaznego dla człowieka miejsca pracy, wdrażanie innowacyjnych praktyk zawodowych, tworzenie bezpiecznej przestrzeni wirtualnej, wszelkie zaangażowanie w edukację i szkolenia. Za wdrażanie powyższych działań odpowiada międzynarodowa komisja do kształcenia ustawicznego.

Jury V. Senko i Vadim N. Vvedenskiy podjęli temat humanitarnego podejścia w globalnej edukacji. Niewątpliwie wyzwaniem dla edukacji jest problem jej dostępności w najuboższych regionach świata, a także w krajach, gdzie łamane są prawa człowieka oraz gdzie trwają działania wojenne. Pomoc najsłabszym, ubogim regionom to nasz obowiązek.

Nie bez znaczenia w dobie globalizacji jest rozwój ustawicznego kształcenia zawodowego. Wdrażane nowoczesne technologie, wymóg jakości w pracy wiąże się z ciągłym doskonaleniem, potwierdzonym określonymi certyfikatami, które nadają status specjalisty w danej dziedzinie lub branży. Takie działania, na przykładzie Chin, przedstawił prof. Gangqiang Zheng (kształceniem ustawicznym objętych jest tam około 10 mln osób).

Na inny aspekt kształcenia ustawicznego w ramach zrównoważonego rozwoju zwróciła uwagę Marlina Boucle, międzynarodowy ekspert i konsultant Światowego Komitetu Kształcenia Ustawicznego. Wszelkie formy podejmowanego kształcenia są uwarunkowane stanem zdrowia. Zróżnicowany styl życia populacji różnych regionów świata wymaga pilnych działań w zakresie edukacji zdrowotnej. Propagowanie zdrowego stylu życia stanowi wyzwanie dla współczesnej edukacji ustawicznej.

Zachodzące na świecie procesy migracyjne, związane m.in. z nauką (i przyszłą pracą), wymagają szczególnej uwagi. Konieczne jest nauczanie języków obcych (rozwój szkół językowych), otwartość na wielokulturowość i etniczność. Ważne są dialog kulturowy i tolerancja, w tym wyznaniowa. Na aspekt edukacji świeckiej i wyznaniowej zwrócił uwagę Pekka T. Ilivonen z Fińskiej Krajowej Rady Edukacji, rozważając powyższą kwestię na przykładzie studentów fińskich, w 70% wyznania luterańskiego.

Kolejni prelegenci podkreślali, że podejmowanie celowych, długofalowych działań w edukacji ustawicznej dla zrównoważonego rozwoju wymaga innowacyjnej infrastruktury szkół na wszystkich poziomach, tworzenia nowoczesnych centrów kształcenia ustawicznego. Nie bez znaczenia jest wprowadzanie nowoczesnych form nauczania wdrażanych przez nauczycieli, którzy sami muszą mieć możliwość ciągłego doskonalenia zawodowego.

Podsumowując, 14. Międzynarodowa Konferencja „Lifelong Learning. Continuous Education for Sustainable Development” była okazją do zaprezentowania istotnych wartości kształcenia w trosce o zrównoważony rozwój. Poruszana przez prelegentów tematyka przybliżyła główne trendy edukacji ustawicznej nakreślone przez wiodące instytucje i organizacje, jak również wniosła istotny wkład do dyskursu szeroko rozumianego kształcenia w ciągu całego życia.

Z myślą o konieczności podejmowania i monitorowania działań w zakresie edukacji ustawicznej dla zrównoważonego rozwoju organizatorzy i współorganizatorzy konferencji zaprosili wszystkich uczestników do udziału w planowanej 15. jubileuszowej konferencji „Lifelong Learning. Continuous Education for Sustainable Development”, która odbędzie się w dniach 25–27 maja 2017 r. w Leningradzkim Narodowym Uniwersytecie A.S. Puszkina w Sankt Petersburgu.

HALINA KRÓL – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: krolhalina@poczta.fm

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 7.07.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.10.2016

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