

Studia i Badania Naukowe
Scientific Studies and Research

Rok XIV, Nr 1/2020

PEDAGOGIKA

pod redakcją
Zdzisława Aleksandra



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2020

Komitet Wydawniczy:

prof. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący);
dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. A-SW; dr Hanna Dubrzyńska, prof. A-SW;
dr hab. Marcin Krawczyński, prof. WSEwS; dr Katarzyna Kukowicz-Żarska;
dr hab. Henryk Olszewski, prof. UG; prof. dr hab. Waldemar Tłokiński;
dr Bartosz Wiśniewski

Rada Naukowa:

Prof. Leszek Buliński (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Tomasz Goban-Klas (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),
Prof. Paola Barbara Helzel (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Prof. Soheir Mohammed Hewala (Cairo University, Egipt),
Prof. Håkan Hult (Linköpings Universitet, Szwecja),
Prof. PhDr. Bronislava Kasacova (MatejBelUniversity, Banska Bystrica, Słowacja),
Ks. prof. Artur Katolo (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Sami Nassar (Cairo University, Egyptian E-Learning University (EELU) (Egipt),
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

Recenzja tomu: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec,
dr Katarzyna Wajszczyk

Redaktor Naukowy: dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. A-SW

Redaktor języka polskiego: dr Adam Łuczyński
Redaktor języka angielskiego: mgr Zbigniew Kolendo

ISSN 1897-2829

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2020

Adres Redakcji:

„Ateneum – Szkoła Wyższa”
80-802 Gdańsk, ul. 3 Maja 25A
e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Wydawnictwo

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa

Projekt okładki: Tomasz Naspiński

Druk i oprawa: Sowa Sp. z o.o., ul. Raszyńska 13, 05-500 Piaseczno
Nakład 100 egz.

SPIS TREŚCI

I. REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

KATARZYNA MATERNY, DANUTA GRZYBOWSKA, KATARZYNA KAMPERT	Językowe konteksty niepełnosprawności intelektualnej. Studenci wobec używanej terminologii7
JOLANTA DYRDA	Podmiot działający. Aktywności uczestników Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku19
EUGENIUSZ PRYCKOWSKI	Rugowanie języka kaszubskiego przez szkołę w okresie komunizmu w świetle relacji byłych uczniów29
KAMILA OLGA STĘPIEŃ-REJSZEL	Dorosłość obiektywna czy dorosłość subiektywna – wokół rozważań nad współczesnym kryterium dorosłości.43

II. Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ I TERAPEUTYCZNEJ

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS	Czyny pedofilskie i ich sprawcy. Sygnały ostrzegawcze i działania prewencyjne 55
ANNA BLOKUS -SZKODZIŃSKA AGNIESZKA MALISZEWSKA	W kręgu dziecięcej edukacji muzycznej. Pomiędzy kontekstami teoretycznymi a wybranymi propozycjami literatury muzycznej dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym..... 73
FLORIAN PARNICKI, CEZARY BORKOWICZ, KRZYSZTOF MAKOWSKI, MARCIN KRAWCZYŃSKI	Podręczniki narciarskie i ich przydatność w nauczaniu narciarstwa zjazdowego 83

Część I.

REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

JĘZYKOWE KONTEKSTY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ. STUDENCI WOBEC UŻYWANEJ TERMINOLOGII

KATARZYNA MATERNY

ORCID – 0000-0001-9280-5268

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

DANUTA GRZYBOWSKA

Uniwersytet Gdański

KATARZYNA KAMPERT

Uniwersytet Gdański

Streszczenie

Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie o to, jak studenci kierunków pedagogicznych wartościują określenia językowe odnoszące się do osób z niepełnosprawnością intelektualną, czy są one dla nich słowami neutralnymi nie mającymi naznaczenia negatywnego, czy też są nacechowane pejoratywnie, mają charakter dyskryminujący. To tekst o tym, jak funkcjonujące w przestrzeni publicznej określenia dotyczące niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością ujawniają nasze nastawienie do tych osób.

Słowa kluczowe: polityczna poprawność, tabu językowe, niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna

Wprowadzenie

Każda wypowiedź niesie ze sobą określone znaczenia zawarte nie tylko w użytych słowach, ale również w samej jej konstrukcji. Język zmusza użytkownika do podporządkowania się jego wzorcom. Buduje strefy znaczeń (pola semantyczne) i schematy klasyfikacyjne różnicujące przedmioty. To w nim są konstruowane społeczne portrety: *cóż znaczy nazwa? To, co zwiemy różą pod inną nazwą nie mniej by pachniało* (Szekspir, *Romeo i Julia*)¹. Nasza wiedza wyrażana w słowach ma według Gadamera charakter subiektywny (praktyczny). W znacznej części ma swe źródła w konkretnym historycznym doświadczeniu człowieka i nie zawsze zgodna jest z *rygorystycznymi wymogami naukowości*². Znaczenia nadawane słowom mogą różnić

¹ William Shakespeare, *Romeo i Julia*, Kraków 2006.

² Paweł Dybel, *Pytanie o człowieka w hermeneutyce Gadamera*, *Analiza i Egzystencja* 2012, nr 19, s. 41.

się między innymi w zależności od kręgu kulturowego i czasu, w którym powstały. Użytkownicy języka w procesie komunikacji zmuszeni są zatem do uzgadniania owych znaczeń. Dokonuje się ono w różny sposób. Jednym z nich może być narzucanie innym własnych sposobów definiowania pojęć przez różnorodne grupy społeczne. Może ono między innymi przyjmować postać tak zwanej politycznej poprawności. Dotyczy ona w szczególności pojęć społecznie „wrażliwych”, do których zalicza się między innymi niepełnosprawność.

Polityczna poprawność w swoich zamierzeniach wiąże się z chęcią zapobiegania dyskryminacji mniejszości społecznych poprzez wykluczenie z języka terminów, które te grupy społeczne dyskredytują. Źródła tej idei sięgają lat 30. XX wieku. Zauważono wówczas, że kultura zachodnia z istoty swojej ma charakter opresyjny. Oznacza to, że jedne grupy społeczne podporządkowują sobie inne, co w konsekwencji może prowadzić do konfliktów społecznych. Przedstawiciele tak zwanego marksizmu kulturowego (T. Adorno, E. Fromm, J. Habermas) akcentowali, że zgodnie z zasadami wolności, równości i sprawiedliwości społecznej należy wyrównywać szanse grup dyskryminowanych i dyskryminujących. Narzędziami służącymi do realizacji tego celu jest system kontroli zachowań wielu instytucji społecznych takich jak szkoły, uniwersytety, samorządy. System ten objął również zachowania językowe³. Ten ostatni przejaw poprawności politycznej miał polegać na wyeliminowaniu z języka słów deprecjonujących przedstawicieli grup marginalizowanych społecznie. Ich miejsce miały zastąpić słowa o charakterze neutralnym. Skutkiem tych działań powinna być zmiana sposobu społecznego postrzegania grup dyskryminowanych (także w obszarze języka).

Idea politycznej poprawności przyniosła pozytywne efekty. W tym kontekście najczęściej przywołuje się przykład Stanów Zjednoczonych, w których udało się w pewnym stopniu zlikwidować stereotypy grupowe, etniczne czy rasowe. Z drugiej jednak strony omawiana tu idea spotkała się z poważną krytyką. W latach późniejszych zwrócono uwagę, że praktyki stosowane w ramach politycznej poprawności tak naprawdę ograniczają użytkowników języka. Pozbawiają ich w jakimś stopniu wolności wypowiedzi i prowadzą do swoistego terroru językowego. Poprawność polityczna nie rozwiązuje zatem rzeczywistych problemów społecznych, nie przyczynia się do rozwoju otwartości na innych⁴. Dążenie do zachowania politycznej poprawności w sferze języka prowadzi do *zamiany rzeczy w słowa*, którym nadaje się ideologicznie zdeterminowaną treść lub rozmaite (najczęściej podyktowane aktualną potrzebą) znaczenia⁵. Niektóre słowa zostają usunięte z oficjalnego obiegu, a w ich miejsce wprowadza się nowe. Jednocześnie nadaje się im odpowiednie znaczenia,

³ Anna Cegięła, *Słowa niebezpieczne i niepożądane w przestrzeni społecznej. Etyka słowa a poprawność polityczna*, Obserwatorium Etyki Słowa, Warszawa 2015, s. 3.

⁴ Ibidem, s. 4.

⁵ Jan Kłós, *Kiedy rzeczy zmieniają się w słowa*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 2, s. 34.

niejednokrotnie zideologizowane i oderwane od istoty rzeczy⁶.

Na gruncie pedagogiki specjalnej mechanizm ten przejawia się szczególnie mocno. Widać to na przykładzie zmian w sposobie rozumienia i definiowania zjawiska niepełnosprawności. Przejście od modelu medycznego do społecznego wynikało między innymi z dostrzeżenia faktu, iż osoby z niepełnosprawnością stanowią marginalizowaną grupę społeczną, której odmawia się podmiotowości. Zaowocowało to nie tylko zmianami w sposobie postrzegania miejsca i roli osób z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej, ale także zmianami w obszarze języka. W związku z tym dążono do wyeliminowania określeń, którym przypisywano funkcje poniżania, odbierania godności. Przykładowo, w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną postulowano odejście od terminów *upośledzony umysłowo, niedorozwinięty*. Sugerowano, że zamiast nich użytkownik języka powinien wybierać zastępniki, na przykład sprawny inaczej. Termin ten wydawał się politycznie poprawny, ale – jak zauważa Jerzy Bralczyk – *był jednocześnie trochę żartobliwy i, co gorsza, dawał pole do naśladowania. A więc nie mówiono już o osobach kochających inaczej, sprawnych inaczej, czy wrażliwych inaczej, ale również uczciwych inaczej, co było już wyraźnie żartem i to żartem dotkliwym*⁷. Współcześnie za najbardziej satysfakcjonujące uważa się mówienie o *niepełnosprawności*, choć nie zaleca się też używania sformułowań: *niepełnosprawni* czy *osoby niepełnosprawne*. Prowadzą one do depersonalizacji poprzez nazywanie osoby *przymiotnikowo (imiesłowowo)*: „*ten upośledzony*”, „*ta upośledzona*”⁸. W to miejsce proponuje się wyrażenie przyimkowe: *osoby z niepełnosprawnością*, będące dosłownym tłumaczeniem angielskiego *persons with disabilities*. Termin ten z czysto językowego punktu widzenia również nie budził zachwytów językoznawców, według których tego typu konstrukcja przyimkowa jest obca naszemu językowi, jak również dość uciążliwa do stosowania w codziennej komunikacji⁹. Jednak w przyjętym założeniu zmiany te mają przynieść efekt w postaci separacji osoby od jednej z jej cech – niepełnosprawności¹⁰. Podkreśla się, że język nie tylko reprezentuje rzeczywistość, ale i ją konstruuje. W powyższym kontekście D. Galasiński zauważa, że *język publiczny, szczególnie język przepisów i deklaracji, ma i powinien mieć funkcję wychowawczą (...) powinien zmieniać nawyki komunikacyjne ludzi i pokazywać drogę, w jaki sposób kształtować najmniej stygmatyzujący*

⁶ Ibidem, s. 35.

⁷ Rozmowa Ireneusza Białka z prof. Jerzym Bralczykiem zarejestrowana w styczniu 2006 roku w Warszawie, a zaprezentowana 20 stycznia 2006 roku na konferencji *Osoby niepełnosprawne w społeczeństwie wiedzy* w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie ;<http://www.dare.home.pl/idol/pl/obral.php>

⁸ Marcin Wlazło, *Proste myśli, trudne słowa. Z perspektywy socjologicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*, „Impuls”, Kraków 2013, s. 20.

⁹ Rozmowa Ireneusza Białka..., op.cit.

¹⁰ Deborah Deutch Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 61.

sposób mówienia o grupie ludzi z niepełnosprawnością¹¹.

W tym momencie nasuwa się pytanie o skutki tego typu praktyk językowych. Wydaje się, że nie muszą one przynosić zakładanych efektów. Językowy terror może bowiem sprzyjać działaniom przypominającym magię językową. Sugerowane w ramach politycznej poprawności słowa często nie oddają stanu rzeczy. Tworzą one złudną rzeczywistość, w której tak naprawdę nie przywraca się godności osobom z niepełnosprawnością. Ujawnia się tutaj mechanizm eufemizacji lub arbitralnej zmiany znaczenia. Z pola naszego widzenia znikają rzeczywiste potrzeby tych osób. Język odnosi nas do innych pól semantycznych. Mówiąc na przykład o sprawnych inaczej, nie tyle dostrzegamy utrudnienia w życiu tych osób, ile podkreślamy ich inność.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że synonimy eufemistyczne, których próbujemy używać chcąc zachować tak zwaną poprawność polityczną, przekształcają się też stopniowo w wyrazy tabu. Pojęcie tabu zostało wprowadzone do języka europejskiego pod koniec XVIII wieku przez kapitana Jamesa Cooka, który zetknął się z nim na wyspach Tonga podczas jednej z podróży dookoła świata. Według wierzeń ludów pierwotnych tabu to *zakaz dotykania pewnych przedmiotów, osób albo zwierząt lub dokonywania pewnych czynności; naruszenie tego zakazu miało powodować nieszczęście*¹². Zakaz ten motywowano więc tym, że jego przestrzeganie pozwoli uniknąć kary ze strony sił nadprzyrodzonych, ochroni społeczność przed złem. Termin ten stał się na tyle popularny, że w roku 1791 został umieszczony w słowniku *The English Dictionary*, gdzie zdefiniowano go jako obszar zakazany¹³. Joanna Afek zauważa, że współcześnie można mówić o dwóch zakresach znaczeniowych słowa tabu. Pierwszy charakterystyczny jest dla dyskursu naukowego i oznacza coś *zabronionego i wydzielonego, objętego świętym zakazem*. Drugi, pojawiający się w dyskursie pozanaukowym w obiegu publicznym, rozumiany jest jako *coś, o czym nie mówi się wprost, bo jest wstydlive, zbyt intymne*¹⁴. We współczesnym języku polskim tabu językowe definiowane jest jako *„zdecydowane omijanie albo kategoriyczny zakaz pewnych zachowań, w tym również zachowań językowych”*¹⁵. Taką definicję tego zjawiska proponuje Zenon Leszczyński, autor szkiców o tabu językowym. Można powiedzieć, że jest ono pewną formą autocenzury, która jest także pilnowana z zewnątrz i odnosi się do obowiązującej normy społecznej używania wyrazów. Zatem tabu językowe jest

¹¹ Dariusz Galasiński, *Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością?*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2013, nr IV(9), s. 5.

¹² por. Grażyna Sawicka, *Konwencja a tabu językowe*, „Język a Kultura” 2009, t. 21, s. 31.

¹³ Patryk Białczak, Radosław Rodasik, *O relacji pomiędzy tabu a kulturą bezpieczeństwa – wpływ języka na poczucie bezpieczeństwa jednostki*, „Kultura bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje” 2015, nr 20, s. 71-72.

¹⁴ Joanna Afek, *Kulturowe i językowe uwarunkowania chińskich przesądów i tabu*, niepublikowana rozprawa doktorska, Poznań 2016.

¹⁵ Zenon Leszczyński, *Szkice o tabu językowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1988, s. 10.

uwarunkowanym kulturowo zakazem używania określonego słowa lub zakazem mówienia o jakimś zjawisku, postaci, przedmiocie. Rozumiemy je więc jako zachowanie językowe, które może przybierać różne formy. Jego przejawem jest istnienie zakłęb, zamawiania, nieużywanie pewnych słów i zastępowanie ich eufemizmami. Dobrym przykładem jest tu wspomniany już wcześniej termin „sprawny inaczej”, który pierwotnie miał eliminować negatywny wydźwięk niepełnosprawności, a stał się naznaczającą etykietą.

E. Zakrzewska-Manterys podkreśla, że aprobowana współcześnie terminologia również nie jest wolna od negatywnych konotacji. Odwołując się do M. Foucault, zauważa, że *odkąd fenomenologowie obwieścili śmierć nagich faktów, nie ma słów niewinnych*¹⁶. Każde uwikłane jest w kontekst i niesie pewne społeczne intencje. „Niepełnosprawność” już w samej swej strukturze językowej odwołuje się do społecznej cechy „bycia innym” i sankcjonuje podział ludzi na sprawnych i tych odbiegających od różnego rodzaju norm społecznych. Termin ten zawiera w sobie różnorodne historycznie i społecznie uwarunkowane znaczenia. Posługiwanie się nim bez refleksji nad jego genezą prowadzi do utrwalenia stereotypu niepełnosprawności. Dochodzi w tym przypadku do jego mistyfikacji jako odmiany pojęcia, choć pełni on inne funkcje społeczne i poznawcze, powstał również w oparciu o odmienny proces tworzenia odpowiednich sądów¹⁷.

Innym problemem, który pojawia się w kontekście analizy terminologii związanej z niepełnosprawnością, jest subiektywne postrzeganie jej przez osoby, których ona dotyczy. Jak zauważa D.D. Smith, *ludzie z niepełnosprawnościami są bardzo wyczuleni na słowa i sformułowania, za pomocą których się ich określa*¹⁸. Słowa te wyrażają bowiem emocje, determinujące sposób postrzegania ich przez społeczeństwo. To z kolei wywiera wpływ na kształtowanie się tożsamości osób z niepełnosprawnością. Powszechną – na ogół – akceptację zyskują terminy, które akcentują podmiotowość człowieka i tym samym nie utożsamiają z nim niepełnosprawności. Staje się ona jedną z wielu indywidualnych cech, która w żaden sposób nie umniejsza wartości osoby ludzkiej. W praktyce przekłada się to na mówienie o *osobie/uczniu/dziecku z niepełnosprawnością* w ogóle lub z *konkretnym zaburzeniem* (np. z zaburzeniami mowy, z niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami w uczeniu się). Wykluczone natomiast zostają – jak wspomniano powyżej – sformułowania typu *niepełnosprawność* i *osoba niepełnosprawna*¹⁹. Nie wszystkie jednak osoby z niepełnosprawnością podzielają ten pogląd. Wraz z rozwojem tak zwanej self adwokatury, która *zakłada, że*

¹⁶ Elżbieta Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 46.

¹⁷ por. A. Schaff, *Stereotypy: definicja i teoria*, „Kultura i Społeczeństwo” 1978, t. XXII, nr 3, s. 77.

¹⁸ Deborah Deutch Smith, *Pedagogika specjalna...*, op.cit, s. 58.

¹⁹ Ibidem, s. 59-60.

osoby z upośledzeniem (...) mówią lub działają w imieniu siebie samych²⁰, wzrasta także ich samoświadomość i pewność siebie. Prowadzi to do zakwestionowania terminologii proponowanej przez sprawną większość. Niepełnosprawni – jak konstatuje L. J. Davis – nie chcą być po prostu osobami z niepełnosprawnościami, chcą mówić, że niepełnosprawność je definiuje²¹. Chcą dokonać jej afirmacji. W tym kontekście najczęściej przywołuje się casus osób z niepełnosprawnością słuchową. Głusi to szczególna grupa, w obrębie której możliwe jest całkowite zakwestionowanie statusu osoby niepełnosprawnej. Posiada ona swój oryginalny język, który spełnia kryteria języka naturalnego. Jest on elementem ich własnej kultury, która w pewnym sensie stanowi alternatywę dla społeczności osób słyszących. Dzięki silnej, jednoznacznej tożsamości społeczno-kulturowej i zakorzenieniu we wspólnocie Głuchych głuchota nie jest dla nich źródłem wstydu, lecz raczej powodem do dumy, swoistym dobrodziejstwem²². W związku z tym mówiąc o sobie, preferują termin *głusi*. Może być on zapisywany dużą (*Głusi*) lub małą literą (*głusi*) w zależności od tego, czy określa on członków wspólnoty Głuchych, czy też nie²³.

Nieco inny przypadek stanowią osoby niewidome. One również mówią o sobie jako o osobach niewidomych, jednak poziom ich samoakceptacji jako osoby z niepełnosprawnością może być bardzo zróżnicowany. Od samonaznaczania i niskiej samooceny wynikającej z przyjmowania negatywnych oczekiwań i stereotypów na ich temat, po poczucie podmiotowości wynikające z pozytywnej samooceny nie obciążonej etykietą niepełnosprawności. Potwierdzają to między innymi badania M. Zaorskiej, która zwróciła uwagę na to, że identyfikacja z grupą społeczną, w tym przypadku z osobami o podobnym lub takim samym rodzaju niepełnosprawności może stanowić czynnik ochronny przed przyjmowaniem społecznego piętna odnoszącego się do niepełnosprawności i sprawiać, że osoby te nie mają poczucia inności²⁴.

Istnieje jeszcze jeden aspekt subiektywnego ustosunkowywania się osób z niepełnosprawnością do omawianego tu nazewnictwa. W stosunku do siebie samych używają one niekiedy swoistego slangu, mówiąc o sobie: kulawy, ślepy, ślepek, itp. Wyjaśniając to zjawisko, prof. J. Bralczyk przywołuje figurę retoryczną „prolepsis”, która wyraża się w wyprzedzaniu cudzych zarzutów. Może to być wypracowany mechanizm obronny, który pozwala niepełnosprawnym uodpornić się

²⁰ Beata Borowska-Beszta, *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, „Impuls”, Kraków 2012, s. 162.

²¹ Klaudia Muca, *Odkrywanie niepełnosprawności. Rozmowa Klaudii Mucy z Lennardem Davisem*, Fragile. Pismo Kulturalne, Kraków 2017, nr 1 (35).

²² Dorota Podgórska-Jachnik, *Głusi. Emancypacje*, Wydawnictwo WSP w Łodzi, Łódź 2013, s. 102-105.

²³ Deborah Deutch Smith, *Pedagogika specjalna...*, op. cit., s. 95.

²⁴ por. Joanna Gładyszewska-Cybulko, *Autostygmatyzacja osób z niepełnosprawnością wzrokową*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej* 2018, nr 22.

na ewentualne przykrości. Z jednej bowiem strony niejako wytrąca broń z ręki ich przeciwników, z drugiej może budować pozytywny wizerunek osoby z niepełnosprawnością jako osoby z poczuciem humoru i dystansem do samej siebie. Nie jest to jednak sytuacja naturalna, gdyż *na ogół człowiek nie mówi, że jest normalnym człowiekiem, tak jak nie mówi o swoich przywarach nieprovokowany*²⁵.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną to szczególna grupa. Z racji charakteru swojej inności stanowią one we współczesnym świecie albo obiekt współczucia (jako *pożalowania godni odmieńcy*) albo zażenowania (jako *beneficjenci programów integracji i inkluzji społecznej*), czyli generalnie niechęci²⁶. Znajduje to swoje odzwierciedlenie również w sferze języka. To w odniesieniu do nich występuje nadzwyczajna mnogość terminologiczna. Strona internetowa *synonim.net* przy haśle *niepełnosprawność intelektualna* podaje pięć synonimów: debilizm, kretynizm, oligofrenia, opóźnienie rozwoju, upośledzenie umysłowe. Wystarczy jednak poszukać odniesień do *debila* czy *kretyna*, a okaże się, że ich liczba wzrasta wielokrotnie. Ponadto znaczna ich część jest odnotowywana jako obraźliwa²⁷. W przypadku terminów niesłyszący/głuchy czy niewidomy/słupy taka prawidłowość nie występuje.

Ogólny schemat badań

Mając na uwadze historyczne, społeczne i kulturowe uwikłanie zjawiska niepełnosprawności intelektualnej przejawiające się między innymi w sferze języka, postanowiliśmy bliżej przyjrzeć się znaczeniom, jakie są przypisywane terminom odnoszącym się do tego rodzaju niepełnosprawności. W związku z tym podjęliśmy badania wśród studentów Uniwersytetu Gdańskiego. Składały się one z kilku etapów. Pierwszy związany był ze stworzeniem listy określeń odnoszących się do osób z niepełnosprawnością intelektualną. 120 studentów różnych kierunków pedagogicznych odpowiadało (anonimowo w formie pisemnej) na pytanie: *Jakich słów używasz Ty sam oraz z jakimi słowami spotykasz się w swoim otoczeniu, które odnoszą się do osób z niepełnosprawnością intelektualną?* Jednocześnie w celach porównawczych skierowaliśmy do badanych analogiczne pytanie, odnoszące się do niepełnosprawności słuchowej i wzrokowej. Uzyskane wyniki stały się dla nas podstawą do wyłonienia 30 najczęściej wskazywanych synonimów niepełnosprawności intelektualnej.

W drugim etapie badań wzięli udział studenci trzech kierunków (pedagogiki specjalnej, wczesnej edukacji oraz logopedii), w sumie 166 osób. Badani poproszeni zostali o ustosunkowanie się do każdego z 30 określeń, oceniając jego wydźwięk (od bardzo pozytywnego do bardzo negatywnego) na 7-stopniowej skali.

²⁵ Rozmowa Ireneusza Białka z prof. Jerzym Bralczykiem..., op.cit.

²⁶ Elżbieta Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo...*, op.cit., s. 94.

²⁷ <https://synonim.net>.

Trzeci etap badań polegał na dokonaniu przez grupę 20 studentek wczesnej edukacji uszeregowania analizowanych 30 terminów w kolejności od najmniej do najbardziej pejoratywnych. Zadanie miało charakter praktyczny – badane otrzymały 30 etykiet, które układały, a ostateczny rezultat zapisywały na kartkach.

Wyniki

Pierwsza grupa badanych, której zadaniem było wskazanie określeń używanych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, dostarczyła nam 67 terminów. Były to zarówno terminy naukowe (np. *niepełnosprawny intelektualnie*), jak i potoczne (np. *głupi*), momentami bardzo wulgarne (np. *pojeb*). Spośród nich wybrałyśmy 30 najczęściej wskazywanych przez badanych. W przypadku kategorii *piona/dziewiona* wzięłyśmy pod uwagę sumę wskazań wywodzących się od numerów szkół specjalnych usytuowanych w różnych miejscowościach (np. 32 w Gdyni, 5 w Starogardzie Gdańskim, 9 w Tczewie).

Tabela 1. Lista 30 najczęściej przywoływanych określeń niepełnosprawności intelektualnej (w kolejności alfabetycznej)

<ul style="list-style-type: none"> • Chory • Debil • Down • Głupek • Idiota • Imbecyl • Inny • Kretyn • Maciek • Muminek • Niedorozwinięty • Niedorozwój • Nienormalny • Niepełnosprytny • Niepełnosprawny intelektualnie 	<ul style="list-style-type: none"> • Ograniczony • Oligofrenik • Opóźniony • Patologia • Piona/dziewiona • Psychiczny • Psychol • Specjalnej troski • Sprawny inaczej • Świr • Ułom • Ułomny • Upośledzony umysłowo • Wariat • Zahamowany w rozwoju
--	--

Źródło: badania własne.

Analizując powyższą listę, można zauważyć, że pojawiające się na niej określenia wpisują się w pewne wspólne kategorie. Pierwsza z nich odnosi się bezpośrednio do terminologii naukowej zarówno w wymiarze historycznym (np. *debil*, *imbecyl*, *idiota*), jak i współczesnym (*niepełnosprawny intelektualnie*, *upośledzony*

umysłowo). Druga grupuje synonimy eufemistyczne będące wytworem tzw. politycznej poprawności (np. *sprawny inaczej, specjalnej troski*). Mamy wrażenie, że swoistą oddolną odpowiedzią na mechanizm tworzenia nazw nienaznaczających społecznie jest *niepełnosprytny*. Z dyskusji medycznej wywodzą się m.in.: *chory, oligofrenik*. Nadal daje się też dostrzec utożsamianie niepełnosprawności intelektualnej z chorobą psychiczną, czego przykładem może być: *psychiczny, wariat*. Wyraźnie widać również nawiązania do rozumienia rozwoju jako osiągnięcia standardów: *nienormalny, zahamowany w rozwoju, opóźniony*. Kolejną kategorię tworzą określenia nawiązujące do postaci wywodzących się z kultury popularnej. Najczęściej przywoływanym tutaj przez studentów przykładem był Maciek z serialu „Klan”. Sporadycznie pojawiał się również bohater amerykańskiego serialu „Dzień za dniem” *Corky*. Innym odwołaniem do kultury masowej był *muminek*, w którym dostrzec można nie tylko próbę eufemizacji, ale też odzwierciedlenie infantylizacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Warto też zwrócić uwagę na proces przenoszenia nazw (numerów) specjalnych placówek edukacyjnych na osoby z niepełnosprawnością intelektualną (*piona/dziewiona*). Na osobne omówienie zasługuje zjawisko wulgaryzacji języka opisującego osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Do tego miana mogą pretendować takie określenia, jak np. *ułom, psychol*. Na naszej liście nie ma ich zbyt wiele. W rzeczywistości jednak w pierwszym etapie badań pojawiło ich się zdecydowanie więcej, aczkolwiek w pojedynczych wskazaniach.

W kolejnych etapach badań studenci ustosunkowywali się wobec powyższych określeń oceniając, czy mają one wydźwięk pozytywny, obojętny, czy negatywny – naznaczający. Pierwsze wnioski, które nam się nasuwają w wyniku analizy zebranego materiału badawczego, dotyczą następujących kwestii:

1. Badania pokazały, że niepełnosprawność intelektualna obrosła w języku polskim mnogością terminów ją określających. Co ciekawe, w odniesieniu do niepełnosprawności wzrokowej i słuchowej badani wskazywali ich zdecydowanie mniej.
2. Niepełnosprawność intelektualna kojarzy się badanym z czymś negatywnym, naznaczającym. Tylko jeden termin (niepełnosprawny intelektualnie) został przez większość badanych (62,65%) uznany za mający wydźwięk pozytywny. 25 określeń z 30 – większość badanych uznała za naznaczające (sprawny inaczej 51,20% – ułom 99,40%). Pozostałe cztery określenia (oligofrenik, chory, upośledzony umysłowo, muminek) były przez badanych studentów sytuowane na pograniczu pozytywny – negatywny.
3. Szczegółowa analiza materiału badawczego (technika rangowania) pokazuje, że w parach rzeczownikowo-przymiotnikowych bardziej pozytywnie postrzegane są określenia przymiotnikowe:
psychiczny 21,15 (21) – psychol 25,95 (26)

ułomny 18 (16) – ułom 24,3 (24,5)

niedorozwinięty 14,1 (13) – niedorozwój 19,1 (18).

Można to wyjaśnić tym, że przymiotniki mogą być odnoszone do pojedynczych cech, natomiast rzeczowniki charakteryzują człowieka jako całość.

4. Wyniki badań potwierdziły negatywne konotacje znaczeniowe dawnych określeń stopni niepełnosprawności intelektualnej: (w próbie szeregowania rangowego)

debil 24,95 (26), imbecyl 22,75 (22,5), idiota 23,9 (26,5).

Co nas zaskoczyło:

- stosunkowo pozytywny odbiór terminu „oligofrenik” 31,93% wskazań pozytywnych; w rangowaniu mediana = 2
- negatywne postrzeganie określenia Maciek (53%, mediana 16,5) szczególnie w kontekście budowania poprawnościowego obrazu bohatera serialu „Klan”.

5. Odnosząc się do kwestii poprawności politycznej związanej z tendencją do używania eufemizmów w odniesieniu do terminu niepełnosprawność intelektualna/upośledzenie umysłowe, zauważyliśmy (co zostało sygnalizowane już wcześniej) tendencję do przekształcania się terminów sprawny inaczej, specjalnej troski – w wyrazy tabu, o czym świadczą wyniki naszych badań.

W przypadku terminu „specjalnej troski” 75% badanych podkreślało negatywny wydźwięk tego określenia. Z kolei „sprawny inaczej” negatywnie oceniany był przez 51% studentów przy czym 38% badanych przypisało mu wydźwięk obojętny.

Zamiast zakończenia

Podsumowując niniejsze rozważania chcielibyśmy na koniec przywołać słowa Jerzego Bralczyka: *język nie powinien stawiać ograniczeń, powinniśmy posługiwać się nim swobodnie. Należy przyjąć wcześniej pewne założenia o danej sprawie, widzieć człowieka w określony sposób. Do tego potrzebne są lata edukacji, lata uwrażliwiania społeczeństwa, aby język wytworzył określenia, które pomagająby ludziom się porozumiewać i być ze sobą. Zacząć trzeba od mediów i szkoły. Od Kościoła także, ale i od rodziny. Te przecież instytucje kształtują nasz język, sposób mówienia, a język oficjalny jest przez media stymulowany i tu rzeczywiście należy się wykazać pewną dbałością*²⁸.

Bibliografia

Białczak P., Rodasik R.(2015), *O relacji pomiędzy tabu a kulturą bezpieczeństwa – wpływ języka na poczucie bezpieczeństwa jednostki*. „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Relacje”. nr 20.

²⁸ Rozmowa Ireneusza Białka..., op.cit.

- Borowska-Beszta B. (2012), *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków.
- Cegiela A. (2015), *Słowa niebezpieczne i niepożądane w przestrzeni społecznej. Etyka słowa a poprawność polityczna*. Obserwatorium Etyki Słowa, Warszawa.
- Dybel P. (2012), *Pytanie o człowieka w hermeneutyce Gadamera*, „Analiza i Egzystencja” , nr 19.
- Galasiński D. (2013), *Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością?*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy rozwiązania” nr IV, (9).
- Gładyszko-Cybulko J. (2018), *Autostygmatyzacja osób z niepełnosprawnością wzrokową*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 22.
- Kłos J. (2012), *Kiedy rzeczy zamieniają się w słowa*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Leszczyński Z. (1988), *Szkice o tabu językowy*. Lublin.
- Muca K. (2017), *Odkrywanie niepełnosprawności. Rozmowa Klaudii Mucy z Leonardem Davisem*. Fragile, „Pismo Kulturalne” nr 1 (35).
- Podgórska-Jachnik D. (2013), *Głusi. Emancypacje*. Łódź.
- Sawicka G. (2009), *Konwencja a tabu językowe*, „Język a Kultura”, t. 21, Wrocław.
- Schaff A. (1978). *Stereotyp: definicja i teoria*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. XXII, nr 3.
- Smith D.D. (2011), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki t. 1 i 2*. Warszawa.
- Wlazło M. (2013). *Proste myśli, trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*. Kraków.

Netografia

<http://www.dare.home.pl/idol/pl/obral.php>

LANGUAGE CONTEXTS OF INTELLECTUAL DISABILITY. STUDENTS OF THE TERMINOLOGY USED

KATARZYNA MATERNY, DANUTA GRZYBOWSKA, KATARZYNA KAMPERT

Summary

This text is an attempt to answer the question of how students of pedagogy value linguistic terms referring to people with intellectual disabilities, whether they are neutral words that do not have a negative mark for them, or are they pejoratively, are discriminatory in nature. This is a text about how the terms of disability and people with disabilities operating in the public space reveal our attitude towards these people.

Keywords: political correctness, language taboos, disability, intellectual disability

PODMIOT DZIAŁAJĄCY. AKTYWNOŚCI UCZESTNIKÓW GDAŃSKIEGO UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU

JOLANTA DYRDA

ORCID 0000-0002-3393-7321

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Artykuł zawiera zagadnienia świadomego działania podmiotu i znaczenia, jakie nadaje on swojemu działaniu. Doświadczenie i działanie pojmowane są przez autorkę jako fenomeny ludzkiego życia, a sens jaki przypisuje podmiot swojemu działaniu jest intersubiektywny, nadany przez samego działającego. Przedstawione badania aktywności uczestników Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku zmierzają ku wyłonieniu kategorii działania, a następnie ku wyodrębnieniu sensów, które nadają oni swojemu działaniu.

Słowa kluczowe: działanie, fenomen, świadomość, codzienność

Przedstawiane zagadnienie mieści się w myśleniu o aktywności człowieka w perspektywie fenomenologicznej, zakładającej jednoczesne działanie i jego poznawanie przez narrację na temat samego działania. Paul Ricoeur wskazują na „domaganie się”, jako wstępnego etapu, ustnego przekazu, opowiedzenia jako elementu narracji. Umożliwia to rozpoznanie znaczenia jakie podmiot nadaje swojemu działaniu, manifestując jednocześnie poziom świadomości i wglądu we własne doświadczenia¹. Kontynuując, chciałabym uwzględnić najważniejsze wątki myśli fenomenologii (na przykład u Husserla), które można wykorzystać w perspektywie zrekonstruowania kategorii codzienności. Świat życia otaczającego, którego sam podmiot jest integralną częścią a elementy składowe tego świata nie istnieją jako wyizolowane, ale są ze sobą połączone przez nadawanie sensów i znaczeń codziennym działaniom². Podejmowane przeze mnie zagadnienie aktywności uczestników Gdańskiego Uniwersytetu trzeciego Wieku jest rozumiane przeze mnie jako ich uświadamiana refleksja nad własnym działaniem.

Doświadczenie i działanie pojmowane są jako fenomeny ludzkiego życia a ich świadomość jest odnoszeniem się do postrzegania, odczuwania, pamiętania, wyobrażania, inicjowania aktywności³. W doświadczeniu rozpoznać można dwa jego

¹ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno- egzystencjalna*, „Trans Humana”, Białystok 1995, s. 22.

² A. Ryk, *Świat jako fenomen. Kategoria codzienności w perspektywie fenomenologii Edmunda Husserla*, „Studia o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 20016, nr 1(2).

³ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu...*, op.cit., s. 23.

rodzaje: pasywny i aktywny. Pierwszy z nich stanowi rodzaj potrzeb i oczekiwań, które nie aktualizują się w działaniu. Stanowią raczej niezrealizowane wyobrażenia o własnych możliwościach, które z czasem zanikają. Stanowią rodzaj iluzji imitującej działanie. W doświadczeniu aktywnym poprzez uczestniczenie w działaniu poznajemy siebie przez realizację własnych potrzeb, możliwości w poznawaniu siebie (self) i ciągłego redefiniowania własnego potencjału⁴.

Sens, jaki nadaje podmiot działający własnej aktywności jest sensem subiektywnym, ustanowionym przez niego. Nadawanie znaczenia działaniu wymaga refleksji nad jego wyodrębnieniem w świadomości, zatem odnosi się do poszerzania własnej świadomości o autorefleksję jego celu i przebiegu. Znaczenie nadawane subiektywnie przez podmiot własnemu działaniu może zasadniczo różnić się od nadawanego mu przez inne osoby⁵. Poznanie sposobu, w jaki podmiot myśli i mówi o własnym działaniu, staje się możliwe dzięki narracji samego podmiotu, podejmowanej w pierwszej osobie. Narracja staje się opisem podmiotu w działaniu, umożliwia to przekraczanie jego wcześniejszych doświadczeń, stwarza swoistą ich transgresję⁶. W tym sensie przez komunikowanie o własnym działaniu innym, narracja staje się znacząca dla samoświadomości samego podmiotu. Dla Paula Ricoeura to, co zapisane jest „pełną manifestacją czegoś, co w żywej mowie jest zaledwie potencjalne”⁷. Oddalenie nadawanego działaniu znaczenia od samego zdarzenia sprzyja refleksji nad jego celem i przypisywanym znaczeniem. W pełni świadomym być należy także zmian, transformacji i deformacji, jakim ulega narracja utrwalona w piśmie⁸.

Przeprowadzone przeze mnie w 2018 roku badania nad działaniem miały charakter zapisanej przez słuchaczy Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku (GUTW) refleksji nad ich aktywnością. W ramach prowadzonego przeze mnie wykładu poprosiłam jego uczestników o pisemne wypowiedzi o ich codziennych działaniach oraz tych, które realizują jako ważne dla siebie. Otrzymałam 14 anonimowych otwartych wypowiedzi słuchaczy GUTW. W kontekście przyjętej perspektywy fenomenologicznej, zebrany materiał badawczy przyjąłam jako doświadczenie fenomenologiczne uczestników badania. Jak zauważa Krystyna Ablewicz „**Doświadczenie fenomenologiczne** jest ściśle związane z zaangażowaniem świadomości poznającego w proces poznawania fenomenu. Zawiera ono zarówno to, co aprioryczne, jak i to co aposterioryczne. Obejmuje swym zasięgiem wszelkie, prezentujące się naocznie dane świadomości, mogą się one stać przedmiotem

⁴ Ibidem, s. 53.

⁵ B. Waldenfels, *Rozumienie i porozumienie. Filozofia społeczna Alfreda Schutza*, w: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, PWN Warszawa 1989, s. 238.

⁶ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu...*, op. cit., s. 94.

⁷ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, PIW Warszawa 1989, s. 96-97.

⁸ Ibidem, s. 97.

fenomenologicznego wglądu”⁹. Dzięki metodzie fenomenologicznej można powoli i cierpliwie czynić świadomym to co nieświadome, to co oczywiste, niezauważalne¹⁰. Istotnym elementem postępowania badawczego w fenomenologii jest zawieszenie dotychczasowego doświadczenia interpretacyjnego badacza *Epoché* (gr.) – (zawieszenie, wzięcie w nawias). Biorąc w nawias (zawieszam) inne sposoby rozumienia czy interpretowania badanej rzeczywistości, wchodzę bezpośrednio w relację z tym, co chcę badać. *Epoché* to „przygotowanie do wywodzenia nowej wiedzy, a również jako przeżycie samo w sobie, proces odsuwania od siebie upodobań, uprzedzeń, predyspozycji, i zarazem przyzwolenia, aby rzeczy, wydarzenia i ludzie wchodzili od nowa do świadomości, i aby patrzeć na nie i rozumieć je, jakby po raz pierwszy”¹¹. Następnym etapem postępowania badawczego w metodzie fenomenologicznej jest redukcja fenomenologiczna – [(reducere (łac.) sprowadzenie czegoś do jego istoty, wprowadzenie rzeczywistości przedmiotu, który chcę badać, do fenomenu, czyli do tego, jak on się jawi we mnie samym. Celem jest dotarcie do istoty zjawiska¹², odkrycie istotnych elementów świata życia. Zatem, redukcja fenomenologiczna jest nie tylko sposobem patrzenia, ale to jednocześnie metoda wsłuchiwania się ze świadomą i rozmyślną intencją otwierania się na zjawiska jako fenomeny, na przynależne im prawa, stosownie do ich własnych sensów¹³. Końcowy etap postępowania fenomenologicznego prowadzi do próby ujęcia istoty opisywanego fenomenu w aprioryczny i intuicyjny sposób. „Przestawiają się one badaczowi z całą oczywistością i apodyktycznością, nie poddając się już dalszym redukcjom”¹⁴.

Przedstawione wymagania metody fenomenologicznej stanowią także kolejne kroki postępowania badacza w poszukiwaniu możliwości rozumienia i nadania zewnętrznego sensu badanemu fenomenowi.

Umieszczenie prowadzonych badań nad działaniem w obszarze codzienności stanowi celowy zabieg, oparty na przekonaniu wyrażonym przez Richarda Grathoffa, że codzienność oznacza nieprzebrane źródło żywotnych doświadczeń, opartych na przeżyciach osób działających¹⁵. Codzienność nie jest tożsama ze „światem przeżywanym” Husserla, bliższa natomiast znaczeniu, jakie w obszarze

⁹ K. Ablewicz, *Metoda fenomenologiczna w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów (ujęcie metodyczne)*, <https://docplayer.pl/72229686-Metoda-fenomenologiczna-w-badaniach-pedagogicznych-i-ksztalceniu-pedagogow-ujecie-metodyczne-krystyna-ablewicz.html>, z dnia 02.11.2020, s. 148.

¹⁰ Ibidem, s. 149.

¹¹ T. Parczewska, *Fenomenologia w pedagogice. Uwarunkowania, Możliwości, Potrzeby*, „Rocznik Pedagogiczny”, Tom 11(47), 2019, nr 2, s. 16.

¹² Ibidem, s. 14.

¹³ Ibidem, s. 14.

¹⁴ K. Ablewicz, *Metoda...*, op.cit., s. 150.

¹⁵ R. Grathoff, *Codziennosc i świat przeżywany. Fenomenologia i socjologia*, PWN, Warszawa 1989, s. 428.

fenomenologii nadał jej Schutz, charakteryzując działanie intencjonalne¹⁶. Wskazuje on, że każde uświadomione działanie zawierające czyn rzeczywisty jest poprzedzone ukierunkowaniem na cel, intencją. W tym sensie intencja poprzedza każde ukierunkowane działanie. Dla istoty działania intencjonalnego ważne znaczenie przypisuje Schutz różnorodności w przeżywaniu działań codziennych oraz różnorodnych stylów ich rozumienia¹⁷. „Dawanie siebie w działaniu dokonuje się poprzez wypełnienie przestrzeni możliwościami Ja”¹⁸.

Kategorie doświadczania działania w badaniu słuchaczy Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Przeanalizowane przeze mnie wywiady z uczestnikami wykładu Podstawy psychologii Społecznej, realizowanego przeze mnie w ramach GUTW, pozwoliły na wyodrębnienie czterech podstawowych kategorii doświadczania działania w aktywnościach badanych osób. Zostały zasygnalizowane w ich wypowiedziach, chociaż nie odsoniły się jako oczywiste w pierwszych analizach wywiadów. W istocie pojawiły się w wyniku prób rozumienia intencji, jakie towarzyszyły badanym w opisie własnego działania. Jednocześnie należy zaznaczyć, że w poszczególnych wypowiedziach pojawiały się dwie i więcej z przedstawionych kategorii aktywności. Zachowałam oryginalne sformułowania badanych obecne w ich opisach własnego działania. Wyodrębnione w ten sposób kategorie doświadczania działania to:

1. Działanie jako zaspakajanie podstawowych potrzeb,
2. Działanie jako organizowanie czasu wolnego,
3. Działanie jako dbanie o własne zdrowie,
4. Działanie jako rozwój własnego potencjału poznawczego.

Działanie jako zaspokajanie podstawowych potrzeb pojawia się w wypowiedziach jako:

- „codziennie ogarniam dom, gotuję posiłki, opiekuję się wnukami”
- „sprzątam, robię zakupy”
- „Każda kobieta wykonuje czynności jak; pranie, sprzątanie, gotowanie, podawanie do stołu i chwalenie przez rodzinę, że dobrze ugotowałam”
- „myję się, ubieram i szykuję śniadanie... przygotowuję obiad i kolację (sałatki jabłko i marchew)”

¹⁶ Ibidem, s.442.

¹⁷ Ibidem, s.439.

¹⁸ Śleszyński, *Człowiek w działaniu*, op.cit.,s.64.

- „moje czynności, to codzienna higiena osobista, przygotowanie posiłków sobie i członkom rodziny... każdy dzień planuję rano i realizuję plan w 100%”
- „robię zakupy w sklepie”
- „codziennie wykonuję czynności higieniczne, uładzenie mieszkania”
- „Codziennie wykonuję czynności rutynowe, zgodnie z obowiązkami żony i matki”
- „z czynności przyjemność sprawia mi gotowanie, lubię eksperymentować, znajdować coś nowego i lubię piec ciasta, nie lubię prasować”
- „poranna toaleta i ugotowanie posiłku”

Działanie jako organizowanie czasu wolnego pojawia się wypowiedziach badanych jako:

- „jazda samochodem, spacer, opieka nad wnukami”
- „rozmowy telefoniczne, oglądanie TV”
- „spacer, który daje mi siłę do dalszego życia”,
- „oglądam wiadomości i jak jest dobry film to oglądam, lub wiadomości sportowe”
- „komunikuję się z rodziną i przyjaciółmi telefonicznie lub mailowo”
- „czasami oglądam jakiś program na TVP”
- „oglądanie ciekawych filmów, nie tylko fabularnych, rozmowa z przyjaciółkami, też telefonicznie”
- „oglądanie tv, ale tylko wybrane programy, rozwiązywanie krzyżówek, słuchanie radia’
- „raz dziennie serial w tv, wiadomości ogólne z Internetu”
- „lubię zajmować się dekupażem, to jest ze starych rzeczy robienie czegoś nowego, metoda serwetkowa, robienie serduszek, zwierzątek”
- „robótki techniczne i florystyka”
- „komputer, sprawdzanie poczty, wiadomości, oglądanie filmów”
- „oglądanie telewizji, słuchanie radia”
- „Dużą przyjemność sprawiają mi pochwały z wykonywanych prac ręcznych (wyszywanie). Przy wyszywaniu mogę słuchać radia lub telewizji.”

Działanie jako dbanie o własne zdrowie jest obecne w wypowiedziach badanych jako:

- „dalekie spacer, nad morze”
- „Również aktywność fizyczna, odkąd pamiętam zawsze byłam aktywna fizycznie, więc teraz to dla mnie chleb powszedni. Lubię chodzić na kijki i raz w tygodniu na gimnastykę”
- „wstaję, trochę poruszam się jako gimnastyka, chodzę na spacer”

- „więc spacer i spotkanie zaplanowane latem na łonie natury, praca na działce”
- „codziennie przez około godziny pomiędzy 9.00-13.00 chodzę do lasu lub do parku na spacer”
- „Szczególnie ważną czynnością dla mnie jest gimnastyka, między innymi na rowerze stacjonarnym, ze względów zdrowotnych i dla lepszej kondycji psychicznej”
- „Ważną czynnością jest dla mnie gimnastyka, latem natomiast przyjemność sprawia mi działka i spacery nad morze, które mam w zasięgu i działka”
- „Bardzo ważna dla mnie osobiście jest gimnastyka zorganizowana. Dodaje animuszu, zdrowia i werwy do życia. Wiosenno-jesienna pora to działka „dostarczająca” dużo ruchu i rower, czyli znowu ruch”
- „Z innych aktywności to chodzenie raz w tygodniu na basen, na choreoterapię, na kijki”
- „spacery”
- „Zajęcia ruchowe, taniec, joga – bo podtrzymują sprawność ruchową”
- „Aktywności to jazda na rowerze i spacery. Jazda uzależniona jest od aury, spacery mniej. Jeździmy całymi rodzinami, i to uważam za największą przyjemność w wolnych chwilach”
- „Praca na działce, gdyż przebywam na świeżym powietrzu i gimnastyka rehabilitacyjna”

Działanie jako rozwój własnego potencjału poznawczego obecne jest w wypowiedziach badanych jako:

- „Wyjazdy na wycieczki, zwiedzanie kraju i zagranicy”
- „Natomiast teatr i opera to inny świat, taki niecodzienny, inna atmosfera, czuję się jak w raj. Potrafię się tak skupić na spektaklach, że zapominam o całym świecie. Kino i podróż też, ale rzadziej”
- „czytanie książek, jak mam czas”
- „Bardzo lubię uczestniczyć w zajęciach trzeciego wieku, bo dużo czerpię z zajęć nowych wiadomości. Na psychologii nauczyłam się patrzeć na ludzi”
- „za szczególnie ważne uważam czytanie książek i oglądanie TVP Kultura, ponieważ także rozwijają moją osobowość”
- „Czynnościami, które sprawią mi przyjemność to słuchanie muzyki, oglądanie ciekawych filmów nie tylko fabularnych, podróż samochodem na wycieczki krajoznawcze”
- „Do ważnych czynności w ostatnim czasie uważam uczęszczanie na zajęcia Uniwersytetu Trzeciego Wieku, bo poszerzają moją wiedzę o świecie i postrzeganie oraz przyswajanie zagadnień, o których nie miałam pojęcia”
- „raz w miesiącu , to już rytuał, wyjście do kina lub teatru”

- „Czytanie książek – poznawanie sposobu myślenia i interpretowania świata przez bohaterów i ich twórców (szkoda, że mam na to tak mało czasu!!), oglądanie filmów przyrodniczych”
- „czytanie książek, wyjścia na GUTW ,wyjścia na imprezy kulturalne (kino, teatr itp.), fotografia”
- „Różne zajęcia na UTW, bo podtrzymują sprawność intelektualną i otwartość na naukę, wiedzę i świat. Myślę, że uczestniczenie w zajęciach UTW to dobry wybór”
- „Dzień najczęściej zaczynam czytaniem książki”

Następnym etapem mojego badawczego postępowania jest redukcja wypowiedzi badanych, przedstawionych wcześniej w postaci wyodrębnionych kategorii działania, do nowego odczytania ich w przez perspektywę refleksji nad własnym działaniem. Z wcześniejszych kategorii wyłoniłam te, wśród których pojawiły się uzasadnienia podejmowanej aktywności. Przedstawione obszary świadomości własnego działania przez badanych wskazują na intencjonalny charakter opisu ich własnych doświadczeń. Samopoznanie siebie we własnej aktywności w części wypowiedzi miało wyraźnie refleksyjny charakter, pozwalało na postrzeganie siebie w uzasadnianiu własnego działania. „Zaufanie do siebie w akcie *chcę* przynosi zintegrowaną moc Ja. Dokonuje się wtedy porządkowanie działania. Tworzy się przestrzeń dla intersubiektywności”¹⁹. W tej myśli Śleszyńskiego zawarta jest idea spełniania się w działaniu, zwłaszcza w jego w pełni uświadomianym znaczeniu dla podmiotu działającego. Ten typ świadomości własnego działania umożliwia aktywnemu podmiotowi postrzeganie siebie jako działającego w otwartej przestrzeni możliwości i potencjałów życiowych. Stanowi jednocześnie odejście od pasywnego ograniczania własnych działań. Pojawia się moment odnalezienia siebie w uświadomianym, aktywnym rozpoznawaniu istoty własnego działania:

- „Każda kobieta wykonuje czynności jak; pranie, sprzątanie, gotowanie, podawanie do stołu i chwalenie przez rodzinę, że dobrze ugotowałam”
- „Codziennie wykonuję czynności rutynowe, zgodnie z obowiązkami żony i matki”
- „Szczególnie ważną czynnością dla mnie jest gimnastyka, między innymi na rowerze stacjonarnym, ze względów zdrowotnych i dla lepszej kondycji psychicznej”
- „Praca na działce, gdyż przebywam na świeżym powietrzu i gimnastyka rehabilitacyjna Zajęcia ruchowe, taniec, joga – bo podtrzymują sprawność ruchową”
- „Natomiast teatr i opera to inny świat, taki niecodzienny, inna atmosfera, czuję się jak w raju. Potrafię się tak skupić na spektaklach, że zapominam o całym świecie”

¹⁹ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu*, op. cit., s. 65.

- „Bardzo lubię uczestniczyć w zajęciach trzeciego wieku, bo dużo czerpię z zajęć nowych wiadomości. Na psychologii nauczyłam się patrzeć na ludzi”
- „za szczególnie ważne uważam czytanie książek i oglądanie TVP Kultura, ponieważ także rozwijają moją osobowość”
- „Do ważnych czynności w ostatnim czasie uważam uczęszczanie na zajęcia Uniwersytetu Trzeciego wieku, bo poszerzają moją wiedzę o świecie i postrzeganie oraz przyswajanie zagadnień, o których nie miałam pojęcia”
- „Czytanie książek – poznawanie sposobu myślenia i interpretowania świata przez bohaterów i ich twórców (szkoda, że mam na to tak mało czasu!!)”
- „Różne zajęcia na UTW, bo podtrzymują sprawność intelektualną i otwartość na naukę”

W wyodrębnionych wypowiedziach istotę stanowi świadomość znaczenia, jakie podmiot przypisuje własnemu działaniu. Trzeba mieć jednak świadomość, że wszelkie myślenie i wnioskowanie, odsłanianie motywów stojących za podejmowanym działaniem jest uwikłane we własną biografię podmiotu i jego mentalność²⁰. Przedmiotem przeprowadzonych badań jest działanie, jakie w świadomości badanych charakteryzuje ich i określa, niezależnie od zewnętrznej oceny innych osób. W tym sensie wartości nadawane własnemu działaniu, wskazywanie na ich realne lub wyobrażone znaczenie stanowią istotę fenomenu działania

Bibliografia

- Ablewicz K. (2020), *Metoda fenomenologiczna w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów (ujęcie metodyczne)*, <https://docplayer.pl/72229686-Metoda-fenomenologiczna-w-badaniach-pedagogicznych-i-kształceniu-pedagogow-ujecie-metodyczne-krystyna-ablewicz.html>, z dnia 02.11.2020.
- Grathoff R. (1989), *Codziennosc i świat przeżywany*, w: Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów, Warszawa.
- Parczewska T. (2019), *Fenomenologia w pedagogice. Uwarunkowania, Możliwości, Potrzeby*, „Rocznik pedagogiczny”, Tom 11(47), nr 2.
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa.
- Ryk A. (2016), *Świat jako fenomen. Kategoria codzienności w perspektywie fenomenologii Edmunda Husserla*, „Studia o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 1(2).
- Śleszyński D. (1995), *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Białystok.
- Waldenfels B. (1989), *Rozumienie i porozumienie. Filozofia społeczna Alfreda Schutza*, w: Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów, Warszawa.

²⁰ K. Ablewicz, *Metoda...*, op. cit., s.

ACTING ENTITY. ACTIVITIES OF PARTICIPANTS OF THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE IN GDAŃSK

JOLANTA DYRDA

Summary

The article covers the issues of conscious action of the subject and the meaning he gives to his action. Experience and action are understood by the author as phenomena of human life, and the meaning which the subject ascribes to its action is intersubjective, given by the acting person himself. The presented research on the activity of the participants of the University of the Third Age in Gdańsk is aimed at selecting the category of action, and then at distinguishing the meanings that they give to their action.

Keywords: action, phenomenon, awareness, everyday

RUGOWANIE JĘZYKA KASZUBSKIEGO PRZEZ SZKOŁĘ W OKRESIE KOMUNIZMU W ŚWIETLE RELACJI BYŁYCH UCZNIÓW

EUGENIUSZ PRYCKOWSKI

Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Gdańsk

Streszczenie

W 1990 r. rozpoczął się proces nauczania języka kaszubskiego w szkołach. W 2005 r. sejm RP zatwierdził status językowy kaszubszczyzny, co umożliwiło finansowanie nauki z budżetu państwa. Mimo to postęp w tym procesie jest niewielki. W artykule wykazano, że dużym problemem jest brak akceptacji ze strony rodziców, którzy w swym dzieciństwie byli dyskryminowani, często bici, za mówienie po kaszubsku. Ówczesne szykany sprawiają, że są dziś przeciwnikami jego nauczania w szkołach. Drugim poważnym – pewnie jeszcze większym – problemem jest postawa organów prowadzących szkoły, które wykorzystują nauczanie języka kaszubskiego do wspierania własnych budżetów nie dbając w ogóle o jakość nauczania. Samorządy i organizacje prowadzące szkoły nie przekazują odpowiednich funduszy na tę naukę, nie dbają też o podnoszenie kwalifikacji nauczycieli języka kaszubskiego. W rezultacie efekty tej nauki są mierne.

Słowa kluczowe: Nauka języka kaszubskiego, dyskryminacja języka kaszubskiego w przeszłości, współczesne problemy w nauczaniu, zanik języka kaszubskiego, nauczyciele, ekspiacja byłych nauczycieli, działacze kaszubscy, negatywna rola samorządów

Bardzo często na różnych zebraniach, sympozjach czy konferencjach kaszubskich podnoszona jest sprawa nauczania języka kaszubskiego w szkołach. W tym kontekście niemal zawsze podkreśla się, że aktualnie uczy się go około 20 tysięcy dzieci, że rośnie liczba nauczycieli tego języka, powstają podręczniki, etc. Generalnie mówi się o sukcesie procesu nauczania¹. Tymczasem – o czym się milczy – znajomość języka kaszubskiego u dzieci stale maleje, by nie rzec wprost – jest już znikoma. Dzieci na Kaszubach w ogóle nie używają tego języka, w części regionu znają go biernie, coraz częściej jednak w ogóle go nie rozumieją. Poniekąd jest to

¹ W poprzedniej kadencji władz Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (2016-2019) bardzo chętnie narrację taką prowadził prezes organizacji, prof. Edmund Wittbrodt. Również bardzo często podkreśla to senator Kazimierz Kleina. W ten sposób mówił nawet podczas posiedzenia Rady Naczelnej ZKP w Pucku, w dniu 20 czerwca 2020 r., po raz kolejny przytaczając swój wniosek o potrzebie wpisania kwestii zachowania języka kaszubskiego do strategii województwa pomorskiego. Marszałkiem województwa jest od wielu lat jego partyjny kolega, Mieczysław Struk. W aktualnie przygotowanej strategii województwa nie ma żadnej wzmianki o tej sprawie.

całkowicie zrozumiałe, gdy uzmysłowimy sobie fakt, że niemal w ogóle nie słyszą języka, gdyż pokolenie obecnych rodziców nie posługuje się już nim².

Zatem na czym polega ten rzekomy sukces nauczania kaszubskiego? Czy możemy mówić o jakimkolwiek sukcesie skoro efekty edukacyjne są znikome lub zgoła żadne? Czy może powinniśmy raczej mówić o klęsce nauczania języka kaszubskiego. Nie ma wątpliwości, że takie stwierdzenie narażone jest na lawinę krytycznych głosów wszystkich tych osób, które tak chętnie mówią publicznie o sukcesie tego procesu, o potrzebie jego kontynuacji, o konieczności jego rozwoju. Mówią nawet o tym, że sytuacja języka kaszubskiego jest stabilna i że nie ma obaw o jego późniejszą egzystencję, zaznaczając jednocześnie, że należy do języków zagrożonych³.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że narracja o procesie nauczania języka prowadzona przez tych działaczy kaszubskich, a także przez parlamentarzystów, nie odzwierciedla rzeczywistości, a w niektórych jej elementach jest po prostu kłamliwa. W tym miejscu należy zauważyć, że zgoła inne kwestie podnoszą nauczyciele tego języka, a więc faktyczni realizatorzy tych działań. Przede wszystkim mówią oni o trudnościach, które napotykają w pracy, zwłaszcza związanych z finansowaniem pomocy dydaktycznych oraz wycieczek. Zważywszy na fakt, że na dziecko uczące się kaszubskiego przypada średnio dwukrotnie wyższa subwencja, te problemy nauczycieli - mówiąc najdelikatniej - nie powinny istnieć. A jednak istnieją tak długo jak istnieje subwencjonowanie nauki i nic nie wskazuje na to, że sytuacja w tej materii cokolwiek się poprawi w najbliższym czasie⁴.

² Przekaz pokoleniowy języka kaszubskiego w miastach został przerwany w latach 50-tych i 60-tych ubw., na wsiach w latach 70-tych. Zob. np.: K. Kossak-Główczewski, *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*, Gdańsk 1999; Tegoż, *Edukacja kaszubska. Antologia tekstów*, Gdynia 2019. Także: J. Mordawski, *Statystyka Ludności Kaszubskiej. Kaszubi u progu XXI wieku*, Gdańsk 2005 oraz corocznie wydawane „Biuletyny Rady Języka Kaszubskiego”, w których jest sporo ważnych i aktualnych artykułów dotyczących nauki kaszubskiego w szkole.

³ Niedawno słyszałem nawet z ust nauczycielki kaszubskiego, bardziej jednak działaczki ZKP z Mojusza, niczym nie podpartą teorię, że młodzi ludzie zaczną mówić po kaszubsku w wieku dojrzałym, mimo że w dzieciństwie nie używają tego języka. Inny działacz kaszubski z Luzina całkiem poważnie przekonywał mnie kilka lat temu, że kaszubski przetrwa w karczmach. Podnoszenie takich teorii utrwala stereotypy i przez to szkodzi językowi.

⁴ Są gminy na Kaszubach, które w ogóle nie łożą pieniędzy na wycieczki, ani na pomoce dydaktyczne. Ten problem jest często poruszany przez nauczycieli, którzy nie znajdują wsparcia u parlamentarzystów, a nawet u działaczy kaszubskich. Wynika to przede wszystkim z rozbieżności interesów. Parlamentarzyści zabiegając o poparcie działaczy samorządowych wolą omijać ten problem. Szczególnie wymowne było naprędce zorganizowane spotkanie samorządowców i parlamentarzystów w Borkowie za kadencji prof. E. Wittbrodta w sytuacji, gdy rząd dokonywał korekt w subwencjonowaniu nauki języka kaszubskiego wynikających z likwidacji gimnazjów. Na spotkanie w ogóle nie zaproszono przedstawicieli grupy najbardziej zainteresowanej i kompetentnej w tej materii, czyli nauczycieli tego języka.

Dlaczego zatem mówi się, że jest tak dobrze, skoro jest tak źle? Co trzeba by uczynić, by zmienić ten stan? Przede wszystkim należy w pełni zdiagnozować wszelkie dylematy związane z tym procesem z perspektywy nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców i dziadków. W ciągu ćwierćwiecza tej edukacji nie uczyniono tego koncentrując się niemal wyłącznie na kwestii finansowej sprawy, przede wszystkim na zyskach płynących do pomorskich samorządów, nie bacząc prawie wcale na efektywność nauki⁵. Postawa samorządów w tej kwestii ma ogromne znaczenie. Powinien to być temat co najmniej odrębnego referatu, a nawet naukowego sympozjum. Ale nawet i zadowalające wszystkich uregulowanie relacji ministerstwo - samorząd - nauczyciel - uczeń - rodzic w najmniejszym stopniu nie rozwiąże dylematów edukacji kaszubskiej bez podjęcia fundamentalnych kwestii ciążyących na tym procesie od samego jego początku⁶.

W tym celu należy zadać pytanie o stosunek społeczności szkolnej, zwłaszcza uczniów i ich rodziców, wobec nauczania języka kaszubskiego. Ta rzecz już dawno powinna być gruntownie zbadana. Do tego czasu jednak nie podejmowano jej, być może z obawy na wyniki, które mogłyby okazać się mało komfortowe dla dalszych losów tego procesu. Jeden niezwykle ważny aspekt, wręcz fundamentalny, wydaje się jednak dosyć oczywisty. Zdecydowanie chętniej na kaszubski uczęszczają młodsze dzieci. Zarówno one, jak i ich rodzice, traktują te zajęcia jako formę zabawy. W kolejnych latach dochodzą inne zajęcia, wskutek czego kaszubski - jako nadobowiązkowy - schodzi na margines. W szkole średniej tę naukę kontynuuje

⁵ Sprawa subwencjonowania nauki kaszubskiego jest delikatnie mówiąc ukrywana przed nauczycielami. Swoistym ewenementem jest gmina Sierakowice, która powołała eksperta w tej dziedzinie na podstawie umowy o pracę (1/2 etatu). Osoba ta pośredniczy we wszelkich sprawach pomiędzy urzędem a nauczycielami kaszubskiego. Na spotkaniach nieustannie studzi roszczenia finansowe nauczycieli wobec samorządów. Dbą przez to gorliwie o gminne finanse, z których czerpie korzyści. Jest zdecydowanie bardziej rzecznikiem wójta aniżeli obrońcą nauczycieli kaszubskiego, do których także należy. Szczególnie długi wywód w tej sprawie wygłosiła podczas pierwszego posiedzenia Komisji Edukacji ZKP w kadencji 2019-2022.

⁶ Warto przytoczyć wpis pochodzący z dyskusji zapoczątkowanej artykułem o Karolu Kreffcie, zwanym królem kaszubskim. Oto on: *Dziwię się, że nikt jeszcze nie zauważył obtudy jaką stosują wójtowie z Kaszub. Oto wypowiedź jednego z nich na jednym z portali: - Jeśli dojdzie do obniżki [subwencji – EP] będziemy musieli zastanowić się nad cięciami w godzinach zajęć. Nie ma innego wyjścia. [...] Nie mamy skąd wziąć, by kształcenie kaszubskiego utrzymać w takiej formie jak obecnie. Trudno o bardziej obtudną wypowiedź. Otóż łatwo obliczyć, że gmina ta dostaje grubo ponad 2 mln. złotych dodatkowo tylko dlatego, że wykazuje naukę kasz. Pieniądze te są inwestowane wszędzie, byle nie na kaszubski. A teraz tenże wójt mówi, że jeśli tak, to zetnie jeszcze lekcje kaszubskiego. Oto jest perfidia! Inny wójt mówił do redaktorki radia, że o ograniczaniu liczby uczniów w wielkich szkołach mówić nie będzie. Dlaczego? Każdy niech sobie dopowie sam. Kiedy my się wreszcie obudzimy! Na języku kaszubskim, który oni z premedytacją niszczą, oni jednocześnie zarabiają duże pieniądze. Quo vadis Cassubie? Zob.: https://expresskaszubski.pl/pl/11_wiadomosci/25509_nie-wszyscy-krytykujaproponycje-obnizenia-srodkow-na-kaszubski.html (dostęp: 25.06.2020).*

znikomy procent uczniów uczęszczających w podstawówce na kaszubski. Co ważne, rodzice wcale nie zachęcają do niej. Często też padają stwierdzenia, że nauczaniem bardziej są zainteresowani rodzice, którzy nie pochodzą z Kaszub.

Dlaczego zatem Kaszubi tak niechętnie posyłają dzieci na kaszubski? Odpowiedź jest dosyć złożona. Podejmując próby jej znalezienia zawsze pojawia się kwestia, która stoi u podłoża całego procesu i którą dotychczas w zasadzie pomijano w dyskursie naukowym, a nawet przemilczana jest w publicystyce⁷. Chodzi o przykre doświadczenia rodziców i dziadków dzieci, których doznali oni w swej młodości, dlatego że używali na przerwach pomiędzy lekcjami języka kaszubskiego. Jest to niezwykle bolesna karta historii Kaszub. Jeśli jej w pełni nie zdiagnozujemy i nie wyjaśnimy, będzie ona wciąż negatywnym argumentem dla rodziców przekonanych o słuszności wyrugowania tego języka z własnego życia, a tym bardziej z życia ich dzieci, ponieważ – jak mówią – *dawniej bili za mówienie po kaszubsku, a teraz każą nam się go uczyć*⁸.

W epoce przedinternetowej bardzo rzadko pojawiały się osoby, które miały odwagę opowiedzieć o swoich negatywnych doświadczeniach. Pewne ślady tych praktyk możemy odnaleźć w „Pomeranii” oraz prasie lokalnej, zwłaszcza „Nordzie”⁹. Zdarza się, że działacze podejmowali ten temat między sobą, natomiast nie przebijali się do prasy. Ciekawy przykład odnotowano w liście Feliksa Marszałkowskiego, działacza z kręgu Zrzeszyców z Kartuz, wysłanym w dniu 27 listopada 1961 r. do Karola Kreffta zwanego królem Kaszubów, a odnalezionym i opublikowanym dopiero w XXI wieku. Marszałkowski przytacza w nim taką oto sytuację:

Bët jem pôrã dni temù w szkòle, dze mòje córcki sã ùczą. Bëła tak zwónô wëwiadówka. Szkólnò pòdòwa stopnie dzecy, a pòtemù jeden z trójczy rodzycelszi rozpròwiòł ò pòrządkach, zachòwanim i ùczbie dzecy. Że mają sã dobrze ùczëc, wiele czëtac, jak nôwiãcy, a pòtemù rzekł cos, co mie bë òbùdzëło nawetka tej, czej bëm ju miòł

⁷ Temat ten dostrzegali w swych pracach pracownicy naukowcy wydziału pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Nigdy jednak nie był przedmiotem gruntownych badań. Zob.: *Pedagogika, Historia wychowania, Dziecko w zbiorowościach regionalnych na przykładzie Kaszub*, red. H. Galus, K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1992. Także: *Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny*, red. K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1995.

⁸ W swojej praktyce dziennikarskiej, jako redaktor telewizyjnego programu „Rodnô Zemla” nagminnie spotykałem się z takimi sformułowaniami. Dla wielu z moich rozmówców było to tak bolesne przeżycie, że postanowili na zawsze zerwać z rodzimym językiem.

⁹ W „Nordzie” już od pierwszego jej numeru (marzec 1995) rozgorzała dyskusja na temat zachowania języka kaszubskiego, w tym jego sytuacji w szkole. Wyniki tej kwerendy (także dotyczącej „Pomeranii”) podaje w osobnym referacie dr Dariusz Majkowski. Bardzo ciekawa jest też z kolei dyskusja w „Gazecie Kartuskiej”, która rozwinęła się w latach 1991-1992. Brali w niej udział m.in.: dr Janusz Kowalski, Agnieszka Maszk, Alina Kistowska, Eugeniusz Pryczkowski, Elżbieta Reiter, Dariusz Szymikowski i inni. Wszystkie te i inne artykuły czekają na gruntowną analizę.

ùmierac. Nen trójkòwi rzekł do sedzącèch starszich lédzy w klasie, żebë doma rodzyce nie gòdelë z dzecama pò kaszëbskù, bò dzecë nie nauczã sã dobrze pò pòlskù mówic. Jednym słowã zabronił mòwë kaszëbszczi doma. To mie ze spikù „dziejowégò” òbudzëto paraluszno chùtkò. W pierszi chwilë jem pòmëslòł, że nastã Pòlskò przedwrzesniowò. Na te sprawë móm na zëmno taczi pòzdrzatk, dlòte do Ce, drëchù, pizã, co ò tim mëszlã.

Dzecë mówiący pò kaszëbskù nie nauczã sã pò pòlskù? Z tegò taczi wniosk, że zòden Pòlòk nie nauczic sã cëzégò jãzëka, bò jakno dzieckò nie mówił zòdnym cëzym jãzëkã. Z tegò wniosk, że kòzdë dzieckò mówiacé doma pò kaszëbskù òstnie robòtnikã, nie skùnczi ùniwersytetu, ni mò placu w swiece pòlsczi kùlturë?[...] No zebranië kùnczëło sã tak, że jedny wëchòdiwelë, nowi przëchòdelë, tak że nie bëło leznoscë w ti sprawie cos pòwiedzec. Pò wiúdzënim ze szkòłë spòtkòł jem przewodniczącégò zebraniã i òn rzekł, że to szkòlnò jegò prosëła, żebë tak rodzycóm pòwiedzec na wëwiadówce. Szkòlnò i ji pòdobnëch je wiele, zamiast ùczëc dzecë nowòczesnégò mëszeniò – ùczã solëdarnégò tãpieniò kaszëbiznë¹⁰.

¹⁰ J. Dosz, *Lest do Króla*, „Stegna” – dod. do „Pomeranii”, nr 4/2015, s. 34-35. W tłum. na pl: *Byłem przed paroma dniami w szkole, w której uczą się moje córki. Była tak zwana wywiadówka. Nauczycielka podawała oceny dzieci, a potem jeden z trójki rodzicielskiej mówił o porządkach, zachowaniu i nauce dzieci. Że mają się dobrze uczyć, wiele czytać, jak najczęściej, a potem powiedział coś, co mnie obudziłoby nawet wtedy, gdybym miał umierać. Ten trójkowy zakomunikował siedzącym starszym ludziom w klasie, żeby rodzice nie rozmawiali w domach po kaszubsku, bo dzieci nie nauczą się dobrze po polsku mówić. Jednym słowem zabronił mówić w domach po kaszubsku. Wyrwało mnie to z „dziejowego” snu niezwykle szybko. Pomyślałem w pierwszym momencie, że nastala Polska przedwrzesniowa. Mam w tym względzie swój pogląd, dlatego Tobie, mój przyjacielu, piszę, co o tym myślę. Dzieci mówiące po kaszubsku nie nauczą się po polsku? Z tego wniosek taki, że żaden Polak nie nauczy się obcego języka, bo jako dziecko nie mówił żadnym językiem obcym. Wynika z tego, że dziecko mówiące w domu po kaszubsku zostanie robotnikiem, nie ukończy uniwersytetu, nie ma miejsca w świecie polskiej kultury? [...] Zebranie skończyło się tak, że jedni wychodzili, inni przychodzili, tak że nie było możliwości zabrać głosu w tej sprawie. Po wyjściu ze szkoły spotkałem przewodniczącego zebrania. On powiedział mi, że nauczycielka prosiła go, żeby tak rodzicom powiedzieć na wywiadówce. Nauczycielka i jej podobnych jest sporo, zamiast uczyć dzieci nowoczesnego myślenia – uczą solidarnego tępienia kaszubszczyzny.*

Należy nadmienić, że indoktrynacja kartuskich nauczycieli była na tyle skuteczna, że córki F. Marszałkowskiego odeszły od języka kaszubskiego. Inaczej było w przypadku najbliższych jego przyjaciół Aleksandra Labudy i Jana Trepczyka. Ci dwaj wybitni Zrzesińcy konsekwentnie dbali o zachowanie języka kaszubskiego. Ich wszystkie dzieci, a także większość wnuków, świetnie mówi po kaszubsku. Jest to wymowny przykład, tym bardziej, że Kartuzy – zwłaszcza w ostatnich latach – reklamują swoje miasto jako stolicę Kaszub.

Inne, o wiele bardziej okrutne, przykłady tych działań podali w 1999 r. w programie „Rodnô Zemia” mieszkańcy podkartańskiego Dzierżążna¹¹. Najbardziej przejmujące jest świadectwo Brunona Żołnowskiego, który powiedział m.in.:

Czej jô chòdzyl do szkòlë w Dzierżążnie w latach 1948-1951 szkòlną bëta białka czerownika, Walczikòwò. W tim času w szkòle nakòzóné bëto gadac pò pòlskù. Jeżlë szkòlnò ùczëła, że chtos gòdòł pò kaszëbskù òd razu òstòł ùkòróny. Dało linijką abò czijem z trzcënë. Ta szkòlnò bëta gòrszò òd niego. Mie rôz tak ùderza w ùchò, że pàkt mie bëbenk. Jò nie szedł na òperacjã i òd tegò czasu jò nie czëjã na to ùchò. [...] Czasã bëten czej zòden szkòlny nie czuł, më gòdelë pò kaszëbskù. Ale na lekcji, czej sã cos wëmktò, tej bëto lëchò. Rãce nas bòlatë czasã bez dwa, trzë dni i bëłë napùchtłë, jak pòdëszczi. Czasã zdarzëło sã nawet dostac drewnianym piòrnikã. Ji bëto równo czim òna biła¹².

O innych szykanach wspominała Maria Miłosz. Jej brat deklarował pod koniec szkoły podstawowej, że chce zostać księdzem. Dowiedział się o tym kierownik Walczyk. Po jego interwencji nie przyjęto przyszłego kapłana do liceum w Kartuzach. Po rocznej pauzie dostał się do szkoły średniej, a później na studia teologiczne. Nakazano mu jednak złożyć podanie do innej szkoły, żeby i tym razem na narazić się na niepożądaną interwencję¹³. Z kolei Konrad Miłosz wspominał, że jego kuzyna z Klukowa nie przyjęto na Akademię Fizyczną w Gdańsku. Musiał zameldować się w Szczecinie, gdzie go przyjęto, bo tam nie pytano o jego pochodzenie. Po kilku latach przeniósł się do Gdańska¹⁴.

¹¹ Archiwum Telewizji Gdańsk, Konspekt magazynu „Rodnô Zemia”, emisja: 22.08.1999 r., powtórka 23.08.1999 r.

¹² Tamże. Zob. także: E. Pryczkowska, *Jak przòdë bilë za gòdanië pò kaszëbskù*, „Norda”, nr 36/226, 10 sèwnika 1999 r. W tłum. na pl: *Gdy chodziłem do szkoły w Dzierżążnie w latach 1948-1951 nauczycielką była żona kierownika, Walczykowa. W tym czasie w szkole wolno było mówić tylko po polsku. Jeżeli nauczycielka usłyszała, że ktoś mówił po kaszubsku od razu został on ukarany. Dało linijką lub kijem z trzciny. Ta nauczycielka była gorsza od niego. Raz tak mnie uderzyła, że pękł mi bëbenek. Nie poszedłem na operację i od tego czasu nie słyszę na to ucho [...]. Czasami na dworze, jeśli nikt z nauczycieli nie słyszał, to myśmy rozmawiali po kaszubsku. Ale jeśli na lekcji cokolwiek się wymknęło, wówczas było bardzo źle. Ręce bolały nawet czasem przez dwa, trzy dni. Były napuchnięte jak poduszki. Czasem zdarzyło się nawet oberwać drewnianym piórnikiem. Jej było wszystko jedno czym ona biła.*

¹³ W Liceum Ogólnokształcącym dyrektorem był wówczas łacinnik Teodor Elas. On bardzo sprzyjał i wspierał kaszubskich uczniów. Sam był Kaszubą z Grzybna, choć przybył po wojnie z Wilna, gdzie ukończył Uniwersytet im. S. Batorego. Wraz z nim przybyła cała plejada nauczycieli wileńskich. Część z nich była wrogo usposobiona wobec kaszubszczyzny, choć byli też tacy, którzy – zwłaszcza w późniejszym czasie – bardzo pokochali Kaszuby z miejscowym językiem, jak Maria Dąbrowska czy Alina Kistowska. Drugą osobą bardzo wspierającą kaszubskich licealistów był nauczyciel biologii, Alfons Pryczkowski. Zob. np.: F. Szczęsny, *Kurs na młodzież*, „Pomerania”, nr 1/1980, s. 1-2.

¹⁴ E. Pryczkowska, *Jak przòdë bilë za gòdanië pò kaszëbskù*, „Norda”, nr 36/226, 10 sèwnika 1999 r.

Cierpienie doznane z powodu pielęgnowania najświętszych wartości wyniesionych z domu rodzinnego jest wciąż bardzo żywe w byłych uczniach, mimo że upłynęły dziesiątki lat. Dalsze pomijanie tej przykrew kwestii jest ustawicznym szkodzeniem kaszubskiej edukacji. Mało tego, rzecz ta tkwi tak głęboko w świadomości dojrzałych Kaszubów, że – niezależnie od nauki i zachowań działaczy – co rusz wypływa ona na rozmaitych forach internetowych. Szczególnie wyraźnie odżywa, gdy w mediach pojawiają się informacje – zwłaszcza pozytywne – o osobach znanych w przeszłości z negatywnej postawy wobec języka kaszubskiego. Takim ewidentnym przykładem było przyznanie i wręczenie Medalu Stolema w styczniu 2020 roku Jadwidze Kirkowskiej z Wierzchucina. Ta, niewątpliwie zasłużona działaczka kaszubska, ma jednak bardzo negatywną kartę, którą zapisała jako nauczycielka szkół w gminie Krokowa. Jej byli uczniowie dobrze to pamiętają, przez to bardzo niechętnie włączają się do działania w miejscowym oddziale ZKP, w którym laureatka medalu od lat wiedzie prym¹⁵. Niechętnie posyłają też dzieci na kaszubski. Informacja o prestiżowej nagrodzie wzburzyła społecznością do tego stopnia, że postanowiła przerwać milczenie, w czym współcześnie ułatwiają portale internetowe. Oto dwa przykładowe, nieanonimowe, wpisy działaczy młodszej generacji z północy Kaszub:

– *Ta białka za kòmùnë we Wierzchùcënie i òkòlim bëła znónô z bicégò swòjich ùczniów za gòdanië pò kaszëbskù, a wszëtzcich załózców K[aszëbscz] J[ednotë] chcała disciplinarno ze Zrzeszeniégò wëwalëc* – powiedział Karol Rhode, dyrektor Prywatnej Szkoły i Podstawowej i Przedszkola Deja CSB w Redzie.

Wedle mie takô laureatka je bezczestnotą Medalu Stolema... Symbolicznô zgòda na bicé dzecy w szkołach za gòdanië pò kaszëbskù. Cëż mają ò tim mëslec ti lëdze, jaczi bëłë przez nią òdkaszëbizowóny? – Mateusz Meyer, były prezes stowarzyszenia Kaszëbskô Jednota¹⁶.

To ostatnie zdanie odnoszące się do obecnych rodziców i dziadków oddaje istotę sprawy. Od razu należy zaznaczyć, że nie chodzi tu o jakiegokolwiek rozliczanie za dawno popełnione przewinienia. To nie ma już znaczenia. Ważne są fakty, które wówczas zaistniały, i które mają ogromny wpływ na obecny stan kaszubskiej edukacji. Bez ich wyjaśnienia i zrozumienia nie będzie progresu w tym procesie.

¹⁵ Kwestia funkcjonowania oddziałów ZKP powinna stanowić odrębny temat badań. Zauważalna jest pewna prawidłowość. Te oddziały, w których eksponowane role pełnią osoby dawniej zaangażowane w rugowanie języka kaszubskiego, są słabe, odpychają wielu potencjalnych członków, którzy mogliby znakomicie wesprzeć ich działanie.

¹⁶ W tłum. na pl: *Ta pani za komuny była w Wierzchucinie i okolicy słynna z bicia swoich uczniów za mówienie po kaszubsku, a wszystkich założycieli K[aszubskiej] J[ednoty] chciała dyscyplinarnie usunąć ze Zrzeszenia.*

Według mnie taka laureatka jest dyshonorem dla Medalu Stolema... Symboliczna zgoda na bicie dzieci w szkołach za mówienie po kaszubsku. Co mają o tym myśleć ci ludzie, którzy byli przez nią odkaszubiani? https://www.facebook.com/groups/kaszebi/?epa=SEARCH_BOX (dostęp: 25.06.2020).

Przede wszystkim trzeba też rozpoznać ówczesny kontekst, w którym przyszło pracować nauczycielom z Kaszub. Ich zachowanie wynikało najczęściej z postawy przełożonych, którzy kazali im rugować kaszubszczyznę ze szkół. Jednym z nich był Zygmunt Warzyńczak z Jastarni, inspektor oświaty w rejonie puckim w latach 70-tych i 80-tych ubw., zagorzały wróg języka kaszubskiego i Kaszubów, który jeszcze w latach 90-tych pisał donosy na kaszubskich działaczy, kreślił szubienice, na której powinni oni zawisnąć, a nawet wszczywał wobec nich przewody sądowe¹⁷.

Efekty działalności Z. Wawrzyńczaka i jemu podobnych były szczególnie widoczne na terenie powiatu puckiego¹⁸. Smutkiem napawa fakt, że poddawali się im nauczyciele Kaszubi, chcąc niejako nazbyt gorliwie wykazywać się dobrą znajomością języka polskiego i lojalnością wobec komunistycznego państwa¹⁹. Trzeba jednakże podkreślić, że byli także tacy, którzy potrafili sobie poradzić z odgórnymi zaleceniami władz i na tyle umiejętnie postępowali, że nie uczynili najmniejszej szkody językowi tej ziemi. Takim dyrektorem był Leszek Grzenia z Łebieńskiej Huty (powiat wejherowski), którego kilku uczniów należy dziś do wyróżniających się postaci w ruchu kaszubskim²⁰. Ci dyrektorzy jednak nigdy nie

¹⁷ Osobiście byłem jednym z bohaterów Z. Wawrzyńczaka, za sprawą którego przez około dwóch lat musiałem się włóczyć po salach sądowych za działalność kaszubską. Opasła teczka sądowych materiałów oraz jego donosów pisanych do różnych instytucji znajduje się w moim archiwum. Niestety, w latach 90-tych jego głos był słyszalny. Publikowano jego teksty m.in. w pelplińskim „Pielgrzymie”, a nawet w „Pomeranii”. Zob. także o nim: E. Pryczkowski, *Królowa Morza. Dzieje kaszubskiego sanktuarium Matki Boskiej Swarzewskiej*, Swarzewo-Banino 2019, s. 209.

¹⁸ Jeszcze gorzej było na terenie powiatu lęborskiego, gdzie określenie „Ty Kaszubie” było rozumiane jako nagorsza obelga. Jeszcze w latach 80-tych drastycznie rugowano tam język kaszubski, o czym autor osobiście przekonał się próbując do swoich bratanków z Lęborka mówić po kaszubsku. Otrzymał za to stanowczą reprimendę od bratowej (Kaszubki), że tego nie wolno pod żadnym pozorem czynić, gdyż lęborscy nauczyciele straszliwie dyskredytują dzieci zdradzające związek z tym językiem.

¹⁹ Inny negatywny przykład to postawa wieloletniego dyrektora z Gnieźdźewa, Norberta Ceynowy. Pochodzi on z Wierchucina i świetnie włada kaszubskim. Jednak w szkole ze szczególną siłą deprecjonował ten język. Relacje: Wanda Kuling z Gnieźdźewa, Roman Kuźel z Jastrzębiej Góry, nagrania z października 2019 r. w zbiorach autora.

²⁰ Uczniami Leszka Grzenia są np.: poetka i działaczka kaszubska Bożena Ugowska, działacz kaszubski i dyrektor SP w Borkowie Józef Belgrau, a także autor artykułu. L. Grzenia jest miłośnikiem kaszubszczyzny. Sam uprawiał także poezję po kaszubsku, dlatego nigdy nie strofował za używanie tego języka, a wręcz zachęcał do jego używania. Jednak także i w tej szkole pojawiali się negatywni nauczyciele. Szczególnie jaskrawym przykładem była rusycystka o nazwisku Nuszkiewicz. W latach 70-tych podchodziła na przerwach do uczniów i podsłuchiwała ich rozmowy. Jeśli prowadzone były po kaszubsku to karała ich biciem oraz negatywnymi ocenami. Zob.: Relacja Elżbiety Radtke z Mioszyna pod Puckiem, absolwentki Szkoły Podstawowej w Łebieńskiej Hucie, która przez wiele lat była kierownikiem Domu Kultury w Strzelnie, w którym gorliwie promowała język kaszubski.

doczekali się docenienia w postaci jakichkolwiek wyróżnień. Za rządów komunistycznych byli marginalizowani, w czasach współczesnych praktycznie zapomniani. Zupełnie inaczej traktowano gorliwych realizatorów zaleceń władz, których z kolei chętnie wówczas nagradzano. Część z nich być może chciałaby, poprzez obecną aktywną działalność kaszubską, niejako odkupić dawne winy, co należy przyjąć z szacunkiem. Jednak obdarzanie ich najwyższymi nagrodami budzi poważne wątpliwości i zrozumiały opór²¹.

Ten opór będzie rósł, jeśli temat nie zostanie należycie podjęty i nie zostaną wszczęte działania, które choćby w symboliczny sposób przywrócą godność skrzywdzonym w dzieciństwie Kaszubom. Świadczą o tym coraz częściej pojawiające się wpisy na portalach internetowych, które także podkreślają, jak wielka była skala tej dyskryminacji. Okazuje się, że bicie po rękach było czasami niewinną igraszką w stosunku do szykan, których doznały niektóre osoby. Przykładem jest Tadeusz Dargacz, działacz strażacki z Chwaszczyna, który wiosną 2020 r. zdecydował się napisać o swojej historii takie oto zdania:

Ja za kaszubski w domu miałem odsiadkę dwóch lat w szóstej klasie, a karę dał nauczyciel z Kaszub. Ostrzegał matkę, że to zrobi i słowa dotrzymał²².

W nawiązaniu do dyskusji z udziałem Tadeusza Dargacza, w której wzięło udział kilkanaście osób, na szczególną uwagę zasługuje pełen troski o los

²¹ W tej sprawie wypowiedali się także poeta i kompozytor Jerzy Łysk z Pucka, wieloletni kierownik zespołu „Nasze stronë” z Wierzhucina i kierownik zespołu „Nadolanie” oraz Ilona Kowalczyk ze Słuchowa. Oboje dobrze znają lokalne nastroje. Wyrażają zdecydowaną dezaprobatę wobec decyzji klubu studenckiego „Pomorania”. Ciekawy jest też przykład najbliższego kuzyna laureatki Medalu Stolema, Wacława Kirkowskiego, wieloletniego dyrektora Szkoły Podstawowej w Staniszewie. Był on w latach 70-tych i 80-tych I sekretarzem miejscowej jednostki partyjnej, jednocześnie zapalczywie tępił mówienie po kaszubsku, choć sam dobrze tym językiem włada. Zob.: Relacja Mariusza Szmidki i Wiesława Bobkowskiego, uczniów SP w Staniszewie, którzy na własnej skórze nie raz odczuli działania dyrektora. Po latach W. Kirkowski stał się propagatorem kaszubszczyzny. Jest docenianym kompozytorem, autorem dwóch śpiewników pieśni kaszubskich. Zob.: W. Kirkowski, *Z tobą bëc. Kaszëbsczé spiéwë*, Sianowo-Banino 2007 oraz W. Kirkowski, *Starzno mòja wies. Pieśni kaszubskie*, Wejherowo 2015.

²² https://www.facebook.com/profile.php?id=100000665020571&epa=SEARCH_BOX (dostęp: 25.06.2020). Ta sprawa jest szczególnie smutna. Karę tę nałożył znany i wieloletni dyrektor Szkoły Podstawowej w Chwaszczynie. Osoba ta żyje i cieszy się szacunkiem społecznym. Niewątpliwie ma spore zasługi dla kaszubszczyzny. Szkoda, że sprawa T. Dargacza wyplęła tak późno, ale być może jest to jeszcze na tyle wcześnie, by emerytowany dyrektor mógł podjąć działanie w celu wyjaśnienia tej sprawy, a jeśli byłaby uzasadniona potrzeba, to przeprosić za ten i ewentualne inne czyny.

kaszubszczyzny głos około czterdziestoletniej Anny Czapp-Treder, niegdyś uczennicy Szkoły Podstawowej nr 3 w Redzie. Napisała m.in.:

Pamiętam, że w mojej szkole był zakaz używania języka kaszubskiego, nauczyciele wzywali rodziców jeśli dzieci nie chciały się dostosowywać i mówić tylko po polsku. Była też presja między dziećmi, rówieśnikami. Te dzieci, które używały słów kaszubskich były wyśmiewane i odsuwane od grupy. Wówczas byłam dzieckiem i zupełnie tego nie rozumiałam, ale pamiętam, że czułam się tą gorszą bo identyfikowanie się z „Kaszubami” było czymś złym, a przecież cała moja rodzina mówiła po kaszubsku. Mimo to starszyzna stale używała języka kaszubskiego i to właśnie sprawiło, że ja sama zainteresowałam się tym językiem i do dzisiaj jestem nim zafascynowana. Mnie mama uczyła tylko polskiego - oczywiście na potrzeby szkoły i późniejszej pracy, pomimo że w domu aktywnie używany był przez całą rodzinę język kaszubski i stąd „nauczyłam” się go ze słuchu – rozumiem prawie wszystko, natomiast z mówieniem jest ciut gorzej. Wielka strata dla naszej kaszubskiej kultury. Od zawsze tak uważałam. Kilka pokoleń wypierania języka i prawie całkowicie zanikł. Nawet obecnie wśród dzieci są odmienne zdania – część dzieci nie chce uczyć się kaszubskiego, bo uważają ten język za gorszy, nie identyfikują się z kaszubską kulturą. Dalej w szkole nie jest kultywowana ta kultura, nawet jeśli dzieci uczą się tego języka, to mam wrażenie, że polskość zbyt mocno wypiera kaszubskość²³.

A oto inny przykład, który dotyczy już terenu powiatu kartuskiego. Najwięcej wpisów o dyskryminacji dzieci w czasach komunizmu znaleźć można na portalu internetowym „Expressu kaszubskiego”. Niemal każdy temat dotyczący spraw nauki języka kaszubskiego przynosi tego rodzaju refleksje. W roku 2017, pod artykułem dotyczącym Karola Kreffta zwanego królem Kaszubów, znaleźć można m.in. taki komentarz:

Sam pamiętam jak byłem bity i dostawałem złe oceny, bo powiedziałem coś po kaszubsku w szkole. Ci nauczyciele to wielcy kaszubi, poloniści, zbierają nagrody. Dziwnie im się jakoś odwidziało, albo zapomnieli co robili w szkole dzieciom i jak ich tępil. Dlatego tak dużo ludzi unika kaszubszczyzny, za to co robiono im jak byli dziećmi. Wstydzi się za takich dawnych „nauczycieli”, którzy spowodowali, że znienawidzili język kaszubski²⁴.

Jak w innych przypadkach, tak i w tym dyskursie również pojawiają się konkretne sugestie odnoszące się do nauczycieli. Na tym portalu są to z reguły anonimowe wpisy, a więc należy zachować daleko idącą ostrożność wobec ich wiarygodności. Nie zmienia to jednak faktu, że temat ten jest bardzo żywy i dobitnie

²³ List napisany za pomocą aplikacji messenger od Anny Czapp-Treder, byłem mieszkanki Redy, później Wejherowa, a obecnie Tyłowa. Zob.: Archiwum własne.

²⁴ https://expresskaszubski.pl/pl/14_kultura/25297_mlodzi-z-rywalizowala-w-konkursie-wiedzy-na-temat-krola-kaszubow.html (dostęp: 26.06.2020).

wskazuje ofiary i ich oprawców. Podkreśla także, że ówczesna sytuacja ma wręcz decydujący wpływ na współczesną postawę mieszkańców wobec nauki kaszubskiego, a także wobec Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. W tym kontekście warto przytoczyć wyważony poniższy wpis zamieszczony pod tym samym artykułem.

Temat bicia na lekcjach przez nauczycieli to jest wielka rzecz. W dużym, chyba największym, stopniu to oni zdecydowali o tym, że język kaszubski był tak zniechęcony, tak sponiewierany. Krótko mówiąc nauczyciele w decydujący sposób przyczynili się do zniszczenia pięknej słowiańskiej mowy, wielkiego skarbu kultury światowej, jakim była w dziejach kaszubszczyzna. Bardzo przykre jest to, że wielu z nich było Kaszubami, choć trzeba to uczciwie powiedzieć działali oni pod dyktando komunistycznych mocodawców²⁵.

Powyższa konstatacja może być właściwie dobrym podsumowaniem niniejszych rozważań. Zainicjowane na tym polu badania naukowe mogą na pierwszym miejscu przynieść korzyści emerytowanym nauczycielom, którzy w młodości nazbyt ulegali zaleceniom władz i gorliwie je wykonywali. Być może niektórzy z nich pragną się oczyścić z tych win. Chcieliby publicznie wyjaśnić swoje zachowanie, a być może także – o ile istnieje uzasadniona potrzeba – przeprosić za nie²⁶. W ten sposób otrzymują oni dobrą szansę na rehabilitację. Przez taką postawę zyskaliby trwałą szacunek. W przeciwnym wypadku coraz częściej będą odzywać się ich byli uczniowie wskazując na dawne grzechy, bez odniesień wobec ich przełożonych, których wina jest nieporównywalnie większa. Tej sprawy bez gruntownych badań tym bardziej nie da się wyjaśnić.

W drugiej kolejności ta swoista potrzeba oczyszczenia, a przez to zadośćuczynienia, jest bardzo potrzebna skrzywdzonym uczniom. Absolutnie należy im się rehabilitacja. Nie ma już możliwości pełnego naprawienia krzywd. Zapewne tego już nie oczekują. Natomiast na pewno winni oni usłyszeć słowa przeprosin. Dopiero tak uregulowana sytuacja może stać się dobrą podstawą do wzmoczonych działań w obszarze współczesnego nauczania języka kaszubskiego.

Kolejnym etapem działań powinna być intensywna praca nad korektą systemu tej nauki, zwłaszcza pogłębiona refleksja nad tak zwanymi programami i wagami, od których zależy kwota subwencji oświatowej przydzielanej samorządom gminnym i powiatowym. W obecnej chwili te wielkości premiuje małe szkoły, natomiast wręcz zniechęcają do podejmowania nauki kaszubskiego w dużych szkołach. Wskutek tego

²⁵ Tamże.

²⁶ W latach 90-tych ubw. nie raz mówiła o tej kwestii nauczycielka z Sierakowic Barbara Klawikowska. Ta sędziwa obecnie pani ma niewątpliwie duże zasługi dla ruchu kaszubskiego. Była ofiarnym animatorem ruchu teatralnego, jest także poetką kaszubską. W dawniejszych czasach tępiła jednak kaszubski w szkole, czego – jak nieraz publicznie podkreślała – żałowała, chcąc przez swe działanie choćby w części dokonać ekspiacji.

tworzą się w nich swoiste getta uczniów, którzy podejmują tę naukę najczęściej z woli świątliwych rodziców miłujących Kaszuby i rodzimy język. Na dłuższą metę taka sytuacja bardziej szkodzi tej nauce niż pomaga. Języka nie da się bowiem zachować w małych szkołkach (to są właściwie kolejne getta!). Ta edukacja musi wejść przede wszystkim do wielkich szkół o ile organizatorzy tej nauki realnie myślą o trwaniu języka kaszubskiego.

Ekspiacja nauczycieli i zadośćuczynienie skrzywdzonym uczniom w krótkim czasie mogłyby przynieść wielu oddanych działaczy ZKP, którzy są do tego czasu negatywnie ustosunkowani wobec tej organizacji²⁷. Wzmocniłoby to znacznie żywotność języka kaszubskiego, gdyż potomkowie krzywdzonych osób mimo wszystko znają go znacznie lepiej, niż potomkowie krzywdzących. To jest już także temat na odrębne badania, które przyniosłyby bardzo ciekawą wiedzę o różnych obliczach działaczy ZKP lat 70-tych, 80-tych i 90-tych ubw.

Bibliografia

Archiwum Telewizji Gdańsk, Konspekt magazynu „Rodnô Zemìa”, em.: 22.08.1999 r., powtórka 23.08.1999 r.

Dosz J., *Lest do Króla*, „Stegna” – dodatek do „Pomeranii”, 2015, nr 4.

Kossak-Główczewski K. (red.)(1995), *Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny*, Gdańsk.

Kirkowski W. (2015), *Starzno mōja wies. Pieśni kaszubskie*, Wejherowo.

Kirkowski W. (2007), *Z tobą bëc. Kaszëbsczé spiëwë*, Sianowo-Banino.

Kossak-Główczewski K. (1999), *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*, Gdańsk.

Kossak-Główczewski K. (2019), *Edukacja kaszubska. Antologia tekstów*, Gdynia.

Mordawski J. (2005), *Statystyka Ludności Kaszubskiej. Kaszubi u progu XXI wieku*, Gdańsk.

Galus H., Kossak-Główczewski K. (red.)(1992), *Pedagogika, Historia wychowania, Dziecko w zbiorowościach regionalnych na przykładzie Kaszub*, H. Galus, Gdańsk.

Pryczkowska E. (1999), *Jak przodë bilë za gòdanië pò kaszëbskù*, „Norda”, nr 36/226.

Pryczkowski E. (2019), *Królowa Morza. Dzieje kaszubskiego sanktuarium Matki Boskiej Swarzewskiej*, Swarzewo-Banino.

Synak B. (1998), *Kaszubska tożsamość*, Gdańsk.

Szczęśny F. (1980), *Kurs na młodzież*, „Pomerania”, nr 1.

Netografia:

https://www.facebook.com/groups/kaszebi/?epa=SEARCH_BOX.

https://expresskaszubski.pl/pl/11_wiadomosci/25509_nie-wszyscy-krytykuja-propozycje-obnizenia-srodkow-na-kaszubski.html (dostęp: 25.06.2020).

²⁷ Nie brakuje opinii, że niektórzy działacze kaszubszy wywodzący się z grona byłych nauczycieli rugujących język kaszubski ze szkół, swoją aktywnością zdecydowanie więcej szkodzą ruchowi kaszubskiemu niż mu pomagają. Stanowią barykadę dla wielu potencjalnych członków. Stąd też aktywność tych oddziałów jest bardzo słaba, są wewnętrznie skonfliktowane, niekiedy po prostu zamierają. To zjawisko zauważalne jest zarówno w gminach o najwyższym syndromie kaszubskim, jak i najniższym. O syndromie kaszubskim zob.: B. Synak, *Kaszubska tożsamość*, Gdańsk 1998.

https://www.facebook.com/profile.php?id=10000665020571&epa=SEARCH_BOX
https://expresskaszubski.pl/pl/14_kultura/25297_mlodziuz-rywalizowala-w-konkursie-wiedzy-na-temat-krola-kaszubow.html

THE REMOVAL OF THE KASHUBIAN LANGUAGE BY SCHOOL DURING COMMUNISM IN THE LIGHT OF THE RELATIONSHIP OF FORMER STUDENTS

EUGENIUSZ PRYCKOWSKI

Summary

The process of introducing the Kashubian language into the region's public schools began in 1990. Then in 2005, the Sejm of the Republic of Poland elevated the language's status to a regional language and set aside funds to support its survival. However, the results of decades of the Kashubian language education in schools are rather unimpressive. The author of the article argues that the key cause for this condition is the widespread lack of support for the Kashubian language school offerings coming from the parents of the school-age children. Many of them still remember the discrimination (or even physical abuse) they had to endure when speaking the language at school. In the author's estimation, this harassment is the main reason for the parents to discourage their children from taking the available Kashubian language courses. Another serious problem – arguably even more consequential – is the attitude of the school authorities, who routinely commit the resources they received to teach the Kashubian language, to offset other school costs, caring very little about the success of the Kashubian language courses. Not only do the local governments and school officials fail to provide adequate funds in support of this education, but they also do not seem to care much about the professional development of the teachers who are tasked to educate the youth in the mastery of their native tongue. Not surprisingly, the outcomes are quite disappointing.

Keywords: Learning Kashubian language, historical discrimination of the Kashubian language, contemporary problems teaching, vanishing of the Kashubian language, teachers, expiation of former teachers, Kashubian activists, negative impact of local governments

DOROSŁOŚĆ OBIEKTYWNA CZY DOROSŁOŚĆ SUBIEKTYWNA – WOKÓŁ ROZWAŻAŃ NAD WSPÓŁCZESNYM KRYTERIUM DOROSŁOŚCI

KAMIŁA OLGA STĘPIEŃ-REJSZEL

ORCID 0000-0002-5683-8975

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest próba określenia i scharakteryzowania kryterium dorosłości. Szybkie zmiany społeczno-ekonomiczne, sprawiły że jedna z podstawowych kategorii rozwojowych stała się niejasna w swojej interpretacji, a zarazem stanowi obecnie pole badań i refleksji wielu badaczy różnych dziedzin naukowych. Ponowoczesność zachwiała klastycznymi koncepcjami dorosłości, na nowo stawiając pytanie: „kim, kiedy i na podstawie jakich wskaźników możemy uznać za osobę dorosłą?” Poniższy artykuł stara się przybliżyć perspektywę dorosłości ujmowanej w sposób obiektywny, jak i subiektywny, a także jego celem jest zaproszenie do dalszej dyskusji nad kryteriami i kondycją współczesnej dorosłości.

Słowa kluczowe: adolescencja, proces osiągania dorosłości, dorosłość

Wprowadzenie

Dorosłość jest pojęciem, które choć kluczowe dla wielu dyscyplin jest zarazem terminem wieloznacznym. Potocznie osoba dorosła kojarzona jest z okresem stabilizacji, statusem oraz ukształtowaną moralnością i kodeksem postępowania. Niekiedy utożsamia się dorosłość z dojrzałością, nadając tej drugiej szczególną wartość. Z perspektywy andrologicznej refleksja nad pojęciem dorosłości wydaje się być zasadna. Współczesna andragogika podejmuje wiele ważnych tematów dotyczących osób dorosłych, nie problematyzując jednak współczesnego wymiaru samej dorosłości. Poniższy artykuł stanowi próbę wglądu w proces dorosłości. Poniekąd inspirację do napisania tego tekstu stanowiły także słowa E. Woźnickiej zgodnie z którymi „andragogika jest subdyscypliną pedagogiki, która powinna zajmować się nie tylko przekazywaniem wiedzy o człowieku dorosłym, ale również wpływać na jego postawy, wiedzę o samym sobie”¹. W oparciu o powyższą perspektywę dla zasygnalizowania potrzeby problematyzowania kategorii dorosłości

¹¹ E. Woźnicka, *Tożsamość człowieka dorosłego a zadania andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 60.

przedstawię jej wybrane koncepcje, a także podejmę próbę przedstawienia stadiów dorosłości z perspektywy współczesnej.

Dorosłość jako proces rozwoju

W perspektywie psychologii, dorosłość jest charakteryzowana jako jeden z etapów rozwoju jednostki. Wiek w którym można uznać człowieka za dorosłego jest trudny do jednoznacznej identyfikacji (podawane normy wiekowe pozostają zawsze umowne). Trzeba także zaznaczyć, że dorosłość jest na tyle znaczącym okresem w życiu jednostki, w którym przeobrażeniom ulegają nie tylko struktury jej osobowości, a także następują znaczące zmiany relacyjne z otoczeniem, iż nie sposób ujmować tych przemian w sposób jednorodny. Ze względu na charakterystyczne zmiany i zadania rozwojowe badacze rozróżniają trzy podetapy dorosłości: dorosłość wczesną, środkową oraz późną. Środkowa dorosłość utożsamiana jest jako pełnia dorosłości i na jej okres umowne przypada na około 35-65 rok życia jednostki. Następnie rozpoczyna się późna dorosłość, która trwa do końca życia jednostki. Wyznacznikiem dorosłości staje się tutaj osiągnięty poziom rozwoju. „Istota bycia dorosłym zasadza się bowiem nie na osiągnięciu określonego wieku metrykalnego, lecz na podjęciu zobowiązań w pewnych obszarach aktywności i na trwaniu w ich realizacji pomimo przeszkód fizycznych, społecznych czy psychologicznych”². Co więcej, jak podkreśla H. Bee³, na tle całego procesu rozwojowego jednostki, to właśnie okres dorosłości charakteryzuje się wysokim stopniem indywidualnego zróżnicowania osiągania ważnych procesów rozwojowych i bardziej płynnym przebiegiem zmian fizycznych i umysłowych. Tym samym, aby zrozumieć charakterystykę dorosłości, należy uważnie przyjrzeć się nowym zadaniom rozwojowym, jakie ujawniają się właśnie dla tego okresu. I o ile, literatura psychologiczna prezentuje bogaty dorobek z zakresu tematyki dorosłości, o tyle pytanie o konkretne kryteria, które czynią jednostkę dorosłą wydaje się pozostawać bez jednoznacznej odpowiedzi. Propozycją, która może stanowić odpowiedź jest postrzeganie dorosłości z dwóch perspektyw – obiektywnej oraz subiektywnej. Tego typu rozróżnienie stanowić może symboliczny klucz do zdefiniowania współczesnej kategorii dorosłości. W podejściu obiektywnym, dorosłość określana jest przez podejmowanie określonych ról społeczno-zawodowych i wypełnianie charakterystycznych zadań życiowych. Status osoby dorosłej staje się tutaj konsekwencją działania jednostki, przede wszystkim w przestrzeni relacji społecznych, a jego forma jest konstruowana i rekonstruowana zgodnie z oczekiwaniami społeczno-kulturowymi. Podejście akcentujące subiektywny wymiar dorosłości można spotkać w licznych badaniach (m.in. Arnett 2000, Dubas 2001, Piotrowski 2010, Brzezińska 2018). Charakteryzuje się ono odwoływaniem do

² A.I. Brzezińska; K. Appelt; B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Sopot, 2019, s. 297.

³ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-Ka Wydawnictwo, Poznań, 2004, s. 402.

poczucia wewnętrznego przekonania jednostki, o tym że jest/czuje się dorosła, buduje swoją tożsamość człowieka dorosłego oraz osiąga dojrzałość psychospołeczną.

Obydwa podejścia patrzą na człowieka z dwóch różnych perspektyw i charakterystyka tych opisów może być znacząca dla poszukiwania drogi do interpretacji współczesnej wizji dorosłości.

Człowiek dorosły w perspektywie subiektywnej

Można powiedzieć, że subiektywna koncepcja dorosłości stanowi dynamiczny proces, który zakłada w sobie stałą strukturyzację i restrukturyzację doświadczeń jednostki. Człowiek buduje tutaj swoją dorosłość poprzez rozwijanie swoich kompetencji psychicznych, za sprawą których będzie miał poczucie gotowości do tworzenia długotrwałych i pełnych zaangażowania relacji, podejmowania niezależnych wyborów oraz kierowania się konwencjonalnym a nawet postkonwencjonalnym poziomem moralności⁴. Bycie dorosłym w tym ujęciu zakłada bardzo indywidualną drogę ku dorosłości, na którą jednak składają się takie kategorie jak: tożsamość czy dojrzałość. Ten sposób przedstawiania dorosłości wpisuje się w koncepcje rozwoju psychospołecznego E. Eriksona, zgodnie z którą jednostka rozwija się całe życie, w oparciu o zasadę epigenezy. Tym samym każde ze stadiów stanowi rozwinięcie poprzedniego, z których każdy ma swój określony czas i w konsekwencji, niczym z „rozwojowych puzzli”, budowana jest tzw. „zdrowa osobowość”. Pojęcie zdrowej osobowości, E. Erikson oparł na koncepcji M. Jahody (1950), która określa jako jednostkę, która „aktywnie włada swym otoczeniem, wykazuje szczególną jedność osobowości i jest zdolna prawidłowo postrzegać siebie i świat”⁵. Zgodnie z koncepcją E. Eriksona rozwój dorosłości obejmuje trzy stadia. W każdym z nich jednostka doświadcza specyficznego napięcia potrzeb i możliwości, które nazywane są jako „kryzysy”, stąd teoria E. Eriksona, nazywana jest często teorią kryzysów. Kryzys w ujęciu badacza nie stanowi jednak momentu zwątpienia czy nagłej trudności, tak jak jest on potocznie rozumiany. Dla E. Eriksona, kryzys stanowi symboliczną nazwę punktu zwrotnego, swoistego rozstrzygnięcia nowych możliwości, „w którym człowiek charakteryzuje się zarówno wzmożonym

⁴ Stadia rozwoju moralnego zgodnie z koncepcją L. Kohlberga, składają się z trzech poziomów (Poziom I-przedkonwencjonalny, Poziom II-konwencjonalny, Poziom III-postkonwencjonalny), z których to każdy obejmuje dwa stadia. Stadia następują po sobie, począwszy od etapu wczesnego dzieciństwa i żadne ze stadiów nie może zostać pominięte na drodze rozwoju. Ostatni poziom – postkonwencjonalny, w swoim ostatnim stadium zakłada rozwój moralności autonomicznej, opartej na zadach etycznych jednostki. Wartości stają się dla jednostki elementem jej dojrzałej tożsamości i w sytuacji konfliktu wartości ze społecznymi aspektami czy prawem, człowiek charakteryzujący się „uniwersalnym sumieniem” jednoznacznie opowie się za wyznawanymi zasadami.

⁵ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 49.

potencjałem rozwojowym, jak i wzrostem wrażliwości na uszkodzenia”⁶. W obszarze kryzysu następuje przeobrażenie interpersonalne jednostki, która staje przed decydującym rozstrzygnięciem, czy jest gotowa na rozwinięcie nowej formy rozwojowej, czy pozostaje w stadium wcześniejszym. Jak podkreśla E. Erikson „oznacza to, że: 1) każdy punkt zdrowej osobowości, który ma być omawiany, jest systematycznie powiązany z innymi, a wszystkie one zależą od właściwego rozwoju każdego z nich we właściwej kolejności, 2) każdy punkt istnieje w jakiejś formie, zanim nadejdzie jego decydujący i krytyczny czas”⁷. Poniższa tabela stanowi próbę, bardziej obrazowego przedstawienia tych zasad na przykładzie ostatnich stadiów rozwoju.

Tabela 1. Wybrane komponenty stadiów rozwoju psychospołecznego jednostki – perspektywa relacyjna

Stadium	Komponenty stadiów rozwoju			Charakterystyczne psychospołeczne modalności
Stadium 6 Intymność vs izolacja	INTYMNOŚĆ	Wcześniejsza forma generatywności	Wcześniejsza forma integralności	Odkrywanie siebie w związku z „innym”
Stadium 7 Generatywność vs zaabsorbowanie sobą	Późniejsza forma intymności	GENERATYWNOŚĆ	Wcześniejsza forma integralności	Tworzyć coś dla innych, troszczyć się
Stadium 8 Integralność vs rozpacz	Późniejsza forma intymności	Późniejsza forma generatywności	INTEGRALNOŚĆ	Być i doświadczać wartości swojego życia dla siebie, dla innych a zarazem stanąć w obliczu zbliżającego się "niebycia"

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. Erikson (2004, s. 49-51).

Zgodnie z myślą E. Eriksona, choć każda jednostka napotka w toku rozwoju aż osiem kryzysów, to nie każda będzie w stanie sobie z nimi poradzić. W takim wypadku, rozwój przebiega dalej zgodnie z kolejnymi stadiami, ale nieuformowana w pełni forma rozwojowa, będzie w przyszłości rzutować na proces kształtowania się tożsamości. W Stadium VI jednostka znajduje się w okresie wczesnej dorosłości i staje

⁶ A.I. Brzezińska; K. Appelt; B. Ziółkowska..., s. 319.

⁷ E. Erikson..., s. 49.

w obliczu kryzysu, który stwarza jej możliwość rozwinięcia poczucia zaangażowania w intymne związki, rozwoju uczucia miłości oraz zdolności do budowania stabilnych bezpiecznych relacji przyjacielskich. Jeśli kryzys zostanie przez jednostkę pozytywnie rozwiązany, to zostaną też uformowane odpowiednie psychiczno-społeczne podstawy do budowania własnej rodziny, sprawowania opieki nad dziećmi, przekazywania wartości, norm kolejnemu pokoleniu. W sytuacji, gdy kryzys ujawni niezdolność jednostki do współodczuwania intymnej relacji, przeważać będą zachowania ukierunkowane na rezygnację czy odmowę, to dalszy rozwój jednostki naznaczony będzie w tym komponentie poczuciem wyobcowania, zachowywania dystansu wobec innych. W kolejnym stadium, jednostka kieruje swoją uwagę na cnotę troszczenia się o innych i dla innych. To czas, kiedy człowiek wychodzi poza sferę swojego ego i jest w stanie zaangażować się w pełni wobec swoich dzieci, innego pokolenia lub znaczących akcji, ważnych inicjatyw. Troska o innych i dla innych staje się swoistym zobowiązaniem. To właśnie na tym etapie „wszystkie siły życiowe zrodzone z wcześniejszych stadiów rozwoju, rozpatrywanych w porządku wstępującym od niemowlęstwa po wczesną dorosłość (nadzieja, wola, stanowczość, kompetencja, wierność i miłość) okazują się teraz, przy bliższym zbadaniu, niezbędne do wykonania międzypokoleniowego zadania, jakim jest wspomaganie sił życiowych u przedstawicieli następnego pokolenia. Są to więc „zasoby” ludzkiego życia”⁸. Człowiek w tym okresie refleksyjnie podchodzi do swojego dotychczasowego życia, weryfikuje koncepcje swojego planu na życie i wartościuje dalsze poczynania. Okres tego typu rozważań „co już za mną, a co przede mną”, swoisty bilans zysków i strat, staje się wyznacznikiem a zarazem motywacją do wyznaczenia dalszego kursu w dorosłość. W innym wypadku, jeśli jednostka podlega frustracji, znajduje się w niesprzyjających okolicznościach, czy też z innych powodów nie jest zdolna wyjść poza postawę egocentryczną, następuje skumulowanie energii tylko na swoje dalsze aktywności i ujawnia się postawa określana przez Eriksona jako stagnacja. Jednostka jest w pełni zaabsorbowana swoją osobą i nie przejawia „troski, aby zatroszczyć się o innych”.

W okresie późnej dorosłości następuje kryzys zogniskowany wokół integracji, spójności swojego życia versus poczucia rozpacz. Podstawową siłą życiową jest tutaj mądrość. Jednostka ma możliwość nadania spójnej, harmonijnej a zarazem już ostatecznej struktury swojemu życiu, podsumowując je jako „warte przeżycia”. Pozytywny bilans swojego życia, pogodzenie się w wizją nieuchronnej śmierci, a zarazem dalsza chęć poznawania świata, aktywność społeczna, chęć dzielenia się swoimi przeżyciami, historią życia stanowią dla jednostki elementy poczucia integralności własnego „ja”. W innym wypadku, kiedy biegun mądrości zostaje zastąpiony występowaniem pogardy, jednostka odczuwa stan zagubienia, zwątpienia, bezradności wobec postępujących symptomów starości. Zgodnie z myślą Eriksona jednostka rozwija się przez całe swoje życie, jednak jakościowe

⁸ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, „Rebis”, Poznań 2002, s. 83.

transformacje jakich doświadcza, zawsze są wynikiem indywidualnych zasobów, sił życiowych i przyjmowanych wartości, które badacz symbolicznie określał jako „cnoty”. Tym samym człowiek może obiektywnie osiągnąć stadium później starości, lecz pozostawać wciąż uwikłanym w konflikt ze wcześniejszej fazy. Subiektywne doświadczenia jednostki stają się tutaj głównym składnikiem zdrowej osobowości. Zgodnie z myślą A. Brzezińskiej potencjał dorosłości stanowi już nie tyle umiejętność sprostania nowym zadaniom przed którymi stoi jednostka, co raczej „w realistycznym budowaniu wizji przyszłości, stawiania celów ambitnych, ale możliwych do osiągnięcia i braniu odpowiedzialności za efekty swoich autonomicznych wyborów”⁹. Cechą znaną staje się tutaj utożsamianie człowieka dorosłego, jako jednostki samostanowiącej o sobie a zarazem odpowiedzialnej za swoje wybory.

Człowiek dorosły w perspektywie obiektywnej

Powszechnie za wyznacznik dorosłości przyjmuje się kryterium wieku. Z antropologicznego punktu widzenia moment przejścia symbolizuje dopełnienie się wcześniejszego etapu rozwoju na rzecz kolejnego. Przykładem tak interpretowanego wydarzenia jest np. świętowanie osiemnastych urodzin czy otrzymanie dowodu osobistego. W ujęciu prawa kryterium dorosłości precyzowane jest przez określone przesłanki. W perspektywie socjologii, dorosłość jest interpretowana przez pryzmat realizowanych ról społecznych, które są charakterystyczne dla człowieka dorosłego. Określanie dorosłości poprzez odwoływanie się do określonych, obiektywnych wskaźników jest głęboko zakorzenione w większości społeczeństw i ma swoje podłoże w danej kulturze. Przykładowo w Polsce jeszcze jakiś czas temu, dominowały tradycyjne etapy wkraczania w dorosłość, które można z łatwością zidentyfikować i przewidzieć. Pośród etapów dorosłości można było rozróżnić:

- Zdobycie wykształcenia/zakończenie edukacji
- Rozpoczęcie pracy zarobkowej
- Zawarcie sakramentu małżeństwa
- Wychowywanie dzieci

Choć obecnie tradycyjne etapy dorosłości uległy znaczącej modyfikacji, to do dziś można usłyszeć powszechnie pewną anegdotę, która bardzo obrazowo wyznacza kierunek refleksji nad dorosłością. Zgodnie z nią, Zygmunt Freud zapytany, o to co stanowić powinno się dobrze robić w dorosłym życiu, odpowiedział: (lieben und arbeiten) „kochać i pracować”. Oczywiście jest to jedynie historyjka, ale podkreśla główne dwa z trzech zadania rozwojowe określanych dla tego okresu. Dorosłość jest czasem, kiedy nowe role życiowe w które wkracza jednostka – rola małżonka (rola partnera w „poważnym związku”), rola rodzica oraz rola pracownika wyznaczają jej różnorodne zmiany życiowe. Jeden z badaczy określa

⁹ A.I. Brzezińska; K. Appelt; B. Ziółkowska..., s. 297.

nawet, okres dorosłości jako „demograficznie gęsty”¹⁰, gdyż to właśnie w przedziale od 20-30 roku życia można zaobserwować wzmożoną aktywność jednostek w zakresie m.in. zawierania małżeństw, podejmowania decyzji o przeprowadzce, rozwodów, urodzeń czy występujących okresów bezrobocia. W obiektywnej próbie interpretacji dorosłości, to właśnie ważne wydarzenia życiowe oraz związane z nimi role społeczne stają się najważniejszym kryterium. Na powyższym założeniu opiera się koncepcja R. Havighursta, zgodnie z którą wskaźnikiem dorosłości jest właśnie umiejętność wypełniania określonych zadań rozwojowych (developmental task) przez jednostkę. Można powiedzieć, że Havighurst wpisuje rozwój jednostki ku dorosłości w szerszy konstrukt oczekiwań i wymagań społecznych. Koncepcja wyraźnie zaznacza oczekiwania społeczne, jak i postępujące zmiany społeczne, wyodrębniając w rozwoju życia jednostki 6 określonych faz życia ze scharakteryzowanymi rodzajami zadań do wykonania.

Tabela 2. Zadania rozwojowe w fazach życia

Faza życia/wiek	Przykładowe zadania rozwojowe według R.J. Havighursta
WCZESNA DOROSŁOŚĆ (18-35 r.ż.)	Rozpoczęcie pracy zawodowej i usamodzielnienie się. Przyjęcie odpowiedzialności obywatelskiej. Znalezienie pokrewnej grupy społecznej. Wybór współmałżonka / partnera. Uczenie się wspólnego życia. Założenie rodziny. Wychowanie dzieci. Prowadzenie domu.
WIEK ŚREDNI (36-60 r.ż.)	Osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej oraz obywatelskiej. Stabilizacja w pracy zawodowej oraz standardzie życia. Wspomaganie dorastających dzieci. Wypełnienie wolnego czasu zajęciami charakterystycznymi dla osób dorosłych. Akceptowanie i dostosowywanie się do postępujących zmian wieku średniego. Akceptacja faktu starzenia się rodziców, zapewnienie im wsparcia.
PÓŻNA DOJRZAŁOŚĆ (powyżej 60 r.ż.)	Adaptacja do spadku sił fizycznych, emerytury i zmniejszonych dochodów. Pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka/współmałżonki. Utrzymanie stosunków towarzyskich z osobami w swoim wieku. Dostosowywanie się zmiennych ról społecznych. Zorganizowanie w sposób dogodny fizycznych warunków własnego bytu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Havighurst (1981).

¹⁰ R. Rindfuss, *The young adult years; Diversity, structural change, and fertility*, „Demography”, 1991/28, s. 493-512.

Havighurst bardzo szczegółowo przedstawia zadania rozwojowe i podkreśla, zdolność adaptacji jednostki zarówno do postępujących przeobrażeń, jak i oczekiwań społecznych. Kolejne role społeczne, jakie otrzymuje człowiek dorosły, zdają się być tutaj naturalną konsekwencją w procesie rozwoju. Warto jednak zaznaczyć, że w ostatnich latach doszło do wielu przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, dynamicznie rozwinął się rynek pracy, oferty i możliwości szkolnictwa formalnego, pozaformalnego, nieformalnego, które tym samym wpłynęły na dotychczas określone zadania rozwojowe (Patrz. Arnett 2006; Brzezińska 2019). Nie ulega jednak wątpliwości, że koncepcja Havighursta, spoglądająca na dorosłość z perspektywy obiektywnych zadań, stała się ważnym głosem w dyskusji nad rozwojem tego stadia a także inspiracją dla innych badaczy. W ujęciu dorosłości przez A. Marczak również ujawnia się dominującym językiem opisu tej kategorii przez pryzmat kolejnych zadań i powinności społeczno-zawodowych. Jak pisze „w wieku średnim człowiek często podejmuje nowe odpowiedzialne zadania związane z obejmowaniem samodzielnych stanowisk, funkcji kierowniczych, obowiązków społecznych. Stopniowo też pojawiają się przed nim takie wyzwania jak: pomoc dzieciom w usamodzielnianiu się (...), opieka nad starzejącymi się rodzicami i pogodzenie się z oznakami zbliżającej się starości własnej”¹¹. Inny badacz, P. Oleś¹² z kolei podkreśla, że wyznacznikiem dorosłości jest spełnienie przez jednostkę określonych kryteriów, czyli podjęcie charakterystycznych zadań życiowych, takich jak np. podjęcie pracy zawodowej, założenie rodziny, poczucie obowiązku i odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale również za innych oraz zdolność do niezależnych, samodzielnych wyborów. Analizując dorosłość z perspektywy obiektywnej stanowi ona niejako poziom dopasowania do matrycy społeczno-kulturowej.

W poszukiwaniu współczesnej dorosłości...

Ostatnia dekada zmian i przeobrażeń nie pozostała bez znaczenia dla określania trajektorii życia młodych osób, które wkraczają w dorosłość. Dotychczasowe koncepcje przewidywały pewnego rodzaju stateczność i odwoływały się do uznawanego za pewny wzorzec rozwoju jednostki w okresie dorosłości. W obecnych czasach, kiedy „pewne jest tylko to, że są zmiany” i takowy wzorzec musiał ulec transformacji, prowadząc tym samym do restrukturyzacji kategorii dorosłości. Odwołując się do słów K. Szafranec „najpierw młodość i dorosłość oderwały się od kategorii wiekowych, potem od ról społecznych i właściwych im stylów życia, a na koniec od charakterystyk psychologicznych i rozwojowych”¹³. Inny badacz J.A. Arnett etap pomiędzy adolescencją a wczesną dorosłością na tyle się wydłużył, że można go już wyodrębnić w stadiach rozwoju jednostki, jako „stającą

¹¹ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju – podręcznik dla nauczycieli*, „Żak”, Warszawa 2003, s. 232.

¹² P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011, s. 17-19.

¹³ K. Szafranec, 37.

się dorosłość”. Zdaniem autora, ten nowy okres rozwojowy dostrzegalny jest przede wszystkim we współczesnych społeczeństwach zindustrializowanych i charakteryzuje się większą swobodą jednostki, mniej kontroli, ograniczeń ze strony rodziców przy jednoczesnym „jeszcze” poszukiwaniu swojej dalszej drogi rozwoju. Arnett wskazuje, że okres ten nie może być ujmowany jako wczesna dorosłość, gdyż młodzi ludzie nie stanęli, lub jeszcze się nie zdecydowali na aktywne rozwiązanie wyborów z tego okresu, np. podjęcia stałej pracy zarobkowej, zawarcia małżeństwa. Co więcej młodzi adolescenty, sami odczuwają swoją fragmentaryczną gotowość do bycia dorosłym. W pewnych obszarach dorosłości deklarują swoją pełną gotowość a w innych sugerują „że pragną jeszcze poczekać”. Ten swoisty czas „pomiędzy” (in-between) nacechowany jest eksploracją siebie i świata, cechują go: brak stabilizacji a zarazem wyjątkowa intensywność doświadczeń i optymistyczna wizja dorosłości, w myśl zasady „gdy już będę gotowy, moje dorosłe życie będzie takie jak chciałem”. Na tego typu działania młodych osób jest także społeczne przyzwolenie. Dorosli opiekunowie, rodzice, choć nie zawsze w pełni rozumieją braki wyborów czy decyzji swoich dzieci, to dają im przyzwolenie, a ewentualne poziomy odpowiedzialności np. materialnej, przenoszą na siebie. Tym sposobem funkcjonuje pewnego rodzaju nienazwana, niedookreślona norma „bycia pomiędzy” adolescencją i dorosłością. Sama kategoria dorosłości staje się więc jeszcze bardziej zamglona, a pytanie gdzie należy szukać wskaźników dorosłości, jeszcze bardziej znaczące.

Podsumowanie

Można powiedzieć, że koncepcja dorosłości stanowi dynamiczny proces, który mieści w sobie zarówno subiektywne komponenty, które stanowią mogą wyznacznik strukturyzacji oraz restrukturyzacji doświadczeń jednostki i przejście na kolejne jej stadia dorosłości, jak i być wyznaczana przez obiektywne zadania życiowe. Postrzeganie obydwu perspektyw jako tak samo znaczących i wartościowych dla procesów kształtowania się dorosłości zdaje się być pomocne, przy podejmowaniu prób zgłębiania tego stadium rozwoju. Trzeba jednak pamiętać, że aby w pełni zrozumieć stadium współczesnej dorosłości należy brać pod uwagę liczne przeobrażenia społeczno-kulturowe i wynikające z tego implikacje dla stadiów dorosłości. Zdaniem A. Lipskiej i W. Zagórskiej „coraz więcej ludzi chce trwać w stanie zawieszenia, nieokreślenia, przejścia. Coraz trudniej przychodzi współczesnemu człowiekowi pożegnać się definitywnie z bez troską dzieciństwa i młodości, a zarazem nie czuje się on wystarczająco dojrzały do podjęcia pełnej odpowiedzialności za siebie i innych, otoczenia ich troską”¹⁴.

Nasuwa się tutaj pytanie, czy z samą interpretacją kategorii dorosłości, wraz z upływającym czasem, postępującymi zmianami, będzie nam „coraz trudniej?”.

¹⁴ A. Lipska; W. Zagórska., „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffrey J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 20011, nr 16 (1), s.19.

Bibliografia

- Arnett J.J. (1997), *Young people's conceptions of the transition to adulthood*. „Youth and Society” 29/1997.
- Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist” 55 (5).
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań.
- Brzezińska A.I.; Appelt K.; Ziółkowska B., (2019), *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot.
- Galdowa A. (2000), *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków.
- Gerrig R. J., Zimbardo P. G. (2006), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Erikson E.H. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Poznań.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Lipska A.; Zagórska W. (2011), „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” nr 16/(1).
- Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław.
- Malina A. (2014), *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka: współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Bydgoszcz.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju- podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1989), *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń.
- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa.
- Pietrasiniński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.
- Sękowa H., Sommerfeld A. (1990), *Być dorosłym*, Legnica.
- Sujak E. (1989), *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków.
- E. Woźnicka (2011), *Tożsamość człowieka dorosłego a zadania andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny”, 2011.

OBJECTIVE ADULTHOOD OR SUBJECTIVE ADULTHOOD – AROUND THE REFLECTION ON THE CONTEMPORARY ADULTHOOD CRITERION

KAMILA OLGA STĘPIEŃ-REJSZEL

Summary

The main aim of this article is to try to define and characterize the criterion of adulthood. Rapid socioeconomic changes have made one of the basic developmental categories unclear in its interpretation, and at the same time it is now a field of research and reflection for many researchers in various scientific fields. Post-modernity has shaken the cluster concepts of adulthood, rephrasing the question: "who, when and on the basis of what indicators can we consider as an adult? The following article tries to bring closer the perspective of adulthood, presented in an objective and subjective way, and also aims to invite to further discussion on the criteria and condition of modern adulthood.

Keywords: Adolescence, the process of becoming adult, adulthood

Część II.

**Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ
I TERAPEUTYCZNEJ**

CZYNY PEDOFILSKIE I ICH SPRAWCY. SYGNAŁY OSTRZEGAWCZE I DZIAŁANIA PREWENCYJNE

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS

Psychoterapeuta systemowy, familolog, pedagog – Gdańsk

Streszczenie

Aktywność seksualna dorosłego wobec dziecka może przejawiać się w dwojaki sposób: pod postacią parafilii jaką jest pedofilia lub jako zastępczy sposób realizacji potrzeby seksualnej. Sprawcą może być każdy człowiek, niezależnie od płci i wieku, może wywodzić się ze środowiska znanego dziecku (głównie), ze środowiska rodzinnego lub być osobą nieznaną. Czyny pedofilskie motywowane są popędem seksualnym osoby dorosłej i po jej stronie leży wyłączna odpowiedzialność.

W artykule omówiono znane i dostępne działania prewencyjne i resocjalizacyjne podejmowane wobec sprawców oraz zapobiegające recydywie, a także konieczność podjęcia właściwych działań w odpowiedzi na dostrzeżone sygnały zagrażające.

Słowa kluczowe: pedofilia – działania pedofilów – wykorzystywanie seksualne dzieci

Wprowadzenie

Temat wykorzystania seksualnego dzieci i młodzieży przez osoby dorosłe jest obecnie mocno nagłaśniany, słusznie też budzi społeczny sprzeciw oraz potrzebę ochrony małoletnich. Czyny pedofilskie są jak kamień wrzucony w wodę, a kręgi konsekwencji rozchodzą się szeroko na wiele obszarów (osobisty, społeczny, psychologiczny, terapeutyczny i prawny). W niniejszym artykule pedofilia rozumiana jest jako zdefiniowane zaburzenie preferencji seksualnej.

Krzywdą wykorzystania seksualnego dzieci ma szerokie tło społeczne, rodzinne, rozwojowe, kulturowe i pokoleniowe; rozlewa się szerokim strumieniem wokół nas i nikt nie powinien pozostać wobec niej obojętny. Samo społeczne oburzenie nie wystarczy, potrzebna jest rzetelna wiedza i konkretne działania edukacyjne oraz zapobiegawcze. Szczególnym rodzajem profilaktyki jest odpowiednio dobrana i umiejętnie, profesjonalnie prowadzona psychoterapia sprawców, ale i tych którzy nie popełnili jeszcze! czynów karalnych.

Artykuł nie podejmuje kwestii prawnej tematu, jest ona bowiem bardzo złożona i wymagałaby osobnego opracowania również w kontekście personalnym np. podjęcie tematu skutków psychologicznych udziału w procesie prawnym osoby skrzywdzonej, zwłaszcza jeśli jest to dziecko, ale też i sprawcy; wpływu procesu i ujawnienia faktów na rodziny i środowisko życia obojga; skuteczności terapii wobec osób osadzonych i tych, które trafiły do terapii dobrowolnie lub przymuszone przez

najbliższych, ale nie zostały skazane itp. Autorka nie podjęła też wątku historycznego i kulturowego zjawiska, a także kwestii fałszywych oskarżeń. Artykuł, jedynie w bardzo wąskim zakresie, obejmuje spektrum kobiecej pedofilii i kazirodztwa. Autorka nie zajmuje się też specjalnie tematem tzw. kościelnej pedofilii. Temat ten został bowiem wyczerpująco ukazany w pozycjach: Kusz E., Żak A. (2018). *Seksualne wykorzystywanie małoletnich w Kościele* oraz Żak A. (2019). *Wierzchołek góry lodowej. Kościół i pedofilia*.

Czyny pedofilskie i ich sprawcy

Aktywność seksualna dorosłego wobec dziecka może przejawiać się w dwojaki sposób: pod postacią parafilii jaką jest pedofilia lub jako zastępczy sposób realizacji potrzeby seksualnej. Tak więc, czynów pedofilskich mogą dokonywać niekoniecznie pedofile. Sprawcą może być każdy człowiek, niezależnie od płci i wieku. Zatem doprecyzowania wymaga pojęcie czynu pedofilskiego, którym jest każde zachowanie dorosłego wobec dziecka motywowane seksualnie i służące podniecaniu się oraz zaspokojeniu popędu seksualnego¹.

W literaturze tematu spotykamy kilka sposobów uschematyzowania czynów seksualnych przeciwko dziecku, pomimo tego, że występują one zazwyczaj pod wspólną nazwą, niekoniecznie mają taki sam charakter ze względu na stopień inwazyjności oraz obserwowalne skutki. Zazwyczaj spotykamy się z trójpoziomym podziałem jak np. u Fräsera:² przestępstwa bez kontaktu fizycznego, z fizycznym kontaktem oraz akty fizyczne mające znamiona gwałtu. Zbierając dostępną wiedzę z bogatej literatury, autorka dokonała własnego podziału czynów seksualnych wobec dzieci (mogą one wiązać się z różnymi formami przemocy fizycznej oraz psychicznej):

Bezdotykowe:

1. rozmowy z dzieckiem o treści seksualnej;
2. pokazywanie dziecku materiałów o treści erotycznej i/lub pornograficznej;
3. składanie dziecku propozycji o charakterze seksualnym;
4. pokazywanie narządów płciowych dziecku i czynności seksualnych;
5. odbywanie stosunku płciowego na oczach dziecka;
6. oglądactwo i podglądanie dziecka w sytuacjach intymnych.

Z kontaktem fizycznym:

7. dotykanie i/lub całowanie dziecka mające charakter seksualny;
8. dotykanie i/lub całowanie dziecka w intymne części ciała;
9. nakłanianie dziecka do dotykania i/lub całowania narządów płciowych, piersi osoby dorosłej;
10. głębokie całowanie dziecka;

¹W. Czernikiewicz, B. Pawlak-Jordan, *Wykorzystanie seksualne dzieci*, Wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa, 1998.

² I. Pospieszyl, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa, 1994.

11. masturbowanie dziecka przez sprawcę;
12. masturbowanie sprawcy przez dziecko;
13. odbywanie stosunku udowego.

Kontakty penetracyjne:

14. stosunek seksualny z dzieckiem (pochwowy, analny, oralny);
15. wprowadzanie dziecku palca lub przedmiotów do (pochwy, odbytu);
16. wprowadzanie dziecku członka do ust;
17. zaangażowanie ciała dziecka w aktywność seksualną dorosłych.

Seksualne wyzyskiwanie dzieci:

18. robienie dziecku zdjęć lub filmów erotycznych i/lub pornograficznych;
19. oglądanie zdjęć lub filmów erotycznych i/lub pornograficznych z udziałem dzieci;
20. rozpowszechnianie zdjęć lub filmów erotycznych i/lub pornograficznych z udziałem dzieci;
21. dziecięca prostytutka.

W *Broszurze dla dyrektorów szkół* (2016) dokonano podziału dynamiki wykorzystania seksualnego dzieci na następujące po sobie fazy:

1. Faza uwodzenia: sprawca wykorzystując techniki manipulacji zdobywa i wykorzystuje zaufanie dziecka, poświęca dziecku uwagę, obsypuje je prezentami, komplementuje, aby poczuło się wyjątkowe, wyróżnia spośród grupy, okazuje miłość, zachwyty i czułość.
2. Faza interakcji seksualnej: zazwyczaj sprawca działa z zaskoczenia, aby dziecko czuło się dezorientowane i nie wiedziało, jak zareagować. Czasami dzieje się to podczas zabawy lub sprawca wprost prosi dziecko o podjęcie pewnych czynności. Seksualizuje rozmowy z dzieckiem lub pokazuje mu erotyczne materiały.
3. Faza utrzymywania wykorzystania w tajemnicy: potajemność, wstyd oraz poczucie winy są najsilniejszymi czynnikami hamującymi przyznanie się dziecka do tego, co się wydarzyło. Powiedzenia typu: „Nikt ci nie uwierzy”, „Jeśli komuś powiesz, pójde do więzienia”, „Twoi rodzice będą zawiedzeni tobą”, itp. sprawiają, że dziecko czuje się w potrzasku. Sprawca może też grozić dziecku.
4. Faza ujawnienia wykorzystania: większość czynów pedofilskich nie zostaje ujawniona. Jeśli to dorośli opiekunowie dzieci nie będą czujni, dziecko samo z siebie posiada niewielkie zasoby, aby zmierzyć się z lękiem i przewidywalnymi konsekwencjami ujawnienia bycia wykorzystanym seksualnie.

Sprawcy wywodzą się głównie ze środowiska znanego dziecku, następnie ze środowiska rodzinnego lub są to osoby nieznanymi. Kontakt seksualny może być

wymuszony przemocą lub podjęty bez jej użycia. Czyny pedofilskie zawsze motywowane są popędem seksualnym osoby dorosłej. Rzadziej dopuszczają się ich osoby pedofilne, czyli podejmujące kontakt seksualny z dzieckiem zgodnie z własnymi preferencjami seksualnymi, częściej są to osoby, które zastępczo i niezgodnie z własnymi preferencjami seksualnymi realizują popęd. Według polskich badań pedofilię rozpoznano u 27% z 257 sprawców, którzy popełnili przestępstwo seksualne wobec małoletnich³.

W czynach pedofilskich zastępczych to nie dziecko jest upragnionym partnerem seksualnym w orientacji heteroseksualnej, homoseksualnej czy biseksualnej. Dodatkową motywacją do podjęcia działania seksualnego względem dziecka mogą być, poza oczywiście popędem seksualnym, różne złożone powody bio-psycho-społeczne. W badaniach Grotha 97% sprawców (29 z 30 mężczyzn) zaliczało siebie do osób działających pod wpływem sytuacji⁴. U osób tych zawodzi kontrola własnych zachowań oraz ocena moralna i prawna. Można wyróżnić kilka typów osób, o których mowa:

- osoby nieprzystosowane (np. niepełnosprawne umysłowo, w psychozie, w otępieniu starczym, z zaburzoną osobowością, ze zmianami organicznymi w ośrodkowym układzie nerwowym) – niepewne wobec dorosłych, pełne frustracji;
- osoby zahamowane – z niską samooceną własną, słabo dające sobie radę w życiu i w kontaktach społecznych;
- osoby w regresji – (np. uzależnione z zaburzeniami potencji, z wadami narządów płciowych, przewlekle chore, lękowe, będące w poważnym i długotrwałym konflikcie z partnerem seksualnym) – aktywność seksualna przynosi im wiele frustracji;
- osoby moralnie nieodróżniające – kontakt seksualny z dzieckiem jest częścią ogólnego wzorca wykorzystywania każdej osoby, z którą nawiązują relację;
- osoby seksualnie nieodróżniające obiektu erotycznego – potrzeby seksualne kontrolują w bardzo małym stopniu lub w ogóle, zaspokajają je przez kontakty z obiektami, które łączy podobna atrakcyjność, mogą to być dzieci.

Istnieje teoria „rekrutacji homoseksualnej”, polegająca na wprowadzaniu przez dorosłego mężczyznę dziecka lub młodzieńca w arkana miłości homoseksualnej, wiemy jednak, że dziecięca wiktyimizacja nie jest wystarczającym powodem do wystąpienia pedofilii w wieku dorosłym, nie jest też furtką do późniejszych zachowań homoseksualnych, a tym bardziej do wystąpienia orientacji homoseksualnej. Martin i Kafka z Harvard Medical School opisali homoseksualizm jako czynnik ryzyka. Przyznali jednak, że czynnik ryzyka nie jest przyczyną, dodając,

³ L. Cierpiałkowska, I. Turbaczevska-Brakoniecka, J. Groth, *Seksualność i problemy seksualne z perspektywy psychodynamicznej*, PWN, Warszawa, 2018.

⁴ Ibidem.

że zdecydowana większość homoseksualnych mężczyzn w żaden sposób nie wykorzystuje seksualnie dzieci, choć w pewnej podgrupie występuje takie ryzyko.

Czyny pedofilskie preferencyjne podejmowane są przez osoby z zaburzeniami preferencji seksualnych pod postacią pedofilii. Zgodnie z Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) jest to grupa zaburzeń seksualnych tzw. parafilii. Pedofilia określa erotyczne zainteresowanie dziećmi w kategoriach miłości i jest preferowaną formą zachowań seksualnych w ogóle.

Szczególną uwagę należy zwrócić na problem kazirodztwa, którym są wszelkie działania wobec dzieci o podłożu seksualnym mające miejsce w rodzinie, ale nie tylko – wystarczy, że na danej osobie ciąży obowiązek opieki i wychowania dziecka. Problematyka kazirodztwa została poruszona przez Radę Europy, według sporządzonego raportu „szacuje się, że co roku ofiarą tej skrajnej patologii pada u nas [w Polsce] ponad 30 tys. dzieci”⁵. 75 procent przypadków dotyczy ojców i ich córek. Do prokuratury trafia zaledwie 2-3% przypadków. Dzieje się tak z powodu ukrywania faktu przez dziecko, nieufności wobec ujawnienia i niewiary w skuteczność karnia, lęku przed kompromitacją rodziny oraz z chęci uchronienia dziecka przed przykrym dla niego postępowaniem śledczym. Wiele ofiar dopiero w wieku dorosłym odsłania swoje doświadczenia. Tak więc zdecydowana większość czynów przemocy seksualnej nie jest ujawniona, w związku z tym nie dysponujemy rzeczywistym i obiektywnym obrazem zjawiska.

Sprawcy odpowiadający przed sądem, a ci, którym udało się ująć przed odpowiedzialnością karną to dwa różne obszary. Osoby, które zostały oskarżone kreują dość niewiarygodny obraz. Wśród pedofili, którym udaje się unikać odpowiedzialności znajduje się wyjątkowo dużo mężczyzn o nienagannym obejściu, z wyższym wykształceniem, prowadzących udane życie rodzinne i cieszących się dobrą opinią. Przemoc seksualna stanowi ich drugą naturę, potrafią przewidzieć konsekwencje i wykorzystać inteligencję oraz swoją pozycję społeczną w celu ukrywania czynów, a w razie potrzeby umieją dobrze się bronić lub załatwić ugodę. Relacja pedofilna jest asymetryczna. Dziecko, z którym pedofil wchodzi w relację nie dysponuje emocjonalną kompetencją do obrony. Zadziwia łatwość, z jaką sprawcy przedostają się do świata dziecięcego oraz umiejętność komunikowania się z tym światem za pomocą uwodzicielskiej gry, a w końcu i przemocy. Wybierają oni spośród dzieci te najbardziej opuszczone, uległe, również dlatego, że stanowią one atrakcyjny cel. Tacy mężczyźni często zastępują dziecku innego, nieobecnego lub zimnego emocjonalnie rodzica.

Lew-Starowicz podzielił sprawców na kilka grup. Pierwsza z nich utożsamia męskość z agresją, uważają oni, że przemoc seksualna jest oczekiwana i odpowiada naturze drugiej płci. W drugiej grupie rozpoznaje się zaburzenia osobowości, dominuje egocentryzm i agresja oraz traktowanie dziecka jako narzędzia do

⁵ A. Filas A, *Hańba domowa*, „Wprost” 2000, nr 40, s. 28.

zaspokojenia własnych potrzeb seksualnych. Trzecia grupa, używając przemocy wobec dzieci, odtwarza własne przeżycia z dzieciństwa (dotyczy to głównie homoseksualistów). Czwarta grupa sprawców z jednej strony odczuwa niechęć do dzieci jako partnerów seksualnych, z drugiej zaś przymus i dążenie do przyjemności. W końcu w grupie piątej przeżycie seksualne potęgowane jest sadystyczną przyjemnością z zadawania cierpień (aż po morderstwo). Badania przeprowadzone na grupie 91 pedofilów wykazały, że 8% z nich podjęło próbę lub zamordowało dziecko w trakcie lub po wykorzystaniu seksualnym⁶.

Casimo Schinaia wraz z zespołem⁷ dokonał przeglądu zachowań pedofilskich opisywanych w opowiadaniach i powieściach, dostarczając przykłady ich różnorodności zarówno na poziomie motywacji, jak i w samej materii czynu, swój podział opisali jako: pedofilię grzeczną, cesarską, infantylną, hipokrycką, transgresyjną, sadystyczną, z zemsty, pedofila potwora i pedofila wuja oraz pedofila jako ofiarę. Opisali też powtarzalność monotonię i brak fantazji jako pewien paradygmat zachowań pedofilskich.

Skłonność do nietypowych zachowań seksualnych rozwija się już w dzieciństwie⁸. Zachowania te wykształcają się w czterech etapach. „Pierwszy następuje wtedy, kiedy dziecko zostaje poddane stymulacji bezpośrednio (rzeczywisty kontakt fizyczny) bądź niebezpośrednio (obserwowanie, słuchanie). Drugi etap obejmuje poznawczą próbę ogarnięcia tego, co się stało oraz możliwych konsekwencji zdarzenia (pozytywnych lub negatywnych). Trzeci etap to próba eksperymentowania z danym zachowaniem i bezpośrednio doświadczenie jego pozytywnych lub negatywnych skutków. Następnie (zależnie od rodzaju doświadczenia) eksperymenty mogą być powtarzane oraz modyfikowane, zachowania mogą przybierać bardziej zróżnicowaną formę, a w konsekwencji dochodzi do umocnienia wzorców”⁹. Podział ten jest użyteczny przy próbie wytłumaczenia tego, dlaczego u niektórych osób rozwija się dana skłonność, u innych zaś nie, pomimo tego, że doznają tego samego. Wszystko zależy od tego, jak w danym przypadku przebiegało utrwalanie lub karanie zachowań seksualnych.

Ciekawe badania przeprowadzili Marshall, Barbaree i Butt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Ontario w Kanadzie w roku 1988. Obserwowali oni reakcje seksualne sprawców przemocy seksualnej wobec dzieci i grupy kontrolnej. Zastosowano aparaturę oceniającą reakcję prącia badanych na pobudzenie obrazami o treści seksualnej wyświetlanymi za pomocą slajdów oraz nagrane rozmowy. Sprawcy, w porównaniu z grupą kontrolną, wykazywali znacznie silniejszą reakcję na ekspozycję męskiej seksualności, na bodźce wiążące się z przemocą seksualną,

⁶ E. Aguglia, A. Riolo, *La pedofilia nell'ottica psichiatrica*, „Il Pensiero Scientifico”, nr 222.

⁷ C. Schinaia, *Pedofilia. Psychoanaliza i świat pedofila*, GWP, Sopot, 2016.

⁸ R. Crooks, K. Baur, *Our sexuality*, CA: Benjamin/Cummings, Redwood City, 1993. D.H. Barlow, M.V. Durand, *Anormal psychology: An integrative approach* (wyd 2). Brooks/Cole, Boston, 1998.

⁹ S.R. Leiblum, R.C. Rosen, (red.). (2005). *Terapia zaburzeń seksualnych*, GWP Sopot, 2005, s. 520.

z seksem oralno-genitalnym oraz na słuchanie rozmów o tematyce seksualnej. Nie znaleziono różnic na ekspozycję żeńskiej seksualności.

Kiedy rodzi się zamiar, aby uprawiać seks z dzieckiem? W jaki sposób pomysł ten się pojawia, uaktywnia i utrwała? Co popycha dorosłego człowieka do podejmowania seksu z dzieckiem? Sama biografia sprawcy nie wystarczy do wytłumaczenia, dlaczego popełnia on czyn w danym momencie swojego życia.

Wśród objawów lub sytuacji, które zazwyczaj poprzedzają przejście w tryb działania można zauważyć okres kumulowania się kłopotów, spadek nastroju, izolację, frustrację, poczucie pustki, nawarstwiający się problemy, społeczne osamotnienie i emocjonalne poczucie beznadziei, trudności w sferze zawodowej, kłopoty rodzinne, uczucie nudy, złości, samotności, depresji, bezwartościowości, pustki, niedoceny, brak radości i satysfakcji, bezsilność, utratę autorytetu męskiego, niedoceny w roli mężczyzny, znudzenie masturbacją, wstrząs emocjonalny, poważne straty, odkrycie bezpłodności, utratę partnera, zdradę, rozwód, chaos w życiu emocjonalnym, nadużywanie alkoholu, okresy depresji, brania narkotyków, myśli samobójcze, napady paniki i lęków, trudności w życiu seksualnym, impotencję i brak erekcji, utratę seksualnej pewności siebie, niepokój o rozmiar penisa, brak doświadczenia seksualnego, awersję do waginy i wydzielin z intymnych części ciała kobiety dorosłej, poczucie winy z powodu pociągu homoseksualnego, uczucie pustki po seksie, a także rozczarowanie życiem, co rodzi gniew i urazę. Sprawcy często przez całe miesiące i lata, jeszcze przed rozpoczęciem molestowania, pochłonięci są różnymi formami działania seksualnego – fantazjowanie, pornografia, masturbacja (powszechny trójpoziomowy wzorzec zachowania), eksperymenty seksualne (np. w trójkącie hetero lub homo). Z upływem czasu następuje uzależnienie i utrata hamulców moralnych, co otwiera drzwi do kontaktów seksualnych z dziećmi.

W kontekście przyczyn dotyczących cech osobowości, uruchamiających działania pedofilskie, Lew-Starowicz podaje¹⁰, że na 100 badanych można wyróżnić (od najczęściej występujących):

- planowanie zachowań przestępczych – 73;
- obniżona samoocena, poczucie niższości – 61;
- lęki seksualne – 58;
- przeżycie seksualnej przemocy do 12 roku życia – 56;
- deficyt edukacji seksualnej – 52;
- dewiacyjne fantazje seksualne – 51;
- problemy rodzinne – 49;
- zaburzenia relacji międzyludzkich – 48;
- lęki – 46;
- konflikty między rodzicami – 45;

¹⁰ Z. Lew-Starowicz, *Przemoc seksualna*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa, 1992.

- lęki społeczne – 39;
- depresyjność – 38;
- zaburzenia osobowości – 35;
- częsty kontakt z pornografią – 33;
- uogólniona wrogość – 32;
- wczesne doświadczenia seksualne – 30;
- brak matki – 29;
- odczuwanie nudy – 28;
- wrogość wobec kobiet – 26;
- nadużywanie alkoholu – 23;
- oportunizm – 19;
- zaburzenia seksualne – 11;
- kontakty z prostytutkami – 8;
- doświadczenie przemocy w dzieciństwie – 7.

Ogółem 69% preferowanych pedofilów jest stanu wolnego, 14% żonaty, 5% żyjących w konkubinacie, 13% w separacji lub po rozwodzie¹¹.

Droga prowadząca do podjęcia zachowań pedofilskich jest w istocie dość skomplikowana i zróżnicowana. Autorka artykułu zebrała i wyodrębniła z własnego doświadczenia terapeutycznego oraz z dostępnej literatury kilka istotnych wątków:

- zauważanie i erotyzowanie – w tym dostępność dziecka w przypadku braku dorosłego partnera lub sama okazja do łatwego seksu zwłaszcza w kontekście dzieci odbieranych jako wyzywające lub bierne;
- zauroczenie osobowością konkretnego dziecka – zazwyczaj uruchamia się tryb uwodzenia;
- reagowanie na postrzegane sygnały – interpretowanie zachowania dziecka jako zachętę, celowe zainteresowanie i zaproszenie seksualne np. kiedy dziecko siada na kolanach;
- wybranie łatwego celu – najczęściej dziecka osamotnionego, zależnego (szczególnie łatwe do uzyskania w placówkach, z wykorzystaniem autorytetu opiekuna itp.);
- ciekawość i fascynacja dotycząca zmian biologicznych – zwłaszcza relacja z dojrzewającymi dziewczętami lub genitaliami malutkich dzieci np. podczas czynności higienicznych;
- łączenie lub mylenie uczucia z seksem – brak umiejętności rozróżnienia potrzeby bliskości i czułości od podniecenia seksualnego, seks jawi się jako sposób na bliskość, a bliskość jest tak silna, że wzbudza pożądanie;

¹¹ Ibidem.

- podniecenie wywołane dotykiem – przypadkowy kontakt np. dziecko siedzi na kolanach, noga dotyka nogi – pojawia się nagle odczucie podniecenia, a przejście z aspektu nieseksualnego do seksualnego wyznacza erekcja;
- doświadczanie silnego gniewu – obranie sobie za cel ofiary do wyładowania złości związanej z inną osobą.

W jeszcze inny sposób można przedstawić powody, dla których dorośli wykorzystują seksualnie małoletnich:

- bliskość emocjonalna z dzieckiem;
- potrzeba kontroli i poczucia bycia silnym;
- odtworzenie własnej traumy z dzieciństwa, w próbie odwrócenia krzywdy;
- niemożność nawiązania satysfakcjonujących relacji z osobami dorosłymi;
- dostępność dzieci;
- zahamowanie tabu np. alkohol, deficyty umysłowe.

Podziały te mają charakter sytuacyjny a w interakcji z ofiarą uruchamia się niekoniecznie wyłącznie jeden z powyższych wzorców.

Osoby wykazujące zachowania pedofilskie często negują ich seksualny charakter, twierdząc, że nie były one zamierzone. Zaprzeczenie to pełni funkcję obronną przed poczuciem winy i nosi cechy zniekształcenia poznawczego. Osoba taka zaprzecza wyrządzeniu krzywdy; przypisuje odpowiedzialność innym, w tym dzieciom oraz sytuacjom; wierzy, że wywiera pozytywny wpływ na dziecko. Do typowych zniekształceń poznawczych w tej grupie osób należą przekonania typu:

- „Dziecko samo przyszło do mnie”.
- „Dziecko lubiło kontakty seksualne, miało z tego przyjemność”.
- „Dzieci są nadmiernie, jak na swój wiek rozwinięte seksualnie”.
- „Dzieci potrzebują autorytetu, ja po prostu wychowywałem to dziecko”.
- „To nie był seks, to była nauka”.
- „To nie był seks, tylko się mocowaliśmy”.
- „Dotykane, to nie seks”.
- „Rozmowy o seksie, to nie seks”.

Trzeba zauważyć, że część dzieci aktywnie współuczestniczy w działaniu seksualnym np. poddaje się poleceniom, odczuwa przyjemność i zainteresowanie. W większości są to jednak dzieci z niedorozwojem umysłowym, z zaburzeniami osobowości, przedwcześnie dojrzałe płciowo i seksualnie lub oglądające nałogowo pornografię (zseksualizowane). Nie oznacza to umieszczenia dziecka w roli współsprawcy. Niektóre dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że przydarza im się coś złego, nienaturalnego. Bywa, że i dzieci zostają sprawcami przemocy seksualnej, fakty takie mają najczęściej miejsce w rodzinach patologicznych, w których dochodzi do kontaktów kazirodczych.

Biorąc pod uwagę powyższe, można stwierdzić, że w czynie pedofilskim biorą udział trzy czynniki: warunki po stronie sprawcy, warunki po stronie ofiary oraz system. Miejsce połączenia tej trójcy oznacza moment popełnienia przestępstwa.

Definicje pedofilii

Słowo „pedofilia” stało się powszechnym określeniem i niemal dla każdego oznacza wykorzystanie seksualne dziecka przez dorosłego. Wiedzę na temat pedofilii kształtują w społeczeństwie głównie media. Charakteryzują one pedofila jako dewianta, osobę chorą psychicznie. Sprawstwo przypisywane jest najczęściej osobom obcym, czyli spoza rodziny, a ofiary postrzegane są w kategoriach domniemanych skutków dozanego urazu. Definicje społeczne należą do najmniejszego zbioru, szerzej zjawisko opisują definicje prawnicze, a najdokładniej kliniczne. W niniejszej artykule pedofilia rozumiana jest jako zdefiniowane zaburzenie preferencji seksualnej.

Definicje prawnicze są oddzielną kategorią definicji pedofilii podobnie, jak definicje wykorzystania seksualnego dzieci. W tym wypadku termin „pedofilia” oznacza przestępstwo przeciwko wolności seksualnej małoletniego poniżej lat 15 (nie nieletniego!). Przestępstwo pedofilii odnosi się więc do zdarzenia określonego jako: obcowanie płciowe z małoletnim lub dopuszczanie się wobec niego innej czynności seksualnej, lub doprowadzenie go do poddania się takim czynnościom albo do ich wykonania, a także prezentowanie małoletniemu czynności seksualnej (art. 200 k.k.). Do kodeksu zostały wprowadzone nowe przestępstwa związane z pedofilią, w języku prawniczym określane jako „kontakt z małoletnim” lub „grooming” (art. 200a k.k.) oraz „propagowanie pedofilii” (art. 200b k.k.). W definicji prawniczej istotą pedofilii jest czyn zabroniony, odnosi się ona do określonego zdarzenia, nie zaś do właściwości czy preferencji osoby popełniającej czyn. Sprawcą może być każdy człowiek, niezależnie od płci, wieku i pokrewieństwa z ofiarą.

Zdefiniowanie terminu „pedofilia” nastęrcza trudności zarówno w dyskursie naukowym, jak i w obszarze diagnozy. Definicja nie jest bowiem odpowiednim określeniem sytuacji klinicznej. W DSM-I pedofilia występowała w kategorii seksualności patologicznej, w DSM-II jako dewiacja seksualna, w DSM-III i DSM-III R należała do grupy parafilii, w DSM-IV do definicji dodano „powracające zachowania” i określono 13 lat jako górną granicę wieku „partnera” pedofila, który musi mieć przynajmniej 16 lat a fantazje, impulsy lub zachowania muszą powodować znaczący dyskomfort lub upośledzenie w życiu społecznym, zawodowym lub w innym znaczącym obszarze funkcjonowania; różnica wieku między partnerami musi wynosić co najmniej 5 lat (należałoby jednak zwrócić uwagę również na różnice w wieku rozwojowym). Najważniejszą zmianą w DSM-5 jest rozróżnienie między „parafilią”, a „zaburzeniem parafilnym”. Ten drugi termin oznacza schorzenie (zaburzenie psychiczne), rozpoznawane przy spełnieniu zarówno kryterium A – określającego przedmiot seksualnych fantazji i impulsów w danej parafilii, w tym

wypadku dziecka, jak i B – zawierającego wymóg działania zgodnie z tymi impulsami lub doświadczania cierpienia z ich powodu. Osoba spełniająca kryterium A, lecz nie spełniająca kryterium B, byłaby określana jako „mająca (wykazująca, przejawiająca) parafilię, czyli nienormatywną (nietypową) preferencję seksualną, ale nie jako rozpoznawane schorzenie (zaburzenie).

Według obowiązującej w Polsce Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD-10, International Statistical Classification of Diseases pedofilię definiuje: „utrwalona lub dominująca skłonność do aktywności seksualnej z dzieckiem lub dziećmi w wieku przed pokwitaniem”. Kryterium wieku przedpokwitaniowego odnosi się do wieku rozwojowego (oznacza określony poziom rozwoju psychobiologicznego), nie zaś do wieku metrykalnego. Określenie „utrwalona i dominująca” podkreśla przeważającą i powtarzającą się tendencję, co nie oznacza, że podejmowana od czasu do czasu aktywność seksualna z obiektem dojrzalszym pod względem psychobiologicznym wyklucza pedofilię.

Kryteria diagnostyczne pedofilii zawarte w DSM-V (kod 302.2.) i ICD-10 (kod F65.4) są podobne. Nadal nierozwiązana pozostaje kwestia odniesienia definicji do osób, które przejawiają zachowania pedofilskie epizodycznie i nie mają nawrotów. Definicje pedofilii ulegają zmianie i zbliżają się coraz bardziej do definicji wykorzystania seksualnego. Pojawia się perspektywa wprowadzenia do DSM-V i ICD-11 nowej jednostki – efebofilii, co spowoduje zawężenie pojęcia pedofilii.

Według Pospiszyla (2005) kryterium niedojrzałości psychoseksualnej oraz wygląd dziecka, jako obiektu podniecenia i pożądania seksualnego, stanowi podstawę do odróżnienia pedofila od innych sprawców przestępstw seksualnych wobec małoletnich. Najczęstszą granicą, poza którą kończy się zainteresowanie seksualne pedofila jest pojawienie się u dziecka trzeciorzędowych cech płciowych, szczególnie owłosienia łonowego. W klasycznym ujęciu Imieliński zalicza pedofilię do odchyłeń seksualnych w zakresie obiektu¹².

Finkelhor i Araj¹³, usiłując rozwiązać niejednorodność definicyjną, wprowadzili rozróżnienie na definicje wyłączające (wybranie spośród całej grupy osób zainteresowanych seksualnie dziećmi tylko te jednostki, które spełniają ściśle określone warunki) i włączające (formułowane w taki sposób, by kryteria objęły wszelki przypadki danego zachowania). W tym znaczeniu kryteria diagnostyczne mają charakter definicji wyłączających, zaś definicje autorskie wpisują się w charakter definicji włączających. Do elementów, które muszą wchodzić w zakres definicji pedofilii należą: określenie istoty zjawiska, osoby ofiary oraz osoby sprawcy i sposobu jego działania.

Istotą pedofilii jest zatem relacja seksualna dorosłego człowieka z dzieckiem. Chodzi o przejawianie przez osobę pewnej właściwości, skłonności, która znajduje

¹² K. Imieliński, *Zarys seksuologii i seksiatrii*, PZWL, Warszawa, 1992.

¹³ D. Finkelhor, S. Araj, *A sourcebook on child sexual abuse*, SAGE, Londyn, 1986.

swe ujęcie (ale nie musi) w czynie. Kontakt może mieć charakter realny lub tylko wyobrażeniowy.

Money¹⁴ zaproponował wyodrębnienie z parafilii grupy chronofilii (występuje dysproporcja wieku pomiędzy odczuwającym pociąg seksualny a osobą będącą obiektem pożądania), do których zaliczył:

- nepiofilie (infantofilia) – pociąg seksualny do dzieci w wieku do 5 lat;
- pedofilię – pociąg seksualny do dzieci przed okresem pokwitania;
- efebofilie – pociąg seksualny do osób w wieku 15-19 lat – bardzo młody, ale cielesnie dojrzały;
- gerontofilię – pociąg seksualny do osób starszych.

Obecnie odchodzi się od tego typu podziału, pozostając przy określeniu: pedofilia.

Do tego podziału można dołączyć:

- korofilię – skłonność dojrzałych kobiet do homoseksualnego kontaktu płciowego z młodymi, nieletnimi partnerkami;
- nimfilię – skłonność mężczyzn do dziewczynek, będących na pograniczu wieku dziecięcego i młodzieńczego;
- partenofilię – pożądanie osób, które nie przeszły inicjacji seksualnej (dziewic);
- kazirodztwo – obcowanie płciowe z krewnymi bez względu na ich wiek.

Zaburzenia te trwają przez całe życie, ale mogą ulegać nasileniu lub osłabieniu. Występują one pod postacią heteroseksualną, homoseksualną, biseksualną.

Teoretyczne modele powstawania i rozwoju pedofilii

Niejednorodna natura pedofilii wymusza konieczność traktowania jej jako rozwijającej się według różnych schematów. Dlatego też poszukiwanie przyczyn powinno mieć szeroki zasięg i obejmować poziomy: biologii, psychiki oraz zachowań. Istnieje aktualnie kilka nurtów badawczych oraz modeli teoretycznych powstawania pedofilii, nie ma jednak jednoznacznych ustaleń¹⁵:

- Teorie biologiczne skupiają się na czynnikach niezależnych od człowieka takich, jak zaburzenia układu endokrynnego, uszkodzeniami układu nerwowego. Opisują wpływ neurotransmiterów oraz przemocy fizycznej, emocjonalnej i seksualnej na kształtowanie się temperamentu. Każda aktywność seksualna może być rozpatrywana jako efekt procesów biochemicznych.

¹⁴ J. Money, *Clinical concepts of sexual/erotic health and pathology, paraphilia, and gender transposition of childhood, adolescence, and maturity*, „Prometheus Book, Irvington Publishers”, New York, 1986.

¹⁵ M. Beisert, *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*, GWP, Sopot, 2012.

- Teorie środowiskowe ukazują wpływ środowiskowych czynników kształtujących. Nakładanie się na biologicznie uwarunkowany temperament ukształtowanego przez środowiskowo charakteru .
- Teorie psychologiczne skupiają się na przebiegu relacji z matką i systemem rodzinnym oraz na rozwoju seksualnym.
- Teorie społecznego uczenia twierdzą, że każde zachowanie jest rezultatem uczenia się, powstawania nawyków a otoczenie jest stymulatorem patologii.
- Teorie funkcjonalne zwracają uwagę na sytuacje, w których, gdy wymagają tego interesy grupy, powstaje zezwolenie na przekroczenie tabu, a źródło wzorców znajduje się w kulturze.
- Teorie chaosu społecznego mówią o mechanizmach funkcjonowania grup i wprowadzenia porządku w zamkniętej grupie w sytuacjach odcięcia grupy od świata.
- Teorie feministyczne oparte są na brak równości płci.

Finkelhor i Araj¹⁶ uważają, że analiza pojęcia pedofilii powinna być prowadzona na czterech poziomach (model czteroczynnikowy), zbierających poszczególne teorie:

1. Kongruencja emocjonalna – teorie, które twierdzą, że potrzeby osoby dorosłej są podobne (kongruentne) do potrzeb dziecka, dorosły dopasowuje się emocjonalnie do dziecka, ponieważ doświadcza siebie na sposób dziecięcy.
2. Reagowanie podnieceniem na dziecko – teorie obejmujące mechanizmy prowadzące do pobudzenia seksualnego w obecności dziecka.
3. Zablokowanie wobec dorosłych – teorie dotyczące nie rozwijania przez dorosłego naturalnej tendencji pobudzenia w kierunku innych dorosłych, w zamian za to kierowanie pożądania ku dziecku.
4. Odblokowanie – teorie opisujące zaburzone mechanizmy kontroli zachowania i hamowania.

Wspomnieć należy o głównych modelach powstawania pedofilii, funkcjonujących w literaturze dotyczącej prowadzonych badań¹⁷:

- Model Marshalla i Barbaree`ego – współdziałanie czynników biologicznych i socjalizacyjnych oraz związku seksualności z agresją.
- Teoria molestowania dziecka Halla i Hirschmana – kluczowa rola osobowości.
- Model ścieżek Warda i Siegerta – jest wiele ścieżek prowadzących do uruchomienia mechanizmów, które powodują skutki kliniczne.

W przejrzystym skrócie dostępną wiedzę na temat powstawania pedofilii i uwolnienia zachowań pedofilskich można ująć w następujących po sobie

¹⁶ D. Finkelhor, S. Araj, *A sourcebook on child sexual abuse*, SAGE, Londyn, 1986.

¹⁷ M. Beisert, *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*, GWP, Sopot, 2012.

kontekstach: kulturowy → temperament → uwarunkowania środowiskowe → style przywiązania i postawy rodzicielskie → charakter → kompetencje i doświadczenia → czynniki spustowe → aktywność seksualna dorosłego z dzieckiem.

Błędem byłoby oczekiwać, że konieczny jest zawsze ten sam zestaw przyczyn w łańcuchu przyczynowo-skutkowy. Jednak badania jednoznacznie wykazały istotne znaczenie doświadczeń wczesnodziecięcych (wpływ postaw rodzicielskich i stylów przywiązania) w etiologii pedofilii. Wyłoniono też jednoznacznie dwa okresy krytyczne:

1. Czas wczesnego dzieciństwa (kształtowanie się stylu przywiązania, który wyznacza późniejszy sposób budowania więzi oraz rozwój seksualności dziecka).
2. Okres dojrzewania (wzmocnienie tożsamości płciowej, identyfikacja z rolą społeczną i budowanie orientacji seksualnej).

Wiadomo też, że zaburzenia wczesnego rozwoju seksualnego u mężczyzny są koniecznym warunkiem dla rozwinięcia się pedofilii¹⁸.

Jak widać z powyższego pedofilia jest zjawiskiem niejednorodnym, efektem działania uwarunkowań wrodzonych i środowiskowych (nabytych). Czynniki biologiczne, psychospołeczne i sytuacyjne. W etiologii istotną rolę odgrywają uwarunkowania biologiczne oraz środowisko rodzinne (kształtowanie charakteru, zdobywanie kompetencji i wpływ na rozwój seksualny). Na proces powstawania, kształtowania się i utrwalania pedofilii należy spoglądać z różnej perspektywy zarówno od strony deficytów (historia życia), jak i zasobów (jako czynników chroniących przed zostaniem sprawcą).

Profilaktyka przemocy seksualnej wobec dzieci

Jeśli pojawia się jedna ofiara, prawdopodobnie jest ich więcej, być może znacznie więcej – o tym należy pamiętać! Dlatego identyfikacja sprawców leży u podstaw profilaktyki przemocy seksualnej wobec dzieci.

W poniższym przedstawieniu autorka wykorzystała wiedzę zdobytą dzięki prezentacji metod rozpoznawania potencjalnych sprawców i ochrony małoletnich wypracowanych w Saint Luke Institute w USA i przedstawionych podczas szkolenia, w którym wzięła udział w 2018 r., Kurs ten prowadził ksiądz dr Stephen J. Rossetti, psycholog i psychoterapeuta, jeden z założycieli i pracownik wymienionego ośrodka.

¹⁸ Ibidem.

Rozpoznanie sygnałów ostrzegawczych u potencjalnych sprawców

Aby móc rozpoznać tzw. sygnały ostrzegawcze przemocy seksualnej wobec małoletnich należy zagłębić się w różnorodną wiedzę dotyczącą zarówno cech osobowości, jak i zachowań potencjalnych sprawców.

Profil cech osoby zagrażającej seksualnie dziecku:

- brak relacji z rówieśnikami, niewielu dorosłych przyjaciół;
- dziecinne zainteresowania i zachowania;
- spędzanie nadmiernej ilości czasu z dziećmi;
- osobista historia przemocy lub zaburzeń w sferze seksualnej;
- nadmiernie pasywna, uległa osobowość.

Sygnały ostrzegawcze u potencjalnego sprawcy wykorzystywania seksualnego dziecka możemy podzielić na delikatne (soft), ostrzegające (warning) i zagrażające (emergency).

Sygnały delikatne (soft) tzw. alarm żółty – osoba:

- czuje się nieswojo z rówieśnikami;
- nie posiada relacji z rówieśnikami;
- czuje się komfortowo z małoletnimi;
- interesuje się zajęciami, grami dla dzieci lub młodzieży;
- czuje się nieswojo w kwestii własnej seksualności lub ją neguje;
- nie wykazuje zauważalnych problematycznych zachowań i nie ma na nią skarg.

Zauważalne sygnały delikatne (w rodzinie, w placówce, wśród znajomych itp.) nie wymagają specjalistycznej reakcji, jednakże konkretnego czuwania i dalszego przyglądania się osobie, ewentualnie zaproponowania podjęcia terapii własnej ze względu na ww. czynniki, nie zaś z powodu domniemanej pedofilii.

Sygnały ostrzegawcze (warning) tzw. alarm pomarańczowy – osoba:

- spędza dużo czasu z małoletnimi;
- wręcza małoletnim niecodzienne prezenty;
- dzieli sekrety z małoletnimi;
- nawiązuje z małoletnimi kontakty w mediach społecznościowych, np. na Facebooku;
- erotyzuje przekazy słowne wobec dzieci;
- posiada pluszaki, gry dziecięce, zabawki w swoim pokoju;
- budzi u niektórych małoletnich poczucie kogoś dziwnego, zбочzonego;
- sprawia, że inni dorośli czują się przy nim coraz bardziej nieswojo.

Sygnały zagrażające (emergency) tzw. alarm czerwony – osoba:

- zabiera dzieci na prywatne wakacje lub do swojego mieszkania;
- posiada setki zdjęć dzieci;

- bawi się z dziećmi w dużej bliskości ciał (mocowanie się, wspólne turlanie itp.);
- dotyka ciała dzieci lub dzieci dotykają jego ciała;
- coraz bardziej natrętnie dotyka małych;
- prowadzi natrętne i sugestywne rozmowy z małymi na temat seksu;
- podaje małym alkohol lub narkotyki;
- daje dzieciom hojne prezenty.

Jaka powinna być reakcja na dostrzeżone sygnały ostrzegawcze i zagrażające? W tym wypadku nastąpiło już przekroczenie granic bezpieczeństwa, dlatego uzasadniona jest odpowiednia interwencja. Należy działać szybko, aby przywrócić właściwe granice w relacjach z małymi. W tym celu trzeba przeprowadzić w środowisku wywiad, w celu ustalenia ewentualnych ukrytych działań. Nie można wykluczyć, że doszło już do wykorzystania. W wywiadzie pytamy o to, jak dane zachowanie dokładnie wyglądało oraz w jakim pojawiło się kontekście. Zadajemy sobie pytanie o to, co dokładnie oznacza dane zachowanie lub jaki kryje się w nim komunikat?

Jeśli doszło już do wykorzystania, konieczna jest natychmiastowa interwencja:

- odsunięcie danej osoby od jakiegokolwiek kontaktu z małymi;
- pełne dochodzenie, w tym prowadzone przez organy ścigania;
- działania zmierzające do zapewnienia profesjonalnej pomocy małym ofiarom.

Należy unikać skrajności tzn. nadmiernego reagowania lub lekceważenia uzasadnionych obaw.

Proces ujawniania problemu wykorzystywania seksualnego dzieci i młodzieży ma coraz większą dynamikę i raczej będzie się rozwijał, niż malał. Dlatego tak istotna jest edukacja dorosłych opiekunów, a także małych (w odpowiedni sposób). Zapewnienie ochrony, ale i odpowiedniej reakcji oraz pomocy w przypadku wykrycia wykorzystania ma istotne znaczenie w kontekście decyzji o ujawnieniu. Lęk przed wykryciem i poniesieniem kary pozbawienia wolności wpływa na obniżenie recydywy i jest swoistym oddziaływaniem prewencyjnym.

Bibliografia

- Beisert M. (2012), *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*, Sopot.
- Cierpiątkowska L., Turbaczevska-Brakoniecka I., Groth J. (2018). *Seksualność i problemy seksualne z perspektywy psychodynamicznej*, Warszawa.
- Czernikiewicz W., Pawlak-Jordan B. (1998), *Wykorzystanie seksualne dzieci*, Warszawa.
- Finkelhor D., Araji S. (1986), *A sourcebook on child sexual abuse*. SAGE, London.
- Imielski K. (1992), *Zarys seksuologii i seksiatrii*, Warszawa.
- Akt prawny-Kodeks karny* (2019), Liberata, Warszawa.
- Kusz E., Żak A. (2018), *Seksualne wykorzystywanie małych w Kościele*, Kraków.

- Lew-Starowicz Z.(1992), *Przemoc seksualna*, Warszawa.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”(1998), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków-Warszawa.
- Pospieszyl I. (1994), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- Schinaia C. (2016), *Pedofilia. Psychoanaliza i świat pedofila*, Sopot.
- Żak A. (2019), *Wierchotek góry lodowej. Kościół i pedofilia*, Kraków.

PEDOPHILES AND THEIR ACTIONS WARNING SIGNALS AND PREVENTION

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS

Summary

Sexual activity of an adult towards a child can manifest itself in two ways: in the form of pedophilia or as a substitute of fulfilling one's sexual need. The perpetrator can be any person, regardless of their gender or age, can come from an environment known to the child, a family environment, or be a stranger. Pedophile's actions are motivated by the adult's sex drive; and the sole responsibility lies with them. The article presents established and available methods of prevention and rehabilitation used to eliminate relapse of offenders, and the necessity of taking appropriate actions as a response to the warning signals.

Keywords: pedophilia – pedophile's actions – sexual abuse of children.

W KRĘGU DZIECIĘCEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ. POMIĘDZY KONTEKSTAMI TEORETYCZNYMI A WYBRANYMI PROPOZYCJAMI LITERATURY MUZYCZNEJ DLA DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

ANNA BLOKUS-SZKODZIŃSKA

ORCID 0000-0002-8539-6723

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

AGNIESZKA MALISZEWSKA

ORCID 0000-0003-4442-4238

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

W niniejszym szkicu autorki podejmują rozważania dotyczące edukacji muzycznej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Artykuł ma charakter teoretyczno-metodyczny. W pierwszej części autorstwa Anny Blokus-Szkodzińskiej zawarto rozważania, dotyczące wybranych aspektów roli muzyki i edukacji muzycznej w rozwoju dzieci młodszych. W części drugiej przywołano propozycje czterech piosenek z cyklu „Piosenki literki” przygotowywanej do druku przez drugą z autorek – Agnieszkę Maliszewską wraz ze wskazówkami metodycznymi. Całość stanowi interesującą ilustrację możliwego powiązania teorii i rozwiązań praktycznych w zakresie wykorzystania muzyki w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: dziecięca edukacja muzyczna, rola muzyki w wychowaniu, metodyka edukacji muzycznej w klasach młodszych

Wprowadzenie

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna to wyjątkowa przestrzeń w życiu małego dziecka. Lata spędzone w przedszkolu i w pierwszych klasach szkoły podstawowej odgrywają decydującą rolę w kształtowaniu młodego człowieka i stają się swoistym determinantem jego harmonijnego i dynamicznego rozwoju. Jedno z naszych rodzimych przysłów – „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał” – oddaje dokładnie to, co potwierdzają liczne badania. Ważną i coraz bardziej docenianą rolę w edukacji dzieci odgrywa muzyka. Jej znaczenie w rozwoju uczniów klas młodszych wydaje się nie do przecenienia.

Konteksty teoretyczne

Joachim Bauer¹, znany neurobiolog i psychoterapeuta w swojej książce „Co z tą szkołą”, stawia tezę, że im młodsze dziecko – tym chętniej się uczy, a sama nauka daje mu dużo przyjemności i satysfakcji. Autor zwraca szczególną uwagę na kształtowanie kompetencji społecznych i emocjonalnych, takich jak umiejętność samodzielnego i krytycznego myślenia, współpracy w grupie, a także wartości stymulowania rozwoju poznawczego, poczynając od wczesnych lat życia.

Dzieci z ogromną ciekawością i radością angażują się w poznanie tego, co nowe, niezależnie od tego, czy uczą się nowej piosenki, obcego języka, czy też wchodzą w interakcje z kimś nieznanym. Szczególnie chętnie włączają się w zabawy o charakterze badawczym, podczas których mają możliwość odkrywania, działania, a także przeżywania nowych doznań poznawczo-emocjonalnych w nieznanym dotąd obszarach społecznych. Taki sposób efektywnego kształcenia przez zabawę wskazują zarówno naukowcy, jak również praktycy pracujący w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wiedza konstruowana przez jednych i drugich pozwala na narodziny wielu koncepcji pedagogicznych, lokujących dziecko w przestrzeni zabawy jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego. Powyższy model dydaktyczno-wychowawczy w naturalny sposób wspiera rozwój dziecka i umożliwia jego wielostronną i całkowitą stymulację. Istotnym więc, staje się tworzenie dziecku warunków do zaciekawienia pisaniem, czytaniem czy też liczeniem – tak, by ono samo podczas zabawy odkrywało ich istotę, a stając się odkrywcą tego, co nowe, cieszyło się swoim sprawstwem.

Z kolei jeden z pionierów sztucznej inteligencji Seymour Papert zwraca uwagę na istotną rolę stawiania wymagań w odniesieniu do uczenia się tego, co nowe. Wyprowadza z takiego założenia ideę *trudnej zabawy* (*hard fun*). Jak twierdzi, dobra zabawa wymaga od dziecka trudu, wysiłku i pracy własnej, dając przy tym satysfakcję i radość odkrywania świata. Autor buduje więc koncepcję uczenia się przez zabawę, w której dziecko nie jest odbiorcą, lecz twórcą². Takie podejście teoretyczne i świadome działania praktyczne pedagogów, pozwalają zaspakajać wiele potrzeb dzieci – w tym potrzeby emocjonalne.

John Phillip Louis i Karen McDonald Louis³ uznają, że najważniejsze z nich odnoszą się do przywiązania i akceptacji, zdrowej autonomii i adekwatnego do wieku rozwoju kompetencji, stawiania realistycznych granic, budowania realistycznych oczekiwań, kształtowania wartości duchowych i poczucia

¹ J. Bauer, *Co z tą szkołą. Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.

² Podajemy za: A. Walat, *O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta*, „Meritum” 2007, nr 4.

³ P. Louis, K. McDonald Louis, *Mały człowiek, wielkie potrzeby. Jak zadbać o prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.

przynależności do wspólnoty. Autorzy przekonują, że to właśnie zaspokojenie tych potrzeb ma kluczowe znaczenie dla harmonijnego i dynamicznego rozwoju dziecka.

W toku zabawy małe dziecko podejmuje wiele różnych typów aktywności. Dzięki temu kształtuje swoją sprawność fizyczną, koordynację wzrokowo-słuchową, a także ćwiczy rozumienie i umiejętności werbalne. W konsekwencji, staje się wyczulone na rytm i melodykę języka, kształtując tym samym słuch fonemowy, niezbędny w nauce czytania i pisania. W tym wyjątkowym czasie rozwoju dziecka, warto więc zadbać o jak najczęstszą możliwość obcowania z muzyką, wykorzystując bogactwo jej formy i treści. Stwarza to bowiem przestrzeń, w której stymuluje się ciekawość małego człowieka za pomocą intensywnych bodźców słuchowo-ruchowych. Każde dziecko zareaguje zaciekawieniem na nowy dźwięk, melodię czy instrument a spontanicznie wyzwolone klaskanie, tupanie, czy taniec będą naturalną reakcją na muzykę. Od wczesnych lat życia dziecko zwraca uwagę na otaczający nas świat w aspekcie dźwięków, odgłosów i innych zjawisk akustycznych i tym samym zdobywa pierwsze doświadczenia muzyczne⁴.

Analiza takich dziecięcych działań i wiedza o tym, jaką rolę pełni muzyka w rozwoju dziecka, zainspirowała licznych autorów do opracowania różnorodnych koncepcji stymulacji sensorycznej opartych o muzykę. W szczególności sposób wykorzystują one aktywność słuchowo-ruchową. Zabawy muzyczno-ruchowe wymagają bowiem od dzieci zwiększonej uwagi, związanej z koniecznością korelacji ruchu z rytmem danego utworu muzycznego.

Juliette Alvin⁵ – jedna z pionerek muzykoterapii – już przed kilkadziesiąt laty podkreślała, że muzyka ma moc wpływania na stan ducha, albowiem zawiera elementy sugestywne, przekonujące, a nawet zobowiązujące oraz, że stanowiący jej element rytm w sposób symboliczny wiąże się z wolą i automatyzmem, a jako że sam jest uporządkowany, ma siłę fizyczną wpływając wzmacniająco na słuchacza oraz na wykonawcę. Przywołana wypowiedź z jednej strony akcentuje bogactwo samej muzyki, z drugiej zaś wprowadza w przestrzeń edukacji muzycznej. Ukazuje bowiem głęboki wymiar muzyki i muzykowania oraz ich oddziaływanie na sferę poznawczą, emocjonalną i twórczą. Tym samym przedstawia je jako ciekawe narzędzia do odkrywania samego siebie, emocji i przeżyć, możliwe także do wykorzystania podczas zajęć dydaktycznych.

Na emocjonalny charakter wpływu muzyki na odbiorcę zwrócił już przed wielu laty uwagę jeden z prekursorów niemieckiego romantyzmu Wilhelm Heinrich Wackenroder. W końcu XVIII wieku w jednym z esejów poświęconych sztuce zapisał: „To, czego nie może zwykły język, znajduje bezpośredni wyraz w bezpojęciowym

⁴ Por. też: A. Maliszewska, *Uwag kilka o śpiewie w edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2008, nr 2.

⁵ J. Alvin, *Music Therapy*, Hutchinson, London 1975.

języku dźwięku”⁶. Myśl ta do dzisiaj stanowi motto wielu działań edukacyjno-wychowawczych z wykorzystaniem muzyki i muzykowania, podejmowanych przez różne środowiska edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, także w Polsce.

Jak widać w świetle poprowadzonych wyżej rozważań, współczesna dziecięca edukacja muzyczna powinna być świadomie organizowanym przez nauczyciela procesem, ukierunkowanym na rozwój percepcji wzrokowo-ruchowo-słuchowej oraz rozwój emocjonalny, w trakcie którego, pojawiają się takie elementy jak: wykonawstwo, sprawstwo i twórczość muzyczna. Takie aktywności jak śpiew, taniec czy gra na instrumentach czynią z dziecka sprawcę i aktywnego uczestnika procesu edukacyjno-wychowawczego. W konsekwencji, edukacja muzyczna staje się również pomocnym filarem w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej dziecka, tworząc – można by rzec za Pitagorasem⁷ – swoistą harmonię wewnętrzną, która jest odbiciem naturalnego porządku świata. Zatem, wszystkie silne stany psychiczno-emocjonalne nie powinny długo „zalegać” w psychice człowieka i jak zalecał już Arystoteles, właśnie muzyka jest doskonałą formą oczyszczenia, odprężenia i uwolnienia emocji⁸.

Reasumując, edukacja muzyczna ma szeroki wachlarz oddziaływań i odgrywa znaczącą rolę w procesie wychowania i edukacji dziecka. Obcowanie z muzyką od wczesnych lat życia młodego człowieka stymuluje i rozwija spostrzeganie, strukturalizowanie, klasyfikowanie, jak również pozwala dziecku na uzewnętrznienie cech swojej osobowości, pragnień, potrzeb i oczekiwań, myśli i samopoczucia. Ponadto, muzyka rozwijając procesy poznawcze i wrażliwość, jak zauważa Maria Przychodzińska-Kaciczak⁹, służy zarówno dzieciom zdrowym, jak również tym z deficytem uwagi, koordynacji czy z niepełnosprawnością w wymiarze fizycznym, poznawczo-społecznym lub emocjonalnym, a więc ma także zastosowanie terapeutyczne.

Konteksty metodyczne

Na rynku wydawniczym pojawia się wiele publikacji muzycznych, stanowiących pomocą dydaktyczną dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jedną z takich propozycji jest przygotowywany właśnie do druku przez jedną ze współautorek artykułu zbiór „Piosenki literki”, będący próbą połączenia treści edukacji polonistycznej i edukacji muzycznej. Autorka stworzyła proste, rytmiczne melodie wzbogacając je rytmemi tanecznymi. Każda z piosenek obrazuje jedną literę i stanowi pomoc w jej poznaniu i utrwaleniu. W celu ułatwienia

⁶ Podajemy za: M. Dylewska, *Muzyka w życiu dziecka*. <https://sukcesdziecka.pl>, luty 2017. [dostęp: 12.11.2020]

⁷ Porfiriusz Jamblich Anonim, *Żywoty Pitagorasa* Wydawnictwo „Epsilon”, Wrocław 1993.

⁸ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*. T. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

⁹ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Zrozumieć muzykę*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984.

śpiewania i uczenia się przez zabawę, wybrano tonacje, które dają możliwość włączenia się we wspólne muzykowanie wszystkim dzieciom.

Proponowane utwory muzyczne mogą również stanowić inspirację dla prac plastycznych dzieci tworzonych po ich wysłuchaniu, jak również zapoczątkować opowieść muzyczną snutą wspólnie z nauczycielem. (Ponadto, prostota tekstów i melodii dostosowana do możliwości rozwojowych dzieci w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej powoduje, że mogą być one wykorzystywane również w pracy zdalnej). Dodatkowe instrumentalizacje bez wokalu stanowią zaś bazę dla rozwoju kompetencji warsztatowych pracy nauczycieli.

W tej części artykułu, kierując się najnowszymi trendami w pedagogice, celowo nie dołączamy propozycji zabaw muzyczno-ruchowych, jak również nie opisujemy szczegółowego wykorzystania każdej z piosenek. Zostawiamy tym samym dużą dowolność nauczycielom, by korzystając z tych propozycji metodycznych, sami dostosowali gry i zabawy ruchowe adekwatne do potencjału i możliwości swojej grupy.

Cały zbiór „Piosenki literki” łączy w sobie wiele wątków, dotyczących różnorodnych form muzykowania dziecięcego. Podstawowym jego zadaniem jest po prostu śpiew, ale poszczególne piosenki mogą stanowić też bazę do gry na instrumentach perkusyjnych, pokazów tanecznych, treści do słuchania podczas relaksacji oraz być łączone z innymi formami sztuki, np. z plastyką.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej niewątpliwie napotka szereg problemów, z którymi – jako niewykwalifikowany muzyk – będzie się musiał się zmierzyć. Na co więc należy zwrócić szczególną uwagę przy wykorzystywaniu podanych – w końcowych fragmentach niniejszego artykułu - czterech utworach dla dzieci? Oto kilka potencjalnych wyzwań i propozycji:

TEKST – czyli poprawność dykcyjna, która w połączeniu z szybkim tempem może powodować nieprecyzyjne wykonanie całości utworu. Zaleca się zatem przed rozpoczęciem pracy nad utworem wykonanie kilku ćwiczeń rozgrzewających i usprawniających aparat artykulacyjny dziecka.

1. MELODIA – czyli właściwy przebieg nut i prawidłowy jej kierunek. Zamiarem autorki zbioru „Piosenki literki” (i wybranych zeń czterech podanych niżej propozycji) było zastosowanie odpowiedniej i wygodnej dla dziecka tonacji. Niestety wygodna dla ucznia tonacja nie zawsze jest łatwa dla nauczyciela. Dorośli bowiem, w związku z dojrzałą i ukształtowaną budową krtani i gardła preferują dźwięki niższe, dzieci – wyższe.
2. DYNAMIKA – towarzyszące wykonywaniu piosenki emocje powodują często używanie nadmiaru siły, z jaką emituje się dźwięk. Skutkuje to niejednokrotnie krzykiem, a co za tym idzie – brakiem estetyki wykonawczej. Duża jest więc rola nauczyciela w tym, by pojawiające się emocje umiejętnie wyciszać.

3. RYTMIZACJA – to forma odpowiedzi na idealne dopasowanie tekstu piosenki do istniejącego już rytmu. Nauczyciel, zanim zaproponuje melodyczne wykonanie piosenki, powinien potrenować z dziećmi wypowiedzanie tekstu w wyodrębnionych muzycznych sekwencji rytmicznych, które wynikają ze sposobu aranżacji utworu. Dziś nazwalibyśmy ten sposób pracy skandowaniem a nawet rapowaniem. Dzieci to lubią, ale nauczyciel sam musi się do tego dobrze przygotować.
4. INSTRUMENTACJA – w ramach uatrakcyjnienia utworu nauczyciel może zaproponować grę na instrumentach perkusyjnych imitujących wydarzenia wynikające z treści piosenki (dzwoneczki, janczary, itd.). Ważnym elementem podczas wspólnej pracy w tym zakresie jest konsekwentne zachowywanie dyscypliny pracy oraz swoista umowa między nauczycielem a uczniem jasno mówiąca kiedy, kto, w jakiej dynamice i tempie powinien realizować dany fragment piosenki.

To zaledwie kilka wskazówek, ale liczymy, że mogą one znacząco ułatwić realizację zadań związanych z dziecięcą edukacją muzyczną w oparciu o podaną niżej literaturę muzyczną.

ABRAKADABRA

Wprawka

A. Maliszewska

A-bra - ka-dab-ra, A-bra - ka-dab-ra, Ho-kus Po-kus, Ho-kus Po-kus,

5
Ab-ra - ka-dab-ra, Ab-ra - ka-dab-ra, Cza-ru - je - my świat.

Abra-kadabra, Abra-kadabra,
Hokus Pokus, Hokus Pokus,
Abra-kadabra, Abra-kadabra,
Czarujemy świat.

C F G F G C
D G A G A D
E A H A H E
F B C B C F

MAMA

Ballada

A. Maliszewska

C a d G
Ma - ma to sło - wo każ - dy zna, O - na olb - rzy - mie ser - ce ma Dla nas

5 E a F
ma mi - łość - ci moc Ko - cham Cię

9 e d G C
Ma - mo Tyś Kró - lo - wą ma.

13 F e d G C
Ma - mo, ma - mo, Ko - cham Cię.

Mama, to słowo każdy zna, Ona olbrzymie serce ma
Dla nas ma miłości moc
Kocham Cię Mamo, Tyś Królową mą.

Mamo, Mamo, Kocham Cię
Mamo, Mamo, Kocham Cię.

Mama zna każde moje sny, wie, skąd się biorą moje lzy
Ona jak nikt kocha mnie tak
Ja Jej w podziękę oddam cały świat.

RANCZO

Country

A. Maliszewska

C F C F
Rą - czy ko - niu mój, mnie na ran - czo wież, ran - czo

6 C G C G C
wież. Po - przez du - że miast - to, las i wieś,

11 G C E a E
las i wieś. W mo - im ran - czo znaj - dę spo - ro u - ko -

16 a G C D G
je - nia Co - le, chip - sy, fan - tę i du - żo je - dze - nia.

Rączy koniu mój, mnie na ranczo wież, ranczo wież
Poprzez duże miasto, las i wieś, las i wieś.

W moim ranczo znajdę sporo ukojenia
Cołę, chipsy, fantę i dużo jedzenia.

Rączy koniu...

A dla mego konia w mym cudownym ranczo
Też same pyszności, suchy chleb i sianko.

Rączy koniu...

Wokół mego ranczo jest super plac zabaw
Zawsze świeci słońce, deszcz nigdy nie pada.

Rączy koniu...

Moi mili państwo, ja mam taką wolę
By na moim ranczo wybudować szkołę.

WIELBŁĄD

Arabik

A. Maliszewska

Przez pus - ty - nie i - dzie wiel - kie zwie - rzę, Na swych ple - cach dźwi - ga gar - by dwa
Mnós - two pias - ku jest woko - ło nie - go Pat - rzy, kto mu ły - ka wo - dy da.

Wiel - błąd, wiel - błąd do o - a - zy zmie - rza by od - po - cząć już po ca - lym dniu
Tyl - ko Al - lach mo - że mu do - po - moc i w na - gro - dę dać mu chwi - łą snu.

Przez pustynię idzie wielkie zwierzę
Na swych plechach dźwiga garby dwa.
Mnóstwo piasku jest wokół niego
Patrzy, kto mu łyka wody da.

Wielbłąd, wielbłąd do oazy zmierza
By odpocząć już po całym dniu
Tylko Allah może mu dopomóc
I w nagrodę dać mu chwilę snu.

Bibliografia

- Alvin J. (1975), *Music Therapy*, Hutchinson, London.
- Bauer J. (2015), *Co z tą szkołą, Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Słupsk.
- Dylewska M. (2017), *Muzyka w życiu dziecka*, <https://sukcesdziecka.pl> (dostęp 12.11.2020).
- Louis J.P., McDonald Louis K. (2017), *Mały człowiek, wielkie potrzeby. Jak zadbać o prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka*, Gdańsk.
- Maliszewska A (2008), *Uwag kilka o śpiewie w edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, R. II, nr 2.
- Porfiriusz Jamblich Anonim (1993), *Żywoty Pitagorasa* Wydawnictwo, Wrocław.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1984), *Zrozumieć muzykę*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (2020), *Historia filozofii. T. 1: Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa.
- Walat A. (2007), *O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta*, „Meritum”, nr 4.

**IN THE CIRCLE OF CHILDREN'S MUSIC EDUCATION.
BETWEEN THEORETICAL CONTEXTS
AND SELECTED PROPOSALS OF MUSICAL LITERATURE
FOR EARLY SCHOOL CHILDREN**

**ANNA BLOKUS-SZKODZIŃSKA
AGNIESZKA MALISZEWSKA**

Summary

In this essay, the authors consider the musical education of pre-school and early school children. The article contains theoretical and methodical aspects. The first part contains considerations on selected aspects of the role of music and music education in children's development (by Anna Blok-Szkodzińska). The second part presents proposals of four songs from the book "Songs of the Letters" (Pol. „Piosenki literki”), prepared for printing by the second author – Agnieszka Maliszewska, along with methodical guidelines. The whole is an illustration of a possible relationship between theories and practical solutions in the use of music in preschool and early childhood education.

Key words: children's music education, the role of music in education, methodics of music education in younger classes

PODRĘCZNIKI NARCIARSKIE I ICH PRZYDATNOŚĆ W NAUCZANIU NARCIARSTWA ZJAZDOWEGO

FLORIAN PARNICKI

ORCID 0000-0002-0306-8751

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Filia w Białej Podlaskiej

CEZARY BORKOWICZ

ORCID 0000-0001-9314-1432

KRZYSZTOF MAKOWSKI

ORCID 0000-0003-3143-7021

Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku

MARCIN KRAWCZYŃSKI

ORCID 0000-0002-8515-234X

*Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku;
Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku*

Streszczenie

Prezentowany artykuł poświęcony jest badaniom mającym określić przydatność wyselekcjonowanych podręczników mających stanowić pomoc dydaktyczną w pracy instruktorów narciarstwa zjazdowego. Zastosowaną metodą badań była jakościowa analiza treści podręczników. Oceny treści podręczników dokonali instruktorzy narciarstwa zjazdowego biorąc pod uwagę takie kategorie jak: zagadnienia sprzętowe, technika narciarska, metodyka nauczania.

Słowa kluczowe: podręcznik, narciarstwo zjazdowe, instruktor, technika narciarska, metodyka nauczania

Wstęp

Narciarstwo zjazdowe zaliczane jest do tzw. sportów masowych. Dostępność stoków narciarskich, sprzętu i ekwipunku narciarskiego jest powszechna. Wiele osób rozpoczynających przygodę z narciarstwem korzysta z usług wykwalifikowanych specjalistów, popularnie nazywanych instruktorami narciarstwa. Od kilku lat, na podstawie wprowadzonych przepisów deregulacyjnych, instruktorem narciarstwa może być w zasadzie każda pełnoletnia osoba, która złoży oświadczenie, że posiada wiedzę i umiejętności do nauczania narciarstwa. Mimo tak liberalnego podejścia, „rynek narciarski” szybko zweryfikował wprowadzone przepisy i na pracę

w charakterze instruktora narciarstwa, mogą liczyć głównie instruktorzy z dobrym wykształceniem potwierdzonym stosownym certyfikatem. Wyszukanie instruktora to nie tylko zapewnienie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych w zakresie narciarstwa, ale także zdobycie wiedzy i umiejętności metodycznych, w tym pracy z podręcznikiem. W związku z tym pojawiło się pytanie, czy na polskim rynku wydawniczym znajdują się pozycje wspomagające pracę dydaktyczną instruktorów narciarstwa? Niniejsze opracowanie jest próbą odpowiedzi na takie pytanie.

Podręcznik w literaturze pedagogicznej

Jednak aby na postawione pytanie odpowiedzieć należy choć w ograniczonym zakresie zająć się cechami i rolą podręcznika. Uczynimy to odwołując się do poglądów Józefa Skrzypczaka, uznanego w polskiej pedagogice znawcy problematyki związanej z konstruowaniem i rolą podręczników w procesie kształcenia¹. W swoich publikacjach Autor ten wyróżnia podręczniki elektroniczne i konwencjonalne [„papierowe”]. Podstawową zaletą tych ostatnich jest prostota konstrukcyjna umożliwiająca korzystanie z nich niemalże w każdych warunkach².

Zdaniem J. Skrzypczaka³, wbrew pozorom, podręcznik trudno zdefiniować. Wskazuje licznych Autorów, którzy podjęli taką próbę i wymienia trzy kwestie, które są dla tych prób definiowania wspólne, a mianowicie:

- podręcznik jest konkretnym, pokaznym zbiorem informacji, pozostającym w ścisłym związku z materiałem i określonymi celami wybranego zakresu nauczania/uczenia się
- w strukturze konkretnego podręcznika odzwierciedlona być winna wybrana, określona teoria kształcenia, a treści porządkowane być winny przynajmniej w zgodzie ze znanymi zasadami nauczania/uczenia się
- podręcznik jest specyficzną odmianą książki służącej zdobywaniu konkretnej wiedzy lub/i umiejętności.

Podręcznik przez swoją złożoność wewnętrzną i bogactwo środków wyrazowych, możliwych do wykorzystania nawet w jego konwencjonalnych odmianach jest właściwie czymś więcej aniżeli zwykłym środkiem dydaktycznym; jest to już właściwie rodzaj środka/metody kształcenia⁴.

Podkreśla się także, że mimo licznych prób dostosowania współczesnych podręczników do obowiązującej kultury audiowizualnej, w kształcie konwencjonalnym pozostają one ciągle obecne i niekiedy niezastępowalne

¹ J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań-Radom 1996. Tenże, *Podręcznik szkolny – wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*, Poznań 2003.

² J. Skrzypczak, *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)*, „Neodidagmata” XXIII, Poznań 1997, s. 43.

³ Tamże, s. 44.

⁴ Tamże.

z powodów czysto racjonalnych, ekonomicznych i ergonomicznych⁵. Przedmiotem prezentowanych w tym artykule badań są podręczniki konwencjonalne.

Cel badań i pytania badawcze

Głównym celem pracy było dokonanie analizy dostępnych na polskim rynku wydawniczym pozycji książkowych z zakresu narciarstwa zjazdowego. Dodatkowym celem było przeprowadzenie badań wśród instruktorów narciarstwa zjazdowego pod kątem przydatności wybranych podręczników narciarskich dla praktyki narciarskiej.

Przy realizacji założonych celów pomocne były odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Ile i jakie podręczniki z zakresu narciarstwa zjazdowego dostępne są na polskim rynku wydawniczym?
2. Czy wśród takich podręczników są specjalistyczne podręczniki przeznaczone dla instruktorów narciarstwa zjazdowego?
3. Co na temat takich podręczników sądzą instruktorzy narciarstwa zjazdowego?

Przedmiot, metoda i organizacja badań

Przedmiotem badań były dostępne na polskim rynku podręczniki narciarskie.

Zastosowaną metodę badań można określić jako **jakościowa analiza treści podręcznika**.

W pierwszym etapie pracy skoncentrowano się głównie na zgromadzeniu i analizie dostępnego piśmiennictwa z zakresu narciarstwa zjazdowego ze szczególnym uwzględnieniem podręczników.

W drugim etapie, przygotowano koncepcję badań związaną z oceną najistotniejszych treści w wybranych podręcznikach narciarskich, z punktu widzenia praktycznego warsztatu instruktorskiego. W związku z tym, opracowano kartę oceny takich treści, wystąpiono o stosowne zgody na przeprowadzenie takich badań, przeprowadzono badania oraz dokonano analizy uzyskanych wyników.

Zbiór dostępnych pozycji zwartych liczył ogółem 14 pozycji. Wśród tych pozycji było 9 podręczników skierowanych głównie do instruktorów i nauczycieli narciarstwa zjazdowego.

Oceny wybranych treści w podręcznikach (rozdziałów w podręcznikach) dokonało 20 instruktorów narciarstwa zjazdowego AWF oraz 20 instruktorów narciarstwa zjazdowego PZN posługując się specjalnie do tego celu skonstruowanym arkuszem oceny. Badania przeprowadzono podczas specjalistycznych szkoleń narciarskich. Każdy badany otrzymywał komplet materiałów, tzn. cztery badane podręczniki i cztery arkusze oceny.

⁵ Tamże, s. 48.

Arkusz oceny wybranych treści podręcznika narciarskiego

Oceniający: instruktor PZN/instruktor AWF (niepotrzebne skreślić)

Tytuł podręcznika:

Autor podręcznika:

*Oceń przydatność wskazanych w tabeli treści podręcznika,
z punktu widzenia potrzeb instruktora narciarstwa zjazdowego,
wg zaproponowanej poniżej skali ocen*

Skala ocen przydatności treści podręcznika dla instruktora narciarstwa

<i>brak treści</i>	<i>niewielka</i>		<i>dostateczna</i>		<i>dobra</i>		<i>bardzo dobra</i>		<i>doskonała</i>	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Oceniane treści	Ocena w pkt.
Zagadnienia sprzętowe	
Technika narciarska – zagadnienia ogólne	
Technika narciarska – opisy ewolucji narciarskich	
Metodyka nauczania – zagadnienia ogólne	
Metodyka nauczania – ćwiczenia metodyczne	
Ogólna przydatność podręcznika dla instruktorów	

Wyniki badań

Przegląd publikacji książkowych z zakresu narciarstwa zjazdowego

Na polskim rynku księgarskim aktualnie znajduje się kilkanaście pozycji dotyczących narciarstwa zjazdowego. Większość z nich skierowana jest do potencjalnych uczniów i nauczycieli narciarstwa zjazdowego. Poniżej przedstawiony został zbiór takich pozycji. Kolejność pozycji uszeregowano od wydawnictw najnowszych do najstarszych. Wykaz pozycji kończy się na roku 1992.

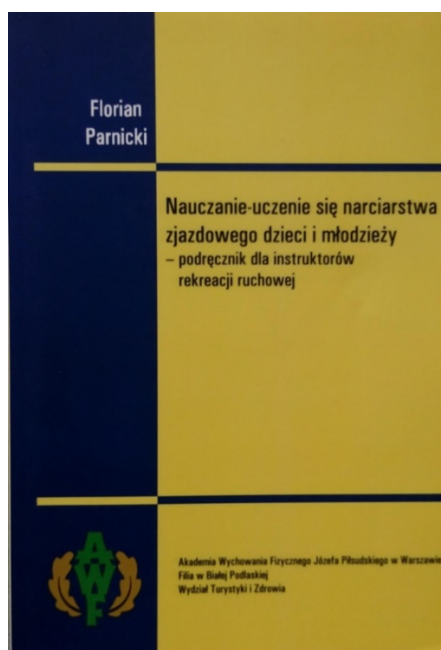


1. **Tytuł: Program nauczania narciarstwa zjazdowego 2018**

Autor: Piotr Stawarz (red.) Stowarzyszenie Instruktorów i Trenerów Narciarstwa Polskiego Związku Narciarskiego
Wydawnictwo: „Dla Szkoły”
Miejsce i rok wydania: Kraków 2018
Liczba stron: 214

2. **Tytuł: Nauczanie-uczenie się narciarstwa zjazdowego dzieci i młodzieży – podręcznik dla instruktorów rekreacji ruchowej**

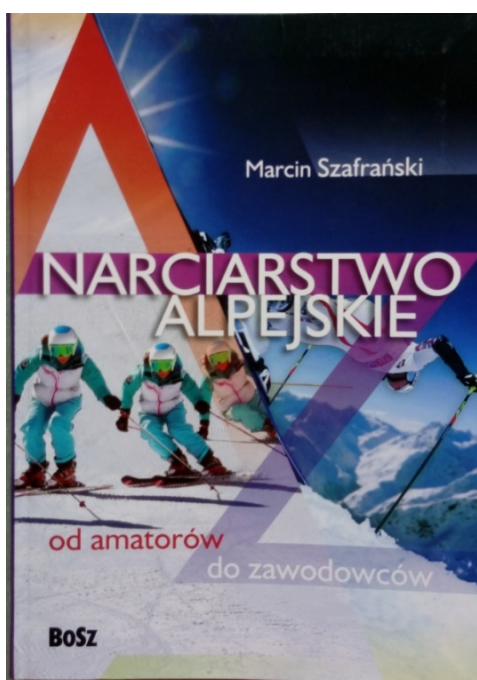
Autor: Florian Parnicki
Wydawnictwo: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie
Wydział Turystyki i Zdrowia w Białej Podlaskiej
Miejsce i rok wydania: Biała Podlaska 2016
Liczba stron: 124

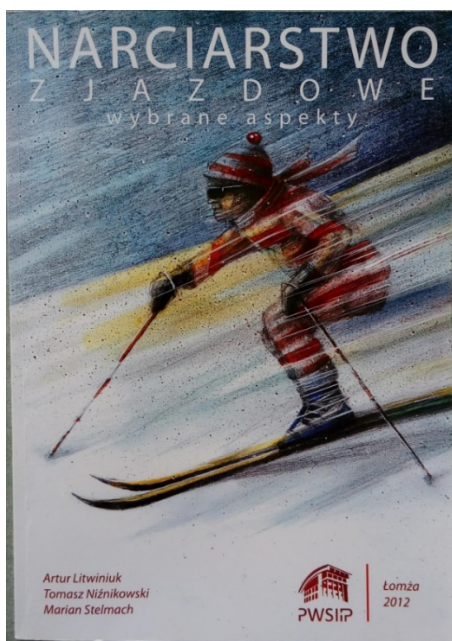




3. Tytuł: *Zostań mistrzem narciarstwa*
Autor: Szymon Słoma
Wydawnictwo: „Centrum Szkolenia Kadr”
Miejsce i rok wydania: Brak informacji o miejscu wydania, 2016
Liczba stron: 84

4. Tytuł: *Narciarstwo alpejskie od amatorów do zawodowców*
Autor: Marcin Szafrąński
Wydawnictwo: „BOSZ”
Miejsce i rok wydania: Olszanica 2015
Liczba stron: 132





5. Tytuł: *Narciarstwo zjazdowe wybrane aspekty*

Autor: Artur Litwiniuk, Tomasz Niżnikowski, Marian Stelmach

Wydawnictwo: „PWSiP”

Miejsce i rok wydania: Łomża 2012

Liczba stron: 96

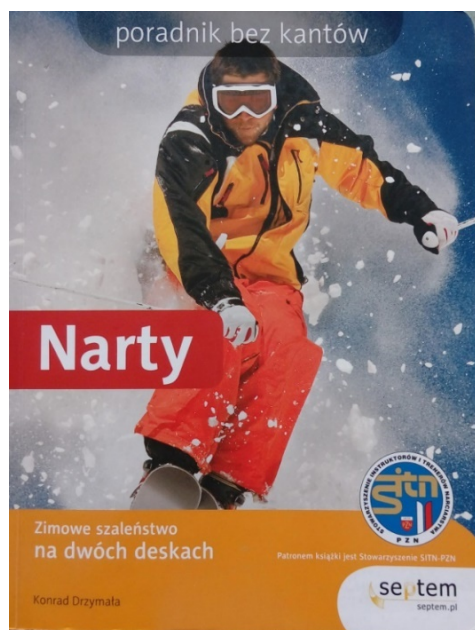
6. Tytuł: *Poradnik bez kantów – Narty*

Autor: Konrad Drzymała

Wydawnictwo: „HELION”

Miejsce i rok wydania: Gliwice 2010

Liczba stron: 298





7. *Tytuł: Narty*

Autor: Andrzej Lesiewski, Janusz Lesiewski

Wydawnictwo: „Pascal”

Miejsce i rok wydania: Bielsko-Biała 2007

Liczba stron: 310

8. *Tytuł: Narciarstwo*

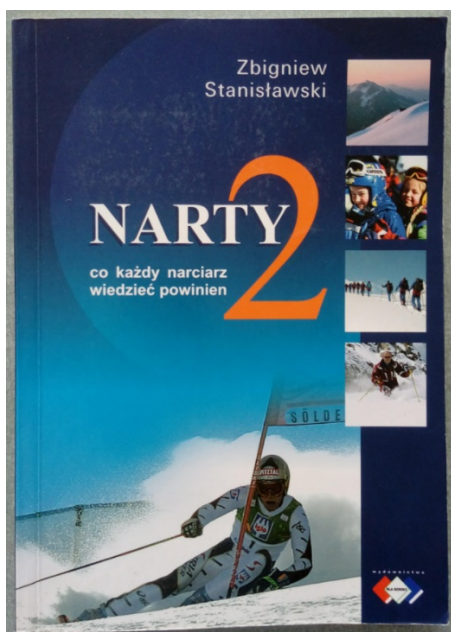
Autor: Tomasz Prange-Barczyński

Wydawnictwo: „Hechette Livre Polska”

Miejsce i rok wydania: Warszawa 2005

Liczba stron: 98





9. **Tytuł: Narty 2 – co każdy narciarz powinien wiedzieć**

Autor: Zbigniew Stanisławski

Wydawnictwo: „Dla Szkoły”

Miejsce i rok wydania: Wilkowice 2005

Liczba stron: 182

10. **Tytuł: Jazda na nartach.**

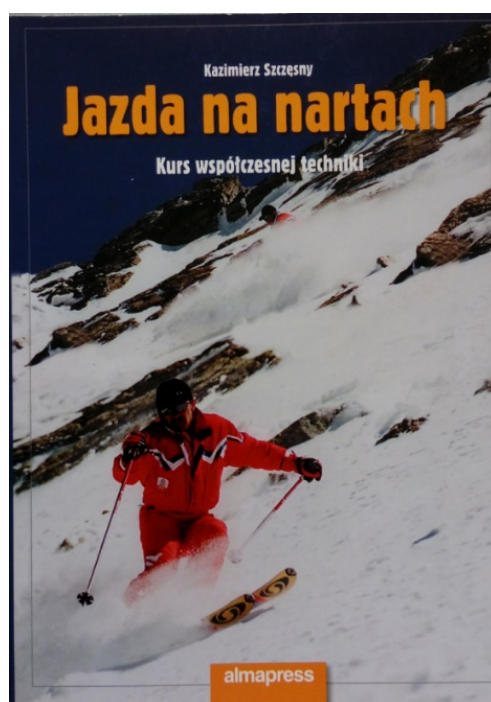
Kurs współczesnej techniki

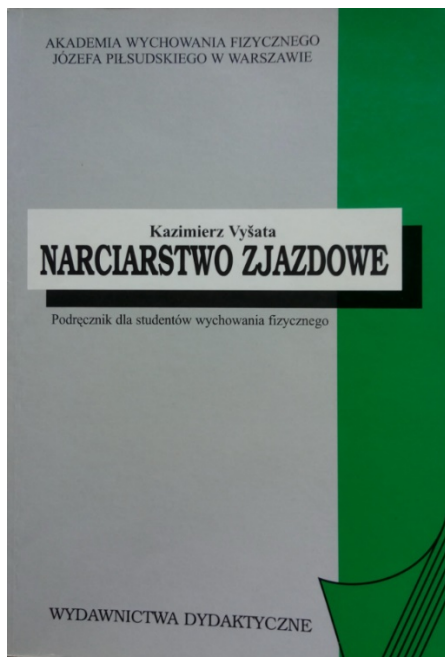
Autor: Kazimierz Szczęsny

Wydawnictwo: „Oficyna Wydawnicza Alma-Press”

Miejsce i rok wydania: Warszawa 2005

Liczba stron: 154





11. Tytuł: *Narciarstwo zjazdowe*
Autor: Kazimierz Vysata
Wydawnictwo: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie
Miejsce i rok wydania: Warszawa 2002
Liczba stron: 188

12. Tytuł: *Jak jeździć na nartach?*
Autor: Jürgen Kemmler
Wydawnictwo: „Dom Wydawniczy Bellona”
Miejsce i rok wydania: Warszawa 1999
Liczba stron: 130





13. Tytuł: Skreć, rytm, tempo: narciarstwo zjazdowe dla każdego

Autor: Masłowski Kazimierz

Wydawnictwo: „JB”

Miejsce i rok wydania: Kraków 1996

Liczba stron: 154

14. Tytuł: Nauka narciarstwa w weekend

Autorzy: Konrad Bartelski i Robin Neillands

Wydawnictwo: „WIEDZA I ŻYCIE”

*Miejsce i rok wydania: Anglia, Londyn 1991,
Polska, Warszawa 1992*

Liczba stron: 100



Wybrane podręczniki narciarskie w ocenie badanych instruktorów – ocena ogólna

Z przedstawionego wyżej zestawu istniejących podręczników, zostały wybrane cztery, które poddano ocenie instruktorów narciarstwa zjazdowego. Kryterium doboru podręczników do oceny był fakt bycia przez ich Autorów specjalistą w dziedzinie nauczania narciarstwa i posiadanie tytułu Instruktora Wykładowcy SITN-PZN.

Wybrano następujące podręczniki:

1. Piotr Stawarz (red.) Stowarzyszenie Instruktorów i Trenerów Narciarstwa Polskiego Związki Narciarskiego, Program nauczania narciarstwa zjazdowego [2018]
2. Florian Parnicki, Nauczanie-uczenie się narciarstwa zjazdowego dzieci i młodzieży – podręcznik dla instruktorów rekreacji ruchowej
3. Andrzej Lesiewski, Janusz Lesiewski, Narty
4. Zbigniew Stanisławski, Narty 2 – co każdy narciarz powinien wiedzieć

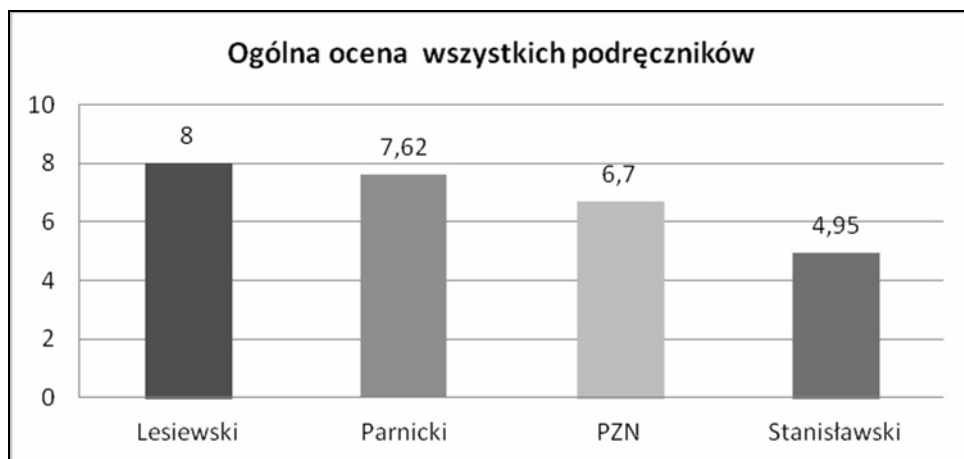
W wyniku analizy ocen wystawionych przez wszystkich badanych instruktorów, najwyższą ocenę – „8 pkt.” otrzymał podręcznik autorstwa Andrzeja i Janusza Lesiewskich pt. „Narty”. W przyjętej skali, ocena ta klasyfikowała go, jako podręcznik bardzo dobry.

Drugi pod względem uzyskanego wyniku był podręcznik autorstwa Floriana Parnickiego (7.62 pkt.) – *Nauczanie-uczenie się narciarstwa zjazdowego dzieci i młodzieży – podręcznik dla instruktorów rekreacji ruchowej*, co również klasyfikowało go w grupie podręczników określonych jako bardzo dobre.

Podręcznik SITN-PZN, którego redaktorem był Piotr Stawarz „*Program nauczania narciarstwa zjazdowego*” został oceniony na 6.7 pkt., co w konsekwencji dało wynik dobry.

Najniższą ocenę 4.95 pkt. otrzymał podręcznik Zbigniewa Stanisławskiego – „Narty 2”, który w przyjętej skali sklasyfikowany został w kategorii – dostateczny. Od wyniku dobrego dzieliło go tylko 0,05 pkt. Szczegóły prezentuje ryc. 1.

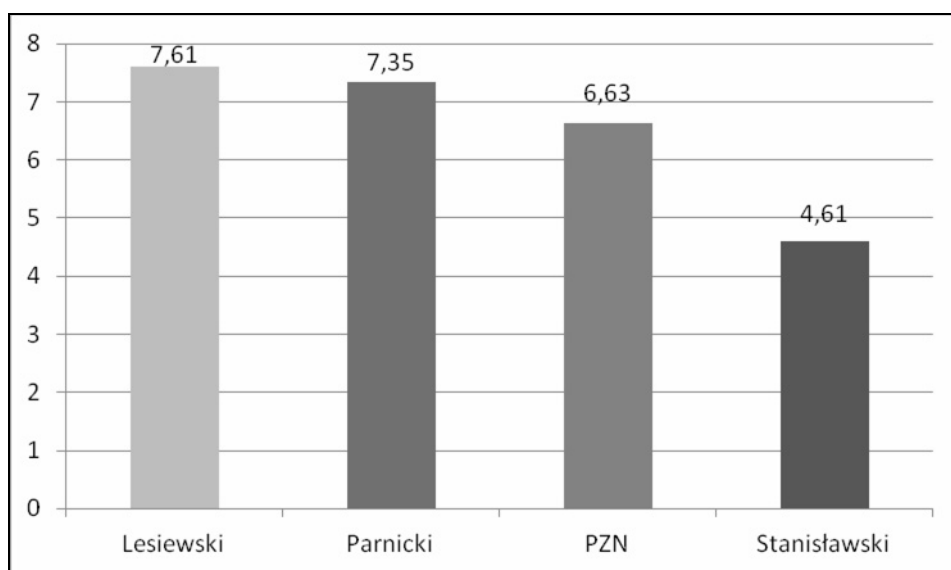
We wszystkich rycinach podpisy pod prezentowanymi wynikami oceny poszczególnych podręczników sygnowane są nazwiskami ich autorów, wyjątkiem jest podręcznik SITN-PZN, który w rycinach określany będzie jako „PZN”.



Ryc. 1. Wynik punktowy ocen podręczników wystawionych przez instruktorów

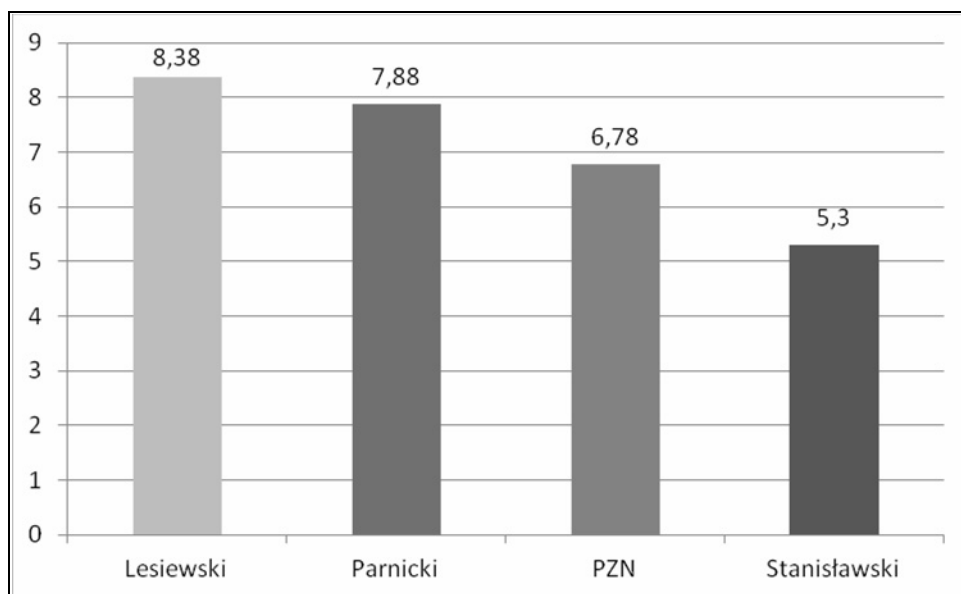
Ogólna ocena podręczników narciarskich wg instruktorów PZN i AWF

W ocenie instruktorów PZN dwa podręczniki uzyskały oceny bardzo dobre: 7,61pkt. – podręcznik A i J Lesiewskich i 7,35 pkt. – podręcznik F. Parnickiego. Podręcznik PZN uzyskał ocenę dobrą, natomiast podręcznik Z. Stanisławskiego ocenę dostateczną (ryc. 2).



Ryc. 2. Średnia ocen wystawionych przez instruktorów PZN

Oceny wystawione przez badaną grupę instruktorów AWF były nieco wyższe od ocen wystawionych przez instruktorów PZN. Kolejność podręczników wg uzyskanych wyników pozostała bez zmian, zmieniły się natomiast nieco wartości punktowe (ryc. 3).



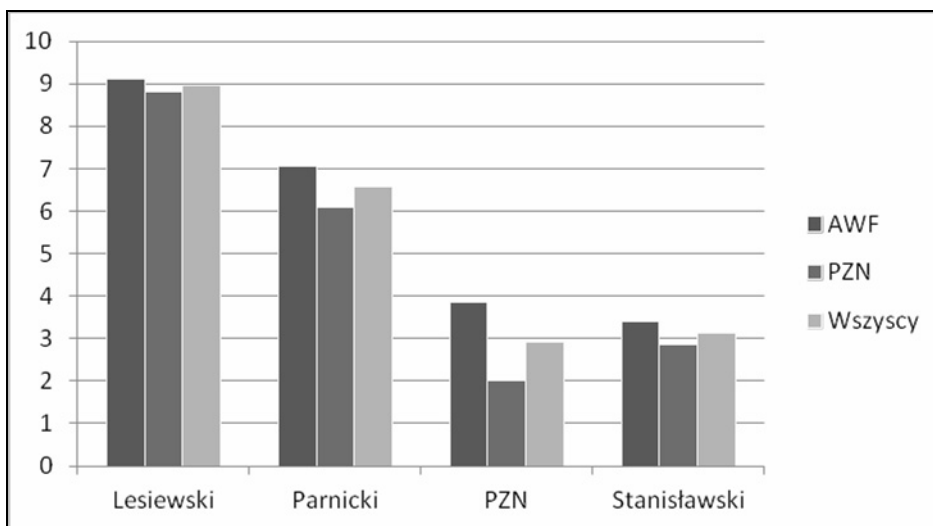
Ryc. 3. Średnia ocen wystawionych przez instruktorów AWF

Ocena poszczególnych treści w analizowanych podręcznikach

Poniższa analiza, dotyczy ocen punktowych wystawionych przez badanych instruktorów, następujących treści podręczników:

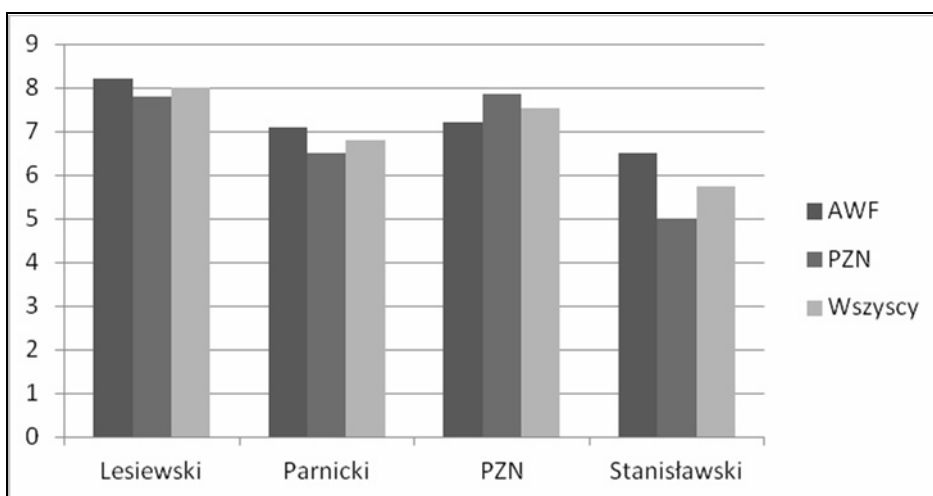
- zagadnienia sprzętowe;
- technika narciarska – zagadnienia ogólne;
- technika narciarska – opisy ewolucji narciarskich;
- metodyka nauczania – zagadnienia ogólne;
- metodyka nauczania – ćwiczenia metodyczne;
- ogólna przydatność podręcznika dla instruktorów.

W kategorii „zagadnienia sprzętowe” najwyższe i zarazem najmniej rozbieżne oceny otrzymał podręcznik A. i J. Lesiewskich „Narty” (ok. 9 pkt.). W następnej kolejności był podręcznik F. Parnickiego „Nauczanie-uczenie się narciarstwa zjazdowego dzieci i młodzieży” (6-7 pkt.). Na 3 pkt. została oceniona ta kategoria w podręczniku Z. Stanisławskiego „Narty 2”. Oceny jakie otrzymał podręcznik PZN „Program nauczania narciarstwa zjazdowego”, należy w tej kategorii pominąć ponieważ pozycja ta nie miała wyraźnie wydzielonego rozdziału o tej tematyce (Ryc. 4).



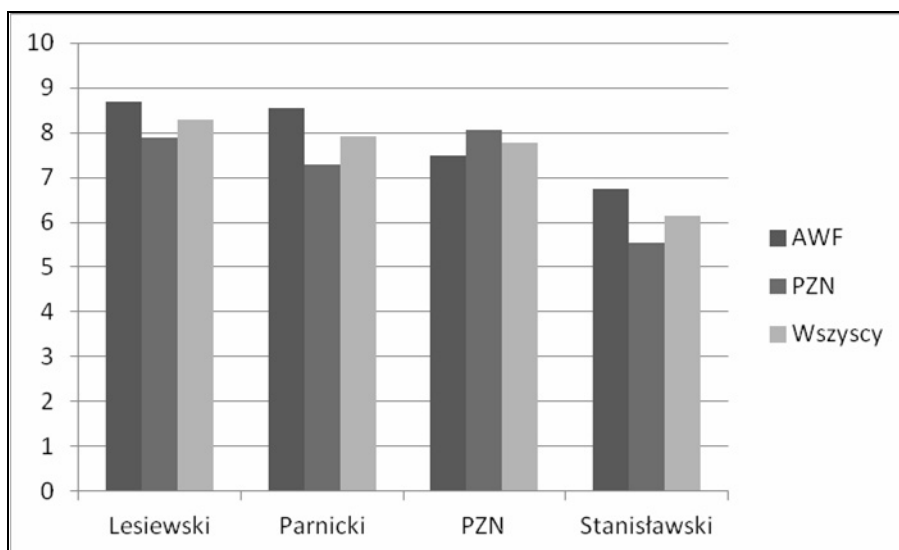
Ryc. 4. Średnia ocen wystawionych z zakresu „zagadnienia sprzętowe”

Kolejnym zakresem tematycznym w ocenianych podręcznikach była „technika narciarska – zagadnienia ogólne”. Również i w tym przypadku najwyższą ocenę otrzymał podręcznik Lesiewskich (ok. 8 pkt.), niewiele niżej takie treści ocenili instruktorzy w podręczniku PZN (7-8 pkt.), o 1 pkt. niżej ocenili tego typu treści w podręczniku Parnickiego. Natomiast w podręczniku Stanisławskiego badani instruktorzy AWF ocenili takie treści na 6,5 pkt. a na 5 pkt. instruktorzy PZN (Ryc. 5).



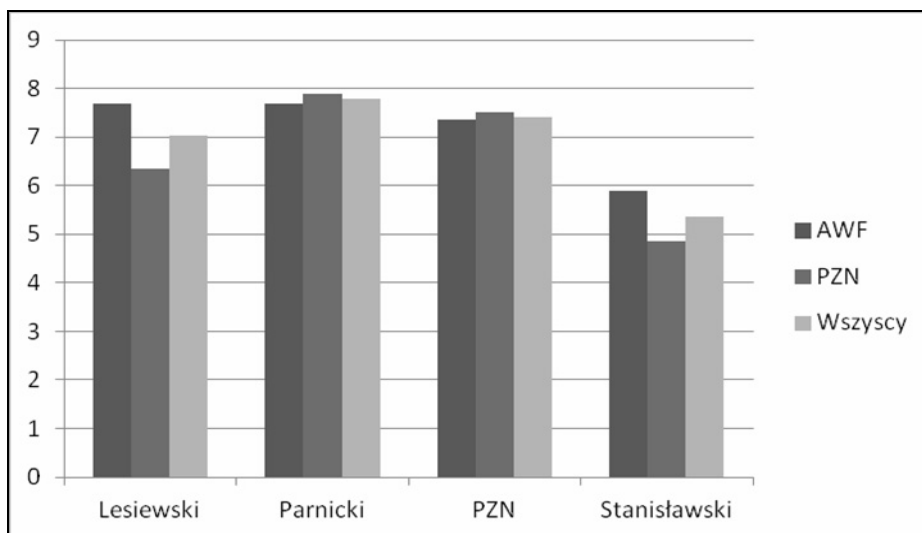
Ryc. 5. Średnia ocen wystawionych z zakresu „technika narciarska – zagadnienia ogólne”

W zakresie „technika narciarska – opisy ewolucji narciarskich” porównywalne wyniki na poziomie 8 pkt. uzyskały podręczniki: Lesiewskich, Parnickiego i PZN. Takie treści w podręczniku Stanisławskiego zostały ocenione na 5,5 – 6,5 pkt. (Ryc. 6).



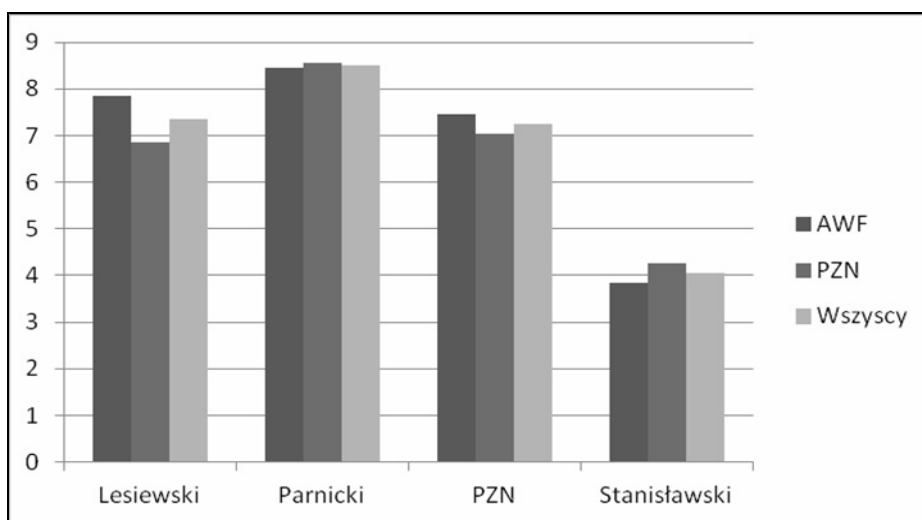
Ryc. 6. Średnia ocen wystawionych z zakresu „technika narciarska – opisy ewolucji”

Zagadnienia ogólne z metodyki nauczania zostały najwyżej ocenione w podręczniku Parnickiego (ok. 8 pkt.). Nieco słabiej (ok. 7,5 pkt.) w podręczniku PZN. W obu tych podręcznikach oceny instruktorów AWF i PZN były prawie identyczne. Na kolejnym miejscu znalazł się podręcznik Lesiewskich, jednak oceny wystawione przez instruktorów AWF (7,5 pkt.) w stosunku do ocen instruktorów PZN (6,5 pkt.) różniły się o 1 pkt. (Ryc. 7).



Ryc. 7. Średnia ocen wystawionych z zakresu „metodyka nauczania – zagadnienia ogólne”

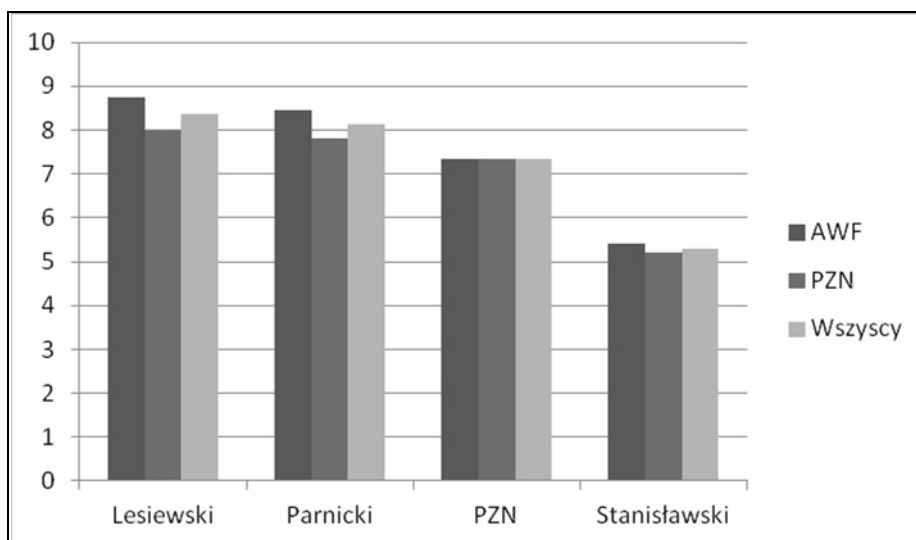
W kategorii „metodyka nauczania – ćwiczenia metodyczne” najwyżej został oceniony podręcznik Parnickiego (8,5 pkt.). W ocenach tego podręcznika była również największa zgodność ocen instruktorów AWF z ocenami instruktorów PZN. Na kolejnych miejscach znalazły się podręczniki PZN i Lesiewskich (nieco ponad 7 pkt.) (Ryc. 8).



Ryc. 8. Średnia ocen wystawionych z zakresu „metodyka nauczania – ćwiczenia metodyczne”

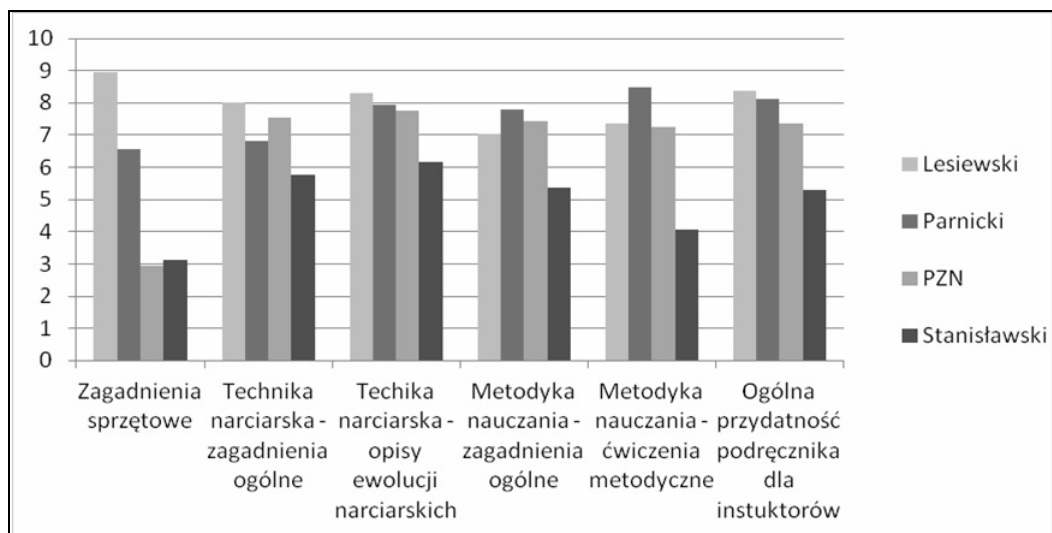
Ostatnią ocenianą kategorią szczegółową w poszczególnych podręcznikach była ich „ogólna przydatność dla instruktorów”. Chodziło o poznanie opinii na temat całości podręcznika, jako pomocy dydaktycznej dla instruktorów. W takiej ocenie najwyższe noty uzyskały podręczniki: Lesiewskich i Parnickiego (ok. 8 pkt.). Nieco niższe noty uzyskał podręcznik PZN (7,5 pkt.) oraz Stanisławskiego (nieco ponad 5 pkt.)

Według przyjętych kryteriów ocen (rozdział 2.2.) podręczniki: Lesiewskich, Parnickiego i PZN uznane zostały za bardzo dobre, natomiast podręcznik Stanisławskiego za dobry (Ryc. 9).



Ryc. 9. Średnia ocen wystawionych z zakresu „ogólna przydatność podręcznika dla instruktorów”

Porównawcze, zbiorcze zestawienie średnich ocen ze wszystkich poszczególnych kategorii prezentuje rycina 10.



Ryc. 10. Zbiorcze zestawienie ocen w poszczególnych kategoriach

Wnioski

1. Na polskim rynku wydawniczym istnieje aktualnie kilkanaście pozycji książkowych z zakresu narciarstwa zjazdowego.
2. Większość z takich pozycji to wydawnictwa popularne, często zawierające treści związane z uczeniem się i nauczaniem tej dyscypliny.
3. Wśród podręczników narciarskich są podręczniki specjalistyczne przeznaczone dla instruktorów i nauczycieli narciarstwa zjazdowego. Większość takich podręczników posiada rekomendację PZN lub uczelni wyższej o charakterze pedagogicznym np. AWF.
4. Spośród czterech podręczników poddanych ocenie instruktorów narciarstwa, dwa z nich, w przyjętej skali ocen, zostały uznane za „bardzo dobre”, jeden za „dobry” a jeden za „dostateczny”.
5. Najbardziej przydatne, z punktu widzenia praktyki instruktorskiej, okazały się podręczniki autorstwa A. i J. Lesiewskich „Narty” oraz F. Parnickiego „Nauczanie-uczenie się narciarstwa zjazdowego dzieci i młodzieży”.
6. Wśród poszczególnych kategorii, „zagadnienia sprzętowe” zostały uznane za najlepsze w podręczniku Lesiewskich, „technika narciarska – zagadnienia ogólne” w podręczniku Lesiewskich i podręczniku PZN, „technika narciarska – opisy ewolucji narciarskich” w podręczniku Lesiewskich, Parnickiego i PZN, „metodyka nauczania – zagadnienia ogólne” i „metodyka nauczania – ćwiczenia metodyczne” w podręczniku Parnickiego.
7. Szczegółowa analiza ocen wystawionych badanym podręcznikom pokazuje, że każdy z nich ma swoje zalety, ale i niedostatki. W praktyce oznacza to, że nie

ma jednego idealnego podręcznika dla instruktorów narciarstwa, lecz wiedzę z tych środków dydaktycznych trzeba czerpać z różnych pozycji.

Bibliografia

- Bartelski K., Neillands R. (1992), *Nauka narciarstwa w weekend*, Warszawa.
- Drzymała K. (2010), *Poradnik bez kantów – Narty*, Gliwice.
- Kemmler J. (1999), *Jak jeździć na nartach?*, Warszawa.
- Lesiewski A., Lesiewski J. (2007), *Narty*, Bielsko-Biała.
- Litwiniuk A., Niźnikowski T., Stelmach M. (2012), *Narciarstwo zjazdowe wybrane aspekty*, Łomża.
- Masłowski K. (1996), *Skreć, rytm, tempo: narciarstwo zjazdowe dla każdego*, Kraków.
- Parnicki F. (2016), *Nauczanie-uczenie się narciarstwa zjazdowego dzieci i młodzieży – podręcznik dla instruktorów rekreacji ruchowej*, Biała Podlaska.
- Prange-Barczyński T. (2005), *Narciarstwo*, Warszawa.
- Skrzypczak J. (1996), *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań-Radom.
- Skrzypczak J. (1997), *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)*, „Neodidagmata” XXIII, Poznań.
- Skrzypczak J. (2003), *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań-Radom 1996. *Tenże*, *Podręcznik szkolny – wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*, Poznań.
- Słoma S. (2016), *Zostań mistrzem narciarstwa*, Chorzów.
- Stanisławski Z. (2005), *Narty 2 – co każdy narciarz powinien wiedzieć*. Wyd. Wilkowice.
- Stawarz P. (2013), *Program nauczania narciarstwa SITN-PZN 2013*, Kraków.
- Stawarz P. (2018), *Program nauczania narciarstwa zjazdowego SITN-PZN 2018*, Kraków.
- Szafrański M. (2015), *Narciarstwo alpejskie od amatorów do zawodowców*, Olszanica.
- Szczęśny K. (2005), *Jazda na nartach. Kurs współczesnej techniki*, Warszawa.
- Vysata K. (2002), *Narciarstwo zjazdowe*, Warszawa.

SKI MANUALS AND THEIR USE FOR TEACHING ALPINE SKIING

**FLORIAN PARNICKI, CEZARY BORKOWICZ, KRZYSZTOF MAKOWSKI,
MARCIN KRAWCZYŃSKI**

Summary

The presented article is devoted to research aimed at determining the usefulness of selected textbooks that are to constitute a didactic aid in the work of Alpine skiing instructors. The research method used was the qualitative analysis of the textbooks' content. The content of the textbooks was assessed by Alpine skiing instructors, taking into account such categories as: equipment issues, ski technique, teaching methodology.

Keywords: textbook, Alpine skiing, instructor, ski technique, teaching methodology