

Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce

Nauki humanistyczne i społeczne

Część VI



www.mlodzinaukowcy.com

Poznań 2019

Redakcja naukowa

dr inż. Jędrzej Nyckowiak, UPP

dr hab. Jacek Leśny prof. UPP

Wydawca

Młodzi Naukowcy

www.mlodzinaukowcy.com

wydawnictwo@mlodzinaukowcy.com

ISBN (całość 978-83-66139-81-7)

ISBN (wydanie online 978-83-66392-29-8)

ISBN (wydanie drukowane 978-83-66392-30-4)

Ilość znaków w książce: 578 tys.

Ilość arkuszy wydawniczych: 14.4

Data wydania: sierpień 2019

Niniejsza pozycja jest monografią naukową. Jej rozdziały zostały wydrukowane zgodnie z przesłanymi tekstami po ich zaakceptowaniu przez recenzentów. Odpowiedzialność za zgodne z prawem wykorzystanie użytych materiałów ponoszą autorzy poszczególnych rozdziałów.

Spis treści

1.	Rozwój muzyczny człowieka – wybrane koncepcje. Próba retrospekcji. <i>Marek Chmiel</i>	7
2.	Nowy wymiar rewolucji? Ekspansja nowych technologii i jej społeczne uwarunkowania <i>Magdalena Cieślukowska</i>	13
3.	W świecie nowych technologii. Społeczeństwo (w) sieci <i>Magdalena Cieślukowska</i>	18
4.	Postawa twórcza studentów nauk humanistycznych i technicznych <i>Lidia Czerniec</i>	24
5.	Współczesne odmiany kształcenia na odległość <i>Lidia Czerniec</i>	30
6.	Funkcje ptasich głosów w polskich, rosyjskich i brytyjskich bajkach ludowych <i>Dłużyk Izabela</i>	36
7.	Znaczenie zjawiska przemocy w bajkach ludowych <i>Dłużyk Izabela</i>	42
8.	Sakralne topografie. Miejsca kultu św. Antoniego w przestrzeni kościoła pw. Świętej Trójcy w Opolu <i>Klaudia Ebiś</i>	47
9.	E-autostop jako nowa forma podróżowania <i>Michał Gałaszewski</i>	52
10.	Wiedza i opinie gimnazjalistów na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej na przykładzie powiatu gorlickiego <i>Gałaszka Dominik, Angelika Poznańska</i>	58
11.	Joachim Gliński (1853–1898) — pianista, organista i kompozytor <i>Kucharski Wojciech</i>	64
12.	Czy w Rosji brzmia organy? O tradycji muzyki organowej w Rosji. <i>Ewelina Parafińska</i>	73
13.	Self-efficacy as a facilitator of spoken performance: the case study of adult learners of English as a foreign language <i>Arkadiusz Pietluch</i>	79
14.	Aspects of the Self-determination Theory and their relationship with the concept of self-efficacy <i>Arkadiusz Pietluch</i>	85
15.	Efektywne wspieranie dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej - studium przypadku <i>Izabela Pietrowska, Dagmara Maria Boruc</i>	91
16.	Sylwetka duchowa św. Teresy od Jezusa z Los Andes <i>Joanna Pyszna</i>	97
17.	Stanisław Moniuszko kompozytor polskiej opery narodowej <i>Edyta Skrzyńska</i>	104
18.	Cyfrowe narzędzia i zasoby w systemie doradztwa zawodowego <i>Bożena Solecka</i>	109
19.	Wspierająca rola cyfrowych technologii w rehabilitacji zaburzeń mowy <i>Bożena Solecka</i>	116

- 20. Love as the Philosophical Foundation of Rabindranath Tagore's Spiritual Humanism** 122
Joanna Tuczyńska
- 21. Humanism in Rabindranath Tagore's poetry: Upanishadic Pantheism and Buddhist Ethics** 128
Joanna Tuczyńska
- 22. Kreowanie wizerunku Bieszczadów w przewodnikach turystycznych – przyczynek do badań** 135
Agnieszka Wieszaczewska
- 23. Pedagogiczny namysł nad miejscem w ramach *based place pedagogy*** 141
Agnieszka Wieszaczewska
- 24. Narodziny „Królowej motorsportu”. Analiza życia i dokonań Emila Levassora** 146
Ewelina Więckowska

Przedmowa

Szanowni Państwo, wydawnictwo „Młodzi Naukowcy” oddaje do rąk czytelnika kolekcję monografii. Znajdują się tutaj pozycje dotyczące nauk przyrodniczych, nauk medycznych i nauk o zdrowiu, nauk technicznych i inżynierskich oraz szeroko pojętych nauk humanistycznych i społecznych.

W prezentowanych monografiach poruszany jest szeroki przekrój zagadnień, jednak każda z osobna składa się z kilkunastu rozdziałów, spójnych tematycznie, dających jednocześnie bardzo dobry przegląd tematyki naukowej jaką zajmują się studenci studiów doktoranckich lub ich najmłodszy absolwenci, którzy uzyskali już stopień doktora.

Czytelnikom życzymy wielu przemyśleń związanych z tematyką zaprezentowanych prac. Uważamy, że doktoranci i młodzi badacze z pasją i bardzo profesjonalnie podchodzą do swojej pracy, a doświadczenie jakie nabierają publikując prace w monografiach wydawnictwa „Młodzi Naukowcy”, pozwoli im udoskonalać swój warsztat pracy. Dzięki temu, z pewnością wielu autorów niniejszych prac, z czasem zacznie publikować prace naukowe w prestiżowych czasopismach. Przyczyni się to zarówno do rozwoju nauki, jak i każdego autora, budując jego potencjał naukowy i osobisty.

Redakcja

1. Rozwój muzyczny człowieka – wybrane koncepcje. Próba retrospekcji.

Music development of a people – chosen of concepts. Attempt to retrospect.

Marek Chmiel

Katedra Polifonii Religijnej, Wydział Teologii, Instytut Muzykologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Opiekun naukowy: Piotr Wiśniewski

Marek Chmiel: marekchmiel2012@interia.pl

Słowa kluczowe: audiacja, enkulturation, zdolności muzyczne, neurodydaktyka

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie najważniejszych i wybranych wyników badań dotyczących rozwoju muzycznego człowieka. Analiza koncepcji ma charakter periodyzacyjny w sensie omówienia poszczególnych etapów rozwoju psychospołecznego człowieka i skorelowaniu ich z rozwojem muzycznym. W artykule wykorzystano analizę wyników badań zarówno autorów międzynarodowych jak i polskich. Uwarunkowania społeczne mają ważny wpływ na aktywne formy kontaktu człowieka z muzyką. Do tych form należą: śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce oraz słuchanie i tworzenie muzyki. Podjęta tematyka potwierdza ogromne znaczenie muzyki w życiu społecznym człowieka. Każdy z opisywanych twórców koncepcji zdaje się to potwierdzać. Wpływ muzyki na mózg człowieka jest obecnie nowym obszarem eksploracji naukowej lecz mimo obiecujących wyników, jakie obecnie oferuje neurodydaktyka nie można jej traktować jako najważniejszy kierunek badań nad mózgiem i rozwojem muzycznym człowieka. Podstawową wartością pozostać powinien zakres i kontekst dotychczasowych poszukiwań.

1. Wstęp

Wielką rolę w rozwoju muzycznym, jak i życiu społeczeństwa odgrywa sztuka. Już Arystoteles przyznawał sztuce niezwykle ważne miejsce w swej teorii politycznej. Doceniał jej rozwijający wpływ, szczególnie na młodzież. Zdaniem filozofa muzyka wpływa na ukształtowanie charakteru i dlatego trzeba z nią zapoznawać małe dzieci. Według tego filozofa muzyka ma wartość etyczną, ponieważ „słuchanie dźwięków powoduje zmianę w naszych duszach„ (Ziemiański 2016). Arystoteles określa człowieka w dwojaki sposób: „dwunóg nieopierzony„, i jako „zwierzę społeczne mające rozum”. Życie w społeczeństwie wymaga komunikowania się w celu zaspokojenia różnych potrzeb. Muzyka związana jest z wydawaniem głosu, który odbierany jest za pomocą słuchu przez kogoś innego (tamże). Arystoteles stwierdza że w rytmie i melodii odnajduje się gniew i łagodność, gwałtowność i umiarkowanie. Słyszac muzykę doznajemy wewnętrznej przemiany i podnieci. Melodie budzą różne uczucia u słuchaczy, podobnie jest z rytmem. Jedne rytmy są uspokajające, inne podniecające (tamże). W człowieku istnieją pewnego rodzaju rezonanse fizjologiczne i umysłowe na bodźce dźwiękowe, dzięki którym pewne melodie się podobają a inne nie. Melodie wywołują rozmaite nastroje w psychice ludzkiej (tamże). Człowiek już jako dziecko ma zdolność do naśladowania i różni się od innych gatunków tym, że posiada tę zdolność w wysokim stopniu. Arystoteles twierdzi że z natury jesteśmy nastawieni na melodię i rytm. Zdolność do analizy rytmu i melodii i do oceny symetrii oraz właściwych proporcji jest czymś unikatowym, zarezerwowanym szczególnie dla gatunku ludzkiego. Celem niniejszego artykułu jest próba retrospekcji w obszarze badań nad rozwojem muzycznym człowieka. Przedstawione zostaną wybrane koncepcje rozwoju muzycznego człowieka.

2. Helmut Moog i jego badania nad rozwojem muzycznym człowieka

Helmut Moog wychodząc z założeń holistycznych zbudował koncepcję w oparciu o obserwację uczestniczącą. Prowadził badania nad rozwojem muzycznym dzieci (od wieku

niemowlęcego) i młodzieży na tle ogólnego rozwoju psychospołecznego w warunkach naturalnych. W okresie niemowlęcym zauważył przechodzenie od reakcji ruchowych na muzykę, która stopniowo zaczyna pełnić funkcje relaksacyjne, poprzez zainteresowanie źródłem dźwięku i ekspresją na dźwięk, do pierwszych reakcji wokalnych (naśladowczych). W okresie ponimowlęcym następuje wzrost spontaniczności ruchowej i wokalne, poprawa jakości śpiewu, pojawiają się społeczne zachowania ruchowo-muzyczne. Następuje stopniowy wzrost koncentracji na słuchanej muzyce, pojawia się potrzeba twórczości wokalne oraz wpływa enkulturacyjne. W wieku 3-4 lat ma miejsce dalszy postęp adekwatności ruchowej do muzyki, wzrasta liczba odtwarzanych piosenek, pojawia się umiejętność różnicowania dynamiki i tempa. Przed szóstym rokiem życia dziecko jest zdolne do akompaniowania sobie do piosenek (ruchem, klaskaniem), następuje dalszy rozwój w poprawnym odtwarzaniu piosenek. Wymienione zmiany Moog ujął w piętnaście stadiów. Są one do dziś cennym źródłem dla badań nad wczesnym muzycznym rozwojem człowieka.

3. Koncepcja sekwencyjnego rozwoju muzycznego człowieka (J. Tillman i K. Swanwick)

Wynikiem wspólnie prowadzonych badań przez J. Tillmana i K. Swanwicka powstała koncepcja sekwencyjnego rozwoju muzycznego (Swanwick i Tillman 1986). Najbardziej zafascynowany pozostaje teorią J. Piageta i jego pojmowaniem roli zabawy w rozwoju dziecka, jako czynnika rozwoju myślenia i inteligencji. Spiralny model rozwoju muzycznego został opracowany na bazie nagrań kompozycji dzieci w wieku 3-11 lat (na wszystkich dostępnych instrumentach, włącznie z własnym głosem). Nagrania te zostały poddane ocenie trzech sędziów, z których dwóch było muzykami, a jeden nie posiadał muzycznego doświadczenia. Ten ostatni miał duże trudności z przyporządkowaniem nagrań do konkretnego wieku dziecka. Pozostali sędziowie mieli wysoką zbieżność wyników i nie mieli problemów z przyporządkowaniem nagrań do adekwatnego wieku dziecka. Różnice w kompozycjach były podstawą dla budowy modelu, w którym autor chętnie używa piagetowskich określeń. Wyróżniono osiem etapów muzycznego rozwoju: zmysłowość (poszukiwanie i doświadczanie elementów muzyki, spontaniczne tworzenie muzyki), manipulacja (stopniowe rozumienie techniki gry na instrumencie, powtarzalności, pulsu, kontroli nad materiałem), ekspresyjność osobista (spontaniczne pomysły muzyczne oparte na znanych wzorach), język muzyczny (krótkie utwory muzyczne oparte na konwencjonalnych motywach rytmiczno-melodycznych), spekulacja (nie zawsze kontrolowane eksperymenty z muzycznymi pomysłami), idiomatyczność (naśladowanie tworzenia muzyki, rozpoznawanie stylów), symbolika (wzrastająca refleksja nad muzycznym doświadczeniem, odczuwanie osobistych związków z muzykami i wybraną muzyką), systematyczność (połączenie intensywnych odczuć ze zdolnością mówienia o muzyce w sposób naukowy). Stopniowe dojrzewanie od reakcji zmysłowych i motorycznych to przedział 0-4 r. ż.; imitacja to przedział 4-9 r. ż.; zabawa twórcza 10-15 r. ż.; matapoznanie opisane jako samoświadomość procesów myślenia i wartościowania muzyki od 15 r. ż. Autor określone przez siebie etapy uważa za elastyczne i podkreśla, że dziecko o wysoko stymulującym muzycznie środowisku szybciej może osiągać poszczególne etapy, w przeciwieństwie to dziecka mniej stymulowanego, które może nie osiągnąć ostatnich etapów w ogóle (Swanwick 1988). Model ten został opracowany na podstawie jednego badania i poza kilkoma replikami opartych na metodologii Swanwicka nie prowadzono. Mimo to jego propozycja jest bardzo często przywoływana w objaśnianiu procesów związanych z rozwojem muzycznym człowieka.

4. Edwin E. Gordon i pojęcie audiacji

Koncepcja Edwina E. Gordona jest dobrze znana i stosowana w Polsce. Stanowi dojrzałą i doskonałą propozycję teoretyczno-praktyczną, obejmującą także psychometrię muzyczną. Autor opiera się na Piagetowskiej psychologii poznawczej oraz na pracach T. Wiesela i D. Hubela z zakresu neurobiologii a uściślając dotyczące tworzenia połączeń pomiędzy mózgiem a poszczególnymi zmysłami w okresie wczesnego dzieciństwa. Gordon mówi o genetycznie uwarunkowanym podejściu do zróżnicowanego poziomu uzdolnień muzycznych, które według niego w momencie urodzenia są najwyższe dla danego osobnika. Stanowi to odzwierciedlenie prenatalnej reaktywności płodu na muzykę oraz wpływu środowiska muzycznego na matkę w okresie ciąży. Środowisko ma wpływ na

uzdolnienia tylko do 9 roku życia, po tym czasie Gordon traktuje uzdolnienie jako ustabilizowane na indywidualnym poziomie. Poziom zdolności muzycznych obniża się od momentu urodzin, adekwatnie do stymulacji zewnętrznej środowiska. Bardzo ważnym pojęciem w teorii Gordona jest audiacja, która oznacza myślenie muzyczne, słyszenie i rozumienie muzyki nawet przy jej fizycznym braku. Gordon dzieli audiację na wstępną (do około 6 roku życia), którą dzieli na trzy etapy: akulturację, imitację i asymilację oraz audiację właściwą. W skład akulturacji wchodzi stadia: absorpcji (gromadzenie dźwięków z otoczenia), reakcji przypadkowych (nieadekwatne reakcje na muzykę), reakcji celowych (próby adekwatnych odniesień). W skład imitacji wchodzi stadia: samoobserwacji (świadomość nieadekwatności oddechu w śpiewie) i koordynacji (adekwatność ruchu i oddechu ze śpiewem). Po przejściu przez te etapy dziecko jest gotowe do formalnego uczenia się muzyki, przechodząc do audiacji właściwej. W procesie nauki muzyki Gordon wyróżnia różne rodzaje słownika, który dotyczy kolejno: słuchania, wykonywania, czytania i zapisu muzyki (Suświłło 2001). Muzyki uczymy się według Gordona przez: różnicowanie (które dzieli na poziomy: słuchowo-głosowy, skojarzeń słownych, syntezę części, skojarzenia graficzne, syntezę całościową) i wnioskowanie (podzielone na: uogólnianie, improwizację, rozumienie teoretyczne). Każda nowa umiejętność oparta jest na wcześniej wyuczonej. Nauka muzyki odbywa się poprzez słuchanie melodii bez słów w różnych skalach i różnym metrum. Do pracy z rytmem przygotowuje się dziecko przez ruch. Gordon jest autorem licznych standaryzowanych narzędzi do pomiaru poziomu uzdolnień muzycznych. Przedkłada pomiar nad subiektywne ocenianie, co obszernie ukazuje w swoich publikacjach.

5. John A. Sloboda i kontekst kulturowy, motywacja oraz szczęście w rozwoju muzycznym człowieka

Spojrzenie na rozwój muzyczny Johna A. Slobody skutkuje po pierwsze – uwzględnieniem interakcji środowiska, aktywności własnej i genetyki w procesie przyswajania muzycznych umiejętności, a po drugie – osadzeniem rozwoju muzycznego na schemacie stadialnym. Według Slobody progres zawsze jest związany z kontekstem kulturowym, cechami podmiotu (szczególnie motywacją) i sprzyjającymi okolicznościami. Autor proponuje podział rozwoju muzycznego na dwa etapy: enkulturację i adekwatny trening. Pierwszy okres (do około 10 roku życia) cechuje brak samoświadomości rozwoju muzycznych umiejętności, ich nabywanie polega na zasadzie połączenia genetycznego wyposażenia i wpływów środowiska w którym dziecko wzrasta. Trening jest oparty na świadomym wysiłku. Bazuje on na enkulturacji i prowadzi do form wybiórczego profesjonalizmu (wiedzy i umiejętności). Właściwa świadomość muzyczna zaczyna się wtedy, gdy dziecko jest w stanie zauważyć uporządkowane relacje pomiędzy różnymi dźwiękami (Sloboda 1985). Dzieje się to w większości przypadków w wieku około 5 miesięcy (wykazały to badania rytmu serca niemowląt jako reakcji na zmianę) (Chang i Trehub 1977). Zasadniczą zmianą w rozwoju muzycznym człowieka Sloboda uznaje początki spontanicznego śpiewu (około 18 miesięcy). Następuje użycie stabilnych wysokościowo dźwięków (w obrębie sekund i tercji, a później kwart i kwint). Jest to przeciwieństwem dotychczasowych wokalizacji i według Slobody nie ma nic wspólnego z rozwojem mowy. Piosenki czy też śpiewanki w przedziale od 2-3 r. ż. stają się coraz lepiej zorganizowane (względna stałość tonalna we frazie, świadome stosowanie repetycji, wędrujące centrum tonalne). Nadal jednak brakuje świadomości struktury muzycznej, która ma swój kierunek i dąży do zamknięcia. Następuje stopniowe wtapianie fragmentów znanych piosenek w swoje kompozycje. Przy śpiewaniu piosenek stopniowo poprawia się dokładność do tego stopnia że dzieci około 5 roku życia potrafią prawidłowo odtwarzać piosenki i śpiewanki ze swego kręgu kulturowego. Wzrost świadomości dziecka powoduje spychanie spontanicznego śpiewu na rzecz coraz wierniejszego kopiowania. Dziecko w wieku 5 lat prawdopodobnie po raz pierwszy w sposób świadomy koncentruje się na strukturze tonacji i rytmu. Również w tym czasie następuje stopniowy wzrost koordynacji ruchu do muzyki. W opisywaniu rozwoju muzycznego od 5 do 10 roku życia Sloboda odwołuje się do stadiów Piageta i zasadniczego zwrotu w rozwoju myślenia, czyli do fazy operacji konkretnych. Następuje refleksyjna świadomość struktur i wzorców cechujących muzykę. W tym wieku pojawia się reakcja na dysonanse. Do dość skomplikowanych sądów na temat stylu muzyki i do głębszych analiz takich jak instrumentacja,

charakter, faktura, rytm, dochodzi około 14 roku życia. W następstwie wzajemnego wpływania na siebie enkulturacji i specyficznego treningu muzycznego dochodzi do nabywania określonego profesjonalizmu w muzyce. Słoboda ma interesujący stosunek do testowania zdolności muzycznych. Uważa że wykonanie wokalne lub instrumentalne muzyki jest lepszym od testu sposobem sprawdzenia zdolności muzycznych.

6. Polska charakterystyka rozwoju muzycznego człowieka

Powszechnie zaakceptowana w Polsce charakterystyka rozwoju muzycznego człowieka opracowana została przez M. Manturzewską i B. Kamińską (Manturzewska i Kamińska 1990, za: Manturzewska i Kotarska 1990). Autorki opierają się na periodyzacji okresów rozwoju człowieka opracowanej przez M. Żebrowską. Dają one wyraz przekonaniu że zdolności i wrażliwość sensoryczno-emocjonalna na muzykę ujawniają się od pierwszych miesięcy życia. W okresie prenatalnym kształtują się receptory muzyczne i pojawiają się pierwsze reakcje sensoryczno-motoryczne na muzykę (np. reakcje motoryczne na głosy znanych osób). W okresie niemowlęcym następuje rozwój wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę i aktywność muzyczna od cech reaktywno-emocjonalnych. Następuje stopniowa manipulacja własnym głosem. Przed upływem roku dziecko rozróżnia śpiewanie od mówienia, choć melodie, które śpiewa nie są podobne do wzorów. Widoczne są pierwsze przejawy pamięci muzycznej. W okresie poniemowlęcym (1,5-3 r. ż) pojawia się spontaniczna aktywność wokalna i ruchowa do muzyki. Kształtują się również podstawowe kategorie percepcyjne. Dzieci mają swoje indywidualne zwyczaje „koncertowania”. Jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia zaczynają stosować interwały systemu diatonicznego. Przede wszystkim sekundy wielkiej i tercji małej. W tym okresie dzieci lubią włączać się swoim śpiewaniem w śpiew dorosłych. Nie ma dla nich znaczenia że śpiewają zupełnie inną melodię o innym rytmie czy inne słowa. Jeżeli chodzi o pamięć muzyczną to zaobserwowano bardzo duże różnice indywidualne. Następnym okresem rozwojowym dziecka jest wiek przedszkolny (3-5-6 lat). Dziecko będące w tym okresie nuci sobie lub śpiewa podczas zabawy, chętnie włącza się w śpiew innych, chętnie uczestniczy w zabawach muzyczno-ruchowych. Niektóre dzieci w wieku dwóch, trzech lat potrafią słuchać muzykę przez kilka minut nie zwracając uwagi na nic innego. Podczas powtarzania głosem melodii piosenek dzieci stosują dużo uproszczeń i zniekształceń. Trudne partie opuszczają zmieniając kierunek melodii. Wyróżnia się dwa stadia w rozwoju odtwarzania melodii. Gdy dziecko odtwarza jedynie kierunek ruchu, kolejność wznoszenia się i opadania jej; mówimy o pierwszym stadium. Natomiast gdy rozpoznaje i odtwarza stosunki interwałowe pomiędzy dźwiękami występuje stadium drugie (Tieplow 1952, za: Manturzewska i Kotarska 1990). Pomiędzy 5 i 6 rokiem życia niezwykle ważne jest kształcenie poprawnego intonacyjnie śpiewu. Najlepsze wyniki w śpiewie osiągają dzieci z domów, w których często się śpiewa. Stwierdzono zależność między intonacją i stabilnością tonalną śpiewu a środowiskiem domowym (Kikpatrick 1962, za: Manturzewska i Kotarska 1990). Młodszy wiek szkolny to przedział od 6-12/13 r. ż. W tym okresie następują złożone procesy związane z przekraczaniem przez dziecko progu szkoły oraz z adaptacją do społeczności szkolnej i wymagań względem innych uczniów i nauczycieli. W ciągu kilku następnych lat następują wyraźne zmiany w sferze intelektualnej oraz osobowości dziecka. rozwija się intensywnie mowa i myślenie. (Wołoszynowa 2001). Młodszy wiek szkolny podzielony jest na dwie fazy: fazę nabywania dojrzałości szkolnej (6-7/8 lat) i fazę nauczania początkowego (7-9 lat). W fazie pierwszej muzyka dla dziecka nie jest już tylko tłem czy okazją do zabawy. Dla dziecka muzycznego staje się obiektem myślowych operacji. Myślenie przekształca się od przedoperacyjnego do operacyjnego sposobu myślenia (Słoboda 2002). Dziecko chce być wszędzie tam gdzie słyszy muzykę. Takie dziecko domaga się, żeby mu zaśpiewać lub zagrać piosenkę czy utwór, który szczególnie mu się podoba. Prawdopodobnie jest to najbardziej odpowiedni moment dla rozpoczęcia nauki gry na instrumencie. Druga faza młodszego wieku szkolnego to faza nauczania początkowego. Przedział między 6 a 9 rokiem życia uważany jest za bardzo dobry pod względem podatności dziecka na kształcenie muzyczne. Podnosi się w tym etapie krytycyzm i samokrytycyzm w odniesieniu do własnych osiągnięć muzycznych. Tym samym zmniejsza się spontaniczność w śpiewie, graniu i poruszaniu się w muzyce. Dziecko nastawia się na doskonalenie swoich umiejętności i porównywanie swoich osiągnięć z osiągnięciami innych. Następuje dalszy rozwój

poczucia tonalnego i innych zdolności i umiejętności muzycznych. Po 6 roku życia dzieci posiadają umiejętność oceny melodii jako zakończonej lub nie zakończonej, a około 7 roku życia większość dzieci kończy melodię na tonice. Przy odtwarzaniu melodii głosem wciąż jeszcze występują uproszczenia i niedokładności, których dziecko nie potrafi zauważyć. Dziecko będące w tym okresie w miarę precyzyjnie odtwarza dźwięki zasadnicze, natomiast dźwięki przejściowe, trudniejsze interwały, opadające motywy melodyczne bądź dźwięki utrzymane na jednej wysokości ulegają często zniekształceniom.

Nabywanie umiejętności muzycznych zachodzi przez interakcję ze środowiskiem muzycznym. Może to być środowisko profesjonalne lub amatorskie. Każdy nowy element wiedzy, budowany jest na tym co już istnieje. W pierwszym roku życia zdobywamy podstawową umiejętność manipulowania przedmiotami. W wieku około trzech lat nabywamy umiejętności językowe. Wielu psychologów podkreśla, że typ uczenia się, do jakiego jesteśmy zdolni w danym okresie życia jest określony przez ogólny poziom intelektualny, charakterystyczny dla danego wieku (Sloboda 2002). E. Gordon twierdzi: „każdy może nauczyć się śpiewać, tak jak każdy może nauczyć się mówić” (Manturzevska i Kamińska 1990, za: Manturzevska i Kotarska 1990). Pierwsze dwa lata nauki w szkole powszechnej kończą okres krytyczny dla rozwoju poprawnej intonacji. W późniejszych latach poprawną intonację można rozwijać przez zastosowanie szczególnych metod. Faza stabilizacji zdolności i zainteresowań muzycznych przypada na przedział wiekowy od dziewiątego do trzynastego roku życia. Jest o czas największej chłonności i postępu w rozwoju sprawności muzycznych a szczególnie instrumentalnych (tamże). U Dzieci przeciętnie muzycznych obserwuje się w tym wieku wzrost zainteresowań melodiami popularnymi. Dzieci w tym wieku preferują muzykę w rytmie marszowym i łatwy w odbiorze puls rytmiczny. Następnym etapem jest wiek dorastania od trzynastego do dziewiętnastego roku życia. Jest to czas w którym normalnie rozwijający się człowiek staje się podatny na przeżycia estetyczno-emocjonalne związane ze sztuką. A przede wszystkim z muzyką. Osoby w tym przedziale wiekowym poszukują w muzyce możliwości przeżyć i odreagowania stresów emocjonalnych występujących w tym wieku. Potrzeby wyżej wymienione pozwalają na łatwiejsze rozbudzenie w nich zainteresowania muzyką. Młodzież w tym wieku preferuje muzykę synkopowaną i taneczną. Muzyka zaspakaja potrzebę więzi. Przebywanie w grupie stanowi często ważniejszy element niż muzykowanie. W tym wieku najważniejszymi formami ekspresji muzycznej są śpiew i gra na instrumentach. Śpiewem szczególnie interesują się dziewczęta. Chłopcy ze względu na mutację śpiewają niechętnie.

7. Podsumowanie

Ponad połowa populacji (ok. 68,26%), to ludzie o przeciętnych zdolnościach muzycznych; uzdolnienia ok. 13,6% populacji są na poziomie wyższym niż przeciętny. Natomiast zdolności takiej samej części populacji są na poziomie niższym niż przeciętny. Osoby o znaczących uzdolnieniach muzycznych to ok. 2,3%. Wybitnie utalentowani stanowią 0,13%. (Kamińska 1997). Nabywanie umiejętności muzycznych zachodzi przy ogromnym udziale interakcji ze środowiskiem muzycznym. Zostało to podzielone na trzy elementy. W pierwszym, nowonarodzone dziecko posiada zbiór pierwotnych możliwości. W drugim, dziecko poprzez interakcję ze środowiskiem zdobywa doświadczenia. W trzecim, następuje wpływ gwałtownie zmieniającego się systemu poznawczego, rozwijającego się wraz z uczeniem się innych sprawności niesionych przez kulturę. Dzięki temu że mózgi ludzkie są w pewnym stopniu do siebie podobne, możliwe jest określenie wczesnych aspektów przyswajania różnorodnych sprawności (Sloboda 2002). Neurodydaktyka stanowi ważne, ale trudne na obecnym etapie źródło empirycznych dowodów naukowych. Badania te wymagają zaangażowania zespołów badawczych, specjalistycznego sprzętu i dużych nakładów finansowych. Stąd ich problematyka pozostaje mocno rozproszona. Na dzień dzisiejszy ma charakter przyczynkarski. Rozwój muzyczny człowieka to bardzo ważny problem nie tylko psychologii muzyki, ale także edukacji muzycznej. Od znajomości uwarunkowań tego rozwoju, jego praw, roli jaka pełni muzyka w kolejnych fazach ontogenezy zależy wybór postępowania pedagogicznego, jak i również możliwość poprawy jakości życia człowieka, gdyż muzyka pełni w życiu człowieka znaczącą rolę.

8. Literatura

- Chang HW, Trehub SE (1977) Auditory processing of relational information by young infants. *Journal of Experimental Child Psychology* 24: 324-331.
- Kamińska B (1997) Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży-ich poziom, rozwój i uwarunkowania, Wydawnictwo Akademia Muzyczna im. F. Chopina: 43.
- Kikpatrick WJr (1962) Relationships between the singing ability of prekindergarten children and their home environment: 155.
- Manturzevska M, Kamińska B (1990) Rozwój muzyczny człowieka: 25-51, 40-42.
- Sloboda J A (1985) *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*, Clarendon Press, Oxford: 198.
- Sloboda JA (2002) Umysł muzyczny. *Poznawcza psychologia muzyki*: 198, 235-255.
- Suświłło M (2001) Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji: 29-36.
- Swanwick K (1988) *Music, Mind and Education*, London and New York Routledge: 76-81.
- Swanwick K, Tillman J (1986) The sequence of musical development, *British Journal of Music Education* 3(3): 331.
- Weiner A., Rozwój muzyczny człowieka - neurodydaktyka muzyczna – kilka doniesień [online], dostępny w internecie pod adresem: <http://epuzon.blogspot.com/2017/07/rozwoj-muzyczny-czowieka-neurodydaktyka.html>.
- Wołoszynowa L (2001) Dzieciom, rodzicom, nauczycielom: studia i szkice psychologiczne z lat 1937-1992-wybór: 530-532.
- Ziemiański S (2016) Muzyka w liturgii: 39-45.

2. Nowy wymiar rewolucji? Ekspansja nowych technologii i jej społeczne uwarunkowania

The new dimension of the revolution? The expansion of new technologies and its social determinants

Magdalena Cieślikowska

Katedra Podstaw Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Magdalena Cieślikowska: cieslikowskamagda@onet.pl

Słowa kluczowe: Internet, rodzina, społeczeństwo, nowe technologie

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi próbę opisu współczesnych przeobrażeń wynikających z postępu technologicznego. Autorka porusza ważny jest rodzina. Całość rozważań dopełnia próba opisu presji ekspansji nowych technologii na życie społeczne.

1. Wstęp

Rewolucja komputerowa w dziejach rodziny porównywalna jest w naszym stuleciu z przewrotem zapoczątkowanym pojawieniem się telewizji w połowie XX wieku. Przyniosła zaskakujący zwrot, jakim stało się włączenie w zamknięty krąg relacji rodzinnych odbiornika telewizyjnego jako "nowego członka rodziny", który nie tylko informował stanowiąc "okno na świat", ale również "uczył i wychowywał". Telewizja głęboko przekształciła relacje wewnątrzrodzinne znacznego odsetka ludzkości w różnych krajach i na wszystkich zamieszkiwanych kontynentach.

W skali globalnej odbiornik telewizyjny wywołał rewolucję struktur rodziny przez zderzenie różnych jej wzorców, co doskonale opisuje Arjun Appadurai przedstawiając wpływ wzorców seriali amerykańskich "mydlanych oper" na pozycję kobiet w tradycyjnej rodzinie indyjskiej. Rozpoczął się również -jak stwierdza Neil Postman- zmierzch dzieciństwa w takiej postaci, jaką przyniósł wiek Oświecenia.

Pomimo, że komputer i Internet są znacznie młodsze od telewizji, ich możliwości kontaktu ze światem autoedukacji i rozrywki okazują się nieskończenie większe. Rozkwit nowych technologii pociąga za sobą zmiany w funkcjonowaniu współczesnych rodzin, wypracowując nowe modele podziału obowiązków i organizowania czasu wolnego. Przeobrażenia są nieuchronne, a następujące po sobie ich skutki wymagają stałego analizowania i interpretowania, ponieważ mamy do czynienia z nieustannymi zmianami składającymi się na jeden z najbardziej dramatycznych procesów rewolucjonizujących -w sposób nieuchronny- świat, w którym żyjemy.

Może się wydawać, że w wielu gospodarstwach domowych komputer zaczyna zajmować centralne miejsce, wokół którego koncentruje się całe życie zawodowe i prywatne wszystkich domowników. Problem okazuje się jednak bardziej złożony. Nowe technologie przynoszą nie tylko zmiany jakościowe ale i ilościowe. Taniecie nośników nowych technologii powoduje coraz większe ich upowszechnienie i indywidualizację sposobu ich użytkowania. Wskutek rozwoju technologii i spadku cen już telewizor przestaje być w domu rodzinnym "jeden". Obecnie, w przytłaczającej większości rodzin każdy jej członek może posiadać swój własny odbiornik TV co powoduje, że rodzina nie musi wspólnie oglądać kanału, na który zdecyduje się "głowa rodziny" czy ten, "kto akurat trzyma pilota". Podobnie jest z komputerem, który każdy z członków rodziny -w formie laptopa, netbooka czy iPoda - posiada na wyłączność.

2. Internet i jego społeczne znaczenie

Internet w bardzo szybkim czasie przedostał się do domów zwykłych ludzi, stając się jednocześnie integralną częścią życia wszystkich domowników. Obecny we wszystkich aspektach życia człowieka, zaczyna być jego towarzyszem od wczesnego dzieciństwa aż po wiek podeszły.

Sieć nowych technologii informacyjnych przekształca wiele elementów życia społecznego wpływając na to jak pracujemy, w jaki sposób odpoczywamy, konsumujemy i przekazujemy wiedzę. Doskonale ujmuje to A. Kuczyńska (2009 s.98) „Jesteśmy w cyberprzestrzeni, kiedy czytamy elektroniczną korespondencję, albo gdy za pomocą sieci komputerowej robimy zakupy, rezerwujemy bilety lotnicze czy też bilety do kina lub teatru. W cyberprzestrzeni możemy rozmawiać, wymieniać poglądy, kreować wymyśloną przez siebie postać. Mamy też możliwość budowania nowego rodzaju społeczności, wirtualnych społeczności, do których przynależymy wraz z ludźmi z różnych zakątków świata, kultur i religii”.

Cyberświat zdaje się stwarzać nieograniczone szanse i możliwości samorealizacji. Łącze internetowe jest dostępne w domu rodzinnym, szkole, środowisku pracy. Cyberprzestrzeń staje się nową przestrzenią kulturową, gdzie jednostki spędzają swój wolny czas, pokazując i odzwierciedlając jednocześnie charakter współczesnego społeczeństwa. Sternicka (2009) twierdzi, że w świecie online, podobnie jak i na realnej płaszczyźnie offline, swój wyraz znajdują powszechnie jego cechy jak: pluralizm, indywidualizm, konsumpcjonizm oraz wiele innych kwestii, które można zauważyć w świecie realnym a następnie -po przeniesieniu- można dostrzec w sferze wirtualnej.

Warto za J. Bednarkiem (2009) wskazać jak nowe technologie i media wpływają na kształtowanie współczesnej kultury oraz edukacji. Po pierwsze -działając w sposób błyskawiczny- dostarczają szeregu różnorodnych informacji, z których każdy może wybrać dla siebie najbardziej interesujące i przydatne kwestie. Po drugie, treści dostępne na płaszczyźnie cyfrowej wpływają na sposób zachowania odbiorców, kreując nowe wartości, którymi „żywi się” jednostka. Po trzecie, nowe możliwości wyzwalają potrzebę aktywnego włączenia do cyberświata, inspirują by nie tylko odbierać ale przede wszystkim nadawać. Po czwarte, dostępność urządzeń komputerowych i Internetu pozwala na nieograniczoną komunikację z całym światem. Powodując stopniowe odchodzenie od zawierania znajomości w sposób tradycyjny i bezpośredni, na rzecz relacji pośrednich- podtrzymywanych przez wirtualne komunikatory i cyfrowe łącze.

Wobec tak skrajnie scharakteryzowanego wpływu i oddziaływania nowych urządzeń, zasadne jest określenie współczesnego społeczeństwa jako społeczeństwa sieci czy informacyjnego. Najistotniejszą cechą nowo ustanowionego wymiaru jest monopolizowanie, które jawi się jako zdolność do wytwarzania, przekazywania czy odbierania wszelkiej wiedzy za pośrednictwem cyberświata. W ramach tego nowego układu dorasta nowe pokolenie, przez wielu określane jako pokolenie sieci. Przedstawiciele nowej generacji przynależą nie tylko do grup i zbiorowości świata offline, ale stosunkowo częściej swoją działalność społeczną przenoszą na płaszczyznę online. Do cyberprzestrzeni przenikają zainteresowania, nawyki, własne preferencje. „Sieć włącza się w dotychczasowe struktury społeczne; reprodukuje nierówności klasowe i rasowe oraz nierówności rodzajów (gender); propaguje nowe formy kultury, wpływa na życie codzienne zarówno w nowatorski, jak i konwencjonalny sposób” (Wellman 2001 s.20).

Największą grupę współczesnych użytkowników Internetu stanowi młodzież. Trzeba zdać sobie sprawę, że jest to grupa wykorzystująca fenomen Internetu w całym jego wymiarze, począwszy od pozyskiwania informacji, czerpania zabawy aż na komunikacji kończąc. Dla jednostek dorosłych Internet jest cennym źródłem informacji, miejscem robienia zakupów, płacenia rachunków, dokształcania się czy komunikacji. „Osoby, które zaczęły korzystać z Internetu w wieku dojrzałym, po ukształtowaniu się sposobów zaspakajania potrzeb społecznych traktują go inaczej niż młodzi użytkownicy. Dla tych pierwszych Internet jest głównie sposobem komunikacji służącym zaspokojeniu potrzeb w świecie realnym. Zamiast kupować gazety, czytają ich internetowe wydania, zamiast pisać listy- piszą e-maile, zamiast szukać informacji w bibliotece szukają ich w internetowych bazach danych. Treści wysyłane za pomocą poczty elektronicznej służą omówieniu doświadczeń, które zdarzyły się w świecie realnym, czy umówieniu się na spotkanie. Wiadomości zdobywane w Internecie pomagają w pracy, rozkłady jazdy z Internetu ułatwiają planowanie podróży w świecie realnym. Punktem odniesienia jest zawsze świat realny, a Internet ma pomoc w lepszym funkcjonowaniu” (Nowak, Kreutz 2006 s.5).

Osoby starsze w cyberświecie poszukują zrozumienia, oparcia, towarzyszy do rozmów. Starsi są cyfrowymi imigrantami, ich socjalizacja nie odbywała się w obecności komputerów i nowych technologii. Sieć jest dla nich nowością, swoistym wyzwaniem i umocnieniem, że nie ma

rzeczy niemożliwych, potrzeba tylko przezwyciężyć strach i obawę związaną z „wymagowaną nieudolnością”. W opinii osób starszych, często jawi się przekonanie, że Internet został stworzony właśnie dla nich, ponieważ duży odsetek czasu wolnego w podeszłym wieku można przeznaczyć na surfowanie po sieci (Szmigielska 2008).

Poruszając wątek obecności Internetu w sferze społeczno-kulturowej, potrzeba przytoczyć pojęcie „inwersji kultury”, która polega na przenikaniu techniki do świata kultury i sztuki. Internet w dużej mierze przyczynił się również do globalizacji kultury. Jedną z konsekwencji globalizacji w kulturze jest między innymi przenikanie się różnorodnych kulturowych wzorów, sposobów życia, stylów zachowań i wartości. Dla odbiorcy sztuki, czy szeroko pojmowanej kultury Internet oraz różnego typu multimedialne środki są podłożem usprawniającym kontakt ze sztuką. Chcąc obejrzeć wystawę obrazów w Luwrze -czy też w innym muzeum- nie ma konieczności wychodzenia z domu, wystarczy posiadać komputer i łącze internetowe aby móc podziwiać światowych malarzy (Klimczak 2012). W ponowoczesności zmienia się sama specyfika kultury, z treści (kultury słowa) przechodzimy do wizualizacji (kultury mediów).

Dobra kulturowe wcześniej postrzegane za wspólne, zaczynają stawać się produktami rynkowymi chronionymi prawem własności. Własność intelektualna to nic innego jak wytwory umysłu: wszelkiego typu wynalazki, literackie i artystyczne dzieła, nazwy, symbole, obrazy czy projekty (Tamże 2012). Istotne jest zatem oddziaływanie systemu ochrony praw autorskich, skupiającego każdy przejaw twórczej działalności. System prawa autorskiego, odgrywa zasadniczą rolę, ponieważ reguluje tworzenie kopii utworów i dokumentów, co w dobie cyfrowych technologii jest czynnością powszechną i nagminną, łamiącą przy tym prawa autorskie. Możliwości cyberprzestrzeni stawiają nas w roli potencjalnych twórców, ale i odbiorców asortymentu kultury. Warto zdać sobie sprawę, że konieczna jest podstawowa edukacja prawna, naświetlająca prawa jak i obowiązki wiążące się z dostępem do dóbr kultury oraz tworzeniem i propagowaniem jej treści.

Obok projektu edukacji prawnej, warto zastanowić się nad potrzebą stworzenia edukacji promującej niebezpieczeństwa jakie otwiera nam przed sobą wirtualna przestrzeń. Dotyczy to nie tylko przemocy czy agresji, ale także zjawisk patologicznych, na które można natrafić poruszając się po płaszczyźnie cyfrowej. Wśród nich można wyszczególnić (Bednarek 2008):

- A. różne postępujące frustracje, nieuzasadnioną agresję, niechęć i zażenowanie
- B. przyjmowanie i adaptowanie wzorców patologicznych i destrukcyjnych-wulgaryzmy, agresje doświadczane w grach komputerowych przenikają do rzeczywistości offline rodząc przemoc i nietolerancję
- C. łatwy dostęp do grup patologicznych, utworzonych w niejasnych celach, często funkcjonujących poza prawem- mowa tutaj
- D. o pornografii, pedofilii, prostytutce, handlu organami czy handlu ludźmi
- E. łatwy dostęp to „toksycznych” grup takich jak sekty, organizacje religijne, grupy satanistyczne promujące zło i nienawiść czy twory spaczające psychikę człowieka.

Postęp związany z nowymi technologiami nie idzie w parze z potrzebą tworzenia ładu, harmonii czy pielęgnowania moralności. Czasy komputeryzacji i usieciowienia, charakteryzują się nowymi problemami etycznymi, niegdyś niespotykanymi. Znaczna część tradycyjnych wartości i postaw uległa przewartościowaniu bądź zanikła całkowicie i bezpowrotnie. Jednostka zostaje postawiona w sytuacji, w której brakuje odpowiednich wartości, jasnych norm jak powinna się zachować i postąpić. Wszelkiego typu destrukcyjne zachowania, napady agresji czy przestępstwa dokonywane na płaszczyźnie wirtualnej będą wnikać do świata rzeczywistego powodując nowe problemy, które są nieuchronnym wyzwaniem dla świata opłatanego sieciami.

3. Presja ekspansji technologii na życie społeczne

To, co dzisiaj charakteryzuje współczesną kulturę cechuje się dwoma wyróżniającymi tendencjami. Po pierwsze mowa o dążeniu części społeczeństwa względem rewitalizacji oraz kultywowania tradycyjnych wartości, jakie lokują się w nurcie humanizmu pojmowanego dosyć szeroko. Po drugie obserwuje się wyraźne „ślepe” podporządkowanie znacząco narastającej fali technologicznej. Postęp cywilizacyjny determinowany myślą naukowo- techniczną przez wielu

badaczy i teoretyków ujmowany jest w kategoriach destrukcyjnego wpływu, zagrożenia dla człowieczeństwa ukształtowanego przez trwałe wartości kultury.

Neil Postman w pozycji o znamienym tytule „Technopol. Triumf techniki nad kulturą” wskazuje, że w pewnej fazie rozwoju cywilizacji, którą kategoryzuje jako technopol „najwygodniej czują się ci, którzy są przekonani iż postęp techniczny stanowi najwyższe osiągnięcie ludzkości” (Postman 1995 s.91). Pośród tłumu zorientowanych na nowe techniczne udogodnienia zaprzestaje istnieć potrzeba przenoszenia w czasie i kultywowania tradycyjnych wartości. Przy tym aspekcie należy zaakcentować, że badacz nie ma na myśli całkowitego wyjąłowania z tradycji, zerwania pewnej ciągłości na rzecz alienacji czy pobudek hedonistycznych. Mowa raczej o nie przenoszeniu tego co tradycyjne, pierwotne w niezmienniej formie, tylko o dopasowywaniu i projektowaniu własnych narracji w oparciu o schematy już istniejące. Przytoczony już termin cywilizacji technopolu ujmuje dzisiejszy świat jako wyprany z historycznego myślenia i kulturowych kontekstów. Ahistoryczność to „upadek wielkich symboli” (Tamże 1995), Postman sugerował, że wkrótce uda nam się zobaczyć postać Chrystusa wprzęgniętego w światową kampanię reklamową. Nic bardziej mylnego, na ekrany telewizyjne trafia postać gwiazdora światowej piłki nożnej upozowanego na Zbawiciela, który postrzegany jest jako sportowy Mesjasz popkultury.

Technologie zaczynają wzrastać w stosunku nadrzędności względem społeczeństwa i pojedynczych ludzi. Na przełomie stuleci dziedzina nauki jaką jest medycyna niemal całkowicie poddała się, uznając triumf technologii, szczególnie od czasu zorganizowania laboratoriów diagnostycznych i wynalezienia antybiotyków w 1940 roku. Praktyka medyczna zaczęła bezpowrotnie wkraczać w nową fazę. Za pierwszą możemy uznać bezpośredni kontakt lekarza z doświadczeniami pacjenta, wiedza tego pierwszego była niekwestionowana, a sama jego osoba postrzegana była w kategoriach bóstwa tudzież autorytetu. W fazie drugiej charakterystyczne są badania fizykalne, łącznie z użyciem specjalnie dobranych technologii, które na warsztat biorą już nie doświadczenia pacjenta ale jego ciało, jako przedmiot analiz. Fazę obecną wyraża niebezpieczeństwo styczność i komunikacja z ciałem i doświadczeniem, przy wykorzystaniu instrumentów technicznych. Wyrasta komputerowa aparatura dająca poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa i ufności. Doświadczenie lekarza, istotnie ważne i potrzebne, zdaje się kroczyć za dziełem techniki. Pojawia się mit nieomyślności odkrywanych w zawrotnym tempie przyrządów i ustrojstw, co S.J. Reiser (1978) podsumowuje następująco „W ciągu dwóch ostatnich stuleci zatem lekarz, całkiem nieświadomie, stopniowo wyrzekł się niezadowolającego przywiązania do subiektywnego świadectwa- tego, co mówi pacjent, by zastąpić je nabożną wiarą w świadectwo technologiczne- to, co mówi maszyna. W ten sposób jeden cząstkowy pogląd na chorobę ustąpił miejsca innemu. Lekarz czyniąc coraz szerszy użytek z technologii diagnostycznej, patrzy na pacjenta przez coraz gęstszy ekran sprzętu i specjalistów; jednocześnie rezygnuje z kontroli nad coraz większą częścią procesu diagnostycznego. Okoliczności te oddalają go zarówno od pacjenta, jak i od jego własnych sądów”.

Idąc dalej, w czasy współcześnie kwitnącego technopolu można dostrzec mechanizm utowarowienia oraz wysoce rozwiniętej konsumpcji napędzanej hasłem „konsumuję więc jestem”. Słowo „jestem” bezpośrednio oznacza bycie pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Jednostka, niepotrafiąca sprostać tym wymaganiom nie jest użyteczna, zostaje „wypchana” poza margines społeczeństwa konsumpcyjnego i staje się członkiem podklasy. Nie liczy się potrzeba, która sama w sobie stwarza warunek przyszłego zakupu, ale umiejętność jej wykreowania, zdolność wytworzenia i wizualizowania potrzeby zakupu.

Prowadząc rozważania dotyczące presji technologii na życie społeczne nie sposób pominąć podziału, jaki ów proces tworzy w wysoce skomercjalizowanym świecie. Pojęcie nierówności społecznych, które w tradycyjnym ujęciu oznaczało nierówną dystrybucję materialnych dóbr, obecnie przyjmuje całkowicie nowym wymiar – nierówności informacyjnych. Na jednym biegunie znajdują się uprzywilejowani mieszkańcy wysoko rozwiniętych krajów, z kolei na drugim- zgubieni, w pewien sposób odizolowani informacyjnie mieszkańcy krajów słabo rozwiniętych, w tym krajów trzeciego świata. Niektórzy badacze, jak na przykład F.M. Gawrycki dominację i prym pierwszego bieguna względem drugiego określają mianem neokolonializmu XXI wieku. Oczywiście sam rozdział zachodzi także i wewnątrz wyróżnionych biegunów, dlatego precyzując charakter nierówności informacyjnych należy rozpatrywać je w kontekście globalnym ale i wewnątrz krajowym. Sama

budowa społeczeństwa informacyjnego w skali globu przebiega w nierównym tempie. Proces usieciowienia ściśle związany jest z kondycją gospodarczą danego kraju, jego zasobami, wysokością Produktu Krajowego Brutto oraz polityką prowadzoną przez rząd.

4. Podsumowanie

Obserwując świat społeczny, trudno jest nie zgodzić się z faktem, iż w ciągu ostatnich kilku lat komputery wyposażone w sieć, wpłynęły na życie i funkcjonowanie człowieka. Obecnie do nadania wiadomości czy wyłania komunikatu nie potrzebujemy tradycyjnej poczty, gdyż bez przeszkód można przesłać elektroniczną wiadomość, niezależnie od stopnia oddalenia przestrzennego. Współcześni konsumenci korzystając z komputera wyposażonego w łącze internetowe, uczą się, prowadzą e-firmy, dokonują zakupów online, korzystają z dostępnych serwisów informacyjnych, nawiązują i podtrzymują znajomości przez komunikatory społeczne. Internet na stałe, wpisał się w codzienne życie, pracę, naukę czy sposób spędzania wolnego czasu.

Wielowymiarowość i wielozadaniowość urządzenia komputerowego pociąga za sobą konieczność funkcjonowania na przestrzeni dwóch światów - rzeczywistego (realnego) oraz wirtualnego. Czy w dobie tak licznie zarysowanych przemian dochodzi do zmiany relacji wewnątrzrodziny? Czy możemy stwierdzić, że obecne w każdej rodzinie komputery ingerują w życie rodziny jako całości, doprowadzając do zmiany więzi i interakcji poszczególnych jej członków? Niewątpliwie, istnieje stała potrzeba monitorowania narastających przeobrażeń i prowadzenia pogłębionych analiz.

5. Literatura

- Bednarek J (2008) Multimedia w kształceniu. Warszawa: Wydawnictwo Mikom.
- Bednarek J (2009) Cyberprzestrzeń- wirtualna rzeczywistość. W: A. Andrzejewska, J. Bednarek (red), Cyberbulling- zjawisko, zagrożenia, profilaktyka. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Pedagogium.
- Klimczak M (2012) Uzależnienie młodzieży od Internetu jako problem wychowawczy i moralny. Olsztyn: Studio Poligrafii Komputerowej "SQL".
- Kuczyńska A (2009) Połączone światy online i offline. W: W. Muszyński (red), „Małe tęsknoty?”, Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak A, Krejtz K (2006) Internet z perspektywy nauk społecznych. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), Społeczna przestrzeń Internetu (s. 113–132). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Postman N (2001) W stronę XIII stulecia. Warszawa: Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy.
- S.J. Reiser (1978) Medicine and the Reign of Technology, Cambridge University Press: Cambridge, London, New York and Melbourne
- Sternicka M (2009) Cyberprzestrzeń jako dostawca rozrywki oraz miejsce autokreacji – na przykładzie serwisu internetowego YouTube. W: W. Muszyński (red), „Małe tęsknoty?” Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wellman B (2001) Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking. „International Journal of Urban and Regional Research” 1.

3. W świecie nowych technologii. Społeczeństwo (w) sieci

In the world of new technologies. Network (in) society

Magdalena Cieślukowska

Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Magdalena Cieślukowska: cieslikowskamagda@onet.pl

Słowa kluczowe: Internet, nowe technologie, sieć, informacja, wiedza

Streszczenie

W niniejszym artykule podjęto próbę scharakteryzowania przeobrażeń społecznych zapoczątkowanych ekspansją rozwoju nowych technologii. Autorka akcentuje wartość wiedzy i informacji we współczesnym świecie oraz ukazuje trudną rolę człowieka, jako inicjatora i odbiorcę fenomenu nowych technologii.

„Radio potrzebowało 35 lat, zanim zdobyło 50 milionów słuchaczy;
televizji zabrało 13 lat, żeby osiągnąć tę samą liczbę.
Internetowi zajęło to tylko 4 lata”

Frederick Newell

„Zanim staniesz się zbyt oczarowany ślicznymi
gadżetami i hipnotyzującymi obrazami wideo, pozwól,
że przypomnę Ci, że informacja to nie wiedza,
wiedza to nie mądrość a mądrość to nie przewidywanie.
Każda wyrasta z kolejnej a potrzebujemy ich wszystkich”

Arthur C. Clarke

1. Wstęp

Na przełomie XX i XXI wieku znaczącą rolę w życiu ludzi oraz społeczeństw zaczyna pełnić informatyzacja. Sieć stała się nowym medium, gdzie przechowywane są archiwalne informacje oraz na bieżąco włączane nowe wydarzenia, jakie mają miejsce w najdalszych zakątkach globalnego świata.

Internet stał się najistotniejszym nośnikiem zmiany cywilizacyjnej w świecie współczesnym. Dostrzegamy radykalne zmiany, jakie dokonują się na płaszczyźnie społecznej, w której umiejscowiony jest współczesny człowiek. Postępuje bardzo szybka globalizacja, duże odległości nie są powodem izolacji i separacji o charakterze przestrzennym.

Znakiem czasów staje się rosnąca w sile komputeryzacja życia codziennego. Niestety, nie można jej przypisać miana harmonijnego procesu, wręcz przeciwnie pojawienie się komputerów przybiera postać gwałtownej rewolucji, jaka dokonuje się w życiu społeczno-kulturowym. Rozkwit nowych technologii pociąga za sobą zmiany w funkcjonowaniu współczesnych rodzin, wypracowując nowe modele podziału obowiązków i organizowania czasu wolnego.

2. Wymiana wiedzy i informacji

Amerykański badacz Barry Wellman (2001) już na początku XXI wieku zauważył, że nowe formy komunikacji, takie jak telefon oraz sieć internetowa, oddziałują na charakter wzajemnych interakcji, przeobrażając dotychczasowe sposoby podtrzymywania i nawiązywania kontaktów

międzyludzkich. Wyniki wskazujące pozytywne oddziaływanie sieci internetowej na użytkowników uzyskał w przeprowadzonym, wspólnie z Hampton badaniu w 2000 roku. Badacze udostępniali respondentom -w zamian za udział w badaniu- stały dostęp do sieci. Jak się okazało po okresie dwóch lat od pierwszego pomiaru- korzystanie z sieci przyczyniło się do wzmocnienia kontaktów dalszych, jak i tych z lokalną społecznością. Nowsze badania Wellmana i jego asystentów (Behrens i in. 2007) pokazały, że osoby częściej korzystające z Internetu, w dużej mierze chętniej spotykały się bezpośrednio ze znajomymi niż osoby nieobecne w sieci. Można zatem stwierdzić, że komputery i łącze internetowe ułatwiają kontakty tradycyjne- twarzą w twarz i mogą pełnić funkcję katalizatorów społecznych spotkań. Internet nie okazał się być narzędziem, które w szybki i prosty sposób zastępuje bezpośrednie kontakty, wręcz przeciwnie, ujawnił się jako nowa możliwość, poprzez którą można uzupełnić interakcje społeczne i wzajemne powiązania. Badacze wykazali, że im więcej kontaktów online, tym więcej późniejszych bezpośrednich relacji.

Zanim nowe technologie i media dające możliwość masowej komunikacji rozwinęły się, olbrzymim problemem ludzkości zdawał się być brak, a właściwie niedobór wiedzy. Pod koniec XVII wieku pierwszym i zarazem rewolucyjnym środkiem masowego przekazu zaczęła stawać się prasa. Jan Guteneberg¹ stwarzając podwaliny pod masowego przekazu informacji, raz na zawsze zmienił oblicze kontynentu europejskiego. Wkład holendra w proces rozwoju kultury zapoczątkował możliwość jej dotarcia w jednej, niezminionej treści do szerszego ogółu społeczeństwa. Manuskrypty, które stanowiły pierwowzór współczesnej książki nie były doskonałe. Przepisywane ręcznie w klasztorach przez uprawnionych kopistów nie pozostawały wolne od licznych błędów, w tym także od zmiany treści, która została uznana za niemoralną. Wynalazek Gutenberga wniósł przełomowy wkład w sam proces rozwoju edukacji. Wymiana myśli, stworzona przez możliwość drukowania podręczników czy rozpraw naukowych przysporzyła korzyści w postaci dynamicznej komunikacji, dającej z czasem nieograniczone możliwości korzystania z uwspólnionej wiedzy.

Kolejnym istotnie ważnym środkiem masowej komunikacji stał się telefon wynaleziony w 1876 roku przez Aleksandra Grahama Bella (Szast 2011). Komunikacja na odległość, dająca możliwość porozumiewania za pomocą głosu okazała się być wielkim skokiem technologicznym. W bardzo szybkim czasie cały świat został opleciony sieciami telekomunikacyjnymi, które mnożyły się w zawrotnym tempie wypierając tym samym tradycyjną strukturę sieci telegraficznych. Definiując media elektroniczne jako „ (...) środki masowej komunikacji, które do przekazu danych wykorzystują elektrotechnikę, obecnie technologie cyfrową” (Bogumiła-Borowska 2006) możemy powiedzieć, że to właśnie telefon stał pierwszym medium elektronicznym, który w istotnej mierze zapoczątkował proces rozwoju nowych technologii.

Skoro sieć stworzyła możliwość przekazywania dźwięku na dużą odległość, pojawiła się wizja dotycząca przekazywania obrazu podobną drogą. Roku 1990 po raz pierwszy zostało użyte pojęcie telewizja i trzeba było niespełna trzydziestu lat aby Bell Company -jedyna wówczas taka firma- na żywo zorganizowała transmisję z Nowego Jorku do Waszyngtonu (Szast 2011). Ludzkości na świecie, w połowie XX wieku zaczął przyświecać jeden cel, jakim jest rozciągnięcie łączności na możliwie największą całość ówczesnego świata. Stopniowo nastąpiło przechodzenie z analogowego trybu na tryb cyfrowy, jakim jest szyfrowanie informacji.

Już na początku lat siedemdziesiątych wszelkie zmiany w tym obszarze następowały dynamicznie. Przełomem, w procesie rozwoju ludzkości było powstanie globalnej sieci internetowej, której prototypem był ARPAnet- projekt mający dać podwaliny komunikacyjnej sieci, przydatnej dla celów wojskowych (Klimczak 2012). W Polsce źródłem powstania Internetu należy upatrywać w obszarze społeczności akademickich. Pomoc finansowa udzielona przez Komitet Badań Naukowych umożliwiła tworzenie bazy infrastrukturalnej łącza sieciowego przez Naukową i Akademicką Sieć Komputerową. Wstępnym etapem było podłączenie węzła sieci pocztowej Uniwersytetu Warszawskiego z odległym węzłem w Kopenhadze. Po udanej próbie nastąpiło zapisanie i rejestracja polskiego internetowego adresu i przyłączenie państwa do światowego usieciowienia .

¹ Jan Gutenberg właściwie Jan Gensfleisch, przyjmuje się, że w 1440 roku wynalazł ruchomą czcionkę. Kilka lat po tym rewolucyjnym wydarzeniu w roku 1448 Gutenberg zaczyna wydawać swe pierwsze niewielkie druki.

3. Postęp technologiczny

Neil Postman w pozycji o znamienym tytule „Technopol. Triumf techniki nad kulturą” wskazuje, że w pewnej fazie rozwoju cywilizacji, którą kategoryzuje jako technopol „najwygodniej czują się ci, którzy są przekonani iż postęp techniczny stanowi najwyższe osiągnięcie ludzkości” (Postman 2001). Pośród tłumu zorientowanych na nowe techniczne możliwości, zaprzestaje istnieć potrzeba przenoszenia w czasie i kultywowania tradycyjnych wartości. Przy tym aspekcie należy zaakcentować, że badacz nie ma na myśli całkowitego wyjąłowania z tradycji, zerwania pewnej ciągłości na rzecz alienacji czy pobudek hedonistycznych. Mowa raczej o nie przenoszeniu tego co tradycyjne, pierwotne w niezmienniej formie, tylko o dopasowywaniu i projektowaniu własnych narracji w oparciu o schematy już istniejące. Przytoczony już termin cywilizacji technopolu ujmuje dzisiejszy świat jako wyprany z historycznego myślenia i kulturowych kontekstów. Ahistoryczność to „upadek wielkich symboli” (Tamże 2001), Postman sugerował, że wkrótce uda nam się zobaczyć postać Chrystusa wprzęgniętego w światową kampanię reklamową. Nic bardziej mylnego, na ekrany telewizyjne trafia postać gwiazdora światowej piłki nożnej upozowanego na Zbawiciela, który postrzegany jest jako sportowy Mesjasz popkultury.

Technologie zaczynają wzrastać w stosunku nadrzędności względem społeczeństwa i pojedynczych ludzi. Na przełomie stuleci dziedzina nauki jaką jest medycyna niemal całkowicie poddała się, uznając triumf technologii, szczególnie od czasu zorganizowania laboratoriów diagnostycznych i wynalezienia antybiotyków w 1940 roku (Tamże 2001). Praktyka medyczna zaczęła bezpowrotnie wkraczać w nową fazę. Za pierwszą możemy uznać bezpośredni kontakt lekarza z doświadczeniami pacjenta, wiedza tego pierwszego była niekwestionowana, a sama jego osoba postrzegana była w kategoriach bóstwa tudzież autorytetu. W fazie drugiej charakterystyczne są badania fizykalne, łącznie z użyciem specjalnie dobranych technologii, które na warsztat biorą już nie doświadczenia pacjenta ale jego ciało, jako przedmiot analiz. Fazę obecną wyraża niepośrednia styczność i komunikacja z ciałem i doświadczeniem, przy wykorzystaniu instrumentów technicznych. Wyrasta komputerowa aparatura dająca poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa i ufności. Doświadczenie lekarza, istotnie ważne i potrzebne, zdaje się kroczyć za dziełem techniki. Pojawia się mit nieomyślności odkrywanych w zawrotnym tempie przyrządów i ustrojstw, co Reiser podsumowuje następująco „W ciągu dwóch ostatnich stuleci zatem lekarz, całkiem nieświadomie, stopniowo wyrzekł się niezadowalającego przywiązania do subiektywnego świadectwa- tego, co mówi pacjent, by zastąpić je nabożną wiarą w świadectwo technologiczne- to, co mówi maszyna. W ten sposób jeden cząstkowy pogląd na chorobę ustąpił miejsca innemu. Lekarz czyniąc coraz szerszy użytek z technologii diagnostycznej, patrzy na pacjenta przez coraz gęstszy ekran sprzętu i specjalistów; jednocześnie rezygnuje z kontroli nad coraz większą częścią procesu diagnostycznego. Okoliczności te oddalają go zarówno od pacjenta, jak i od jego własnych sądów” (Reiser 1978).

Presja ekspansji nowych technologii na życie społeczne jest tak silna, że nie zawsze udaje się nadażyć za tym co niesie za sobą postęp. Człowiek staje się biernym konsumentem, a jego głównym celem staje się produkowanie i eksploatowanie przedmiotów, nie zawsze mu potrzebnych „Up Przedmiotowiony człowiek spędza czas na wykonywaniu czynności, którymi nie jest zainteresowany, wśród ludzi, którzy go nie ciekawią, produkując przedmioty, które go nie obchodzą. Kiedy zaś nie wytwarza- konsumuje. Jest jakby wiecznym oseskiem z otwartą buzią, przyjmującym biernie wszystko to, co narzuca mu mający zapobiegać nudzie przemysł- papierosy, trunki, kino, telewizję, sport, lektury itd.” (Fromm 2002). W czasie współcześnie kwitnącego technopolu można dostrzec mechanizm utowarowienia oraz wysoce rozwiniętej konsumpcji napędzanej hasłem „konsumuję więc jestem” (Bauman 2006a). Słowo „jestem” bezpośrednio oznacza bycie pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Jednostka, niepotrafiąca sprostać tym wymaganiom nie jest użyteczna, zostaje „wypchana” poza margines społeczeństwa konsumpcyjnego i staje się członkiem podklasy. Nie liczy się potrzeba, która sama w sobie stwarza warunek przyszłego zakupu, ale umiejętność jej wykreowania, zdolność wytworzenia i wizualizowania potrzeby zakupu.

Prowadząc rozważania dotyczące presji technologii na życie społeczne nie sposób pominąć podziału, jaki ów proces tworzy w wysoce skomercjalizowanym świecie. Pojęcie nierówności

społecznych, które w tradycyjnym ujęciu oznaczało nierówną dystrybucję materialnych dóbr, obecnie przyjmuje całkowicie nowym wymiar – nierówności informacyjnych. Na jednym biegunie znajdują się uprzywilejowani mieszkańcy wysoko rozwiniętych krajów, z kolei na drugim – zgubieni, w pewien sposób odizolowani informacyjnie mieszkańcy krajów słabo rozwiniętych, w tym krajów trzeciego świata. Niektórzy badacze, jak na przykład F.M. Gawrycki (2010) dominację i prym pierwszego bieguna względem drugiego określają mianem neokolonializmu XXI wieku. Osoby żyjące w cyberkulturze, czerpiące korzyści z jej dobrodziejstw łatwiej wpasowują się w potrzeby nieustannych zmian. Według Jeremy'ego Rifkina możliwość stałego i powszechnego dostępu do świata wirtualnego jest niezwykle ważna gdyż „Kogo stać na dostęp do cyberprzestrzeni, wspólnych sieci i wirtualnych światów tworzących nową eteryczną płaszczyznę ludzkiej egzystencji, ten będzie miał [...] kontakty, a wszyscy inni pozostaną z dala od elektronicznych bram” (Rifkin 2003). Rozdźwięk jaki tworzy się pomiędzy krajami wysoko i słabo rozwiniętymi wytycza linię podziału w skali globalnej. Przepaść technologiczna jest punktem wyjściowym do tworzenia i pogłębiania dalszych nierówności o niezahamowanej intensywności. Brak dostępu do sieci stanowi nie tylko o deficycie kontaktów, nawiązywaniu i podtrzymywaniu znajomości ale zmniejsza możliwości poznawcze zamykając drogę wolności, mobilności, dostępności informacji.

Problematykę presji, jaką wywierają nowe technologie na życie społeczne, analizuje również W. Orliński w swojej książce zatytułowanej „Internet. Czas się bać” pokazuje za pomocą licznych przykładów, że oferowane dobrodziejstwa sieci są tylko pozorem, złudą, której poddaje się niczego nieświadomy człowiek. Orliński przytacza przykład najślynniejszego dziś portalu społecznościowego, wskazuje, że faktycznie można istnieć bez profilu, własnego konta na Facebooku jednak skutkuje to odcięciem od wielu źródeł informacji, które właśnie tam są zamieszczane. Ponadto, oprócz niedoinformowania następuje wyalienowanie w postaci odebrania głosu, na wielu stronach internetowych dodanie komentarza jest możliwe po uprzednim zalogowaniu na popularnym medium. Książka doskonale wpisuje się w dyskusję dotyczącą demokratyzacji poglądów, stanowiąc pretekst do zajęcia krytycznego stanowiska względem spostrzegania nowych technologii.

Na zakończenie warto się zastanowić czy świat, dzięki obecności nowych technologii i rosnącej w siłę komputeryzacji będzie światem lepszym od tego, który przyszło nam obserwować? Richard Barbrook w słynnym dziele „Przyszłości wyobrażone. Od myślącej maszyny do globalnej wioski” stara się odpowiedzieć na pytanie zadawane przez współczesnego człowieka, a mianowicie dlaczego większość osób wierzy, że technologia może uzdrowić społeczeństwo? Co sprawia, że wyobrażenia jakie konstruuje człowiek okazują się być tak nieprzystawalne do rzeczywistości? I dlaczego odczuwa rozczarowanie gdy stworzony projekt wizjonerski nie przynosi oczekiwanych rezultatów? Jak sugeruje badacz obecnie mamy do czynienia z fenomenem utopii niezrealizowanych czy też zaniechanych. Większość z wizji architektonicznych, jak i technologicznych, powziętych przez społeczeństwo Zachodu, nigdy nie sprawdziła się. Przez dziesięciolecia obiecywano ludziom, że rozwój nowych technologii, a zwłaszcza postępująca komputeryzacja, doprowadzą do rewolucyjnych przemian społeczno- kulturowych. Wszystkich czekać miało wygodne życie, dostatek, wolność i prawdziwie egalitarna demokracja. Najtrafniej wyrażają to słowa samego Barbrooka „Zdecydowałem więc, że zacznę tę książkę od zgłębienia następującego paradoksu: dlaczego przyszłość, którą obiecuje się mnie, dorosłemu londyńczykowi z pierwszej dekady XXI stulecia, jest taka sama, jak przyszłość, którą obiecywano na nowojorskiej Wystawie Światowej ponad czterdzieści lat temu. Jeszcze dziwniejsza kwestia: przecież według prognoz z czasów mego dzieciństwa, powinienem już od dawna żyć w owej wspaniałej przyszłości. Prognozy te liczą sobie niemało wiosen, toteż wszyscy jesteśmy z nimi całkiem dobrze obeznani. Od małego dowiadujemy się, że pewnego dnia maszyny będą myśleć, a nawet odczuwać, tak jak ludzie” (Barbrook 2009).

4. Zakończenie

Społeczeństwo informacyjne jest rozległą płaszczyzną, która w sposób rozmaity korzysta z wszelkich źródeł informacji. Internet w niewyobrażalnej mierze zrewolucjonizował współczesny świat. Tworzy nowego typu przestrzeń, która wszechogarnia każdą dziedzinę życia człowieka. Człowiek egzystuje nie w jednym, lecz w dwóch równoległych światach, które tworzą integralną jedność wzajemnie się przenikającą. Wyzwaniem staje się nauka umiejętności funkcjonowania na

pląszczyźnie obu światów, tak aby ten nienamacalny -wirtualny- nie stał się substytutem, pewnym zamiennikiem rzeczywistości off-line. Świat cybernetyczny nie może stać się ucieczką, lekiem zaaplikowanym na trudne realia codzienności. Winien być otwartym „oknem na świat”, podłożem podtrzymującym kontakty społeczne, możliwością zapoznania nowych ludzi, dążeniem do rozwijania swoich zainteresowań. Tuż obok płaszczyzny wirtualnej, normalnym torem biegnie zwykłe życie, które jest równie ważne i warte przeżycia, jak i to w wytworzonej i nigdzie nie umiejscowionej przestrzeni.

Jednocześnie potrzeba zaakcentować, że rozwój technologiczny, którego produktem jest „globalna wioska cyfryzacji” nie daje możliwości zatrzymania i powrotu do pewnej stabilizacji, niezmienności jaką gwarantowała tradycja. Jak zauważa A. Andrzejewska (2015) „Nastąpiły ogromne przemiany dotyczące wszelkich aspektów życia w sferach osobowej, społecznej oraz kulturowej nie tylko dorosłego człowieka, ale także dzieci i młodzieży. Styl życia już od najmłodszych lat bardzo często odpowiada standardom wyznaczonym przez technologię”. Oczywiście pewna doza wegetacji opierająca się na technologizacji jest możliwa, jednak należałoby dokonać pewnego „oderwania” i pogodzenia z rytmem wyznaczonym przez świat natury, co charakteryzuje ludy pigmejów zamieszkujących Afrykę czy grupy Indian w Ameryce.

5. Literatura

- Andrzejewska A (2009) *Patologie moralne w sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.
- Barbrook R (2009) *Przyszłości wyobrażone. od myślącej maszyny do globalnej wioski*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA S.A.
- Bauman Z (1998) *Globalizacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman Z (2006a) *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: WAM.
- Bauman Z (2011) *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bednarek J (2008) *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Mikom.
- Bednarek J (2009) *Cyberprzestrzeń- wirtualna rzeczywistość*. W: A. Andrzejewska, J. Bednarek (red), *Cyberbullying- zjawisko, zagrożenia, profilaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Pedagogium.
- Bogumiła-Borowska M (2006) *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Carr N (2013) *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Castells M (2002) *Galaktyka Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fromm E (2002) *Współczesne społeczeństwo technologiczne* [w:] M. Hopfinger (red.) *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*. Antologia, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gawrycki F.M (2010) *Społeczne aspekty rewolucji informacyjnej* [w:] A. Bąkiewicz, U. Żuławska (red.) *Rozwój w dobie globalizacji*. Warszawa: PWE.
- Klimczak M (2012) *Uzależnienie młodzieży od Internetu jako problem wychowawczy i moralny*. Olsztyn: Studio Poligrafii Komputerowej "SQL".
- Kuczyńska A (2009) *Połączone światy online i offline*. W: W. Muszyński (red), „Małe tęsknoty?”, *Styl życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak A, Krejtz K (2006) *Internet z perspektywy nauk społecznych*. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń Internetu* (s. 113–132). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Postman N (2001) *W stronę XIII stulecia*. Warszawa: Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Reiser SJ (1978) *Medicine and the Reign of Technology*. Cambridge University Press, Cambridge, London, New York and Melbourne.
- Rifkin J (2003) *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Reiser SJ (1978) *Medicine and the Reign of Technology*, Cambridge University Press: Cambridge, London, New York and Melbourne.

- Sternicka M (2009) Cyberprzestrzeń jako dostawca rozrywki oraz miejsce autokreacji – na przykładzie serwisu internetowego YouTube. W: W. Muszyński (red), „Małe tęsknoty?” Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szast M (2011) Globalna wioska jako nowa rzeczywistość XXI wieku. Pedagogika Katolicka 8.
- Wellman B (2001) Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking. „International Journal of Urban and Regional Research” 1.

4. Postawa twórcza studentów nauk humanistycznych i technicznych

The creative attitude of students of the humanities and technical sciences

Lidia Czerniec

Zakład Edukacji Medialnej/WNP/Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
w Warszawie

Opiekun naukowy: Maciej Tanaś

Lidia Czerniec: lidia.czerniec@poczta.onet.pl

Słowa kluczowe: potencjał twórczy, kwestionariusz KANH, konformizm, nonkonformizm, postawa twórcza

Streszczenie

W pracy poddano analizie, różnice w wysokości potencjału twórczego osób studiujących na kierunkach humanistycznych na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie i technicznych na Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie. Do pomiaru postawy twórczej wykorzystano kwestionariusz KANH autorstwa Stanisława Leona Popka. Badanie nie potwierdziło znaczącej różnicy w potencjale twórczym studentów nauk humanistycznych i technicznych.

1. Wstęp

Składając dokumenty na dany kierunek studiów, standardowo bierze się udział w rekrutacji na określonej uczelni. Uczelnia poddaje weryfikacji kandydata na studenta według ustalonych przez siebie kryteriów. Powoduje to selekcję przyszłych studentów. Dany kierunek powinien gromadzić osoby o podobnym zasobie wiedzy, cech czy umiejętności. Z pewnością studenci Elektroniki i Telekomunikacji z Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie mają dużo większy zasób wiedzy fizycznej i matematycznej, niż studenci Pedagogiki ogólnej z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Każda osoba na podstawie wiedzy o sobie, świadomie wybiera kierunek, w jakim chce się rozwijać, bądź odrzuca go, mając wiedzę na temat swoich ograniczeń. Uwidaczniają się tutaj różnice indywidualne, które na wstępie mogą kategoryzować grupy studentów na tych o wyższym i niższym potencjale twórczym. Człowiek charakteryzujący się wysoką postawą twórczą, wykazuje aktywny stosunek do świata i życia. Ma wewnętrzną potrzebę poznania siebie i otoczenia, w którym żyje. Świadomie przetwarza i analizuje rzeczywistość, w której się znajduje. (Popek 2000). Odwaga, zaangażowanie, dociekliwość, pomysłowość oraz niezależność (Szmidt, 2001) to niektóre z cech osób twórczych, jakie są wymieniane w literaturze przedmiotu. Badania przeprowadzone w Institute of Personality Assessment and Research (IPAR) przy Uniwersytecie Kalifornijskim pozwoliły wyodrębnić i skonstruować indeks cech osób twórczych. Zaliczono do niego m.in. otwartość, niezależność, wytrwałość, zaangażowanie, dociekliwość, odwagę oraz odpowiedzialność. Innymi cechami, z jakimi związane są osoby z wysokim potencjałem twórczym to m. in.: szczególny sposób postrzegania świata, otwartość umysłu, niezależność i odwaga, ekspresyjność, tolerancja dla dwuznaczności, spontaniczność, brak obaw przed nieznanym, zdolność do integrowania przeciwieństw, zdolność koncentracji oraz fascynacja zadaniem oraz życzliwe poczucie humoru (Łuczak 2006).

Wśród badaczy zajmujących się cechami osobowości twórczej, można wyróżnić dwie generalne orientacje: „optymistyczną” i „pesymistyczną” (Nęcka 1987). Optymizm dotyczy przekonania, że stwierdzone cechy osobowości silnie różnicują populację osób twórczych w stosunku do nietwórczych (Turska 1994). Możliwe zatem, że wybór kierunku studiów różnicuje studentów również pod względem wysokości potencjału twórczego. Potencjał twórczy rozumiany jest jako osobowościowy potencjał jednostki do osiągania znaczących wyników w zakresie twórczości. Owe wyniki nie muszą dotyczyć tylko wysokich osiągnięć w dziedzinie sztuki, wynalazczości czy nauki a mogą również przejawiać się w aktywności społecznej, wychowaniu, gotowaniu (Karwowski

2009), czy w aktywności codziennej np. poprzez wymyślanie nietypowych rozwiązań problemów życia codziennego.

2. Metody i techniki

W przeprowadzonym badaniu do pomiaru wymiarów postaw twórczych wykorzystano narzędzie badawcze skonstruowane przez Stanisława Leona Popka, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH I* z 1989/2000. Kwestionariusz składa się z dwóch skal, które zostały podzielone na dwie kolejne. W rezultacie złożony jest z czterech oddzielnych podskal: konformizm (K) i nonkonformizm (N) oraz zachowania algorytmiczne (A) oraz zachowania heurystyczne (H). Zawiera 60 pytań, na które można udzielić odpowiedzi za pomocą: „tak”, „nie” oraz „nie wiem”. Normy zostały opracowane od 12 do 24 roku życia dla obu płci łącznie.

Po upływie 27 lat od skonstruowania narzędzia, zostało ono zaktualizowane i w obecnej formie składa się z 26 pytań, na które można odpowiedzieć za pomocą: „A - tak”, „B - raczej tak”, „C - nie mam zdania”, „D - raczej nie”, „E - Nie”. Narzędzie w nowej wersji zawiera dwie skale, które diagnozują po 13 właściwości. Pierwsza skala dotyczy: konformizmu – nonkonformizmu oraz druga zachowań algorytmicznych – zachowań heurystycznych.

Kwestionariusz KANH został skonstruowany, by móc poddać weryfikacji empirycznej koncepcji, która została stworzona przez Stanisława Leona Popka. Jest to Interakcyjny Model Rozwoju Zdolności Popka, który opiera się na trzech filarach: uzdolnienia specjalne, zdolności intelektualne oraz uzdolnienia twórcze. Triada ta wchodzi ze sobą w interakcje o różnym poziomie nasilenia, co w efekcie pozwala na tworzenie się różnych możliwości u poszczególnych jednostek (Poppek 2016), tym samym ma wpływ na różnice indywidualne.

Badanie sprawdzające różnice w wysokości potencjału twórczego, zostało przeprowadzone w 2015 roku i objęło studentów z warszawskich uczelni: Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej - kierunku Pedagogika oraz Wojskowej Akademii Technicznej – kierunku Elektronika i Telekomunikacja. Badane osoby chętnie wzięły udział w badaniu, a wypełnienie kwestionariusza nie przysporzyło im problemów. Podczas badania nie zadawali pytań. Respondenci, w każdej chwili mogli zrezygnować z wypełniania kwestionariusza. Z każdej uczelni kwestionariusz KANH rozwiązało po 49 osób. Łącznie w badaniu wzięło udział 98 studentów w wieku 20 - 22 lat. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu zachowali swoją anonimowość.

Głównym celem badania było sprawdzenie, czy wysokość potencjału twórczego różni się w zależności od wyboru kierunku studiów.

Hipoteza główna zakłada, że wysokość potencjału twórczego różni się w zależności od wyboru kierunku studiów: humanistyczny/techniczny.

W badaniu wyodrębniono również:

H1: Potencjał twórczy studentów nauk technicznych jest wyższy, niż studentów nauk humanistycznych.

H2: Studenci kierunków humanistycznych wykazują większy konformizm, niż studenci nauk technicznych.

H3: Im większa wysokość potencjału twórczego, tym większa chęć do samodzielnego organizowania czasu wolnego, pracy i nauki.

Poniżej uzasadniono każdą z hipotez:

H1: Potencjał twórczy studentów nauk technicznych jest wyższy, niż studentów nauk humanistycznych.

Powyższa hipoteza została sformułowana na podstawie wyników badania zrealizowanego przez Dorotę Turską w oparciu o kwestionariusz KANH i Test Duncana (Turska 1994). Badanie wykazało statystycznie istotne różnice w szczegółowych grupach badanych: klasie o profilu humanistycznym – „h” i klasie o profilu geodezyjnym – „g”. Gdzie „g” była jedną z grup „najbardziej twórczych”, a grupę „h” charakteryzował niski poziom postawy twórczej (1994).

H2: Studenci kierunków humanistycznych wykazują większy konformizm, niż studenci nauk technicznych.

Biorąc pod uwagę budowę Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH na postawę odtwórczą składają się zachowania algorytmiczne i konformistyczne, a na postawę twórczą

zachowania heurystyczne i nonkonformizm. Analizując badanie D. Turskiej klasa „g” była jedną z grup najbardziej twórczych, czyli wykazywała w większości zachowania heurystyczne i nonkonformizm. Klasa „h” natomiast charakteryzowała się niskim poziomem postawy twórczej, czyli przeważały zachowania algorytmiczne i konformizm nad zachowaniem heurystycznym i nonkonformizmem (Turska 1994). Hipoteza została postawiona, aby sprawdzić, czy powyższe wyniki mają odniesienie do rzeczywistości studenckiej.

H3: Im większa wysokość potencjału twórczego, tym większa chęć do samodzielnego organizowania czasu wolnego, pracy i nauki.

Na postawę twórczą składają się dwa czynniki sfery charakterologicznej: Nonkonformizm (N) i Zachowania heurystyczne (H). Nonkonformizm (N) został opisany jako niezależność, odpowiedzialność, samokrytycyzm, wytrwałość. Osoba o postawie nonkonformistycznej jest otwarta, odważna, konsekwentna, aktywna, spontaniczna i witalna. Ma wysokie poczucie wartości, jest tolerancyjna i odpowiedzialna. Zachowania heurystyczne (H) cechują osoby, które uczą się poprzez rozumowanie, obserwację. Mają bardzo wysoko rozwiniętą wyobraźnię twórczą, myślenie dywergencyjne oraz pamięć logiczną (Popek 2000).

Z powyższego fragmentu wynika, że osoba o wysokim potencjale twórczym charakteryzuje się między innymi wysoką samodzielnością i samoorganizacją w wykonywaniu i planowaniu swoich zadań, celów. Jest bardziej niezależna oraz częściej łamie schematy myślenia i działania. Niezależność w działaniu oraz odpowiedzialność i świadomość konsekwencji podjętych decyzji powoduje, że osoby o potencjale twórczym wykazują się większą pewnością siebie oraz są mniej podatne na wpływ innych osób.

3. Wyniki i dyskusja

H1: W celu weryfikacji hipotezy 1, zakładającej, że studenci kierunków technicznych mają wyższy potencjał twórczy, niż studenci kierunków humanistycznych, przeprowadzono wnioskowanie statystyczne za pomocą testu studenta SPSS. Test został przeprowadzony dla prób niezależnych. Wynik testu: $t = -1,49; df=96; p>0,05$. Hipoteza nie została potwierdzona, ponieważ wynik testu nie jest istotny statystycznie.

Poniżej przedstawiono wyniki zestawione w tabelach:

Tab. 1. Średnie wyniki postawy twórczej wśród studentów kierunków humanistycznych i technicznych.

Postawa Twórcza	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Humaniści	49	36,35	8,133	1,162
Techniczni	49	38,53	6,255	0,894

Tab 2. Test t równości średnich.

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Różnica średnich	<i>SE</i>	95% <i>PU</i>	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa Twórcza	-1,49	96	0,14	-2,184	1,466	-5,093	0,726

W grupie humanistów średnia postawa twórcza wyniosła: 36,35, wśród osób z kierunków technicznych niewiele więcej: 38, 53. Różnica pomiędzy dwoma grupami to zaledwie 2,18. Można więc stwierdzić, że nie ma znaczącej różnicy w postawie twórczej studentów. Spowodowane może to być dobrowolnym, własnym wyborem studiów.

Osoby zgodnie z różnicami indywidualnymi wybrały kierunki, które były dla nich najbardziej odpowiednie - odpowiadały ich zdolnościom i zainteresowaniom, co podtrzymuje ich

motywację wewnętrzną. Tym samym rozwijając się przejawiały pozytywny stosunek do świata, życia oraz świadomie wyrażały potrzebę poznania rzeczywistości, w której się znajdują (Popek 2000c).

Ponieważ respondenci znaleźli się w środowisku, które wspiera rozwój ich zdolności – mimo tego, że są to zupełnie inne środowiska, nie możemy zauważyć istotnej różnicy w ich postawie twórczej. „L. Zdracher i J. A. Paspalanow (1986) zakładają, że indywidualne zdolności rozwijają się poprzez integrację trzech elementów psychiki: poznania, emocjonalności i motywacji. Na ich bazie, kształtują się zdolności intelektualne i specjalne (w tym także twórcze)” (Popek 2000d). Każda z uczelni daje możliwość rozwoju tych trzech sfer swoim studentom.

Niepotwierdzenie tej hipotezy odrzuca sugerowany podział na mniej i bardziej twórczych. Każdy kierunek daje równe szanse na rozwój postawy twórczej.

H2: W celu weryfikacji hipotezy zakładającej, że studenci kierunków humanistycznych wykazują większy konformizm, niż studenci kierunków technicznych, przeprowadzono wnioskowanie statystyczne za pomocą testu studenta SPSS. Test został przeprowadzony dla prób niezależnych. Wynik testu jest nieistotny statystycznie: $t = -1,159$; $df = 96$; $p > 0,05$. Hipoteza 2 nie potwierdziła się.

Poniżej przedstawiono wyniki zestawione w tabelach:

Tab. 3. Średnia postawa twórcza wśród studentów.

Postawa Twórcza	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Humaniści	49	13,1837	4,63983	0,66283
Techniczni	49	14,2653	4,59518	0,65645

Tab. 4. Test t równości średnich.

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Różnica średnich	<i>SE</i>	95% <i>PU</i>	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa Twórcza	-1,159	96	0,249	-1,08163	0,93289	-2,9334	0,77014

Skale: nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H) skupiają te cechy wewnętrzne, które przypisywane są przez badaczy jednostkom twórczym. Skale konformizmu i zachowania algorytmicznego są przeciwieństwem skal, które składają się na postawę twórczą (Popek 2000). Falsyfikacja tej hipotezy potwierdza również prawidłowość wyniku hipotezy 1. Zatem oczywiste jest, że humaniści nie mogą wykazywać postawy bardziej konformistycznej, niż techniczni ponieważ ich potencjał twórczy jest niemalże identyczny. Wyniki obu hipotez są ze sobą powiązane.

H3: Im większa wysokość potencjału twórczego, tym większa chęć do samodzielnego organizowania czasu wolnego, pracy i nauki. W celu weryfikacji powyższej hipotezy przeprowadzono wnioskowanie statystyczne za pomocą testu T studenta dla prób niezależnych. Wynik testu okazał się statystycznie istotny: $t = -4,12$; $df = 96$; $p < 0,0001$. Hipoteza potwierdziła się.

Poniżej przedstawiono wyniki zestawione w tabelach:

Tab. 5. Test t równości średnich.

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Różnica średnich	<i>SE</i>	95% <i>PU</i>	
						Dolna granica	Górna granica
Postawa Twórcza	-4,118	96	0,0001	-5,726	1,39	-8,486	-2,966

Tab. 6. Średnia postawa twórcza wśród studentów.

Postawa Twórcza	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Niesamodzielni	40	34,05	6,733	1,065
Samodzielni	58	39,78	6,788	0,891

Utworzono dwie grupy: pierwsza - niesamodzielni, czyli osoby, które wolą, aby narzucić im czas rozwiązania i wykonywania jakiegoś zadania oraz osoby samodzielne, które lubią same organizować swój czas wolny, nauki czy pracy. Z grupy 98 osób do grupy I zakwalifikowano 40 osób, a do II grupy 58 osób.

Wśród nowo odkrytych cech osobowości znajdują się wewnętrzne poczucie kontroli. Nonkonformizm – konformizm ma istotny wpływ na sprawowanie kontroli nad otoczeniem i samym sobą. Ukazuje to związek pomiędzy kontrolą wewnętrzną a nonkonformizmem (E. Turner 1981). Osoby o wysokim potencjale twórczym wykazują większą chęć do samostanowienia o sobie i środowisku, w którym żyją. Postrzegają i bardziej walczą o swoją indywidualność i niezależność od osób o niższym potencjale twórczym. Dzięki niezależności i chęci do samoorganizacji są w stanie pokonać więcej przeszkód, niż osoby, u których bardziej widoczna jest postawa konformistyczna. Dzieje się tak ponieważ nie zrażają się tak szybko, gdy pojawiają się trudności i wykazują większą wolę zrealizowania swoich założeń nawet przy niesprzyjających warunkach (brak odpowiednich środków, brak wsparcia ze strony innych osób). Postawa konformistyczna charakteryzuje się dostosowaniem do społeczeństwa i byciem zależnym od innych osób, co powoduje, że społeczeństwo podejmuje i narzuca swoje racje i prawa. Osobom tym, jest ciężiej realizować założone cele, gdyż ich realizację uzależniają od aprobaty innych osób oraz ich zdania.

Warto zwrócić uwagę na to, że obecna rzeczywistość społeczna stwarza „zapotrzebowanie” na ludzi twórczych. Kreatywność jest jedną z kluczowych kompetencji w dzisiejszym świecie. Można zaobserwować stały wzrost zapotrzebowania na osoby twórcze – około 1900 roku wynosiło ono 1% populacji, w 1950 roku - 3% populacji, w 1975 roku - 5%, w 2000 roku - 7,5%, a obecnie 10% populacji (Popek 2016). Szybki postęp naukowo-techniczny wzmagają wykonywanie czynności bardziej skomplikowanych mentalnie i praktycznie, co powoduje wygasanie czynności prostych (Popek 2016). Zatem osoby pokonujące coraz to wyższe szczeble edukacyjne powinny mieć szansę, by wypracować takie umiejętności, które pozwolą im te skomplikowane czynności wykonywać. System edukacji powinien wspierać uczniów i studentów w rozwoju ich osobowości twórczej, ale aby to było możliwe, potrzebne jest odejście od systemu szkoły tradycyjnej, czyli porzucenie strategii podających i reprodukcyjnych wiedzy na rzecz systemu szkoły nowoczesnej, która bazuje na różnicach indywidualnych (Popek 2016). Bazowanie na różnicach indywidualnych jednostki umożliwi jej rozwój oraz stworzy odpowiednie środowisko do nabywania określonych kompetencji oraz rozwijania cech sprzyjających zachowaniom nonkonformistycznym i heurystycznym. Z pewnością osoby otwarte, myślące nie szablonowo i odważne skorzystają z dobrodziejstw technologii oraz z możliwości jakie im daje m.in. do samokształcenia np. za pomocą szkoleń zdalnych. Osoby, którym pokazano, że nie trzeba się bać nowych nieznanych rzeczy, a wręcz warto je poznawać oraz być otwartym, ciekawym świata sprawią, że nie zamykają się na rozwój własny rozwój. Osoby wyznające ideę ciągłego uczenia się: Life Long Learnig – LLL (Tanaś 2016) będą zawsze o krok do przodu przed tymi, którzy na swój własny rozwój są „zamknięci”.

4. Podsumowanie

Reasumując wybór kierunku studiów nie różnicuje studentów pod względem wysokości potencjału twórczego. Każdy student ma prawo i możliwość rozwoju swojej postawy twórczej. Wybór kierunku studiów humanistyczny/ techniczny sam w sobie nie rzutuje na przyszłość i dalszy rozwój człowieka. Wzrost postawy twórczej wzmagają chęć do samodzielnego podejmowania decyzji, planowania wolnego czasu pracy i nauki. Tym samym wzrasta niezależność i chęć do samostanowienia o sobie i rzeczywistości, w której żyje dana jednostka. By stać się osobą

o nietuzinkowym potencjale twórczym, warto pracować nad zachowaniami heurystycznymi oraz postawą nonkonformistyczną. Warto pracować nad cechami, które charakteryzują osoby twórcze, z wysokim potencjałem twórczym: otwartość na nowe rzeczy, konsekwencję, spontaniczność, odwagę, niezależność, wytrwałość, dociekliwość oraz otwartość umysłu i nie zamykanie się na jedno możliwe rozwiązanie, lecz szukanie wielu potencjalnych metod wyjścia z danych sytuacji i trudności.

Badania empiryczne prowadzone przez S. Calshdan i G.S. Welsh w latach 60. potwierdziły związek zachowań nonkonformistycznych z osobowością twórczą. Nawet codzienna rzeczywistość wymaga kreatywnego podejścia do rozwiązywania codziennych problemów. Warto zwrócić na to uwagę, gdyż od działań menedżerów, konstruktorów, projektantów, nauczycieli zależeć będzie postęp, dynamika i efektywność podnoszenia poziomu życia całego społeczeństwa (Popek 2016). Każdy człowiek powinien nieustannie pracować nad własnym rozwojem w myśl, że brak rozwoju to cofanie się. Przy tak szybko zmieniającej się rzeczywistości idea Life Long Learnig pozostaje nieodzowna w codziennym życiu. Wyniki badania pokazują, że największy wpływ na rozwój potencjału twórczego ma sama jednostka, a uznanie, że twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie życia (Giza 1998) powinno skupić uwagę ludzi, by rozwijali cechy najbardziej dla niej pożądane.

Kierunek studiów nie różnicuje studentów na twórczych i mniej twórczych, co pozwala na realizację wybranej drogi edukacyjnej. Powinno to być optymistycznym bodźcem dla jednostek by rozwijać to co jest w nich najlepsze, ale również dla nauczycieli, pedagogów i rodziców. Możliwości, czyli zdolności i uzdolnienia jakie ma dana osoba są warunkowane genetycznie, co niezaprzeczalnie potwierdzają wyniki badań (Popek 2016). Grono pedagogiczne, najbliższe osoby (rodzice, dziadkowie etc.), jak i sama jednostka powinni mieć świadomość, że o ile na geny i ich modyfikacje nie ma wpływu, to nigdy nie można w 100% przewidzieć jak bardzo mogą rozwinąć się cechy, a zatem możliwości danej osoby dzięki „regulowaniu” czynników środowiska i włożeniu pracy własnej w rozwój swojej osobowości.

5. Literatura

- Czerniec L (2015) Analiza rozumienia instrukcji zadań polskiej adaptacji testu Ewaluacja Twórczego Potencjału EPoC na podstawie wywiadów poznawczych z uczniami klas 4-6 szkoły podstawowej: 9-11
- Bernacka RE; Popek S; Gierczyk M (2016) Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*: 8-30
- Karwowski M (2009) Identyfikacja potencjału twórczego: 13-35
- Popek S (2000) Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH: 7-25
- Popek S (2016) Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*. Lublin: Vol. XXIX, 3: 8-30
- Turska D (1994) Dynamika postawy twórczej a tym kształcenia szkolnego młodzieży: 17-18
- Tanaś M (2016) Prezentacja -Nowe technologie w kształceniu uniwersyteckim – pomiędzy tradycją przeszłością

5. Współczesne odmiany kształcenia na odległość

Modern types of distance learning

Lidia Czerniec

Zakład Edukacji Medialnej/WNP/Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
w Warszawie

Opiekun naukowy: Maciej Tanaś

Lidia Czerniec: lidia.czerniec@poczta.onet.pl

Słowa kluczowe: edukacja na odległość, e-learning, MOOC

Streszczenie

W pracy poddano analizie współczesne odmiany edukacji zdalnej, oraz metody jej klasyfikacji. Artykuł ma na celu ukazanie różnorodności form, za pomocą których można uczyć innych oraz podnosić poziom własnej wiedzy i umiejętności.

1. Wstęp

Człowiek to istota ucząca się całe życie. Wciąż przyswaja nowe informacje, świadomie lub nie. Ewolucja determinuje ciągle dążenie do rozwoju i przystosowania się do środowiska. Człowiek, jak inne gatunki dąży do zapewnienia sobie i swojemu potomstwu lepszych warunków życia. To z tych pobudek chce się rozwijać. Edukacja zdalna daje mu na to szanse oraz umożliwia podnoszenie jego poziomu życia.

Edukacja na odległość zmienia się wraz z potrzebami człowieka, oraz szeroko rozumianym postępem (przemysłowym, technologicznym i informatycznym). Warto zauważyć, że rozwój społeczeństw i ich kultur, wpływa na rozwój edukacji zdalnej. Edukacja na odległość, wpisuje się w postępujące procesy globalizacji. Chociaż może się wydawać, że obecne rozumienie potoczne, jak i naukowe kształcenia na odległość to konsekwencja wkroczenia w sferę środowiska wirtualnego wszystkich dziedzin życia, zarówno społecznego, kulturowego, jak i edukacji (Penkowska 2010) to jednak wiele elementów wskazuje, że tło historyczne jest dużo szersze, niż można przypuszczać. Jak wiadomo edukacja jest nieodłącznym elementem każdej społeczności, zatem wszelkie rewolucje informatyczno-technologiczne, które miały wpływ na rozwój całych społeczeństw, nie mogły jej pominąć.

2. Opis zagadnienia

Edukacja na odległość może być rozumiana w różny sposób np.: poprzez czytanie podręczników, książek, ebooków, naukę języków obcych (dawniej) z kaset, płyt CD oraz z youtube, ale również poprzez uczestniczenie w zajęciach wirtualnych uniwersytetów, bądź w kursach e-learningowych osadzonych na platformach. Współczesne odmiany kształcenia trudno jednoznacznie wyodrębnić. Poniżej starano się przedstawić różne typy edukacji zdalnej oraz możliwości jakie są obecnie dostępne.

3. Przegląd literatury

W oparciu o typologię przedstawioną przez Plebańską i Kulę (2011), w zależności w jaki sposób, prezentowane są materiały edukacyjne, organizowane zajęcia oraz jaka technologia jest użyta w szkoleniach e-learningowych, możemy podzielić je na różne typy, formy i tryby. Ze względu na formę przekazywania wiedzy możemy wyróżnić trzy formy szkoleń:

1. Forma podawcza – polega na samodzielnym korzystaniu z materiałów zamieszczonych na platformach, płytach przez osobę tworzącą kurs. Takimi materiałami mogą być dokumenty, prezentacje multimedialne (power point), filmy, nagrania audio, nagrania głosowe. Osoba ucząca się nie ma kontaktu z nauczycielem oraz z innymi osobami uczestniczącymi

w kursie. Mogą to być kursy zamieszone na płytach CD wraz z książką np. Kurs językowy Beaty Pawlikowskiej „Blondynka na językach”, bądź kurs Briana Tracego „Maksimum osiągnąć”.

2. Forma interaktywna – polega na korzystaniu z materiałów dydaktycznych, które wymagają od osoby uczącej się zaangażowania oraz czynnego udziału. Ta forma wykorzystuje m.in. symulacje, gry, quizy. Przykładem takiego interaktywnego szkolenia opartego na grze jest kurs pierwszej pomocy, stworzony w Wielkiej Brytanii pt. „Life-saver”.
3. Forma współpracy – polega na zdobywaniu wiedzy, wraz z innymi osobami. Współpraca ta odbywa się na zasadzie wymiany informacji, dyskusji, realizowaniu wspólnego projektu. W ten sposób, realizowane są niektóre szkolenia na platformie Moodle, w Akademii PARP

Szkolenia zdalne, możemy również rozróżnić, ze względu na tryb uczestnictwa. W tym przypadku, również można wyróżnić trzy rodzaje:

1. Tryb asynchroniczny – uczestnicy, biorący udział w kursie, korzystają z niego w różnym czasie i miejscu. Treści szkolenia, są dostępne o każdej porze, bez względu na lokalizację np. platforma do nauki języków obcych: duolingo,
2. Tryb synchroniczny – uczestnicy biorący udział w kursie, mogą korzystać z niego w dowolnym miejscu, ale w tym samym czasie. Tego typu szkoleniami mogą być: prowadzenie webinarów, zajęć na skype.
3. Tryb mieszany – inaczej zwany blended learning, komplementarny lub hybrydowy. Polega na połączeniu tradycyjnej edukacji ze edukacją na odległość. Metody edukacji zdalnej mają za zadanie wspierać proces kształcenia tradycyjnego. Forma ta jest dość efektywna i coraz bardziej popularna. Głównym celem jest zmaksymalizowanie efektywności nauczania przy jednoczesnym zminimalizowaniu kosztów związanych z realizacją szkolenia.

Jak można zauważyć, wymienione powyżej tryby zostały przejęte z tradycyjnego kształcenia. W szkole, gdy odbywa się tradycyjna lekcja, nauczyciel na ogół tłumaczy uczniom zagadnienia swojego przedmiotu, rozwiązuje z nimi zadania. Uczniowie go słuchają, notują. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie znajdują się w tym samym miejscu, o tej samej porze – synchronicznie. Ten tradycyjny sposób nauczania, został przeniesiony do sieci, gdzie miejsce to np. platforma, gdzie spotykają się uczniowie i nauczyciel, o tej samej porze. Podobnie jest z trybem asynchronicznym. Na tradycyjnej lekcji, nauczyciel zadaje pracę domową. Uczniowie wykonując ją w domu, nie widzą swojego nauczyciela, pomimo to uczą się. Ową pracę domową, wykonują o dowolnej porze i w dowolnym miejscu. Tryb asynchroniczny, jest dokładnie tak samo rozumiany w edukacji na odległość, gdzie kursant rozwiązuje i wykonuje określoną pracę, w wybranym przez siebie czasie i miejscu.

Podsumowując, możemy wyodrębnić kursy zdalne, które są całościowo dostarczane za pomocą Internetu, kursy typu blended learning, czyli wspieranie tradycyjnej edukacji poprzez metody edukacji na odległość oraz kursy tradycyjne, które zamieszczają materiały na platformie.

Szkolenia zdalne możemy również podzielić, ze względu na podmiot, który korzysta z tego rozwiązania. Wyodrębniamy:

- A. E-learning korporacyjny, który jest wykorzystywany na wewnętrzne potrzeby dużych firm np. farmaceutycznych, usługowych, telekomunikacyjnych,
- B. E-learning akademicki, który jest wykorzystywany przez uczelnie wyższe do prowadzenia e studiów, bądź pojedynczych przedmiotów w formie zdalnej np. BHP oraz uzupełniania tradycyjnych zajęć (blended learning)

- C. E-learning instytucjonalny, inaczej administracyjny, który jest wykorzystywany przez portale edukacyjne. Nierzadko są one połączone z platformą, na której są zamieszczane materiały edukacyjne. Są to instytucje np. fundacje, urzędy czy ministerstwa.

Wyżej wymienione typologie, ukazują dużą różnorodność form kształcenia zdalnego. Dzięki temu łatwiejsze jest dostosowanie odpowiedniego szkolenia na odległość, zarówno w firmach, na uczelniach, czy dla pojedynczego użytkownika (Plebańska i Kula 2011).

G. Penkowska (2010) wymienia kilka sposobów dostarczania materiałów w formie zdalnej. Między innymi wyróżnia umieszczanie wykładów na platformach e-learningowych oraz stronach internetowych, zamieszczanie gotowych kursów e-learningowych na platformach edukacyjnych, przesyłanie materiałów za pomocą poczty elektronicznej. Informacje mogą być wymieniane na portalach społecznościowych (Facebook, NaszaKlasa), komunikatorach (GaduGadu, Messenger, Skype) oraz forach dyskusyjnych czy blogach.

Warto zauważyć, że materiały dydaktyczne obecnie mogą być zamieszczane na dyskach np. na dysku google, czy na dropboxie. Nauczyciele i wykładowcy akademicki z powodzeniem mogą wykorzystywać darmowe platformy edukacyjne (Moodle, BlackBoard, Fronter, OLAT).

Z. Zieliński (2012) wyróżnia dwie formy e-learningu, ze względu na wykorzystywane technologie:

1. CBL, czyli Computer Based Learning to forma samokształcenia, gdzie uczący się korzysta z komputera oraz programów zapisanych na płytach CD/DVD lub pendrive – nie potrzebuje dostępu do sieci. Proces komunikacji z prowadzącym i innymi osobami uczącymi się jest uniemożliwiony. Są to takie materiały dydaktyczne, które mają stałą postać – nie można ich modyfikować. Charakteryzują się bardzo dużą multimedialnością i interaktywnością ze względu na wykorzystanie: grafik, filmów, animacji, dźwięków, pytań, testów. Ta forma samokształcenia wymaga od kursanta samodyscypliny i umiejętności motywowania się, ponieważ zostaje on sam na sam z dostarczoną mu materiałem.

2. WBL, czyli Web Based Learning jest to rodzaj szkolenia, który wymaga dostępu do sieci. Osoby uczące się mogą się komunikować zarówno z osobą prowadzącą kurs, jak i z innymi uczniami. Dostarczane materiały mogą być na bieżąco modyfikowane i uzupełniane w dowolnym momencie. WBL daje możliwość samokształcenia, jak i współpracy z innymi.

Edukację na odległość można podzielić na taką, która potrzebuje dostępu do sieci internetowej oraz na taką, która jej nie potrzebuje. Ta, która jej nie potrzebuje umieszcza materiały do nauki własnej na różnego rodzaju nośnikach. Tak jak wspomniano wcześniej takimi nośnikami mogą być: papier, kasecie, płyta CD/DVD, pendrive, dysk zewnętrzny. Edukacja na odległość, która wykorzystuje możliwości połączeń sieciowych ma do dyspozycji umieszczanie materiałów dydaktycznych na różnego rodzaju platformach, dyskach chmurowych, w e-mailach, na stronach internetowych (blogach, forach dyskusyjnych, portalach społecznościowych). Materiały można umieszczać w darmowych aplikacjach np. Quizlet, Quizomania, Duolingo, jest także możliwość prowadzenia zajęć poprzez webinaria, programy takie jak Skype, Messenger. Nowe technologie często modyfikują stare narzędzia, przekształcając je w formę elektroniczną np. listy w e-maile; książki w ebooki, ale również dają możliwość komunikowania się z drugą osobą z odległego dla nas miejsca np. telefonicznie, z przekazem wizualnym – Skype. Do tego grona można dołączyć wszelkie podcasty i jego pochodne np. webcasty – są to retransmisje i nagrania np. webinaru; screencasty – wszelkiego rodzaju filmy instruktażowe pokazujące zdarzenia mające miejsce na ekranie komputera oraz vodcasty, czyli publikacje filmowe (Zieliński 2012).

Nowe technologie, rozwijając tradycyjne metody nauczania, dają szersze możliwości poznawania świata, np. aplikacja Google Street View – umożliwiała wirtualny spacer po dowolnym miejscu na ziemi. Kreowanie rozszerzonej i wirtualnej rzeczywistości i „przenoszenie się” w miejsca, bądź w określone sytuacje. Tego typu rozwiązania zaczynają pozostawać na porządku dziennym. Augmented Reality (AR) oraz Virtual Reality (VR) to nowe możliwości pokazywania, doświadczania i rozumienia świata. Augmented Reality to rozszerzona rzeczywistość, polegająca na możliwości wprowadzania prototypów zmian w rzeczywistym świecie na swoim tablecie, smartfonie. Urządzenia mobilne „widząc” otoczenie, w którym osoba używa określonej aplikacji może wprowadzać w nie zmiany. Tego typu aplikacje proponuje firma Apple współpracująca z firmą IKEA. Aplikacja ta

pozwała na zobaczenie i wstępne urządzenie mieszkania, pomieszczeń z meblami ze sklepu IKEA. Pozwała „zobaczyć” jak dane wyposażenie będzie się prezentować w określonym miejscu. Tego typu zastosowanie, można wykorzystać w edukacji, np. proponując ćwiczenie planowania różnego rodzaju instalacji elektrycznych, hydraulicznych, dobierania odpowiednich kolorów, przeprowadzania doświadczeń chemicznych (profesor why – firma oferująca tego typu rozwiązanie) etc.. Virtual Reality (VR), czyli wirtualna rzeczywistość, współtworzona przez Jarona Larniera (Spitzer 2014), sprawia że można pokazać miejsca, rzeczy nie zmieniając lokalizacji osoby uczącej się, przy okazji wirtualnych spacerów np. po Watykanie, nauki prowadzenia samochodu, w szkoleniach pilotów. System VR ciągle doskonali możliwości oddziaływania na wzrok, dotyk i ruch. Kształcenie wzbogacone za pomocą tej metody, pozwoli na przeprowadzanie w salach lekcyjnych realnych symulacji zjawisk oraz procesów (Bednarek 2006). AR wzbogaca realną rzeczywistość w fikcyjne elementy, natomiast VR „przenosi” użytkownika w wirtualny świat. Nowe technologie typu AR, VR z pewnością będą się rozwijać i staną się coraz bardziej powszechne. Dzięki zasobom i wykorzystywaniu Internetu i innych interaktywnych możliwości osoba ucząca może się stać uczestnikiem bieżących wydarzeń, zobaczyć niedostępne dotychczas dla niej części świata. Obecne zasoby informacji i danych oraz rozwój technologii dostarcza nowych narzędzi i tworzy nowe możliwości kształcenia, w szczególności w zawodach, w których ważny jest profesjonalizm oraz weryfikowanie zachowań i podejmowanych decyzji w zależności od danej sytuacji (Bednarek 2006). VR i AR stają się narzędziem wprowadzającym osoby szkolone w nową przestrzeń, która pozwala na nabywanie określonych umiejętności i zachowań (np. w lotnictwie). Trwają badania, jak rzeczywistość „immersyjna” (elektroniczna) oddziałuje na życie prywatne, społeczne oraz na rozwój w miejscu pracy (Machalska 2019).

Edukacja zdalna daje różnorodne możliwości, wraz z postępem technologicznym są one wręcz ogromne. Szybki rozwój technik informacyjnych i komunikacyjnych sprawił, że dostęp do danych, informacji jest trwałym elementem życia współczesnego człowieka. Możliwość edukacji na odległość codziennie ułatwia pracę milionom ludzi. Dostęp do Internetu zapewnia nieprzebrane bogactwo wiedzy na każdy temat, może połączyć ludzi z różnych stron świata w jednej chwili (Tadeusiewicz 2010). Nauka stoi otworem dla każdego, kto chce się uczyć, pogłębiać swoją wiedzę i kompetencje. Te wszystkie odkrycia oraz zasoby wiedzy i informacji są siłami sprawczymi przekształcenia cywilizacji w cywilizację informacyjną. Główną walutą w obecnym świecie jest informacja. Internet jest nią wypełniony. W przeszłości to ludzie szukali wiedzy i informacji, teraz to wiedza i informacje są „szukają” ludzi. Współczesny człowiek wykorzystujący zdalne metody nauki jest zmuszony do podejmowania decyzji, z jaką treścią chce mieć kontakt (Bigaj 2011) oraz sprawdzenia czy źródło, z którego czerpie wiedzę jest rzetelne. W eksplozji kursów e-learningowych i innych metod nauczania na odległość nie jest to proste zadanie. Warto polegać na instytucjach, które mają stabilne podłoże naukowe. Owe instytucje – największe i najbardziej prestiżowe uniwersytety zapoczątkowały edukację zdalną, co doprowadziło do stworzenia MOOC’S, czyli Massive Open Online Course.

Funkcjonowanie edukacji na początku XXI wieku, kształtowały trzy znaczące czynniki: rozwój społeczeństwa informacyjnego, nasilające się procesy globalizacji oraz postęp naukowo-techniczny. Szybko zmieniająca się wiedza, informacje oraz wytyczne są tylko skutkiem wielu naukowych odkryć. Z kolei nowe odkrycia zmieniają wiedzę, tak powstała idea ciągłego uczenia się – LLL, czyli Life Long Learnig (Tanaś 2016). Zapewnienie kształcenia każdej osobie, w każdym czasie i miejscu na ziemi, może być realizowane tylko, gdy zostanie wykorzystany oryginalny system „uczenia się bez granic” (Mayor 1996; za: Tanaś 2007). Człowiek posiada fundamentalne prawo do edukacji. Ministerstwa Edukacji muszą, więc zapewnić wszystkim ludziom możliwość jego realizacji. Koszty rozbudowy tradycyjnego systemu nauczania są ogromne. Inwestowanie w zdalne metody nauczania jest zatem uzasadnione.

Wyniku rozwoju technologii informacyjno-technologicznych, pojawiły się nowe możliwości, takie jak wspomniane wcześniej MOOC’s. Są to masowe i ogólnodostępne kursy, znajdujące się w Internecie. Interaktywne narzędzia komunikacyjne umożliwiają budowanie akademickiej sieci kontaktów studentów i profesorów. MOOC’s zostało zainicjonowane przez Udacity, Alison oraz Coursera, która została założona przez profesorów ze Stanford University (Tanaś

2016). Uniwersytetem, który uruchomił platformę z interaktywnymi szkoleniami edukacyjnymi, był Massachusetts Institute of Technology (MIT). Platforma ta nosi nazwę MITx, czyli Massachusetts Innovation & Technology Exchange. Studenci mają możliwość bezpłatnego zdalnego korzystania z zamieszczonych na platformie materiałów i zajęć, jakie są prowadzone na w/w uczelni. Mogą również korzystać z wirtualnych laboratoriów i komunikować się z innymi studentami. Uczestnicy kursu są oceniani, ci którzy spełniają wymagania stawiane przez uczelnię – otrzymują dyplom jej ukończenia (Błonski; za:Tanaś 2016). MIT rozpoczęła wspólny projekt „EdX” z Harvard University, którego celem było zrealizowanie uniwersyteckich kursów online w zakresie wielu dyscyplin naukowych dla studentów z całego świata. Każda osoba, która chciała się kształcić, mogła to robić bezpłatnie w dowolnym miejscu na ziemi. MOOC’s jest inicjatywą wielu prestiżowych uczelni z całego świata, a wartość edukacyjna, jaką prezentuje jest na bardzo wysokim poziomie. W 2013 roku Uniwersytety Wielkiej Brytanii, przystąpiły do tworzenia i realizacji projektu o nazwie „FutureLearn”. Grono uczelni wyższych zainteresowanych MOOC’s powiększa się. W ostatnim czasie wiele z nich, w tym także europejskie szkoły wyższe zaczęły tworzyć własne otwarte uniwersytety. MOOC’s otworzył przed wieloma osobami, możliwość ukończenia prestiżowych uczelni wyższych, dotąd nie osiągalnych ze względu na różne czynniki m.in. ekonomiczne, geograficzne (Tanaś 2016). Zdecydowanie jest to szansa dla wszystkich, którzy szukają pewnego, rzetelnego źródła informacji.

Można wyodrębnić dwa typy MOOC’s: xMOOC’s oraz cMOOC’s (Daniel 2016).

- A. xMOOC’s – w tym typie kursów udział nauczyciela w nauczaniu jest minimalny. Zamieszczone zostają gotowe materiały do pracy własnej uczestnika. Użytkownicy kursu wzajemnie się oceniają (Galanciak, 2018).
- B. cMOOC’s – w tym typie kursów udział nauczyciela w nauczaniu jest dużo większy. Jest również obecna kontrola postępów, jakich dokonuje uczestnik kursu (Galanciak 2018).

Omawiając MOOC’s warto wspomnieć o OER, czyli Open Educational Resources. W ten sposób określane są wszystkie zasoby edukacyjne, które można wykorzystywać bez potrzeby uzyskiwania licencji. Są to zasoby, przeniesione do domeny publicznej, z której każdy ma prawo skorzystać. W Polsce nazywamy to Otwartymi Zasobami Edukacyjnymi, które pozwalają na połączenie i udostępnienie całej dotychczasowej wiedzy, do celów naukowych i edukacyjnych.

Idea otwartej edukacji, na szeroką skalę stosuje kształcenie online. Uniwersytety jako pierwsze zauważyły, jak przyszłościowym i cennym narzędziem jest Internet, nie tylko w procesie komunikowania się studentów ze studentami, studentów z wykładowcami, studentów z uczelnią (Penkowska 2010), ale również, że dzięki temu medium, edukacja może być dostępna, dla każdej osoby na świecie. W Polsce pierwszymi ośrodkami akademickimi, które rozpoczęły rozwijanie idei otwartej edukacji, kształcenia na odległość były: Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Tanaś 2007).

4. Podsumowanie

Edukacja w dzisiejszym świecie jest prawie „na wyciągnięcie ręki”. Edukację zdalną możemy dzielić i kategoryzować na wiele sposobów. Oczywiście ma wady, jak np. konieczność zmotywowania się do samodzielnej nauki, ale również zalety np. dostęp do niej może mieć każdy. MOOCs dają nam możliwość studiowania na najlepszych uniwersytetach na świecie. Ta nowoczesna odmiana edukacji na odległość zdecydowanie ma wpływ na tradycyjny model nauczania na uczelniach wyższych. Jest to przystępny technologicznie sposób przekazywania wiedzy, dający wysoką jakość oraz obniżający koszty nauczania. W wielu przypadkach jest doskonałym rozwiązaniem. Na świecie powstało wiele uniwersytetów otwartych, które rozwijają ideę otwartej edukacji. Owa otwartość pozwala na przekraczanie granic, nie tylko ekonomicznych, geograficznych, ale również granic społecznych, politycznych, jak i wiele innych. Edukacja zdalna dzięki

rozwijającym się technologiom daje więcej realnych możliwości i szans tym, którzy chcą się rozwijać.

5. Literatura

- Bednarek J (2006) Multimedia w kształceniu: 328
- Bigaj M (2011) Internet w edukacji kulturalnej:
https://opoka.org.pl/biblioteka/X/XK/pp201102_internetk.html
- Daniel J Perspective making sense of MOOC's: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>
- Galanciak S (2018) Prezentacja przedstawiona na zajęciach
- Kramek Z (2007) Technologie e-learning w kształceniu i szkoleniu na odległość – możliwości i potrzeby:
- Machalska M (2019) Digital learning. Od e-learningu do dzielenia się wiedzą:39-40
- Penkowska G (2010) Meandry e-learningu:13, 35, 63
- Plebańska M; Kula I (2011) E-learning treści, narzędzia, praktyka:13-18
- Spitzexr M (2014) Dopamina i sernik: 171-172
- Tadeusiewicz R (2010) Zagrożenia w cyberprzestrzeni:31
- Tanaś M (2015) Distance education as an object of study and reflection of pedagogy in Poland:237-243
- Tanaś M (2016) Nowe technologie w kształceniu uniwersyteckim – pomiędzy tradycją przyszłością:44-49
- Tanaś M (2007) Media w katalogu środków dydaktycznych: 152-176
- Tanaś M (2007) Wychowanie a media: 193-203
- Zieliński Z (2012) E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną: 14, 34-36

6. Funkcje ptasich głosów w polskich, rosyjskich i brytyjskich bajkach ludowych

Functions of bird voices in Polish, Russian and British folktales

Dłużyk Izabela

Katedra Pragmatyki Komunikacji i Akwizycji Języka, Uniwersytet Gdański

Opiekun naukowy: Żanna Śładkiewicz

Dłużyk Izabela: idluzyk@wp.pl

Słowa kluczowe: bajki ludowe, głosy ptaków, funkcje głosów

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniom związanym z przedstawianiem głosów ptaków w bajkach ludowych pochodzących z wybranych krajów należących do europejskiego obszaru geograficznego i kulturowego. Opisano w nim przypadki wykorzystywania w bajkach ludowych dźwięków wydawanych przez różne gatunki ptaków, sposobów ich reprezentacji oraz funkcji, jakie mogą pełnić poszczególne głosy, wraz z uwzględnieniem kontekstu ich symboliki oraz konotacji emocjonalnych. Ponadto w artykule zawarto analizę, w jakich przypadkach obecne w bajkach ludowych ptaki posługują się mową ludzką oraz jakie są cele i efekty takich zabiegów.

Ptaki stanowią grupę zwierząt stosunkowo często pojawiającą się w folklorze różnych narodów i kultur. Licznie występują m.in. w bajkach ludowych, w których można napotkać zarówno ptaki domowe, jak i żyjące dziko, a także magiczne. Wszystkie charakteryzują się zdolnością latania i posiadaniem upierzenia, mogą natomiast różnić się kolorem piór, upodobaniami żywieniowymi, miejscem gniazdowania oraz wydawanymi odgłosami. Z biologicznego punktu widzenia, ptaki stanowią grupę zwierząt najsilniej ukierunkowanych na komunikację wokalną. Wykazują szczególną w porównaniu do innych zwierząt potrzebę podtrzymywania kontaktu głosowego z pobratymcami, co związane jest z tzw. funkcją fatyczną języka. Jest to funkcja, która ma na celu przede wszystkim inicjowanie oraz podtrzymywanie kontaktu. Może przejawiać się w różnorodnych zabiegach komunikacyjnych, mających na celu np. pobudzenie lub sprawdzanie uwagi współ rozmówcy oraz niekiedy zaznaczanie, że kontakt nie został przerwany. Na cechę charakterystyczną występowania fatycznej funkcji języka u ptaków zwrócił uwagę rosyjski badacz literatury i językoznawca Roman Jakobson w rozprawie pt. „Poetyka w świetle językoznawstwa”, w której napisał, że funkcja fatyczna „...stanowi jedyną z funkcji językowych, która jest wspólna ptakom i ludziom” (Jakobson 1960: źródło internetowe).

Cecha ta znajduje swoje odzwierciedlenie także w literaturze. Nierzadko w utworach, w których pojawiają się ptaki, ich obecność przejawia się właśnie w opisywaniu ich aktywności głosowej. W niniejszym artykule przeanalizowano sposoby przedstawiania i funkcje głosów ptaków spotykanych w pewnym szczególnym rodzaju utworów literackich, jaki stanowią bajki ludowe. Analizie poddano bajki ludowe trzech wybranych krajów należących do europejskiego obszaru geograficznego i kulturowego, mianowicie Polski, Rosji i Wielkiej Brytanii. Wybór ten z jednej strony pozwolił skonkretyzować analizowany materiał, ponieważ zestaw gatunków ptaków występujących na obszarze całej Europy jest stosunkowo jednolity, natomiast z drugiej strony umożliwił dokonanie porównania różnych aspektów występowania ptasich głosów na przykładzie kilku różnych języków.

1. Głosy ptaków w bajkach ludowych i sposoby ich reprezentacji

Bajki ludowe są przejawem twórczości znanym wśród wszystkich narodów i ludów świata, niezależnie od różnic obyczajowych i kulturowych czy też uwarunkowań przestrzenno-geograficznych. Z powodu ich ogromnej różnorodności, zadanie klasyfikacji bajek ludowych jest zadaniem skomplikowanym i różnie traktowanym przez różnych badaczy. Najogólniej jednak można

wśród bajek ludowych wyróżnić trzy podstawowe grupy: bajki zwierzęce, bajki obyczajowe oraz bajki magiczne. Głosy ptaków spotykane są we wszystkich z tych trzech grup, chociaż w każdej z nich odbywa się to w innym kontekście i związane jest z innymi uwarunkowaniami.

Niezależnie od rodzaju bajek, w jakim występują ptasie głosy, można wyróżnić trzy główne sposoby ich przedstawiania: sposób opisowy, sposób dźwiękonaśladowczy oraz mowa ludzka. Sposób opisowy dokonuje się poprzez opisywanie dźwięków wydawanych przez ptaki, takich jak śpiew lub nawoływanie, wraz ze wzbogaceniem ich o różnego rodzaju epitety oraz umieszczaniem w kontekście określonej scenerii lub kojarzonych powszechnie z danym dźwiękiem konotacji emocjonalnych. W sposobie dźwiękonaśladowczym ptasie głosy przedstawiane są w formie głosek onomatopeicznych i tłumaczone na słowa nawiązujące brzmieniowo do wydawanych przez danego ptaka dźwięków. Sposób polegający na wykorzystywaniu mowy ludzkiej zakłada natomiast obdarzanie ptaków zdolnością posługiwania się mową i porozumiewania się z ludźmi w ich własnym języku. Jak wykazała analiza dokonana przez autora niniejszego artykułu, każdy z powyższych sposobów może pełnić różnorakie funkcje. Poniżej przedstawiono zarysy funkcji, jakie autor wyróżnił badając głosy ptaków pojawiające się w poszczególnych bajkach ludowych.

2. Funkcje ptasich głosów w bajkach ludowych

Analizując funkcje, jakie można przypisać ptasim głosom obecnym w twórczości ludowej, należy mieć na uwadze, że systematyzacja tych funkcji nastęrcza licznych trudności. Wynika to głównie z faktu, że, podobnie jak poszczególne rodzaje bajek ludowych wielokrotnie wymykają się ramom sztywnych klasyfikacji, funkcje ptasich głosów nierzadko przenikają się wzajemnie, a ich granice są nieostre. Z tego powodu analizę zamieszczoną w niniejszym artykule należałoby traktować raczej jako próbę naszkicowania pewnych najbardziej charakterystycznych tendencji, które w przypadku przedstawiania ptasich głosów można zaobserwować najczęściej. Poniższy wykaz funkcji nie jest jednak wyczerpujący ani zupełnie jednoznaczny, ponieważ w pewnych przypadkach poszczególne funkcje mogą być interpretowane z więcej niż jednego punktu widzenia.

2.1 Funkcje sposobu opisowego

Jedną z głównych funkcji opisowego przedstawiania ptasich głosów stanowi funkcja tworzenia nastroju. Często odwołuje się ona do konotacji emocjonalnych, które w sposób uniwersalny odnoszą się do poszczególnych głosów wydawanych przez ptaki. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że bardzo często tam, gdzie jest mowa o ptasim śpiewie, jest on utożsamiany z radością i dobrem, a ponadto umieszczany w pozytywnej i urokliwej, przeważnie wiosennej scenerii. Dla przykładu, w brytyjskiej bajce „The grey castle”, główny bohater doznaje wielkiej radości słysząc ptasi śpiew, co wyraża się w zdaniu „At long last de morn is corned and de birds begin deir bright singing, what lightened his heart a great deal” (Philip 1992: 29). Z kolei bajka „The adventure of Cherry of Zennor” zawiera następujący opis zaczarowanej krainy, do której trafia główna bohaterka:

„Flowers of every dye were around her; fruits of all kinds hung above her; and the birds, sweeter of song than any she had ever heard, burst out into a chorus of rejoicing” (Hartland 2000: 98).

Polska bajka „Nieznana pieśń” opisuje piękno ptasiego śpiewu w następujących słowach: „Nagle na gałęzi dzikiej gruszy usiadło nieznane jakieś ptaszę i zaczęło wydzwaniać trele. A śpiew był taki piękny i miły, że Bogumił odłożył fujarkę i wsłuchiwał się w dźwięki ptasiej melodii, która wydawała mu się coraz piękniejsza, coraz bardziej przenikała aż do serca” (Hermanowicz i in. 1962: 120). Co ciekawe, w rosyjskich bajkach ludowych kunszt i bogactwo ptasiego śpiewu często podkreślane są sformułowaniem, że ptaki śpiewają pieśni „carskie i chłopskie” (Барар і Новиков 1984a; 1984b). Z drugiej strony, w momentach, w których przydarza się nieszczęście, nierzadko w bajkach zwraca się uwagę na zupełne milczenie ptaków. Dzieje się tak np. w polskiej bajce „O tym, jak głupi Zeflik był mądrym Zeflikiem”, w której główny bohater, dotarłszy do miasta dręczonego przez smoka, „...widzi, że w tym mieście ogromny smutek. Ludzie chodzą, płaczą i załamują ręce, na wieżach wiszą czarne chorągwie, a ptaki przestały śpiewać” (Wortman 1996: 126). Podobnie wyglądają niekiedy opisy konsekwencji złych czarów. Jako przykład można podać polską bajkę „O jednej pannie, która potwora pokochała”, w której główna bohaterka po przybyciu do nieznanego

zamku „...nikogo nie widziała ani nie słyszała niczyjej mowy, nawet nie słyszała ptaków śpiewania (bo tam było wszystko zakłete, nawet ptaki)” (Kapelusz 1988: 148).

Jako kontrast dla pozytywnego zabarwienia ptasiego śpiewu może natomiast posłużyć krakanie wron lub kruków, które z reguły osadzone jest w ponurej, czasem złowrogiej atmosferze. Przykładem jest tu polska bajka „Prusinowska panna”, w której krakanie wron jawi się jako element opisu niepogody: „Okolo północy zerwał się silny wiatr i z wielkim szumem przeciągał górą, kołysząc gałęzie starej rosochatej sosny. Porywisty wichur potężniał, aż swym wyciem obudził pasterza. W powietrzu rozległo się gardłowe i jakże natarczywe krakanie wron...” (Hermanowicz i in. 1962: 162). Zestawienie żalobnego milczenia oraz krakania można natomiast znaleźć w polskiej bajce „Złota studzienka”, w której przyroda utożsamia się ze smutkiem głównej bohaterki: „Marysia już nie śpiewała. Cały dzień przepłakała żałośnie. A cały świat dookolny połączył się z nią w żalu. Kwiaty przybladły, spłowiwały, owady ukryły się pod listkami, milczały ptaki. Tylko czarna wrona nie wiadomo skąd przyleciała, na samotnej sośnie przysiadła i krakała...” (Wortman 1996: 10-11).

Opisywanie ptasich głosów może także pełnić funkcję ujawniania ukrytych, utajnionych poczynań. Przykładowo, w rosyjskich bajkach zwierzęcych często pojawia się motyw lisa, który usiłuje ukraść kurę z kurnika, co jednak udaremnia mu kogut, który płoszy go pianiem (Барар і Новиков 1984a). Z kolei w brytyjskiej bajce „The shepherd and the crows” (Philip 1992) natarczywe krakanie wron doprowadza do odkrycia morderstwa i skazania sprawców.

Niekiedy pewne ptasie głosy wspomniane są w kontekście kary za przewinienia, np. w brytyjskiej bajce „The three heads of the well”, pewna dziewczyna jako karę za nieżyczliwość otrzymuje głos szorstki jak u derkacza (Jacobs 1965).

2.2 Funkcje sposobu dźwiękonaśladowczego

Szczególnie istotną funkcją dźwiękonaśladowczego sposobu reprezentacji dźwięków wydawanych przez ptaki jest funkcja ekspresywna. Przedstawianie ptasich głosów za pomocą onomatopei podkreśla nastrój opisywanych sytuacji, jak ma to miejsce np. we wspomnianej już bajce „Prusinowska panna”, w której wykorzystano dźwiękonaśladowcze przedstawienie głosu sowy: „Po chwili chmury rozproszyły się, znikły, ukazał się znowu duży okrągły księżyc, rzucając świetliste pasma na szczyt prusinowskiej góry. Z cichym trzepotem skrzydeł przewinęła się gdzieś sowa hucząc swoje sowe: uhu! uhu!” (Hermanowska 1962: 162). Ponadto w bajkach, w których zwierzęta posługują się mową ludzką i rozmawiają między sobą lub z ludźmi, co ma miejsce zwłaszcza w bajkach zwierzęcych i niektórych bajkach obyczajowych, przed wypowiedziami zwierząt często umieszczane są przypisywane im głosom onomatopeje. Przykładowo, w rosyjskiej bajce „Лиса и тетерев” (Барар і Новиков 1984a), w której ma miejsce rozmowa lisa z cietrzewiem, którego głosem jest charakterystyczne bulgotanie, wszystkie wypowiedzi cietrzewia, które brzmieniowo naśladują ten dźwięk, zaczynają się od wykrzyknienia „Bu-bu-bu! Bu-bu-bu!”. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku ptaków najbardziej rozpowszechnionych takie onomatopeje są uwarunkowane kulturowo, dlatego np. o ile w języku polskim i rosyjskim pianie koguta opisuje się jako „kukuryku”, o tyle w języku angielskim jest to „cock-a-doodle-doo”. Co ciekawe, takie onomatopeje mogą różnić się także w językach blisko spokrewnionych, np. w języku polskim krakanie kruka lub wrony opisywane jest jako „kra-kra”, w rosyjskim zaś jako „kar-kar”.

Kolejną funkcją właściwą dla sposobu dźwiękonaśladowczego jest funkcja humorystyczna. Często w takich przypadkach konkretne ptasie zawołania opisywane są za pomocą słów mowy ludzkiej, która jednak nie jest rzeczywistą mową, a tylko takie wrażenie sprawia na ludziach, do których jest kierowana. Reprezentatywnym przykładem może być tu pewna bajka znana zarówno w Polsce („Gadka o zbójnikach”), jak i w Wielkiej Brytanii („How Jack sought his fortune”, w której grupa wędrujących razem zwierząt obiera sobie na mieszkanie opuszczoną kwatery zbójców. Po pewnym czasie jeden ze zbójców wraca do kwatery, ale zwierzęta, atakując go różnymi sposobami, skutecznie go odstrasza. Zarówno w wariacie polskim, jak i brytyjskim, jednym z bohaterów jest kogut, który wywołuje u zbójcy przerażenie wykrzykując groźnie słowa, które w brytyjskiej wersji zbójca rozumie jako „Chuck him up to me-e! Chuck him up to me-e!”, zaś w polskiej, zapisanej gwara góralską, jako „Kto to to haw? Kto to to haw?” (Jacobs 1965: 26; Kapelusz 1988: 33). Nierzadko opisywanie ptasich głosów przy użyciu wyrazów dźwiękonaśladowczych ma charakter

przedrzeźniania, np. w jednej z polskich bajek czajka, lecąc za Niemcem, woła: „„idzie z Polski Johaan Blank, blank, nie niesie niic”, w innej zaś jaskółka na wiosnę wyśpiewuje „Kręci wici, kręci wici, a na żonę powróło” (Krzyżanowski 1947: 75). Śpiew słowika tłumaczony jest jako „Idzie, idzie, idzie, idzie! Kto? kto? kto? kto? kliszcz, kliszcz, kliszcz, kliszcz. Po co? po co? po co? – Charciu ciu! Chart ciu, ciu” (jak gdyby słowik szczuł kleszcza chartami), świergot trzciniaaka jako „Boli, boli – cierp, cierp. Swędzi, swędzi – drap, drap” (Wróblewska 2005: źródło internetowe). Nierzadko takie przedrzeźnianie ptasich głosów bywa ujmowane w formie dialogu, np. gdy jaskółki wiosną wracają z ciepłych krajów i widzą puste stodoły, wołają do wróbla: „Jak my wdrowały, to były pełne stodoły, a teraz próżne, chto tu gospodarował?” Wróbel zaś mówi: „A to ja, a to ja, a to ja!”, na co jaskółki odpowiadają: „Widłami go, widłami go, tego psiakrew!”, przy czym zgłoszkę „mi” przeciąga się i oddaje wyższym tonem (Wróblewska 2005: źródło internetowe). Z kolei wróble między sobą prowadzą następujące rozmowy: „Wiész o księdza pszenicy?” – „Wiém”. „Wiész?”. „Wiém”. „Wiész?”. „Wiém”. „Wiész?”. „Wiém”. Kim, kim, kim, kim! (niby z żydowska: a chodź, chodź, chodź! Na nią, objadać) (Wróblewska 2005: źródło internetowe).

Dźwiękonaśladowczy sposób przedstawiania ptasich głosów niekiedy pełni także funkcję edukacyjną. Dotyczy ona bajek, w których ptasie głosy tłumaczone są za pomocą słów w taki sposób, że posiadają pewne uzasadnienie w rzeczywistości i tym samym przekazują odbiorcy pewną wiedzę. Niekiedy takie tłumaczenie ptasich głosów posiada pewne uzasadnienie w rzeczywistości. Przykładowo, w bajce „Mitręga” chłop tłumaczy trój sylabowe wołanie przepiórki jako wezwanie „Pójdźcie żać! Pójdźcie żać!” (Bywalec 1942: 79). W taki sposób lud polski tradycyjnie interpretował głos tego ptaka, co wynikało z faktu, że przepiórka najczęściej odzywa się w czerwcu i lipcu, a zatem w okresie na krótko przed rozpoczęciem żniw. Z kolei pogwizdywanie wilgi, która do Polski przylatuje około połowy maja, a więc w okolicach imienin Zofii, tłumaczono tradycyjnie jako „Zofija — wywija” (Krzyżanowski 1947: 75), a wczesnowiosenny śpiew trznadla „Nie będzie suchej kobyłe nic” miał pocieszać, że skoro kobyła po ziemi nadal żyje, wiosną na pastwisku z pewnością dojdzie do siebie (Sokołowski 1972: 110). Wiedza przekazywana w niektórych bajkach za pomocą wyrazów dźwiękonaśladowczych może także stanowić pewną, nierzadko zabawną, próbę wyjaśnienia, dlaczego konkretne gatunki ptaków wydają akurat takie, a nie inne dźwięki. Jako przykład można podać w tym kontekście bajkę o sporze przepiórki z derkaczem, w której derkacz pożyczył przepiórcę pięć korców pszenicy, ale upomina się o sześć. Od tamtej pory przepiórka woła „Pięć pono! Pięć pono!”, derkacz zaś odpowiada „Sześć, sześć!” (Krzyżanowski 1947: 75).

2.3 Funkcje mowy ludzkiej

Ostatnim ze sposobów przedstawiania ptasich głosów jest mowa ludzka. Jest ona wykorzystywana niezwykle często, lecz jej uwarunkowania różnią się w zależności od rodzaju bajki, w którym występuje. Ponieważ w normalnym życiu zwierzęta, nie licząc gatunków ptaków wyspecjalizowanych w naśladownictwie, ludzkim językiem się nie posługują, w bajkach zdarza się to tym częściej, im słabiej dany utwór jest osadzony w rzeczywistości. Przykładowo, w bajkach zwierzęcych normą jest, że zwierzęta poddawane są personifikacji i wykazują ludzkie cechy, w konsekwencji czego posługiwanie się mową stanowi w ich przypadku zwykły sposób porozumiewania się zwierząt zarówno z ludźmi, jak i pomiędzy sobą. W bajkach magicznych wątki fantastyczne również licznie przeplatają się z rzeczywistymi, nierzadko występują w nich także fantastyczni bohaterowie. Z tego powodu często zdarza się w nich, że zwierzęta potrafią mówić ludzkim głosem lub że ludzie otrzymują dar rozumienia głosów zwierząt.

Najbardziej wierne rzeczywistości są bajki obyczajowe, co powoduje, że w nich zwierzęta obdarzane są darem mowy znacznie rzadziej. Nierzadko w takich bajkach mówić potrafią ptaki znane z talentu do naśladowania różnych dźwięków, takie jak papugi. Przykładowo, w Wielkiej Brytanii szeroko rozpowszechnione są różne warianty bajki opowiadającej o dziewczynie, która nieświadomie nawiązuje znajomość z mordercą. Gdy po pewnym czasie odwiedza go w domu, zastaje tam papugę, która zaczyna powtarzać wyuczone frazy o zmywaniu krwi, dzięki czemu dziewczyna orientuje się w grożącym jej niebezpieczeństwie i ucieka (Jacobs 1965).

Podstawową funkcją mowy ludzkiej jest funkcja pouczająca. Najczęściej pojawia się ona w bajkach magicznych, w której różne zwierzęta, nierzadko ptaki, występują jako tzw. cudowni

pomocnicy i udzielają pomocy oraz rad głównym bohaterom. W bajkach tego rodzaju pouczająca funkcja mowy jest niezwykle szeroko rozpowszechniona. Dzięki niej głównym bohaterom udaje się zdobywać cenne skarby lub unikać niebezpieczeństw. Ograniczając się zaledwie do dwóch przykładów można przywołać różne warianty rosyjskiej bajki „Морской царь и Василиса Премудрая”, w której orzeł ocalony od śmierci przez głównego bohatera pomaga mu zdobyć cenną szkatułkę z ukrytym wewnątrz skarbem (Барар і Новиков 1984b), lub brytyjską bajkę „Red ettin”, w której kruk ostrzega głównego bohatera, że z niesionego przez niego dzbana wycieka woda (Jacobs 1965). Dla odmiany, w bajkach obyczajowych również zdarzają się podobne przypadki, jednak mają one miejsce znacznie rzadziej. Jako przykład można podać polską bajkę „Głupi Maciuś”, w której głównemu bohaterowi sroka pomaga zajmować się gospodarstwem, udzielając mu cennych wskazówek (Bywalec 1942). W Wielkiej Brytanii znana jest natomiast bajka opowiadająca o perypetiach pana Vinegara, w której papuga lub sowa śmieją się z jego nierozsądnych poczynań (Jacobs 1965; Keding i Douglas 2005).

Kolejną ważną funkcją mowy ludzkiej jest, podobnie jak w przypadku scharakteryzowanego powyżej sposobu opisowego, ujawnianie prawdy. Taka właśnie funkcja pojawia się w brytyjskiej bajce „The rose tree”, w której macocha zabija pasierbicę, która zostaje skrycie pochowana przez przyrodniego brata w ogrodzie pod krzakiem róży. Następnej wiosny krzaku róży siada biały ptak i śpiewa pieśń, w której wyjawia wszystkim słuchaczom prawdę o zabójstwie w następujących słowach:

„My wicked mother slew me,
My dear father ate me,
My little brother whom I love
Sits below, and I sing above
Stick, stock, stone dead.” (Jacobs 1965: 32).

Z kolei w polskiej bajce „Cudowny kogut” baba otrzymuje w podarunku cudowny kubek i cudownego koguta. Gdy bogaty pan z zazdrości kradnie cudowny kubek, cudowny kogut odszukuje złodzieja, który właśnie urządził wystawną ucztę i wyjawia wszystkim gościom kradzież, krzycząc: „Kikiryku, kikiryku! Pijecie nie z pańskiego, ale ze skradzionego babce kubka!” (Millerowa 2014: 130).

W pewnych przypadkach posługiwanie się przez ptaki mową ludzką może pełnić także funkcję humorystyczną. Taki przypadek można znaleźć w jednej z bajek rosyjskich spisanych przez A. N. Afanasjewa, a dokładniej w jej formułicznym zakończeniu. Osoba, która bajkę opowiedziała, mówi na koniec, że dano jej niebieski kaftan i czerwoną czapkę. Za nią leciały wrony, krzycząc „Niebieski płaszcz!” i „Czerwona czapka!”, lecz ona z tego zrozumiała, że płaszcz ma z siebie zrzucić, a czapka jest kradziona, więc się ich pozbyła:

Дали мне синий кафтан; я пошла, а вороны летят да кричат: «Синь кафтан, синь кафтан!» Я думала: «Скинь кафтан», взяла да и скинула. Дали мне красный шлык. Вороны летят да кричат: «Красный шлык, красный шлык!» Я думала, что «краденый шлык», скинула — и осталась ни с чем” (Барар і Новиков 1984а: 46).

3. Wnioski

Jak wykazała analiza zawarta w niniejszym artykule, głosy ptaków pojawiają się stosunkowo często we wszystkich rodzajach bajek ludowych. Spośród analizowanych utworów liczną grupę stanowiły bajki, w których dźwięki wydawane przez ptaki miały na celu wywołanie określonych konotacji emocjonalnych, pozytywnych lub negatywnych, co wskazuje, że w różnych sytuacjach życiowych zwracano na nie szczególną uwagę. Ludzie często usiłowali tłumaczyć ptasie głosy na słowa lub na różne sposoby wyjaśniać ich znaczenie. Ponadto, w wielu bajkach występuje motyw daru rozumienia mowy ptaków oraz innych zwierząt. Oba te zjawiska można odczytać jako dowody obecnego w ludziach ukrytego pragnienia, by lepiej rozumieć zwierzęta i nauczyć się żyć z nimi w lepszej harmonii. Ptaki w bajkach ludowych niekiedy udzielały dobrych rad, innym razem ostrzegały przed niebezpieczeństwem, co pokazuje, że ich role jako bajkowych bohaterów były w głównej mierze pozytywne. Wszystkie te spostrzeżenia pozwalają wysnuć wniosek, że głosy ptaków

stanowiły z punktu widzenia ludzi niezwykle istotny element świata przyrody, niezależnie od narodowości oraz uwarunkowań kulturowych.

4. Literatura

- Bywalec M (1942) *Baśnie polskie*, Kraków.
- Hartland ES (2000) *English fairy and other folktales*, London.
- Hermanowicz Z, Machnicki Cz, Samulowski A i in. (1962) *Kiermasz bajek*, Warszawa.
- Jacobs J (1965) *English fairytales*, London.
- Jakobson R (1960) Poetyka w świetle językoznawstwa. *Pamiętnik Literacki* z. 2: 431–473, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1960-t51-n2/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1960-t51-n2-s431-473/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1960-t51-n2-s431-473.pdf (dostęp 02.04.2019)
- Kapelusz H (1988) *Księga bajek polskich*. T. 1, Warszawa.
- Keding D, Douglas A (2005) *English folktales*, London.
- Krzyżanowski J (1947) *Bajka zwierzęca*, Warszawa.
- Millerowa E (2014) *Aż tu nagle... Bajki ze zbiorów Oskara Kolberga*, Poznań.
- Philip N (1992) *The Penguin book of English folktales*, London.
- Ptak. Polska bajka ludowa. Słownik pod red. V. Wróblewskiej, <https://bajka.umk.pl/sownik/lista-hasel/haslo/?id=144> (dostęp 10.04.2019)
- Sokołowski J (1972) *Ptaki ziem polskich*. T. 1, Warszawa.
- Wortman S (1996) *U złotego źródła. Baśnie polskie*, Warszawa.
- Барг Л, Новиков Н (1984) Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: В 3 т., Т. I, Москва.
- Барг Л, Новиков Н (1984) Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: В 3 т., Т. II, Москва.

7. Znaczenie zjawiska przemocy w bajkach ludowych

The meaning of the phenomenon of violence in folktales

Dłużyk Izabela

Katedra Pragmatyki Komunikacji i Akwizycji Języka, Uniwersytet Gdański

Opiekun naukowy: Żanna Śładkiewicz

Dłużyk Izabela: idluzyk@wp.pl

Słowa kluczowe: bajki ludowe, przemoc, znaczenie przemocy.

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniom związanym ze zjawiskiem przemocy, występującym w bajkach ludowych. Zawarto w nim omówienie najważniejszych znaczeń, jakie niosą ze sobą bajkowe sytuacje zawierające przemoc. Ponadto, celem autora jest próba odpowiedzi na pytanie, jaki wpływ na rozwój i wychowanie dzieci wywierają tego typu opisywane w utworach ludowych wydarzenia.

Zapoznając się z bajkami ludowymi obecnymi w różnych narodach i kulturach, często można natknąć się na występujące w nich rozmaite formy przemocy. Zjawisko to wykazuje różne stopnie nasilenia, od subtelnych, zawoalowanych napomknień, aż po krwawe epizody przedstawiane w sposób bardzo bezpośredni i sugestywny. Powszechność występowania przemocy w utworach ludowych może nasuwać pytanie, czemu konkretnie służyło w przeszłości przywoływanie w niej tego zjawiska, a także jakie pierwotnie posiadało ono znaczenia. Pytania te są szczególnie aktualne obecnie, kiedy to mamy do czynienia z pewnymi próbami wykazywania szeroko pojętej nieodpowiedniości tradycyjnych bajek ludowych dla dzieci oraz ich nieprzystawalności do czasów współczesnych. Celem niniejszego artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na powyższe pytania, które mogłyby wyjaśnić, jakie mechanizmy kryją się za przedstawianą w utworach ludowych przemocą oraz rzucić pewne światło na przydatność tych utworów jako narzędzia dydaktycznego w wychowywaniu dzieci.

1. Pochodzenie i pierwotne przeznaczenie bajek ludowych

Bajki ludowe obecne są we wszystkich kulturach i narodach, niezależnie od ich stopnia rozwoju. Przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie, stanowiły odzwierciedlenie uwarunkowań społecznych, właściwych dla danej kultury, a tym samym również towarzyszących jej zasad, wartości i lęków, w formie atrakcyjnej zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych. Na przestrzeni wieków bajki ludowe zachowywały najbardziej istotne wątki, jednocześnie wzbogacając się o rozmaite elementy specyficzne dla danej kultury. Bruno Bettelheim wskazuje, że bajki ludowe zawierają przesłania, które trafiają zarówno do świadomości, jak i do podświadomości, stosownie do tego, na jakim poziomie konkretny słuchacz jest w stanie je przyjąć i na jakim w danym momencie funkcjonuje, a także poruszają uniwersalne problemy związane z ludzką egzystencją. Historycy i propagatorzy twórczości ludowej, jak np. Bruno Bettelheim, Marina Warner i Jack Zipes, są zgodni, że dokładne pochodzenie bajek ludowych jest niepewne i zamglone, ponieważ nie ma sposobów, aby precyzyjnie ustalić, kiedy dokładnie dana opowieść się pojawiła i kto był jej twórcą. Helena Kapelusz w opracowaniu „Księga bajek polskich” zauważa, że pomimo różnic kulturowych oraz odrębności otoczenia geograficznego, w bajkach ludowych znanych w różnych częściach świata „...istnieje zagadkowa wspólnota wątków, niepokojąca uczonych i tłumaczona przez nich rozmaicie, bądź teorią migracji, bądź jednakowymi na pewnym etapie warunkami rozwoju, a wyrosła najprawdopodobniej po prostu z podobieństwa ludzkich losów i ludzkiej natury” (Kapelusz 1988: 4).

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że pierwotnie bajki ludowe nie były z założenia przeznaczone dla dzieci, a przynajmniej nie do takiego stopnia, w jakim dzieje się to współcześnie. Głównymi odbiorcami takich opowieści byli dorośli, natomiast dzieci stawały się ich słuchaczami

niejako przy okazji. Twórczość przeznaczona specjalnie dla dzieci zaczęła rozwijać się dopiero pod koniec XVIII wieku, natomiast do tego czasu przekazywano dzieciom utwory ludowe nie adaptując ich zbyt do grupy wiekowej odbiorców, ponieważ „wychodzono z założenia, że czego dziecko nie potrafi zrozumieć, tego uwaga jego nie zarejestruje” (Kapelusz 1988: 22).

2. Problem złożoności zjawiska przemocy w bajkach ludowych

Analizując zagadnienie przemocy w twórczości ludowej, niezwykle ważnym jest, by mieć na uwadze, że postrzeganie przemocy poprzez pokolenia ulega zmianom. Marina Warner podkreśla ten fakt w książce „From the Beast to the Blonde”, wyrażając opinię, że do pełnego zrozumienia bajki ludowej niezbędna jest znajomość kontekstu, w jakim została ona opowiedziana, kto ją opowiedział, komu i po co.

Obecność przemocy w bajkach ludowych współcześnie w powszechnym odbiorze społecznym stanowi zagadnienie kontrowersyjne. Przeciwnicy zaznajamiania dzieci z twórczością ludową uważają, że powinny one mieć dostęp wyłącznie do absolutnie pozytywnych wzorców postępowania i być chronione przed wszelkimi przejawami przemocy, ponieważ w przeciwnym wypadku mogą zacząć ją naśladować i przenieść ją na grunt prawdziwego, codziennego życia. Z kolei zwolennicy kontaktu dzieci z folklorem utrzymują, że zawarte w nim treści zawierające przemoc nie wyrządzają dzieciom żadnej krzywdy. W pierwszej grupie osób pojawiają się niekiedy opinie, że przemoc w bajkach ludowych jest niczym innym jak tylko przejawem atawistycznego prymitywizmu, który współcześnie należy odrzucić, ponieważ nie pasuje on do kultur cywilizowanych. Jak jednak pokazują liczne badania, znaczenie tego zjawiska jest zdecydowanie bardziej złożone, niż powierzchownie można by sądzić. W dalszej części artykułu zamieszczono analizę kilku aspektów, powiązanych z przedstawianą w bajkach ludowych przemocą, oraz znaczeń, jakich można w nich upatrywać.

2.1 Ostrzeganie przed zagrożeniami

Różne przejawy przemocy były obecne we wszystkich społeczeństwach od zarania dziejów, dlatego nie powinien dziwić fakt, że znalazły miejsce również w twórczości ludowej, takiej jak bajki. Opowieści o źle traktowanych i bitych dzieciach, wprowadzonych i zniewolonych dziewczętach czy złych czarownicach to tylko niektóre z licznych przykładów przemocy i okrucieństwa, jakie można znaleźć w bajkach ludowych. Celem niektórych z nich było akcentowanie potrzeby ostrożności, inne zaś wyrastały ze stosowanych niegdyś sposobów dyscyplinowania dzieci. Szczególną rolę w przestrzeganiu przed potencjalnymi zagrożeniami odgrywały tzw. bajki-ostrzeganki, które miały na celu, poprzez wzbudzenie strachu, nauczenie dzieci zasad bezpieczeństwa, a także rozwijanie u nich umiejętności właściwego osądu i krytycznego myślenia. Pojawiające się w tego typu bajkach istoty — rzeczywiste, jak wilki czy niedźwiedzie, lub fantastyczne, jak smoki, olbrzymy czy czarownice — służyły odstraszeniu dzieci, a przez to skłanianiu ich do unikania niebezpiecznych sytuacji. Przykładowo, w Islandii opowiadane dzieciom bajki o elfach i trolach, mieszkających wśród pagórków i głązów, miały za zadanie powstrzymać dzieci od zapuszczania się na odludne tereny. Ponadto, opowieści takie uczyły dzieci islandzkiej historii topograficznej, a także respektu wobec sił tamtejszej surowej przyrody (Thorvarðardóttir 1999).

Bajki-ostrzeganki istnieją w różnych kulturach na całym świecie i w każdym przypadku wydarzenia zawierające przejawy przemocy, a w konsekwencji wzbudzające strach, służą przestrzeganiu dzieci przed niebezpieczeństwami. Dla przykładu, w folklorze rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej dzieci ostrzegane są przed porwaniem przez „kobietę z koszem”, która przyczaja się na dzieci wążsające się poza domem w porze, gdy powinny już spać. Uderza ona dzieci pałką w głowę, wkłada do kosza, po czym wrzuca do kotła z wrzątkiem, aby ugotować je na obiad. Podobnie jak w większości bajek ludowych, tak i w tych historiach dzieciom ostatecznie udaje się uciec dzięki sprytowi i odrobinie szczęścia, a zamiast nich w kotle ugotowana zostaje zła kobieta (Livo 1994).

Jako inny przykład można podać bajkę ludową z Nigerii o kobiecie nazywanej „mamą wodną”, którą opowiada się dzieciom, by zniechęcić je do podchodzenia zbyt blisko zwykle niezabezpieczonych w żaden sposób wioskowych studni lub kanałów wodnych. Rodzice ostrzegają

dzieci, by nie podchodziły zbyt blisko rzeki, jeziora lub kanału, ponieważ tam ukrywa się kobieta, która mieszka w wodzie i woła swoje utracone dziecko. Jeśli podejda zbyt blisko, kobieta wyciągnie rękę, schwyci je za nogę i wciągnie je do wody (tamże). Małe dzieci w swojej łatwości przeważnie boją się tej historii, zwłaszcza że bajki ludowe są zwykle opowiadane w bardzo wiarygodny i przekonujący sposób. Gdyby w takich historiach nie było przemocy ani potencjalnie tragicznych skutków, dzieci najprawdopodobniej mniej zważałyby na zawarte w nich przestrogi, a co za tym idzie, byłyby bardziej narażone na niebezpieczeństwa. W przypadku tego typu bajek wymowny jest fakt, że ich warianty istnieją lub istniały w przeszłości w kulturach na całym świecie, co wskazuje, jak bardzo uniwersalną troską jest ochrona dzieci.

2.2 Rozładowywanie strachu

Oswajanie dzieci z kontrolowaną przemocą występującą w bajkach stanowi zdrowy sposób podejmowania tego zagadnienia oraz środek do rozmów o sytuacjach wywołujących strach i niepewność w realnym świecie. Sprzyjają temu w pozytywny sposób obecne w bajkach wymyślone postacie.

Według Neyla Postmana, bajkowy świat pełni funkcję pośrednictwa pomiędzy dziecięcą świadomością a rzeczywistością. Dziecko przeżywa bajkę, która pozwala mu przyjmować na siebie rozmaite role i przeżywać w wyobraźni trudne sytuacje, w których bohater walczy ze złem, tymczasowo umiera i znów ożywa. Takie przeżycia uodporniają dziecko, pozwalając mu w sposób bezbolesny integrować wiedzę o przemocy z ogólnym obrazem świata (Postman: źródło internetowe).

Bajkowe sytuacje zawierające przemoc stają się dla dziecka niezwykle ważną lekcją rozładowywania strachu i samoregulacji psychicznej, dzięki czemu funkcjonowanie dziecięcego świata emocjonalnego nabiera elastyczności i efektywności. Bajki, demonstrując ogromną różnorodność zachowań agresywnych, na podświadomym, symbolicznym poziomie przygotowują człowieka na napięte sytuacje emocjonalne, związane z przemocą (Жмыров 2005).

Jak pisze Allan Guggenbühl, dzieci już od wczesnych lat, przebywając wśród innych dzieci, napotyka na wyzwania egzystencjalne, z którymi ludzie mierzą się także w dorosłym życiu, takie jak kłótnie, zazdrość, nielojalność, intrygi czy przewyciężanie strachu. Z jednej strony, zaznajamiają się z ciemną stroną człowieczeństwa, z drugiej jednak uczą się wykorzystywać własne możliwości, aby stawić jej czoła (Guggenbuhl 1996). To właśnie z tego powodu dzieci, których rodzice usuwają z opowiadanych im bajek wszelkie przejawy przemocy, nie mają okazji nabycia umiejętności radzenia sobie w napiętych i konfliktowych sytuacjach, przez co nierzadko stają się bardzo bojaźliwe i łatwo wycofują się z kontaktów społecznych (Жмыров 2005).

Szczególnie charakterystyczną właściwością bajek ludowych, zwłaszcza magicznych, która najpełniej je definiuje, jest naturalność, z jaką w przedstawionym tam fantastycznym świecie dokonują się różnego rodzaju metamorfozy. Cecha ta pozostawia do dyspozycji ogromny wachlarz możliwości rozwiązywania bajkowych trudnych sytuacji, dzięki czemu w tego typu utworach ludowych może zdarzyć się wszystko. Cudowne jabłka przywracają zdrowie choremu ojcu, zamordowany narzeczony odzyskuje życie po pokropieniu żywą wodą, królewicz odszukuje i ratuje zamienionego w kamień brata, zaklęta żaba zmienia się w piękną królową, a dobra wróżka pomaga prześladowanej sierocie wybudować z niczego wspaniały pałac. Czarodziejskie sposoby przewyciężania przeszkód, zdawałoby się, niemożliwych do pokonania stanowią o tak dużej atrakcyjności bajek ludowych. Warto przy tym zwrócić uwagę, że istotą nie jest tu jedynie satysfakcja ze szczęśliwego zakończenia, lecz zjawisko to ma wymiar znacznie głębszy. Tym sposobem dziecko uczy się, że nie ma sytuacji bez wyjścia ani problemów, których nie można rozwiązać, skoro bowiem główny bohater, z którym się utożsamia, dał sobie radę, ono też może. To przekonanie niejednokrotnie okaże się niezwykle przydatne w dorosłości, kiedy człowiek, świadomie lub podświadomie, odwoła się do tego wczesnego doświadczenia (Жмыров 2005). Z rozwiązań bajkowych problemów wypływa ponadto lekcja, że jeśli człowiek w obliczu sytuacji ekstremalnej nie zatrzyma się na tym, co go przeraża lub w inny sposób niszczy, lecz dokona wysiłku przejścia dalej, dana sytuacja zostanie zamknięta i w rezultacie przestanie być tak bardzo destrukcyjna, a to doprowadzi ostatecznie do szczęśliwego końca. Cecha ta okazuje się wyjątkowo użyteczna nie tylko we wczesnym wychowaniu dzieci, lecz także w terapii osób zmagających się z doświadczeniem

traumy, której najbardziej podstawowy mechanizm polega właśnie na swoistym „zawieszeniu” i niemożności zakończenia, zamknięcia tego, co traumę wywołało (Соколов 2001).

2.3 Inicjacja

Przemoc występującą w bajkach ludowych można także rozpatrywać jako proces inicjacji. Pojęcie inicjacji oznacza z jednej strony przejście jednostki z jednego statusu społecznego w inny, zwłaszcza włączenie w pewien zamknięty krąg osób (pełnoprawnych członków plemienia, mężczyzn, wyznawców kultu ezoterycznego, kapłanów, szamanów itp.), zaś z drugiej strony obrzęd, poprzez który dokonuje się to przejście (Ефимкина: źródło internetowe). Rozprzestrzeniony scenariusz inicjacji obejmuje symboliczną śmierć poddawanej jej osoby i jej powtórne narodziny w nowej jakości, czemu często towarzyszą liczne próby.

W artykule poświęconym inicjacji w bajkach magicznych Rimma Jefimkina wyraża pogląd, że scenariusz inicjacji w sposób symboliczny znajduje wyraz w strukturze bajek magicznych w formie szeregu prób, które godnie przechodzi bohater, w wyniku czego podwyższa się jego status społeczny (tamże). Sam bohater przechodzi przemianę, dzięki której staje się silniejszym, potężniejszym itp. i która czyni go pełnoprawnym członkiem danej społeczności. Dokonując powierzonego mu trudnego zadania, bohater wykazuje swoje męstwo, pomysłowość i najlepsze duchowe cechy (Иванов: źródło internetowe).

Tym sposobem, w bajkach z jednej strony pobrzmiewa echo przejawów przemocy, wykorzystywanych w obrzędach inicjacji funkcjonujących w danej społeczności, z drugiej zaś mogły one służyć jako przygotowanie do rytuału inicjacji, demonstrując tradycyjny model właściwego zachowania podczas dokonywanego obrzędu. Opowiadały one, czemu dana osoba zostanie poddana, przez co musi przejść i w jaki sposób ma tego dokonać (Жмыров 2005).

2.4 Archetypizacja zła

U wszystkich ludzi, niezależnie od uwarunkowań kulturowych, istnieją pewne uniwersalne wyobrażenia na temat tego, w czym przejawia się agresja. Są to swoiste symbole agresji, tj. pewne związane z nią obrazy i fantazje, powielane nieświadomie. Przybierają one formę archetypów – dziedziczonych z pokolenia na pokolenie wyobrażeń i obrazów, które są elementem nieświadomości zbiorowej i stanowią podstawę symboli fantazji wszystkich ludzi. Obecność takich archetypów można odnaleźć także w bajkach, zwłaszcza u wielu postaci negatywnych, sposoby przedstawiania których bardzo często odpowiadają archetypowej symbolice agresji. Dzięki nim, opowiadając dziecku bajkę nierzadko nie mamy potrzeby bezpośredniego objaśniania, którzy bohaterowie są źli. Nie trzeba wyjaśniać, dlaczego np. Baba Jaga jest zła, bowiem wystarczy odwołać się do archetypowych symboli agresji, które są czytelne same z siebie. Na przykład, Baba Jaga, obecna w folklorze słowiańskim, ukazywana jest na ogół, pomimo pewnych różnic, jako stara, brzydka wiedźma z jedną kościaną nogą, obwisłymi piersiami, ostrymi zębami i pazurami, przeważnie niedowidząca, za to ze znakomitym węchem, bliskim światu zwierzęcemu. Mieszka z dala od siedzib ludzkich, w głębi lasu w chatce na kurzych nóżkach (Strzelczyk 2007). Niekiedy towarzyszą jej czarny kot, kruk, sowa lub wąż, a zatem zwierzęta, które tradycyjnie nie cieszyły się powszechną sympatią (Podgórcy 2005).

Agresywność negatywnych bohaterów bajek nie tylko bywa sugerowana w sposób wizualny poprzez przypisywanie im specyficznych cech fizycznych lub atrybutów, lecz bywa ponadto podkreślana poprzez opisy ich postępowania, obejmującego np. uprowadzanie ludzi, entuzjazm w stosowaniu tortur, rządzę zabijania, ludożerstwo, rzucanie uroków, zsyłanie chorób i inne przejawy przemocy stosowanej przez negatywne postacie. Co więcej, w ich przypadku agresja stanowi istotę, sens i sposób egzystencji – mowa tu o czysto patologicznej przemocy dla samej przemocy. Przeważnie nie jest ona niczym motywowana, przez co bywa utożsamiana ze złem absolutnym (Жмыров 2005).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że bajkowi bohaterowie pozytywni przejawiają patologiczną agresję w przypadkach skrajnie rzadkich. Prawie nigdy nie dokonują np. zabójstw tylko dlatego, że chcą i mogą. Jeśli stosują przemoc, w ogromnej większości sytuacji jest ona jasno umotywowana. Pojawia się np. w reakcji na zagrożenie, w odpowiedzi na agresję przeciwnika, jako wypełnienie rozkazu lub rady pomocnika, w celu uratowania osoby w potrzebie czy też w odwecie

za krzywdę wyrządzoną im lub ich najbliższymi. W toku takich opowieści, słuchacze zostają jak gdyby przygotowani na mającą się dokonać przemoc, dzięki czemu jest ona spodziewana i nie wywołuje zbytniego zdziwienia. Niekiedy zdarzają się ponadto przypadki przemocy nie zastosowanej z rozmysłem, do której dochodzi w wyniku intryg lub nieporozumień, lecz jej konsekwencje zostają szybko naprawione i przywrócona zostaje sprawiedliwość. Dmitrij Żmurow w książce poświęconej agresji i przemocy w literaturze zwraca uwagę na fakt, że jedynymi przypadkami, w których pozbawiona motywacji agresja może pojawić się u bohaterów pozytywnych, są przypadki postaci, które najpierw przedstawiane są jako „głupie”, lecz później, po przejściu różnych perypetii, nabierają mądrości. W takich sytuacjach stosowana przez nie przemoc zwykle bywa traktowana jako przejaw ich początkowego ograniczenia, które sprawia, że nie w pełni zdają sobie sprawę z tego, co czynią (Жмуров 2005).

3. Wnioski

Jak wykazano w niniejszym artykule, zjawisko przemocy występujące w bajkach ludowych różnych narodów i kultur uwarunkowane jest złożonymi przyczynami. Z jednej strony, pełni ono w pewnym sensie funkcję dydaktyczną i pomaga w jednoznacznym określaniu zła, z drugiej natomiast może stanowić echo praktykowanych w różnych kulturach obrzędów inicjacji. Analizując strukturę różnych bajek ludowych można zauważyć, że obecne w nich wydarzenia zawierające przemoc są jedynie swoistym środkiem, który ma na celu ukazanie, często na zasadzie kontrastu, wartości pozytywnych, a rozwój fabuły prawie zawsze prowadzi do szczęśliwego zakończenia. Pozwala to wysnuć wniosek, że utwory te, pomimo wygłaszanej niekiedy z różnych stron krytyki, ukazują świat w sposób całościowy i zrównoważony, nie zaś destrukcyjny, co czyni je wartościowym narzędziem wychowawczym również we współczesnym świecie. Mając to na uwadze, warto zapewnić dzieciom szansę czerpania z nich życiowej mądrości i inspirowania się ukazanymi tam dobrymi wzorcami postaw, podobnie jak czyniły to liczne pokolenia w przeszłości.

4. Literatura

- Bettelheim B (1975) *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York.
- Guggenbühl A (1996) *The Incredible Fascination of Violence: Dealing with aggression and brutality among children*, Woodstock, Connecticut.
- Kapelusz H (1988) *Księga bajek polskich*. T. 1, Warszawa.
- Livo, NJ (1994) *Who's Afraid...? Facing Children's Fears with Folktales*, Englewood, Colorado.
- Podgórska B, Podgórski A (2005) *Wielka Księga Demonów Polskich – leksykon i antologia demonologii ludowej*, Katowice.
- Strzelczyk J (2007) *Mity, podania i wierzenia dawnych Słowian*, Poznań.
- Warner M (1994) *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*, London.
- Thorvarðardóttir Ó (1999) *Spirits of the land: a tool for social education*, *Bookbird* 37: 33-34.
- Ефимкина Р, Три инициации в „женских” волшебных сказках.
<http://pryahi.indeep.ru/mythology/research/efimkina.html>
05.04.2019
- Жмуров Д (2005) *Насилие (агрессия) и литература*, Иркутск.
- Иванов А, Народная сказка как этнографический источник.
<http://www.docsity.com/ru/referat-po-etnologii/993092/>
03.04.2019
- Постман Н (2004) *Исчезновение детства*.
<http://www.strana-oz.ru/2004/3/ischeznovenie-detstva>
01.04.2019
- Соколов Д (2001) *Сказки и сказкотерапия*, Москва.

8. Sakralne topografie. Miejsca kultu św. Antoniego w przestrzeni kościoła pw. Świętej Trójcy w Opolu

Sacred topographies. Shrine of St. Anthony in Holy Trinity Church in Opole

Klaudia Ebiś

Wydział Filologiczny, Uniwersytet Opolski

Opiekun naukowy: Mirosław Lenart

Klaudia Ebiś: klaudia.paprotny17@wp.pl

Słowa kluczowe: Franciszkanie, liturgia, zabytki, przestrzeń sakralna

Streszczenie

Święty Antoni jest jednym z najpopularniejszych świętych w Kościele katolickim. Mimo upływu czasu jego sława nie maleje, a kolejne pokolenia nadal w różnych sprawach wzywają jego wstawiennictwa. Tekst stanowi próbę omówienia kultu św. Antoniego w Opolu. Autorka rozpoczęła od przedstawienia podstawowych informacji dotyczących osiedlenia się Franciszkanów w Opolu. W kościele pw. Świętej Trójcy można zobaczyć kaplicę, która dawniej była poświęcona św. Antoniemu, obraz mający w tytule jego imię, figury kaznodziei oraz skarbonki znane pod nazwą „Chleb św. Antoniego”, które są wyrazem charytatywnego działania wiernych. Zawarte zaś w *Modlitewniku Prowincji Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Zakonu Braci Mniejszych w Polsce* teksty pokazują miłość i zaufanie, jakimi otaczany jest ten święty. Widać w nich bogactwo treści, w których ukazany jest on jako orędownik ludzkich spraw i doskonały wzór życia chrześcijańskiego. Ciekawą kwestią stanowi podobieństwo przestrzeni sakralnej kościoła do bazyliki w Padwie. Klasztor Franciszkanów w Opolu przylega do świątyni od prawej strony, a ołtarz jest umiejscowiony na lewo od wejścia od strony centrum miasta. Taki sam układ można dostrzec w bazylice św. Antoniego w Padwie.

1. Wstęp

Opole jest jednym z najstarszych miast w Polsce. Do grona jego najcenniejszych zabytków należy między innymi franciszkański, gotycki kościół pw. Świętej Trójcy, zbudowany w XIV wieku. Kryje on w sobie wyjątkowe skarby kultury. W poniższym artykule zostaną omówione miejsca kultu św. Antoniego w teże budowli.

Pierwsi franciszkanie przybyli na ziemię polskie już w latach 30-tych XIII wieku, zakładając klasztory we Wrocławiu (1236) i Krakowie (1237). Według tradycji Opole było prawdopodobnie trzecim miastem, w którym ojcowie założyli przed rokiem 1241¹ swój konwent. Według nie do końca pewnych przekazów kronikarskich, po najeździe tatarskim i z inicjatywy książąt opolskich, klasztor fundowano po raz drugi, w roku 1248. W ten sposób powstała nekropolia piastowska².

Niestety, przebieg procesu fundacyjnego oraz początki działalności Braci Mniejszych w Opolu kryją się w mrokach dziejów, przede wszystkim z powodu braku dokumentacji źródłowej, a nawet śladów dokumentu fundacyjnego. Ujęta w regule zasada ubóstwa zdawała konwent na łaskę

¹ Najprawdopodobniej w 1236 za sprawą Henryka Brodatego. Jednak tzw. pierwsza fundacja, sprzed tatarskiego najazdu w roku 1241, jest wątpliwa, wspominają o niej dopiero dużo późniejsze i niebudzące zaufania kronikarskie przekazy. Dopiero fundacja księcia opolskiego Władysława I z ok. 1248 roku pozwoliła na zakorzenienie się minorytów w strukturze średniowiecznego miasta Opolu, co potwierdza kronika o. Jana Fürstenhaima. Autor tekstu podkreśla, że fundacja w Opolu jest powtórna, ponieważ bracia poprzednio opuścili to miejsce.

² Wśród pochowanych w podziemiach kościoła przyklasztornego znajduje się m.in. Władysław II Opoleczyk, fundator klasztoru franciszkańskiego w Sanoku i klasztoru na Jasnej Górze oraz Elżbieta, wnuczka Władysława Łokietka. W krypcie znajduje się także cenna polichromia, z około 1320 roku, przedstawiająca scenę ukrzyżowania. Jest to najstarsze z malowideł ściennych, zachowanych na Górnym Śląsku.

fundatorów i dobroczyńców, ale zarazem uniemożliwiła posiadanie majątku, który mógłby braciom mniejszym zapewnić gospodarczo-ekonomiczną samodzielność.

2. Opis zagadnienia

Do Polski kult św. Antoniego dotarł stosunkowo wcześniej, dzięki licznym kontaktom studenckim z uniwersytetem w Padwie. Dopiero jednak od wieku XVIII stał się powszechny (Hunermann 1989). Kim zatem był ten człowiek, zanim okrzyknięto go „młotem na heretyków”? Źródła historyczne niewiele mówią o jego dzieciństwie i dorostaniu. Wiadomo, że urodził się w Lizbonie ok. 1195 roku, najprawdopodobniej 15 sierpnia, jako pierworodny syn we wpływowej i zamożnej rodzinie szlacheckiej. Rodzice posłali go na studia, ponieważ być może chcieli, aby został urzędnikiem lub biskupem. Chłopiec, któremu na chrzcie dano imię Fernando (po polsku Ferdynand), szybko jednak zawiódł ich ambitne oczekiwania. Mając 15 lat, wstąpił do zakonu Kanoników Regularnych św. Augustyna w Lizbonie. Spędził tam dwa lata, zdobywając imponującą wiedzę teologiczną, po czym przeniósł się do pobliskiego zakonu św. Krzyża w Coimbrze. Studiował Pismo Święte i pisma Ojców Kościoła, poza tym dzieła wybitniejszych średniowiecznych teologów. Ponadto zgłębiał nauki przyrodnicze. Utwierdził się w powołaniu do kapłaństwa i to właśnie w Coimbrze, w 1219 roku, przyjął święcenia. W lutym 1220 roku w Coimbrze rozeszła się wieść, że w Maroku, po okrutnych torturach, zamordowano pięciu Franciszkańskich misjonarzy. Ich relikwie zostały przywiezione do kościoła św. Krzyża, przylegającego do opactwa, w którym przebywał Fernando. On również oddał cześć nowym męczennikom, wspominając swoje spotkanie z nimi, które miało miejsce zaledwie kilka miesięcy wcześniej. Urzekła go wtedy ich prostota, przyjazne nastawienie, radość i żarliwa wiara. Ferdynand postanowił również oddać swe życie za Chrystusa, wstąpił do klasztoru franciszkanów i, aby Spalic wszystkie mosty łączące go z przeszłością, przyjął nowe imię – Antoni. Mnich cieszył się ogromnym szacunkiem ze względu na aurę świętości, jaka go otaczała i cuda, jakie mu towarzyszyły, a także ze względu na dar przenikliwości i rozważgi w tym, co czynił. Zastąpił jako wielki mówca. Szczególny dar wymowy gromadził przy nim wielkie tłumy. Mówił przystępnie, komunikatywnie, prostym językiem. Antoni zmarł w okolicach Padwy 13 czerwca 1231 roku, mając zaledwie 36 lat. Ogromny rozkwit pobożności oraz cuda, jakie działy się przy jego grobie, sprawiły, że coraz powszechniej rozlegały się głosy o jak najszybsze rozpoczęcie procesu kanonizacyjnego. Dlatego nie budzi zdziwienia fakt, że Antoniego ogłoszono świętym już po niecałym roku od jego śmierci, 30 maja 1232 roku, w uroczystość Zielonych Świąt. W katedrze w Spoleto odczytano wówczas opis pięćdziesięciu trzech cudów, które miały miejsce za przyczyną tego świętego. Niewątpliwie był to jeden z najkrótszych procesów kanonizacyjnych w historii katolicyzmu.

W kościele pw. Świętej Trójcy w Opolu Antoni Padewski zajmuje szczególne miejsce. Co zatem z rzeczywistego kultu znalazło odbicie w tej świątyni? Rozważania warto rozpocząć od samego układu budowli i rozmieszczenia w niej elementów związanych ze świętym. Na uwagę zasługuje fakt, że klasztor Franciszkanów w Opolu przylega do kościoła od prawej strony, podobnie jak klasztor stykający się z bazyliką w Padwie. Kaplica, której pierwotnie patronował św. Antoni oraz ołtarz pod jego wezwaniem umiejscowione są na lewo od wejścia od strony centrum miasta. Taki sam układ można dostrzec w bazylice św. Antoniego w Padwie, w której Kaplica Świętego mieści się na prawo od prezbiterium. Obie świątynie zostały przygotowane na przyjęcie wiernych. Pielgrzymi mogą wchodzić do kościoła i wybrać swoją drogę do ołtarza lub kaplicy, w której chcą się pomodlić – boczne nawy stanowią dla nich wygodną ścieżkę komunikacji bez zakłócania np. trwającej mszy.

Wymieniony powyżej, pochodzący z roku 1949, ołtarz św. Antoniego znajduje się na prawo od wejścia do kaplicy Matki Boskiej Częstochowskiej. Na schodkowym podwyższeniu umieszczono sarkofagową mensę, której lico udekorowano banderolą o falujących symetrycznych wstęgach, z wkomponowanymi gałązkami lilii. Na banderolach znajduje się inskrypcja: *Jeśli cudów szukasz idź do Antoniego*. Na mensie zaś, na podwyższeniu, stoi prostokątne tabernakulum, przy którym ludzie mogą adorować Najświętszy Sakrament. Takie umiejscowienie umożliwia ludziom dostęp w ciągu dnia podczas całego tygodnia i trwania na modlitwie i osobistej adoracji. Kult Eucharystii jest bardzo ważny wśród wiernych, dlatego umieszczenie w retabulum namalowanego przez Łukasza Mrzygłóda w 1948 roku obrazu przedstawiającego św. Antoniego trzymającego na rękach Dzieciątko Jezus jest

nie bez przyczyny. Mnicha uważana się bowiem za łącznik między Jezusem a człowiekiem. Ludzie przecież często modlą się do niego, gdy coś zgubią. Jest to jednak upraszczanie całej idei, w której chodzi przecież o to, że Antoni pomaga odnaleźć się ludziom, którzy zgubili się i nie potrafią odnaleźć właściwej drogi w życiu. W centrum wspomnianego obrazu znajduje się kaznodzieja z Padwy. Po jego bokach widać postaci mężczyzny i kobiety. Święty został ukazany frontalnie, górna część ciała zwrócona jest nieco w prawą stronę. Cała postać ustawiona jest w kontrapoście – lewa noga zgięta. Kaznodzieja ma owalną, o delikatnych i młodzieńczych rysach twarz. Pochyla otoczoną aureolą głowę i kieruje wzrok w stronę trzymanego na rękach Dzieciątka. Jest ubrany w brązowy habit, przewiązany w pasie białym sznurem, a przy lewym boku ma przypięty różaniec. Mały Jezus został ukazany bokiem. Patrzy na świętego, wyciąga ręce w górę ku jego twarzy, a stopy wspiera na lewej ręce. Dzieciątko jest nagie, leży na białym materiale, ma okrągłą, o delikatnych rysach twarz. Przy prawym boku świętego przyklęka pochylony starzec. Wspiera dłoń lewej ręki na wysuniętym do przodu, zgiętym kolanie, zaś prawą dłonią ujmuje koniec sznurka, przyciskając go do ust. Z drugiej strony Antoniego znajduje się kobieta, która, patrząc na niego, składa dłonie w geście modlitwy. W głębi pomieszczenia, za świętym, widać fragment stołu, nakrytego czerwonym obrusem. Znajduje się na nim otwarta, zapisana księga, obok kosz wypełniony chlebami, przy którym stoi dzbanek z białą lilią, w oddali widać pejzaż. Święty Antoni Padewski w kościelnej ikonografii przedstawiany jest zawsze w zakonnym stroju. Zgrzebny habit ma symbolizować ubóstwo, pokutę i pokorę. Księga znajdująca się stole jest oznaką mądrości i nauki, a lilie ułożone w wazonie – niewinności i czystości. Kolorystyka obrazu utrzymana jest w cieplej tonacji czerwieni i brązu, co może nasuwać konotacje z ogniem, który z kolei jest symbolem gorliwości świętego.

Oprócz ołtarza, w kościele do roku 1810 znajdowała się kaplica św. Antoniego. Wybudowano ją w XVII w. przy północnej ścianie korpusu. Do jej wnętrza prowadzi barokowy portal, z bogato zdobioną kutą kratą, który wykonano po pożarze w 1682 r. Obecnie jest w tym miejscu kaplica Najświętszego Serca Pana Jezusa.

Od XVII wieku upowszechniła się tzw. praktyka wtorków Antoniego na pamiątkę dnia, w którym został pochowany. W roku 1890 z inicjatywy Ludwika Bouffier powstało w Tuluzie dzieło znane dziś pod nazwą „Chleb Świętego Antoniego”, czyli jałmużna dla ubogich, składana jednocześnie ku czci świętego dla uzyskania jego wstawiennictwa. W wielu kościołach przy jego figurze znajduje się skarbonka z napisem „Chleb św. Antoniego”. Należy do niej wrzucać ofiarę przeznaczoną specjalnie dla ludzi ubogich. Nie inaczej jest również w kościele pw. Świętej Trójcy. W przedsionku znajduje się figura świętego. Mężczyzna unosi lewą dłoń w geście błogosławieństwa, jednocześnie podtrzymując białe lilie. W prawej ręce trzyma otwartą księgę, na której stoi mały Zbawiciel. I w tym wypadku atrybutami św. Antoniego są: księga - symbol nauki oraz lilia - oznaka niewinności i czystości. Pod jego stopami widnieje napis: *Święty Antoni módl się za nami*, a jeszcze niżej umieszczono skarbonkę, do której można składać ofiary. Figura, znajdując się w przedsionku świątyni, pokazuje wiernym, że kaznodzieja wita ich w domu Bożym i błogosławi, gdy z niego wychodzą. Ludzie otaczają ją kultem i czcią. Przychodzą do kościoła i dotykają stóp świętego, prosząc o szczególne wstawiennictwo w trudnych sprawach. Wszyscy wiedzą, że gdy coś się zgubi lub gdy człowiek ma jakiś kłopot, prosi o pomoc właśnie Antoniego. Mało kto wie natomiast, że jest on też opiekunem narzeczonych i małżeństw. Pomaga wstawiennictwem do Boga wszystkim małżonkom, którzy go o to proszą. Przychodzi także z pomocą w sprawach związanych z niepłodnością. Jest popularnym patronem położnic i dzieci. Narzeczeni mogą go prosić, aby pomógł im dochować czystości przedmałżeńskiej. Jest także patronem górników oraz podróżnych.

Kolejnym elementem związanym z padewskim mnichem jest bogato zdobiona ambona, wykonana w 1954 roku. Stojąc twarzą w kierunku ołtarza głównego, można zobaczyć ją po prawej stronie. Pięć płaskorzeźbionych paneli przedstawia największych kaznodziejów zakonu franciszkańskiego, wśród których swoje miejsce zajął również św. Antonii, pokazany w trakcie głoszenia kazania do ryb. Obok niego przedstawiono św. Bonawenturę, św. Franciszka z Asyżu, św. Jana Kapistrana oraz św. Leonarda z Porto Mauricio (w Portugalii). W ostatnim, szóstym polu, jest fragment reguły franciszkańskiej z zaleceniami dotyczącymi kaznodziejstwa (Kowalski M., Korczak L. 2008). Ambona jest miejscem, z którego kapłan mówi do wiernych, nic więc dziwnego, że została przyozdobiona właśnie wizerunkiem Antoniego.

Kult świętego jest znaczący przede wszystkim z punktu widzenia liturgicznego. Szybka kanonizacja, budowa bazyliki i wreszcie działalność franciszkanów w najdalszych zakątkach świata sprawiły, że bardzo szybko zaczęły powstawać zwyczaje liturgiczne związane ze św. Antonim.

Franciszkanie w Opolu w każdy wtorek odprawiają uroczyste nabożeństwo ku czci świętego. Bracia posiadają swój *Modlitewnik Prowincji Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny Zakonu Braci Mniejszych w Polsce*. Kaznodzieja z Padwy wspomniany jest tutaj w zestawie nabożeństw przewidzianych w ciągu tygodnia, na które składają się dwie litanie, cztery responsoria, 13 wtorków ze św. Antonim oraz wybór modlitw, m.in. za przyczyną świętego oraz prośby przez jego wstawiennictwo. W dalszej części można znaleźć nowennę do św. Antoniego, a na koniec poświęconą mu część muzyczną. Z tekstów tych wyłania się obraz świętego cudotwórcy i opiekuna ludzi w trudnych sprawach, ale także w kwestiach odnoszących się do wiecznego zbawienia. Kapłani w swych modlitwach polecają się mu ze względu na jego ogromne zasługi i wstawiennictwo. Proszą, aby przekazane z ufnością prośby, raczył zanieść do Boga. W litanii święty przedstawiony jest jako przyjaciel Dzieciątka Jezus, sługa Matki Niepokalanej i św. Franciszka, mąż świętej modlitwy, perła ubóstwa, lilia czystości, obraz posłuszeństwa, miłośnik życia ukrytego, zwierciadło cnoty, filar kościoła, apostoł dusz ludzkich, nauczyciel prawdy, zwolennik jedności wiary, odnowiciel dobrych obyczajów, opiekun uciśnionych, postrach złych duchów, nawracający grzeszników, cudotwórca, wzór miłości Bożej, opiekun uciśnionych i pośrednik u Boga. Wezwania kończy modlitwa do Boga poprzedzona prośbą, aby ludzie stali się godnymi Chrystusowych obietnic. Wersja druga litanii, która przeznaczona jest tylko do recytacji, również zawiera wezwania zakończone modlitwą poprzedzoną prośbami o konkretne rzeczy, np. odpuszczenie grzechów czy wieczny odpoczynek zmarłym. W dalszej części znajdują się responsoria. W pierwszym refren brzmi: *Morze się ucisza, czarty uciekają, umarli na nowo do życia wracają*, w drugim zaś: *Prysną więzy, ścichną fale, wróci moc i znikną szkody, Antoniego gdy wytrwale błagać będą: stary i młody*. Wezwania w obu responsoriach są podobne. Podkreślają moc wstawienniczą świętego oraz jego szczególną skuteczność w upraszaniu łask i pomocy w potrzebach. W brewiarzu znajduje się także modlitwa powszechna, posiadająca wezwania za potrzebujących pomocy duchowej, cierpiących nędzę materialną, moralną i duchową, czcicieli św. Antoniego oraz za samych modlących się. W dalszej części książeczki do nabożeństwa znajduje się modlitwa opowiadająca o trzynastu rodzajach cudów, jakie działy się za przyczyną kaznodziei z Padwy, dalej wybór modlitw do św. Antoniego, wśród których znajduje się m.in. wspomniane już „13 wtorków ze św. Antonim” czy wybór świętego na swojego patrona. W tekstach tych podkreślone są jego nieprzeciętne cnoty, wielka miłość do Boga, gorliwość w czczeniu Matki Bożej oraz żarliwość w głoszeniu Ewangelii. Ponadto przedstawiony jest także jako pocieszyciel strapionych. Kolejnym elementem modlitewnika jest nowenna, która rozpoczyna się modlitwą wstępną. Potem następują modlitwy na poszczególne dni nowenny, w których prosi się o łaskę naśladowania świętego, (który śmiało porzucił bogactwa ziemskie), o odrzucenie egoizmu i przyjmowanie z pokorą tego, co daje Bóg, o poprawę grzesznego życia, o wyjednanie łaski bycia pokornym, cierpliwym i miłosiernym wobec prześladowców, o pomoc w walce z grzechem i nawracaniu bliźnich, o umiejętność panowania nad zmysłami oraz o łaskę błogosławionej śmierci i pracy nad samym sobą. Nowennę kończy modlitwa dziękczynna. Na końcu modlitewnika można znaleźć zestaw pieśni poświęconych św. Antoniemu. Ich autor nazywa kaznodzieję cudotwórcą, którego wierni wzywają w wielu sytuacjach życiowych (*Święty Antoni, cudotwórco Boży*), radzi szukającemu cudów, aby spojrzął na cały świat, by zobaczyć, że św. Antoni znany jest jako ten, który pomaga wszystkim w wielu potrzebach życiowych (*Jeżeli szukasz cudów Antoniego*). Omawiana książeczka składa się z wielu modlitw i pieśni. Jak widać kaznodzieja z Padwy zajmuje w niej szczególne miejsce.

3. Podsumowanie

Na zakończenie przytoczone zostaną słowa papieża Piusa XI, skierowane w 1931 roku do Eljasza z Kosty, biskupa padewskiego: „Na tę przeto pochodnię świętości, którą się szczyci Kościół katolicki, niechaj ze czcią wpatrują się wszyscy, i do jego czynów i cnót niechaj się starają dostosować swe życie” (Kuczkowski 2013). Wypowiedź ta, oprócz nobilitacji Antoniego, pokazuje również, że pobożność ludzi ma być związana z naśladowaniem osób tego godnych. Zatem umiejscowienie

wizerunku świętego w określonych miejscach w kościele pw. Świętej Trójcy w Opolu ma swój cel. Znajdując się w przedsionku, jest elementem przestrzeni, która oddziela świat świecki od miejsca świętego i zarazem łączy przestrzeń *profanum* z *sacrum*. Sąsiadując z tabernakulum, znajduje się obok miejsca sakramentalnej obecności Jezusa Chrystusa. Będąc synonimem ideału kaznodziei, jego wizerunek znalazł się na ambonie, miejscu, z którego głoszone w czasie zgromadzenia liturgicznego słowo Boże nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ staje się żywe i skuteczne. Jako jeden z najbardziej znanych franciszkańskich świętych, zajmuje ważną część modlitewnika braci mniejszych.

Wielka ufność, jaką pokładają wierni w orędownictwie św. Antoniego, rozwijała się przez wieki, przekazywana z pokolenia na pokolenia, zataczając coraz to nowe kręgi. I choć wciąż zmienia się rzeczywistość, to troski ludzi pozostają bez zmian. Dlatego postać świętego niezmiennie pozostaje tą, do której się uciekamy w codziennych trudach, licząc, że nasz Antoni zaniesie je przed oblicze miłosiernego Boga i odnajdzie nam w życiu, nie tylko zagubioną rzecz, ale może przede wszystkim zagubioną drogę, zapomniane wartości albo sens życia. Bo każdy z nas czeka na cud w swoim życiu.

Przedstawiony powyżej rozdział stanowi próbę omówienia miejsca kultu św. Antoniego w przestrzeni kościoła pw. Świętej Trójcy w Opolu. Autorka rozpoczęła od przedstawienia podstawowych informacji dotyczących osiedlenia się Franciszkanów w Opolu, zauważając, że dane te nie są do końca uściślone. Następnie porównała poszczególne części kościoła z bazyliką św. Antoniego w Padwie. W świątyni w Opolu możemy zobaczyć dawną kaplicę, obraz, figury św. Antoniego oraz skarbonki znane pod nazwą „Chleb św. Antoniego”, które są wyrazem charytatywnego działania wiernych. Zawarte zaś w *Modlitewniku Prowincji Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny Zakonu Braci Mniejszych w Polsce* teksty pokazują miłość i zaufanie, jakimi otaczany jest ten święty. Widać w nich bogactwo treści, w których ukazany jest jako orędownik ludzkich spraw i doskonały wzór życia chrześcijańskiego.

4. Literatura

Adoramus Te (2012) Modlitewnik Prowincji Wniebowzięcia NMP Zakonu Braci Mniejszych w Polsce.

Hunermann W (1989) Herold Boży święty Antoni z Padwy.

Jasiński AS, Tonkowicz J (2011) Kościół i klasztor oo. Franciszkanów w Opolu.

Kowalski M, Korczak L. (2008) Broszura-przewodnik po kościele franciszkanów w Opolu.

Kuczkowski M (2013) Św. Antoni Padewski w ujęciu polskich czasopism terejarskich okresu międzywojennego – 1918-1939, [w] K. Parzych-Blakiewicz, Święty Antoni z Padwy w wierze, kulcie, teologii i sztuce, s. 29-41.

Matczak B (2013) Liturgiczny kult świętego Antoniego Padewskiego, [w] K. Parzych-Blakiewicz, Święty Antoni z Padwy w wierze, kulcie, teologii i sztuce, s. 123-134.

9. E-autostop jako nowa forma podróżowania

E-hitchhiking as a new form of traveling

Michał Gałaszewski

Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Historyczno-Socjologiczny

Opiekun naukowy: Jan Poleszczuk

Jan Poleszczuk : jan.poleszczuk@gmail.com

Słowa kluczowe: e-autostop, podróżowanie, alternatywa.

Streszczenie

Gwałtowny rozwój technologii w ostatnim okresie zupełnie zmienił nasze życie i postrzeganie otaczającego nas świata. Ludzie, którzy nie korzystają z telefonów komórkowych, lub nie potrafią obsługiwać komputera, są w dzisiejszych czasach jak dinozaury. Śmiało można stwierdzić, że przeciętny obywatel nie jest już w stanie wyobrazić sobie życia bez tego typu udogodnień. Wszystko toczy się o wiele szybciej niż kiedyś. Nadmiar i ogrom informacji sprawia, że odczuwamy potrzebę bycia stale poinformowanym o wszystkim.

1. Wstęp

Upowszechnienie internetu zrewolucjonizowało nasze życie na dobre. Praktycznie wszystko, co ma miejsce w realnym świecie, pozostawia po sobie ślad w sieci. Renomowane gazety, sklepy, szkoły, ale i zwykli ludzie – wszyscy chcą zaistnieć i nic nie pomoże w tym lepiej niż pokazanie, „sprzedanie się” w internecie. Wieczne zabieganie sprawia też, że tak naprawdę stajemy się bardziej samotni. Brakuje czasu na kontakty towarzyskie. Rozwiązaniem tej sytuacji, a raczej lekiem na samotność, w dzisiejszych czasach staje się dla młodych ludzi internet. Owa samotność, zanik relacji interpersonalnych sprawia, że odczuwamy potrzebę stałego „podłączenia”. Dużą popularnością w sieci cieszą się różnego rodzaju portale społecznościowe, czego dobrym przykładem jest Facebook, ale też serwisy randkowe, czaty, i wszystkie inne strony internetowe, na których możemy porozmawiać ze znajomymi bądź poznawać nowych ludzi. Wirtualne kontakty okazały się fenomenem. W sieci dużo łatwiej jest młodym ludziom nawiązywać kontakty niż w realnym świecie. Mają poczucie, że wirtualnie mogą być kim chcą. Tak przedstawia się rzeczywistość, ale czy to dobre rozwiązanie? Ograniczanie swojego życia towarzyskiego do kontaktów wirtualnych określiłabym raczej wadą rozwoju technologii, aniżeli jego zaletą.

Wszystko ma jednak dwie strony medalu i pomimo wielu wad, internet ma również swoje zalety. Może pomóc w rozwiązaniu, przynajmniej części aktualnych problemów. Dobrym przykładem jest poczta elektroniczna. Otrzymujemy i nadajemy wiadomości bez marnowania surowców naturalnych, w tym przypadku drewna, z którego wytwarzany jest papier. Jednym z większych problemów cywilizacyjnych XXI w. jest nadmierna, wręcz krytyczna emisja spalin do atmosfery, które przyczyniają się do efektu cieplarnianego. Stwarza to poważne zagrożenie, nie tyle jeszcze dla nas (choć już teraz można zaobserwować gwałtowne zmiany klimatyczne), co dla naszych dzieci i wnuków. Jak podaje Światowa Organizacja Meteorologiczna (WMO) po drogach na całym świecie jeździ około 1 000 000 000 samochodów, które produkują 5 000 000 000 ton CO₂ rocznie (<https://public.wmo.int> 2019). W celu redukcji emisji spalin WMO utworzyło „Projekt ochrony zdrowia publicznego. Program redukcji emisji spalin”

Jest to próba podjęcia walki o nasze zdrowie i życie. Jednym z założeń programu jest redukcja spalin wytwarzanych przez pojazdy mechaniczne. Twórcy projektu proponują carpooling i transport publiczny jako elementy, które rzeczywiście mogą pomóc, nie tyle w rozwiązaniu, co w zmniejszeniu skali problem (Science to Protect Public Health and the Environment 2019).

2. Opis zagadnienia

Autostop, zjawisko powszechnie znane i wydawało by się – nieskomplikowane, aczkolwiek problematyczne jeśli chodzi o ustalenie jego jednorodnej definicji. Jak tak naprawdę można by było

je określić? Większość ludzi próbując opisać autostop wspominałaby o autostopowiczu, czekającym przy drodze z wyciągniętą ręką i kciukiem podniesionym do góry oraz o kierowcy, który zatrzymuje się, by tego autostopowicza zabrać. Oczywiście mieliby rację, aczkolwiek definicja ta jest zbyt uboga. Przede wszystkim należało by się zastanowić kim jest owy autostopowicz, jakie ma zamiary wobec kierowcy, dlaczego odbywa podróż w ten sposób, jaki jest jego cel. Mówiąc o autostopie jako zjawisku kulturowym należy wykreślić z grona uczestników osoby o nieuczciwych zamiarach wobec kierowcy. Powinna to być także bezpłatna forma podróży, tak więc do autostopowiczów nie zaliczamy tzw. „łebków”, którzy podróżują w ten sposób często z konieczności a nie chęci i czują się zobowiązani do zapłaty kierowcy za przejechane kilometry. Autostopowicz traktuje ten sposób przemieszczania się jako formę podróży turystycznej (Barbarzynca.com 2014).

Bardzo często też celem podróży jest dla niego sama podróż, poczucie „bycia w drodze”. Jedną z takich osób był na pewno ojciec Marcina Harlendera, który ten sposób przemieszczania się traktował w aspekcie intelektualnym: „Tato traktował życie jako podróż, autostop mu filozoficznie bardzo odpowiadał. Chodziło o podróż, która ma na celu intensyfikację przeżyć. (...) poprzez wędrówkę łatwiej i skuteczniej można docierać do istoty życia i pogłębienia doznań” (Harlender 2005). Autostop jest czymś ulotnym i nieodzwonnie połączonym z relacją jaka zachodzi.

Szymon Żyliński zauważa, iż „początki podróżowania okazją tkwią głęboko w starożytności, kiedy jedni podwozili wozami drugich, czy przyłączali się do karawan” (Uwm.edu.pl). Temat ten jest jednak zbyt odległy aby można go było rozpatrywać porównując do obecnej formy autostopu. Należy go nieodzwonnie kojarzyć powstaniem, a raczej rozwojem motoryzacji, z początkiem masowej produkcji aut, pozwalającej na ich zakup i użytkowanie. Wraz z pojawieniem się automobili zaistniała potrzeba budowy utwardzonych dróg, aby miały się one po czym poruszać. Do Polski autostop dotarł z Zachodu, a dokładniej, ze Stanów Zjednoczonych. To właśnie tam najszybciej rozwijała się motoryzacja. Mimo prężnego rozwoju nie wszystkich jednak było stać na zakup samochodu. Zmusiło to niższe warstwy społeczne do „zwracania się z prośbą o powiezienie do przejeżdżających kierowców” (www.barbarzynca.com 2019).

Celem podróży było bardzo często poszukiwanie pracy, ale też poznanie nowych miejsc, odkrywanie świata przed samym sobą. W roku 1926 w USA pomiędzy Chicago a Los Angeles powstała autostrada Route 66, która stała się „symbolem otwartych podróży” (www.barbarzynca.com 2019).

Autostop stawał się coraz bardziej popularny w społeczeństwie amerykańskim. Podróżować zaczęli także uczniowie, artyści. W tym samym roku w Wielkiej Brytanii wybuchł strajk w transporcie publicznym. Mniej zamożni Anglicy, nie posiadający własnego środka transportu, mimo wszystko musieli jednak docierać do pracy. Jak się okazuje autostop spełnił wtedy swoje zadanie. Dość istotny jest fakt, iż zakończenie strajku nie spowodowało końca zainteresowania tą formą przemieszczania się. Znacznie spadło ono dopiero po II wojnie światowej. Anglicy postawili na wygodę, zaś amerykańcom w niektórych stanach zakazano „otwartej drogi”. Ma to głównie miejsce w pobliżu więzień.

3. Carpooling a BlaBlacar

Słowo „carpooling” pochodzi z języka angielskiego i w dosłownym tłumaczeniu oznacza „wypełnianie auta”, czy „podwożenie”. Jest to forma przemieszczania się, która polega na korzystaniu z wolnego miejsca w samochodzie innego użytkownika drogi, bądź udostępnianiu miejsca we własnym aucie (Travelnews.pl 2019).

To dość nowy środek transportu w Polsce i nie jest jeszcze tak popularny jak we Francji czy Wielkiej Brytanii, ale jego popularność stale rośnie. Na przestrzeni pięciu lat powstało kilkanaście portali internetowych zajmujących się e-autostopem, czyli inaczej carpoolingiem. Część z nich, jak np. BlaBlacar.pl czy Carpooling.pl, to polskie odmiany serwisów zagranicznych, a nawet ogólnoeuropejskich. Oba te portale cieszą się ogromną popularnością.

Polska odsłona BlaBlacar została utworzona w listopadzie 2012 r., jako dziewiąta ogólnokrajowa edycja portalu BlaBlacar.com. Finansowaniem polskiej edycji zajął się francuski fundusz Venture Capital Accel Partners, który finansuje pozostałe zagraniczne odsłony serwisu, ale i m.in. portal społecznościowy Facebook.com (Mojafirma.infor.pl 2019).

Należy dodać, że idea tego portalu narodziła się właśnie we Francji w 2006 r. Po roku działalności na Blablacar.pl zarejestrowanych było już ponad 30 tysięcy osób, a cała europejska społeczność Blablacar liczy sobie już ponad 3 mln użytkowników (Mojafirma.infor.pl 2019).

Strona ta działa w dość nie typowy sposób, gdyż poza tym, że mamy możliwość znaleźć przejazd do miejsca, do którego chcielibyśmy dotrzeć, to możemy również dobrać sobie współtowarzysza podróży pod kątem rozmowności czy zainteresowań. Istnieje trzy stopniowa skala rozmowności, którą każdy uczestnik sam sobie przypisuje. Jeżeli dana osoba określi samego siebie jednym „Bla”, oznacza to, że raczej uznaje siebie za kogoś mało rozmownego, jeżeli natomiast wystawi sobie skalę „Bla bla bla”, to raczej nie będziemy się z kimś takim nudzić we wspólnej podróży (Mojafirma.infor.pl 2019).

Autorzy serwisu podkreślają też, iż najistotniejszym elementem funkcjonowania jest dla nich bezpieczeństwo użytkowników. W związku z tym, każdy z nich po odbyciu wspólnej podróży z osobą poznaną przez ten portal, wystawia ocenę dla współtowarzysza. Ponadto osoby zachowujące się w sposób naganny są wykluczane z grupy. Serwis, w celu ograniczenia dyskomfortu podróżowania z osobą płci przeciwnej, stworzył specjalną opcję „Tylko dla kobiet”. Jak sama nazwa wskazuje korzystają z niej wyłącznie kobiety. Jedne oferują przejazd, a inne tego przejazdu poszukują. Jest to dość ciekawy pomysł. Jak już wspomniano, jednym z większych, a właściwie największym, serwisem działającym na polskim rynku jest strona Carpooling.pl, odmiana wersji zagranicznej Carpooling.com. Jest to kolejna ciekawa propozycja dla użytkowników e e-autostopu. Witryna ta powstała w 2001 r. w Niemczech, a do Polski przywędrowała dopiero w marcu 2010 r. (www.carpooling.pl 2019).

Aby dokładniej zrozumieć sposób działania tego serwisu przeanalizowano regulamin uczestnictwa i korzystania ze strony. Wynika z niego, że serwis działa na podstawie prawa Republiki Federalnej Niemiec i w oparciu o niemiecką ustawę o przewozie osób – *Personenbeförderungsgesetz* („PbefG”). Oferta dla użytkowników dzieli się na ofertę podstawową i funkcje dodatkowe. Oferta podstawowa nie wymaga rejestracji i daje nam jedynie możliwość przeglądania, szukania oferowanych przejazdów. I na tym właściwie się kończy. Jeżeli mamy szczęście i jakiś kierowca publicznie podał swoje dane kontaktowe, wtedy możemy się z nim umówić na wspólny przejazd i zapłacić, zazwyczaj po dotarciu do celu, w gotówce. Wszystko to odbywa się jednak poza serwisem a więc prawnie nie jesteśmy zabezpieczeni regulaminem. Dopiero po zarejestrowaniu się mamy dostęp do „funkcji dodatkowych”. Składa się na nie m.in. możliwość korzystania z wewnętrznego systemu przesyłania wiadomości, systemu rezerwacji i płatności, dodawania ofert, jak i odpowiadania na nie. Możliwość skorzystania z systemu rezerwacji i płatności wyraża (bądź nie) kierowca przy dodawaniu oferty. Na niektórych trasach korzystanie z tego systemu jest wręcz obowiązkowe. Polega on na możliwości zarezerwowania miejsca w aucie innego użytkownika, który je oferuje, i dochodzi do tego w przypadku gdy w terminie 24 godzin od zgłoszenia przez pasażera chęci zarezerwowania miejsca, kierowca potwierdzi rezerwację. Nic nie ma jednak za darmo, tak więc korzystanie z tego systemu jest płatne, tak samo jak umowa pomiędzy pasażerem a kierowcą, którzy planują odbyć wspólną podróż za pośrednictwem portalu. Jest to tzw. „opłata za pośrednictwo”. Uzyskana przez kierowcę kwota za przejazd nie może jednak służyć osiągnięciu zysku, lecz pokryciu (proporcjonalnej) części kosztów podróży. Nie może więc przekraczać kosztów eksploatacyjnych przejazdu. Serwis Carpooling.pl ponosi również odpowiedzialność za uszczerbek na ciele, zdrowiu i życiu użytkowników, który powstał na skutek niedbalstwa, zamierzonego naruszenia obowiązków (www.carpooling.pl 2019).

Carpooling.pl jest liderem na rynku carpoolingowym w Europie (ponad 7 mln użytkowników). Jest również jednym z największych na świecie portali internetowych, obok np. Couchsurfing.org, gromadzących najliczniejszą społeczność pasjonatów ekonomii współdzielonej. W Polsce odnotowano znaczny wzrost popularności strony w roku 2011, kiedy to ceny paliw gwałtownie podskoczyły. Justyna Luty-Urbaneck, Senior Product Manager serwisu carpooling.pl, w wywiadzie udzielonym dla Internet-news.com.pl w 2011 r. oznajmiła, że przez dziesięć lat funkcjonowania serwisu na rynku międzynarodowym, przyczynił się on do redukcji dwutlenku węgla aż o 630 tys. ton. Twórcy witryny mimo to nie spoczywają na laurach i w dalszym ciągu aktywnie

promują e-autostop, czego przykładem może być poniższy rysunek, czyli - „Dlaczego carpooling może uratować świat.

Zarówno Blablacar.pl jak i Carpooling.pl to witryny, skupiające tak ogromne społeczności, że nie sposób byłoby utrzymać ich funkcjonowania z samych reklam, tak jak to się przedstawia w przypadku mniejszych portali carpoolingowych. W przypadku Blablacar, jak już wspomniano wcześniej, kapitał wyklada francuski fundusz Venture Capital Accel Partners. Carpooling.pl utrzymuje się głównie z opłat za korzystanie z konta Premium i ze współpracy z partnerami takimi jak Berlin Linien Bus („Carpooling.pl 2019), czy Eurolines, największą europejską organizacją zrzeszającą przewoźników. Jak mówią organizatorzy, nie chodzi tylko o promowanie e-autostopu, ale i transportu publicznego „Chcemy wypełniać nie tylko auta, ale także pociągi i autobusy”(internet-news.com.pl 2019).

W końcu nie tylko carpooling ale i transport publiczny należą do polityki zrównoważonego transportu, tak potrzebnej w dzisiejszych czasach, kiedy to w autach wozimy powietrze, zamiast ludzi, zanieczyszczając powietrze, którym oddychamy.

Mając już ogólne pojęcie na temat działania dużych, międzynarodowych portali carpoolingowych, działających na polskim rynku, przyjrzyjmy się nieco tym mniejszym, naszym. Mimo że nacisk kładzie się na różne aspekty, to jednak idea wciąż pozostaje niezmienna, niezależnie od liczebności społeczności – troska o środowisko, bezpieczeństwo, własny portfel i kontakty towarzyskie.

Dość nietypową historię powstania posiada polsko języczny portal Waszatrasa.co.uk (www.wasza-trasa.co.uk 2019). Mianowicie idea utworzenia portalu wynikła bardzo spontanicznie i nagle, w związku z erupcją wulkanu Eyjafjallajokull w Islandii w kwietniu 2010 r. Dym i unoszący się nad Europą pył wulkaniczny nie pozwoliły na normalne funkcjonowanie linii lotniczych. Ze względów bezpieczeństwa na parę dni zamknięto europejską przestrzeń powietrzną. Do końca maja anulowano też ok 5 tys. lotów (infoair.pl.). Straty poniesione przez gospodarkę światową to miliardowe kwoty. Sama Europa, nie licząc pozostałych kontynentów, straciła 2 632 mld dolarów amerykańskich PKB (infoair.pl 2019).

Ucierpieli na tym również pasażerowie, którzy bez otrzymania zwrotu kosztów za bilet, bez transportu do miejsca docelowego, uziemieni na lotniskach musieli szukać innych opcji powrotu do kraju. Portal Waszatrasa.co.uk uruchomił stronę natychmiastowo i bez opłat, tak aby ułatwić pasażerom znalezienie innego środka transportu z, i do kraju. Portal ten, jak twierdzą jego twórcy, kładzie szczególny nacisk na bezpieczeństwo, ale o tym w dalszej części pracy. Innym typowo polskim portalem carpoolingowym jest JedziemyRazem.pl. Ten serwis z kolei powstał po to, aby realizując założenia carpoolingu, kojarzyć ze sobą kierowców i osoby poszukujące transportu na zwykle tych samych trasach – na uczelnię, do pracy itd. Ma on z założenia pomóc w sprawniejszym i tańszym przemieszczaniu się na co dzień.

Jak widać carpooling to nie tylko umawianie się na dłuższą trasę, ale i na co dzień, zmierzając w tym samym kierunku. Zawężając odległość pokonywaną wspólnie przez użytkowników e-autostopu, warto skupić się na zatłoczonych miastach, w których kilkugodzinne stanie w korku z i do pracy jest na porządku dziennym. Najbardziej aktywnym miastem w Polsce, w którym idea carpoolingu ogranicza się do przestrzeni własnego miasta, jest Kraków. Umawianie się na wspólny (z reguły konieczny) przejazd w dużym mieście to rewelacyjny pomysł. Ograniczenie wydatków na paliwo, znaczna redukcja korków na drodze, co wpływa na czas zaoszczędzony w drodze do pracy mogłyby ułatwić życie nie jednemu z nas. Tak też uważa Paweł Ścigalski, krakowski radny PO, były przewodniczący Komisji Ekologii i Ochrony Powietrza RMK. Jest on również inicjatorem akcji „Jedźmy Razem”. Akcja ma na celu zmniejszenie korków w mieście jak i oszczędność czasu i pieniędzy krakowian. Tam właśnie statystycznie na jedno auto przypada 1,3 osoby, co przyczynia się do uciążliwego smogu nad miastem. Projekt „Jedźmy Razem” wpisał się już w politykę komunikacyjną Krakowa i jest aktywnie promowany przez władze miasta. Akcja powstała jesienią 2013r. W dwutygodniku miejskim Kraków.pl jak i w siedzibach rad dzielnic rozdawane były są naklejki, czyli proste rozwiązanie nie obciążające budżetu miasta. Naklejki przeznaczone były do naklejenia na szybę samochodu w widocznym miejscu. Jest na nich miejsce, w które kierowca pisuje swoje dane kontaktowe, oraz skąd i dokąd zwykle jeździ. Pasażer, który korzysta z tej samej trasy

może się więc łatwo skontaktować z kierowcą i ustalić wspólny przejazd bądź stałe przejazdy. Dzielenie się kosztami paliwa, ogranicza wydatki kierowcy a i pasażer ma z tego większe korzyści, aniżeli miałby podróżować w inny sposób. Sprzyja to też ograniczaniu hałasu i zmniejszeniu korków. Akcja trwa od niedawna więc na znaczne rezultaty trzeba będzie jeszcze trochę poczekać, ale świadomość mieszkańców stale rośnie, podobnie jak grono zainteresowanych wzięciem w niej udziału.

Parę lat wcześniej, 15 kwietnia 2008r., również w Krakowie odbył się Happening Zrównoważonej Mobilności. Partnerami projektu CiViTAS CARAVEL108 były 4 miasta europejskie – Kraków, Stuttgart (Niemcy), Genua (Włochy) i Burgos (Hiszpania). Projekt powstał w celu usprawnienia transportu, a tym samym poprawy stanu środowiska. Przekonywano studentów i pracowników uczelni, do korzystania z transportu publicznego, rowerów i carpoolingu. Zapewne daleko nam jeszcze do Stanów Zjednoczonych, gdzie wspieranie wspólnych przejazdów należy do inicjatyw rządowych i gdzie dla pojazdów przewożących powyżej 2-3 osób wydzielone są specjalne pasy HOV111. Czy też do Francji, gdzie carpooling stał się konkurencją dla transportu publicznego, w związku z tym zaistniała konieczność obniżenia cen. Mimo to polskie perspektywy rozwoju wirtualnego autostopu wyglądają bardzo dobrze.

4. Podsumowanie

Praca prezentuje jak powstał i zmieniał się autostop w Polsce i poza granicami kraju. Przenosząc się do początku XX wieku, do Stanów Zjednoczonych, zauważamy tworzenie się tam nowego ruchu młodzieżowego, który „przedarł” się również i do nas, w późnych latach pięćdziesiątych. Mimo niedogodnego systemu politycznego i chęci kontrolowania przez państwo nawet życia swoich obywateli, autostop w krótkim czasie zyskał wielu zwolenników. Ujęcie w ramy organizacyjne i sformalizowanie tego ruchu wydaje się absurdalnym posunięciem, ale doskonale sprawdziło się w powojennej Polsce. Książeczkowy autostop cieszył się ogromnym powodzeniem wśród młodych ludzi dając namiastkę poczucia wolności i wiarę w lepsze jutro. Wraz z upadkiem systemu socjalistycznego sytuacja w kraju zaczęła się poprawiać i książeczki przestały być potrzebne. Można je było schować do szuflady na pamiętkę i ruszyć przed siebie, bez żadnych zezwoleń czy rejestracji. Otwarcie granic dało możliwość podróżowania również poza terytorium kraju. Mogłoby się wydawać, że lepiej już być nie może, i że nic nowego nas nie czeka. W krótkim czasie nadeszła jednak kolejna rewolucja społeczna – upowszechnienie się internetu. Życie przeciętnego Kowalskiego wywróciło się do góry nogami. Praktycznie wszystko może znaleźć i zrobić za pomocą internetu. Kto by pomyślał, że w internecie znajdzie się też miejsce na „łapanie stopa”. Istnieją specjalne przeznaczone do tego portale, a sam „wirtualny autostop” określa się mianem e-autostop czy carpooling.

W tytule pracy znajduje się stwierdzenie, że e-autostop to fenomen medialny. Zastanówmy się, czy rzeczywiście można go uznać za fenomen? Zdecydowanie jest to coś na większą skalę i z roku na rok przybywa zwolenników „wirtualnych podróży”. W niektórych miastach, jak chociażby Kraków, promocja carpoolingu należy do inicjatyw tamtejszych władz miasta. W Stanach Zjednoczonych jest to z kolei inicjatywa państwowa i nie polega jedynie na promowaniu zjawiska, a idzie dużo dalej. Przystosowywane są tam specjalne pasy ruchu przeznaczone dla aut, w których kierowca nie podróżuje sam. Do tego rozwiązania nam jeszcze daleko. Infrastruktura drogowa miast Polski jak i zwykle niewielki budżet póki co nie pozwalają na tego typu udogodnienia. Nie zmienia to jednak faktu, że świadomość ekologiczna naszych rodaków stale rośnie. Promowanie carpoolingu przynosi więc znaczące efekty. Im więcej osób przekona się do e-autostopu, tym większe korzyści dla każdego z nas. Oszczędzamy swoje pieniądze, czas, redukujemy stres, zmniejszamy korki i dbamy o środowisko naturalne. Ten ostatni element jest jednym z najważniejszych. W sposób realny mamy możliwość przyczynić się do poprawy tego co sami regularnie niszczymy – przyrody i świeżego powietrza. Carpooling pozwala z znacznym stopniem ograniczyć emisję gazów cieplarnianych pochodzących z transportu. Ludzkość posunęła się już za daleko w procesie cywilizacyjnym i technologicznym, aby udało się cofnąć tego skutki. Możemy natomiast starać się je jakoś ograniczyć.

5. Literatura

- Czupryński J (2005) Autostop Polski. PRL i współczesność: 45.
- Harlender M. (2015) Tony bibuły. Opowieść o autostopie ojca i syna: 72.
- How are forecasts Used – WMO, W: [dostęp 4 stycznia 2018], Dostępny w World Wide Web: http://www.wmo.int/gsearch/gresults_en.html.
- Mikołajczyk A, Autostop XXI wieku, czyli jak nie wozić powietrza, W: [dostęp: 15 maja 2019], Dostępny w World Wide Web: <http://www.carpooling.pl/pages/tos>.
- Sieczkowski M, Lotnicze wydarzenie roku. Wybuch wulkanu Eyjafjoell, W: [dostęp: 19 maja 2019], Dostępny w World Wide Web: <http://infoair.pl>.
- Wywiad z Justyną Luty-Urbank Senior Product Managerem carpooling.pl, W: [dostęp: 12 maja 2019], Dostępny w World Wide Web: <http://internet-news.com.pl> .
- Żyliński S (2010) Autostop w PRL-u. Próba opisu zjawiska w oparciu o ówczesne teksty prasowe: Media, Kultura, Komunikacja Społeczna 6: 21.

10. Wiedza i opinie gimnazjalistów na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej na przykładzie powiatu gorlickiego

Knowledge and opinions of junior high school students about the activities of the State Fire Brigade on the example of the Gorlice county

Gałuszka Dominik⁽¹⁾, Angelika Poznańska⁽²⁾

⁽¹⁾Klinika Neurochirurgii Dziecięcej Katedry Neurochirurgii Wydział Lekarski Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach

⁽²⁾Uniwersytet Rzeszowski

Gałuszka Dominik: dmfgaluszka@gmail.com

Słowa kluczowe: uczniowie, wiedza, ratownictwo, bezpieczeństwo, badania naukowe

Streszczenie

Gimnazjaliści ze względu na swój wiek rozpoczynają poszukiwanie swojego miejsca w społeczeństwie. Przypatrując się różnym możliwościom pracy zawodowej poszukują pasji i pomysłu na dalsze życie. Czas gimnazjum a szczególnie ostatniego roku tej nauki (obecnie są to ostatnie lata szkoły podstawowej według reformy edukacji) rodzi poważne pomysły co do swojej przyszłości. Wybieranie profilu zainteresowań oraz poszukiwanie miejsca dalszej edukacji w ramach szkoły średniej może decydować o przyszłości młodego człowieka. W niniejszej pracy zbadano opinie i wiedzę gimnazjalistów na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej. Dla dużej części młodzieży jest to atrakcyjny pomysł na dążenie do planów realizacji zawodowej i spełnienie marzeń o możliwościach bycia członkiem organizacji pomagającej społeczeństwu.

1. Wstęp – cel i przedmiot badań

Niezbędnym warunkiem podejmowania badań naukowych jest umiejętność formułowania problemów i stawiania pytań badawczych. Aby jednak udzielić pełnych i wyczerpujących odpowiedzi na sformułowane problemy, pytania badawcze, ważne jest zebranie wiarygodnych informacji o przedmiotach, procesach, czy zjawiskach oraz poddanie ich opisowi oraz odpowiednim analizom.

Zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy bardzo ścisłej, pewnej, prostej, która zawiera maksymalną ilość informacji. Badanie naukowe jest więc wieloetapowym procesem zróżnicowanych działań mających zapewnić obiektywne, dokładne, a także wyczerpujące poznanie obranego wycinka rzeczywistości. Pierwszym etapem na drodze postępowania badacza jest określenie przedmiotu i celu badań.

Głównym celem przygotowania i napisania niniejszej pracy jest zbadanie wiedzy oraz poznanie opinii uczniów szkół gimnazjalnych na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej, potencjalnych zagrożeń, sposobów ich unikania oraz reagowania na zaistniałe zagrożenia. Celem badań w mojej pracy jest sprawdzenie jaka jest świadomość, wiedza i opinia uczniów szkół gimnazjalnych na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej, a także sprawdzenie zainteresowania dzieci i młodzieży tematem szeroko pojętego bezpieczeństwa pożarowego, rozwijanie świadomości występowania różnego rodzaju niebezpiecznych zdarzeń, umiejętności unikania ich oraz radzenia sobie w sytuacji zagrożenia.

Każdy ma jakiś cel w swoim życiu, do którego dąży. Ważne jest poznanie naukowe istniejącej realnie, empirycznie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska bądź jednostki. Zdaniem Tadeusza Plicha: zasadniczym celem poznania jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji; dopiero wtedy poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nimi prawa nauki i prawidłowości.

Według Zbigniewa Skornego: wśród celów badań można wyróżnić cele teoretyczno – poznawcze i praktyczno – wdrożeniowe: cele teoretyczno – poznawcze pozwalają na dokonanie opisu i klasyfikacji określonych zjawisk, procesów, czynności; na poznanie ich przebiegu oraz wykrycie

kierujących badanymi zjawiskami, tzn. pewnych związków, zależności, uwarunkowań. Cele praktyczno – wdrożeniowe odnoszą się z kolei do możliwości wykorzystania wyników badań w konkretnej ludzkiej działalności.

Mając na uwadze powyższe, celem teoretyczno – poznawczym pracy jest przeprowadzenie analizy literatury pod kątem badanego zjawiska w celu ustalenia teoretycznych podstaw nazewnictwa oraz podejścia młodzieży, uczniów szkół gimnazjalnych do działalności Państwowej Straży Pożarnej, natomiast celem praktycznym jest zdobycie doświadczenia badawczego dotyczącego posługiwania się technikami badawczymi oraz podniesienie umiejętności w zakresie analizy zebranego materiału, jak również możliwość wykorzystania uzyskanych wyników do dalszych badań w tym zakresie.

Przedmiotem badań w niniejszej pracy jest analiza i ocena wiedzy o działalności Państwowej Straży Pożarnej w Polsce oraz poznanie opinii młodzieży szkolnej o PSP (Skorny 1984).

2. Problemy badawcze

Kwestię rozważań nad problemem badawczym należy poprzedzić zdefiniowaniem jego istoty. Stefan Nowak twierdzi, iż problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie. W literaturze przedmiotu można spotkać także inne definicje tego określenia. Dla przykładu Janusz Sztumski definiuje problem badawczy jako przedmiot wysiłków badawczych, czyli to, co orientuje nasze przedsięwzięcia, działania poznawcze. Według Mieczysława Łobockiego problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych. Zdaniem Józefa Pólturzyckiego problem jest to: trudność lub nieznaną prawidłowość, którą należy wykryć i określić, by przybliżyć jej rozpoznanie i uczynić stałym elementem wiedzy przedmiotowej. Problem badawczy jest zatem zabiegiem werbalnym polegającym na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania i problemy. Jeśli chcemy, aby był prawidłowy musi spełniać kilka warunków:

- sformułowane problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy zawartej w temacie badań,
- sformułowania powinny zawierać wszystkie generalne zależności między zmiennymi,
- problem powinien być rozstrzygalny empirycznie i praktycznie (w fazie koncepcji nie można mieć co do tego pewności).

Najczęściej stosowany podział problemów badawczych w formie pytań proponuje m.in. Łobocki. Chodzi tu o pytania rozstrzygnięcia i dopełnienia. Problemy badawcze w postaci pytań rozstrzygnięcia rozpoczynają się od partykuły „czy”, poprzedzającej zdanie oznajmujące. (...) Pytania te dopuszczają jedynie dwie możliwości odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Są one więc w zasadzie pytaniami zamkniętymi, w których z góry określa się liczbę możliwości odpowiedzi. Jeśli zaś chodzi o problemy badawcze w postaci dopełnienia, nie sugerują one respondentom żadnych możliwych odpowiedzi. Zaczynają się zwykle od zaimków pytających lub przysłówków pytających: „kto?”, „co?”, „gdzie?”, „ile?”, „w jakim stopniu?”, „dlaczego?” itp. (Sztumski 1999).

Głównym problemem badawczym pracy jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: jakie są opinie uczniów szkół gimnazjalnych na temat działalności PSP? Z tak sformułowanego problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

- Jaka jest wiedza uczniów szkół gimnazjalnych na temat działalności PSP?
- Jak młodzież szkolna ocenia działalność PSP?
- Jakie, zdaniem młodzieży, należy podjąć kroki, by spopularyzować działalność PSP?

3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Dobór metod i technik oraz narzędzi badawczych jest istotną częścią opisanych dotychczas problemów metodologicznych, które umożliwią przeprowadzenie badań. Poznanie rzeczywistości, w naukowym tego słowa znaczeniu, wymaga oczywiście zastosowania odpowiedniego sposobu badań tak, aby ustalenie faktów dawało możliwie obiektywny ich obraz. Niezbędne jest zatem zastosowanie odpowiednich metod i technik badawczych do rozwiązania postawionej przednio problematyki badań.

Wybierając metody, techniki i narzędzia badawcze należy w pierwszej kolejności sprecyzować pojęcia. Wincenty Okoń formułuje definicję metody w sposób następujący: „metoda, to systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności”. Jak stwierdza Mieczysław Łobocki dobierając lub konstruując metody badawcze należy zwrócić uwagę czy i w jakim stopniu są charakterystyczne dla nich trzy podstawowe cechy wszelkiej skutecznej procedury badań, to jest obiektywność, rzetelność i trafność. Cechy te stanowią bowiem, według autora, główne kryteria przydatności postępowania badawczego, czyli jego poprawności oraz obiektywności wypracowanych wniosków. Samo określenie pojęcia metody badań może być ujmowane według dwóch definicji. Pierwsza z nich przedstawiana przez Władysława Zaczyńskiego, ujmuje metodę badań jako sposób naukowego poznawania wybranego wycinka rzeczywistości. Równocześnie wg Łobockiego metody są pewnym ogólnym systemem reguł, dotyczących organizowania określonej działalności badawczej, tj. szeregu operacji poznawczych praktycznych, kolejności ich stosowania jak i również specjalnych środków i działań skierowanych na założony z góry cel badawczy (Zaczyński 1995).

Istnieje wiele klasyfikacji metod badań. Przyjmując podział za Tadeuszem Pilchem możemy wyróżnić:

- eksperyment pedagogiczny;
- monografię pedagogiczną;
- metodę indywidualnych przypadków;
- metodę sondażu diagnostycznego.

Do rozwiązania problemu zawartego w niniejszej pracy wykorzystałem metodę sondażu diagnostycznego. Stefan Nowak podaje, że sondaż diagnostyczny „najlepiej ukazuje schemat wzajemnych powiązań między zmiennymi charakteryzującymi ukazujące się w odpowiedziach cechy społeczne jednostek składających się na daną zbiorowość”. Metoda sondażowa charakteryzuje się tym, że umożliwia pozyskanie informacji o całej zbiorowości na podstawie zbadania jedynie pewnej jej części zwanej próbą badawczą. Cytując Tadeusza Pilcha „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie nie zlokalizowanych - posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie wybraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”. Ten sam autor uważa, że określone zjawisko społeczne jest tym samym dla sondażu diagnostycznego, czym losy jednostek ludzkich dla studium indywidualnych przypadków. Dlatego uzasadniony wydaje się wybór tej metody.

Kolejnym ważnym dla pracy badawczej pojęciem jest technika badawcza. Rozumiemy ją jako zespół konkretnych czynności, wykorzystywanych przy posługiwaniu się daną metodą. Zdaniem Mieczysława Łobockiego techniki badawcze „są bliżej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań. Podporządkowane są one metodom badawczym, pełniąc wobec nich służebną rolę. Są jakby „ostatnim akordem” zastosowanej metody badań, która obejmuje z reguły kilka technik badawczych. Przeto właściwy ich wybór zależy od dobrej znajomości metody badań, do której one przynależą”. Natomiast Tadeusz Pilch definiuje technikę badawczą jako: „określoną czynność służącą do uzyskania pożądaných danych. Jest pojedynczą procedurą, polegającą na wykonaniu określonej czynności badawczej” (Zaczyński 1995).

Elementem nierozzerwalnie związanym z metodą badań oraz techniką badawczą jest pojęcie narzędzia badawczego, rozumianego przez Mieczysława Łobockiego jako przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. W metodzie sondażowej najczęściej wyróżniamy takie techniki jak: wywiad kwestionariuszowy, ankieta, analiza dokumentów osobistych, techniki statystyczne i inne. W powyższym ujęciu narzędziami badawczymi w przedmiotowych badaniach jest kwestionariusz ankiety. Słowo „ankieta” pochodzi z języka francuskiego, w którym „enquete” oznacza zbieranie informacji za pomocą pytań skierowanych do różnych osób, za pomocą drukowanej listy pytań, zwanej kwestionariuszem. W swej naturze jest techniką zbliżoną do wywiadu. Od wywiadu właściwego ankietę odróżniają trzy cechy:

- stopień standaryzacji pytań,

- zakres i „głębokość” problematyki,
- zasady ich przeprowadzenia i związane z tym różnice dystansu społecznego między badanym a badającym.

Ankieta polega na gromadzeniu informacji na podstawie odpowiedzi udzielonych na pytania zawarte w kwestionariuszu. Stosuje się ją w przypadku, gdy trzeba szybko i masowo zdobyć informacje. Szczególną uwagę należy zwrócić na to, by pytania:

- dotyczyły spraw istotnych z punktu widzenia podejmowanych problemów badawczych,
- były jednakowo rozumiane przez wszystkie osoby badane,
- nie były zbyt trudne do odpowiedzi,
- pozbawione były nadmiernej sugestii,
- były wyrażone w grzecznościowej formie,
- ważna jest ich kolejność – od prostych do trudniejszych, od ogólnych do szczegółowych, od nie krępujących do bardziej osobistych.

Istnieją dwa główne rodzaje pytań wykorzystywanych w badaniach ankietowych i kwestionariuszowych. A mianowicie:

- pytania otwarte (wolne) - pozostawia się dużą swobodę wypowiedzi osobom badanym i używane są najczęściej w ankietach,
- pytania zamknięte (skategoryzowane) – ten rodzaj pytania przewiduje gotowe odpowiedzi, przemyślane uprzednio przez badającego; badani dokonują jedynie wyboru odpowiedzi spośród sugerowanych; odpowiedzi są tak dobrane, że z reguły wyczerpują wszystkie możliwe odpowiedzi na dane pytanie.

Dodatkowo istnieje szczególny rodzaj pytań zamkniętych – tj. pytania alternatywne. Przewidują one w zasadzie tylko dwie odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Stosowane są w związku z problemami, które można rozwiązać na dwojakię płaszczyźnie, zgodzić się z nimi lub je odrzucić. Czasem pozostawia się badanemu trzecią ewentualność: „nie wiem”, „nie mam zdania na ten temat” itp.

Podsumowując, podczas realizacji celów pracy oraz rozwiązywania problemów badawczych wykorzystano następujące metody, techniki i narzędzia badawcze: sondaż diagnostyczny, który jest jedną z najpopularniejszych metod wykorzystywaną w badaniach społecznych i pedagogicznych, ankieta, czyli technika „gromadzenia informacji polegająca na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy, na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera”, czyli po prostu przygotowanie i przekazanie osobom objętym badaniem zestawu pytań z prośbą o odpowiedź na przekazane pytania, kwestionariusz ankiety tj. zestaw pytań dotyczących określonego tematu, pozwalających na uzyskanie niezbędnych dla badającego informacji, które są przekazywane określonej grupie respondentów z prośbą o odpowiedź na pytania zawarte w kwestionariuszu.

Należy podkreślić, że metoda sondażu diagnostycznego, poza zaletą, jaką jest uzyskanie dość dokładnych i szczegółowych informacji od grupy objętej badaniem, ma niestety wadę, która polega na subiektywizmie podczas udzielania odpowiedzi przez osoby badane. Nie można zweryfikować, czy respondenci odpowiadają na pytania w sposób rzetelny i zgodny z prawdą, jednakże w badaniach, w których jako narzędzie wykorzystywany jest kwestionariusz ankiety z góry zakłada się, że osoby badane przekazują informacje prawdziwe i rzetelnie odpowiadają na zadawane pytania (Skoczylas 2011).

4. Wyniki badań własnych

Pierwsza część pytań w kwestionariuszu ankiety przygotowanym dla potrzeb napisania niniejszej pracy miała na celu sprawdzenie podstawowej wiedzy gimnazjalistów (respondentów) biorących udział w badaniach na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej. Poniżej przedstawiono analizę poszczególnych pytań badawczych oraz uzyskanych na nie odpowiedzi.

Dużym ułatwieniem dla gimnazjalistów był fakt, że pytania kwestionariusza ankiety były zamknięte, tzn. respondenci musieli wybrać, zgodnie ze stanem swojej wiedzy, tylko jedną odpowiedź, która była według nich poprawna. Było to zarówno dla gimnazjalistów znacznym

ułatwieniem, jak też znacznie usprawniło i skróciło przeprowadzenie badań empirycznych, a co za tym idzie straty dużej ilości czasu przeznaczanego na zajęcia lekcyjne.

Pytanie pierwsze kwestionariusza ankiety dotyczyło wskazania prawidłowego rozwinięcia skrótu PSP. Analizując odpowiedzi na pytanie: co oznacza skrót PSP?, aż 98% badanych, wybrało poprawną odpowiedź, tylko 2% respondentów nie zidentyfikowało poprawnego rozwinięcia skrótu PSP i wybrało odpowiedź „żadne z powyższych”.

Jaki jest numer alarmowy do Państwowej Straży Pożarnej? to kolejne postawione respondentom pytanie, które podobnie jak pozostałe, miało pomóc w wyjaśnieniu jednego z problemów badawczych tj. poznania wiedzy z zakresu działalności PSP. Analizując odpowiedzi respondentów można zauważyć, że znakomita większość badanych 97% poprawnie wskazała numer 998 jako alarmowy do Straży Pożarnej. Tylko 2% spośród respondentów wskazało numer alarmowy do PSP jako 997 (numer pogotowia ratunkowego), a tylko 1% wybrało numer 992.

Analiza udzielonych przez respondentów odpowiedzi na kolejne pytanie: gdzie na terenie twojego powiatu funkcjonuje jednostka Państwowej Straży Pożarnej? dała następujące wyniki: aż 88% badanych wskazała poprawną odpowiedź tj. Gorlice, ul. 11 Listopada, blisko 7% respondentów wskazała adres: Gorlice, ul. Krzywa, zaledwie 4% badanych udzieliła odpowiedzi ze wskazaniem: Gorlice, ul. Węgierska, a tylko 1% badanych nie miał pojęcia gdzie na terenie powiatu funkcjonuje jednostka Państwowej Straży Pożarnej.

Na pytanie kwestionariusza: jaki kolor mają samochody Państwowej Straży Pożarnej w Polsce? pokazało, że ponad 90% badanych udzieliło poprawnej odpowiedzi będąc pewnymi, że kolorem tym jest czerwony, 2% respondentów wskazało na kolor biały, a 3% respondentów wybrało odpowiedź „czerwony lub biały”, co sugeruje, że wiedza tych badanych nie jest pełna, chociaż bliscy byli udzielenia poprawnej odpowiedzi i ich skojarzenia szły w dobrym kierunku.

Kolejne pytanie: czy w Polsce kobiety mogą pracować w PSP? Sprawilo badanym duzo trudności. Większość badanych, 73% ogółu, odpowiedziało, iż kobiety nie mogą pracować w PSP w Polsce, 13% badanych odpowiedziało, że kobiety mogą pracować w PSP, część respondentów, 8% ogółu) nie znało odpowiedzi na zadane pytanie wybierając odpowiedź „nie mam zdania”.

Respondenci na kolejne pytanie: kiedy w Polsce obchodzony jest Dzień Strażaka? odpowiedzieli w większości, 80% ogółu, poprawnie, że Dzień Strażaka obchodzony jest 4 maja, aż 11% badanych wskazało datę 1 września, 9% badanych uważało, że taki dzień nie jest w Polsce w ogóle obchodzony.

Odpowiedzi na pytanie w kwestionariuszu ankiety: kogo wzywamy w przypadku zauważenia wydobywającego się dymu z okna mieszkania, badani w 100% wskazali na Straż Pożarną udzielając tym samym jedynej poprawnej odpowiedzi.

Ostatnie pytanie kwestionariusza ankiety badające wiedzę gimnazjalistów o PSP w Polsce brzmiało: kto jest patronem strażaków? Na to pytanie najczęstszą odpowiedzią, którą udzieliło 68% respondentów była odpowiedź poprawna św. Florian. Dla 15% badanych z patronem strażaków kojarzyło św. Łukasza, natomiast na św. Krzysztofa wskazało ok. 11% ankietowanych. Pozostali respondenci, 6% ogółu badanych, było zdania, że takiego patrona strażacy nie mają.

Druga część pytań w kwestionariuszu ankiety przygotowanym dla potrzeb napisania niniejszej pracy miała na celu zebranie opinii, gimnazjalistów (respondentów) biorących udział w badaniach na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej. Podobnie jak w części pierwszej pytania miały formę zamkniętą, jednak spektrum odpowiedzi było na tyle szerokie, że respondenci mieli możliwość przedstawienia swojego zdania w kwestiach, o które zostali zapytani. Poniżej przedstawiona została analiza poszczególnych pytań badawczych oraz uzyskanych na nie odpowiedzi.

Analizując odpowiedzi ankietowanych na pytanie o obecność ratownika medycznego w obsadzie każdego samochodu bojowego Straży Pożarnej? otrzymano następujące wyniki: 43% ogółu badanych uważa, że ratownik medyczny powinien stanowić obsadę każdego samochodu bojowego, 8% ogółu uważa, że raczej tak, 14% respondentów było zdania, że nie jest to konieczne, 13% ankietowanych stwierdziło, że raczej nie jest to konieczne, natomiast aż 22% ankietowanych nie miało zdania.

Na następne pytanie: czy dwóch ratowników medycznych pracujących w PSP to wystarczająca ilość na terenie powiatu gorlickiego, aż 82% badanych odpowiedziało, że jest ich zdecydowanie za mało, tylko 8% respondentów uznała, że ta ilość para medyków jest wystarczająca. Równocześnie 6% badanych stwierdziła, że dwóch ratowników medycznych to ilość zbyt duża, natomiast tylko 4% nie ma zdania na ten temat.

Dokonując analizy odpowiedzi na pytanie: czy Twoim zdaniem karetka pogotowia ratunkowego powinna stacjonować w strażnicy Państwowej Straży Pożarnej?, tylko 44% ogółu ankietowanych tak, karetka pogotowia ratunkowego powinna stacjonować w strażnicy PSP, 21% wskazało odpowiedź raczej tak, 18% badanych stwierdziło, że nie jest to konieczne, aby karetka pogotowia ratunkowego stacjonowała w strażnicy PSP, a zdania na ten temat nie miało aż 17% badanych.

Badając opinię na temat szybkości działania strażaków PSP. Respondenci w znakomitej większości, 88% ogółu, odpowiadali, że strażacy wyjeżdżają bardzo szybko i szybko do zdarzenia, natomiast 12% grupa badanych uważa, że czas ten jest zbyt długi .

Dokonując analizy odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny trójzmianowego systemu pracy strażaków w PSP badani udzielili następujących odpowiedzi: większość, 41% ogółu, oceniła system trójzmianowy jest dobry, 12% ankietowany uważa, że jest to system bardzo dobry, 41% badanych nie miało w tym temacie wyrobionego zdania, natomiast 4% ankietowanych uważa, że jest to zły system pracy.

Respondenci na pytanie: „Państwowa Straż Pożarna na terenie powiatu gorlickiego dysponuje czterema samochodami bojowymi, uważasz, że jest to wystarczająca ilość do zabezpieczenia przeciwpożarowego powiatu?”, w większości odpowiadali, 76% ogółu badanych, że jest to wystarczająca liczba udzielając odpowiedzi „tak” i „raczej tak”, tylko 3% ogółu badanych odpowiedziało, że nie jest to wystarczająca ilość by odpowiednio zabezpieczyć powiat, 21% ankietowanym nie miało zadania na ten temat.

5. Podsumowanie

Analizując wyniki badań należy podkreślić, że zdecydowana większość młodzieży posiada podstawową wiedzę na temat działalności Państwowej Straży Pożarnej, co w dobie coraz częstszych wypadków i innych zdarzeń jest wielce pocieszające, ponieważ poszkodowani mogą liczyć na szybkie wezwanie pomocy. Również zainteresowanie prewencyjną działalnością PSP jest dość duże, a chęci udziału młodzieży w ćwiczeniach i manewrach są budujące dla strażaków, ponieważ czują się doceniani i potrzebni dla tak dużej społeczności jaką jest młodzież szkolna, a w szczególności gimnazjalna, która brała udział w badaniach do celów przygotowania i napisania niniejszej pracy. Wypadki i inne zdarzenia będą działały się nadal, dopóki na ziemi będzie człowiek, dopóty będzie zagrożenie, z czego można wnioskować, że Państwowa Straż Pożarna będzie istniała i będzie potrzebna, narzuca się jedynie pytanie, w jaki sposób będzie ewaluować.

6. Literatura

- Skoczylas J (2011) Prawo ratownicze
Skorny Z (1984) Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki.
Sztumski J (1999) Wstęp do metod i technik badań społecznych.
Zaczyński W (1995) Praca badawcza nauczyciela.

11. Joachim Gliński (1853–1898) — pianista, organista i kompozytor

Joachim Gliński (1853–1898) — pianist, organist and composer

Kucharski Wojciech

Instytut Muzykologii, Wydział Teologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Opiekun naukowy: Miłosz Aleksandrowicz

Aleksandrowicz Miłosz: maleks@kul.lublin.pl

Słowa kluczowe: muzyka organowa, muzyka chóralna, cecylianism, Wilno, Sankt Petersburg

Streszczenie

Joachim Gliński należy do słabo znanych polskich kompozytorów. Wyrósł w tradycji katolickiej muzyki organowej — był synem organisty z Budstawia (obecnie na Białorusi). Kształcił się w petersburskim konserwatorium. Ceniono go jako koncertującego pianistę i świętego improvizatora. Pracował również jako organista liturgiczny i prowadził chóry — najpierw w Grodnie, później w Wilnie. Pozostawił po sobie kilkadziesiąt kompozycji. Zmarł w Wilnie i został pochowany na Roscie.

Artykuł przedstawia nieznanne dotychczas źródła związane z biografią Joachima Glińskiego. Przywołuje również warunki, w jakich rozwijało się polskie życie muzyczne w Wilnie, w II połowie XIX w., w czasach bezwzględnie prowadzonej rusyfikacji.

1. Wstęp

Joachim Gliński (Rys. 1) należy do mało znanych polskich kompozytorów. Zmarł młodo, w Wilnie, u progu XX wieku, w czasach bardzo trudnych dla polskiej kultury, zwłaszcza na tamtych ziemiach.¹

Wspomnienie o Glińskim napisał (i to aż dwa razy) nieoceniony Lucjan Uziębło.² Ze znacznie bogatszego w fakty, a nawet zaopatrzonego w portret kompozytora — wykonany przez wybitnego artystę Karola Dominika Witkowskiego (1860–1910)³ — pierwszego z pośmiertnych wspomnień, zamieszczonego w „Echu Muzycznym” (Uziębło 1898: 187) dowiadujemy się o wielu faktach z życia Joachima Glińskiego.

2. Źródła do ustalenia daty urodzin i śmierci kompozytora

W nekrologu z warszawskiego „Echa”, jako datę śmierci Joachima Glińskiego, Uziębło podaje 16 marca 1898, natomiast 35 lat później, wspominając Glińskiego w artykule pt. *Wileński nekropol muzyczny*, otwierającym „zaduszkowy” numer katowickiego „Śpiewaka”, z 1933 r. (Uziębło 1933: 147) zmienia ją na 4 marca (PSB). Druga z dat znalazła się na nagrobku kompozytora (nadal zresztą wznoszącym się, wśród mogił Cmentarza na Roscie), stąd zapewne, wtórnie, została

¹ Represje związane z następstwami powstania styczniowego, trwające do końca XIX w., obejmowały m.in. rusyfikację i prawosławienie (Kraheil, 1987-1988: 59).

² Lucjan Edward Uziębło (1864–1942), pracownik kultury, publicysta i literat (Piotrowicz W. Nekropolia na skarpie Wilenki. <http://www.magwil.lt/archiwum/archiwum/2011/mga10/pzd3.htm>. Dostęp: 27.05.2019).

³ AGAART: Dzieła autora: Karol Dominik Witkowski na aukcji — 26-03-2017. <https://sztuka.agaart.pl/autor/licytacje/3311/karol-dominik-witkowski>. Dostęp: 25.05.2019. Notatka na stronie Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie (Strutyński W Wystawa „Artyści z kręgu szkoły wileńskiej XIX/XX”. http://www.domwarminski.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=784:wystawa-artysci-z-kręgu-szkoly-wilenskiej-xix-xx&catid=46&Itemid=162. Dostęp: 29.05.2019) zdaje się sugerować, że Witkowski należał do szkoły wileńskiej... niemniej żadne inne źródła nie wskazują na takie związki artysty, oprócz lakonicznego wpisu w karcie inwentarzowej jednego z przechowywanych pejzaży w tym Muzeum (rozmowa przeprowadzona 24.05.2019 z Grażyną Prusińską [Dział Sztuki Współczesnej Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie]). Można zatem przypuszczać, że portret kompozytora został wykonany przez Witkowskiego, prawdopodobnie na podstawie fotografii, na zamówienie „Echa Muzycznego”, specjalnie jako uzupełnienie nekrologu.

śląd w pamięci Uziębły (Rys. 2a, 2b). Biorąc jednak pod uwagę, że 4 marca w kalendarzu juliańskim odpowiada 16 marca według rachuby gregoriańskiej, należy przyjąć 16 marca 1898 (dzień odnotowany zresztą przez Uziębłą zaledwie kilka tygodni po pogrzebie) za właściwą datę śmierci Joachima Glińskiego.



Rys. 1. Portret Joachima Glińskiego autorstwa Karola Dominika Witkowskiego.

Tarybos akto	<u>2012-06-18</u>	Nr.	<u>KPD-AV-298</u>
	(data)		(Nr.)
<u>45</u>	priedas		
(Nr.)			
Į KOMPLEKSĄ ĮEINANČIO OBJEKTO DUOMENYS			
1. Į kompleksą įeinančiam objektui suteikiamas pavadinimas su vardu ar vardais: Vilniaus senųjų kapinių, vad. Rasų kapinėmis, komplekso [-], Kompozitoriaus Joachimo Glińskio [P]			
<small>(pilnas vertybės pavadinimas; vardas, vardai suderinami su pavadinimu)</small>			
2. Į kompleksą įeinančiam objektui suteikiamas pavadinimas: kapas			
<small>(pagal Registro pavadinimų klasifikatorių)</small>			
3. Į kompleksą įeinantis objektas yra gyvenamojoje vietovėje ir (ne-) apima adreso objektą: Rasų g.			
4. Į kompleksą įeinantis objektas yra: <input checked="" type="checkbox"/> vieta <input type="checkbox"/> statyns <input type="checkbox"/> kitas nekilnojamasis daiktas <small>(pažymėti tik viena)</small>			

Rys. 2a. Karta pomnika nagrobneho Joachima Glińskiego z cmentarza na Rossie — fragment 1.

5. Į kompleksą įeinančio objekto vertingosios savybės yra: 5.1.3.3. įvairios išraiškos formos – antkapis, kurį sudaro: stačiakampio plano kapo rūšys su betonine antžemine dalimi, ant jos stovinti šešių stačiakampių betoninių stulpelių sujungtu metaliniu vamzdžiu tvorelė ir paminklas, susidedantis iš dviejų tarpinių pilko tašyto granito postamento ir aukšto ažūrinio kalto metalo kryžiaus su postamento pirmame tarpnyje iškalto įgilintų raidžių memorialiniu įrašu lenkų kalba: " Ś.†P. JOACHIM GLIŃSKI / ZM. 4 MARCA / 1898 R. WIEKU LAT. 44" (antkapis įrengtas XIX a. pab.; rūšio antžeminė dalis ir tvoros stulpeliai apirę, nėra dalies tvorelės metalinio vamzdžio, atvira rūšio antžeminės dalies V fasado anga, ant postamento likę dekoratyvinio elemento tvirtinimo žymės, įrašas sunkiai įskaitomas, būklė bloga; TRP 45, lapų Nr. 7, 9; FF Nr. 342-346; 2010 m.); 5.1.3.4. žemės ir jos paviršiaus elementai – Joachimo Glińskio palaikai; 5.5. Faktai apie svarbias visuomenės, kultūros ir valstybės istorijos asmenybes – palaidotas kompozitorius, vargonininkas, pedagogas, Vilniaus chorų vadovas Joachimas Glińskis (Joachim Gliński 1854-1898).
--

Rys. 2b. Karta pomnika nagrobneho Joachima Glińskiego z cmentarza na Rossie — fragment 2.

Data urodzenia Glińskiego była do tej pory zaledwie przybliżana. Na podstawie „Echa” (długość życia Glińskiego określona na 45 lat) można było wskazywać rok 1853 (plus minus jeden). Z kolei w 1933 roku ten sam autor (można sądzić, że w związku z treścią nagrobkowej inskrypcji) wymienia 44 lata jako wiek kompozytora w chwili śmierci — zatem — rok 1844 (plus minus jeden).

Wątpliwości rozwiewa metryka¹ chrztu kompozytora (Rys. 3), do której dotarł autor artykułu. Czytamy w niej, że Joachim Piotr Gliński urodził się w Budławiu, 24 sierpnia 1853 roku (wg kalendarza juliańskiego), zatem: 5 września (zgodnie z gregoriańskim).

№	Штаг рэгістрацыі	Мужчынскі / жаночы	Узрэд	Колькі год ад нараджэння?	Колькі дзён ад нараджэння?	Колькі год ад нараджэння?	Колькі дзён ад нараджэння?
58			24				

... [fragmenty tekstu w języku białoruskim]

Rys. 3. Metryka chrztu Joachima Piotra Glińskiego (fragment kart obejmujących numery porządkowe od 56 do 65; Gliński znajduje się pod numerem 58).

Można już zatem przyjmować następujące ramy życia Glińskiego: 5 września 1853, Budław — 16 marca 1898, Wilno. Przyczyną przedwczesnej śmierci (podawaną m.in. przez Uziębłę) była choroba serca.

3. Przegląd literatury

Polski Słownik Biograficzny, piórem Władysława Horodyńskiego², we wpisie poświęconym Joachimowi Glińskiemu, przytacza szczegóły zaczerpnięte z *Teatru polskiego i muzyki na Litwie* Antoniego Millera (Miller 1936: 228), obu artykułów Uziębły oraz maszynopisu *Słownika muzyków polskich* Józefa Reissa (do tej ostatniej pozycji autorowi nie udało się dotrzeć). Niestety, rok urodzenia kompozytora został we wpisie PSB odnotowany błędnie (jako 1854).

Z kolei, *Wileński Słownik Biograficzny* (Dubowik i Malinowski 2002), chociaż poświęca hasło Glińskiemu, przytacza wyłącznie (skrócone) dane z *Polskiego Słownika Biograficznego* (wraz z zupełnie nieprawidłowym rokiem urodzenia).

O Glińskim wspomina, wydana po białorusku, historyczno-dokumentacyjna publikacja *Pamięć. Miadzielski rajon*³, której fragment, w polskim tłumaczeniu, przytacza kapucyn o. Jan Fibek, w swoich *Wskrzeszeniach na pograniczu dwóch światów* (Fibek 2011: 69):

W tym czasie z otwartymi koncertami przyjechał do Dokszyt młody utalentowany pianista Joachim Gliński (1853–1898), syn organisty z Budławia, jaki po otrzymaniu od ojca podstawowego wykształcenia muzycznego uzupełniał je od 1876 roku w Petersburskim Konserwatorium. Koncertował m.in. w Budławiu, Wilejce, Miadziole i Dokszytach. Po latach pracował J. Gliński jako organista w Grodnie (kościół bernardyński) i Wilnie (kościół św. Ducha i św. Jana).

¹ Metryka chrztu Joachima Piotra Glińskiego (1853), Lietuvos valstybės istorijos archyvas — Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne (LVIA), f. 604, ap. 54, b. 11, s. 7-8.

² Władysław Horodyński (1908–1968), związany z Krakowem muzykolog i bibliotekarz (Kocięcka M., Zasadowa H red. (2004) Kustosze zbiorów specjalnych: Bibliotekarze Polscy we wspomnieniach współczesnych (8): 123).

³ Imponująca, licząca 130 (!) tomów seria (Пам’яць. Гісторыка-дакументальныя хронікі гарадоў і раёнаў Беларусі, кніжная сэр’я, [online] <https://ethno.by/seriy/979650390>. Dostęp: 25.05.2019) przedstawia historię miast i regionów Białorusi od starożytności do współczesności; zawiera eseje historyczne i biograficzne, artykuły o ciekawych wydarzeniach, opowiada o sławnych ludziach związanych z omawianymi miejscami. Wspomnienie o Glińskim znajduje się w 98. tomie serii (Пам’яць: Гіст.-дакум. хроніка Мядзельскага р-на, 1998: 114). Miasteczko Miadziół — dawniej siedziba gminy, obecnie administracji regionu [rajon] w obwodzie mińskim, leżące 40 km od Budławia, do 1945 w województwie wileńskim, w powiecie postawskim (Radzima.net | Znajdź swoich przodków i krewnych na Białorusi i Litwie: powiat postawski, <https://www.radzima.net/pl/powiat/postawski.html>. Dostęp: 25.05.2019).

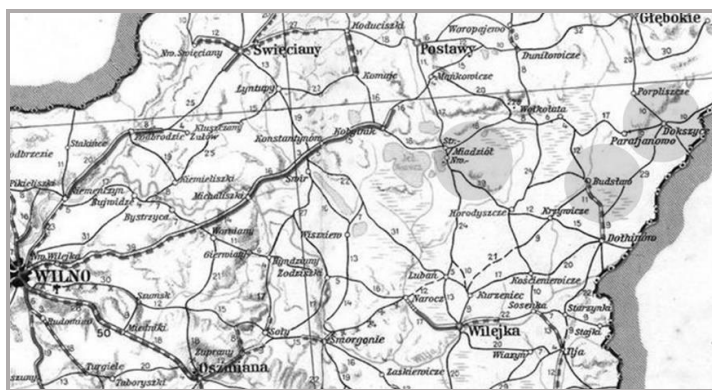
Jednym z niewielu śladów po Glińskim we współczesnych publikacjach jest „rodzinne” wspomnienie dr hab. Marii Ankudowicz-Bieńkowskiej (Matulewicz 2005: 242), prof. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, o tym, że kompozytor, począwszy od roku 1892 lub 1893 (przypuszczalnie przez około 4 lata) uczył muzyki kościelnej jej dziadka Władysława Kalinowskiego (późniejszego słuchacza szkoły muzyki kościelnej w Ratyżbonie). Niestety, żadne pamiątki związane z pobieraną u Glińskiego nauką się nie zachowały.¹

Inna publikacja — *Polskie życie muzyczne w Wilnie*, autorstwa również Marii Ankudowicz-Bieńkowskiej (Ankudowicz-Bieńkowska 1997: 48), oprócz odnotowania faktu pobierania nauki u Glińskiego przez Władysława Kalinowskiego, sugeruje inne niż Budslaw miejsce urodzenia kompozytora — Borysów. Borysów wszelako, leżący ponad 100 km na południowy wschód od Budslawia, był dla budslawskiej parafii (*npuxod [prichod]*), odnotowaną zresztą w metryce, siedzibą powiatu (*yezð [ujezd]*).

Szerszej wiedzy natomiast, co do Glińskiego, dostarczają publikacje Uziębły i Antoniego Millera. Wiele cennych, unikatowych wiadomości zaprezentowała białoruska muzykolog doc. Swietłana Szejpa, która bada życie i twórczość kompozytorów działających na terenie obecnej Białorusi i Litwy, a Glińskiemu, w 2018 roku poświęciła artykuł pt. *Nauczyciele nie umierają...* (Шэйпа 2018: 30–34).

4. Koleje życia Joachima Glińskiego

Gliński wyrósł w kręgu tradycji katolickiej muzyki organowej. Jego ojciec Piotr Gliński² był organistą (PSB) w kościele pod wezwaniem Wniebowzięcia NMP w Budslawiu (obecnie Białoruś), 170 km na wschód od Wilna (Rys. 4). W przykościelnym klasztorze mieszkało w tym czasie 14 zakonników, w miasteczku Budslaw około 500 osób, a w całej parafii około 2600. (Fibek pn: 213–218). (Niedługo później, od 1858 roku, po kasacie klasztoru, liczba mieszkańców Budslawia zmniejsza się niemal dwukrotnie.)



Rys. 4. Położenie Budslawia, Miadziola i Dokszyce na wycinku mapy drogowej II Rzeczypospolitej (Wacznadze 1937).

Po odebraniu, zapewne od ojca, wstępnego przygotowania muzycznego, Gliński zasłynął w wielu okolicznych miejscowościach jako koncertujący pianista i utalentowany improwizator. (Шэйпа 2018: 30). Kształcił się później w sanktpetersburskim konserwatorium³ — jak podaje

¹ Rozmowa przeprowadzona przez autora z Marią Ankudowicz-Bieńkowską 18.09.2018 roku.

² Metryka chrztu Joachima Piotra Glińskiego (1853), Lietuvos valstybės istorijos archyvas — Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne (LVIA), f. 604, ap. 54, b. 11, s. 7–8 (według tego samego źródła matką kompozytora była Anna z Szymakowiczów).

³ Taka właśnie nazwa uczelni obowiązywała w latach 1862–1914 — Санкт-Петербургская консерватория, w skrócie СПбК (Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова. https://w.histrf.ru/articles/article/show/pietierburgskaia_konsiervatoriia. Dostęp: 25.05.2019.)

Uziębło — u Piotra Czajkowskiego (Uziębło 1898) i, nieznanego bliżej, Kowalewskiego¹. Swietłana Szejp, jako nauczyciela Piotra Glińskiego, wymienia Louisa Homiliusa² — organistę i dyrygenta. Początek nauki Glińskiego w konserwatorium przypada na rok 1874 (Шэйпа 2018: 31).

W latach 1877–1878 Gliński bierze udział (w nieznanym charakterze) w wojnie rosyjsko-tureckiej — być może jako dyrygent orkiestry wojskowej. Z tego okresu jego życia pochodzą marsze wojskowe, o których wspomina Uziębło. Po kampanii powraca na ojczystą ziemię i podejmuje pracę w Grodnie (PSB). Od 1879 roku pełni tam funkcję organisty w pobernardyńskim kościele pod wezwaniem Znalezienia Krzyża Św. oraz prowadzi lekcje śpiewu w miejscowym gimnazjum żeńskim (Шэйпа 2018: 31).

Dalszym terenem działalności kompozytora staje się Wilno. W latach 1883–1886, jak podaje Uziębło, Gliński jest organistą w Ostrej Bramie (Шэйпа 2018: 31) (przez to określenie należy rozumieć parafialny pokarmelitański kościół pod wezwaniem św. Teresy — do jego zasobów należała również, połączona z kościołem, kaplica Matki Boskiej Ostrobramskiej, zbyt mała jednak, żeby można było wykonywać tam obowiązki organisty inaczej niż używając fisharmonii). W 1886 roku Gliński gra w, pełniącym także rolę miejsca spotkań środowisk akademickich i manifestacji patriotycznych, kościele św. Janów³, a od 1887, już do końca życia, w poddominikańskim kościele św. Ducha. Kieruje również chórami (w tym grupą śpiewaków stanowiących zaczątek przyszłej „Lutni”), prowadzi zajęcia śpiewu figuralnego⁴ i teorii chorału w Diecezjalnym Seminarium Duchownym (PSB).

5. Kompozycje Joachima Glińskiego

Na spuściznę kompozytorską Joachima Glińskiego składało się, wg relacji Uziębły, parę tomów rękopisów, w większości przechowywanych przez jego uczniów. Utwory Glińskiego były też przez nich bardzo chętnie kopiowane (Uziębło 1898). Jak podaje rosyjska dziennikarka Swietłana Lickiewicz⁵, w artykule z 2006 roku, Swietłana Szejp odnalazła w Ejszyszkach, uważane za zaginione, nuty Glińskiego przepisane przez jego ucznia, którym był organista i również utalentowany kompozytor, Edward Girdo.⁶

Kompozycje Glińskiego to w większości muzyka religijna. Na podstawie danych przedstawionych we wspomnianych tekstach Lucjana Uziębły, Swietłany Szejpy oraz felietonów Antoniego Millera zamieszczanych na łamach „Śpiewu Kościelnego”, można sporządzić zestawienie utworów, o których wiadomo, że zostały napisane przez Glińskiego. Są to: mazury — *Zagłoba* (Rys. 5), *Pikantny* (oba wydane drukiem); marsze wojskowe (nie wiadomo w jakiej liczbie); pieśń *Pierwiosnek* (do słów Adama Mickiewicza); muzyka do modlitw poetyckich Władysława Syrokomli; 14 kompozycji dla chóru męskiego a cappella; szkic opery *Pojata* (według powieści Feliksa Bernatowicza [1786–1836]⁷); kantaty na uroczystości kościelne (powitalne, ku czci profesora seminarium duchownego w Wilnie i późniejszego arcybiskupa, ks. Wincentego Kluczyńskiego

¹ Autorowi nie udało się odnaleźć instrumentalisty, wokalisty lub kompozytora o takim nazwisku działającego w Petersburgu w latach 70. XIX w.

² Luis (Ludwig) Homilus (1845–1908) — urodzony w Petersburgu muzyk z saksońskiej rodziny o długich muzycznych tradycjach (Homilius, Friedrich Christian. <https://www.french-horn.net/index.php/biographien/134-friedrich-christian-homilius.html>. Dostęp: 25.05.2019 — strona powołuje się m.in. na pozycję: Lomtev D (2002). *Deutsche Musiker in Russland*. Studio). Homilius występuje w źródłach rosyjskich jako Луи (Людвиг) Гомилиус, a w białoruskich jako Луй (Людвіг) Гаміліус.

³ św. Jana Chrzciciela i św. Jana Ewangelisty (przyp. autora).

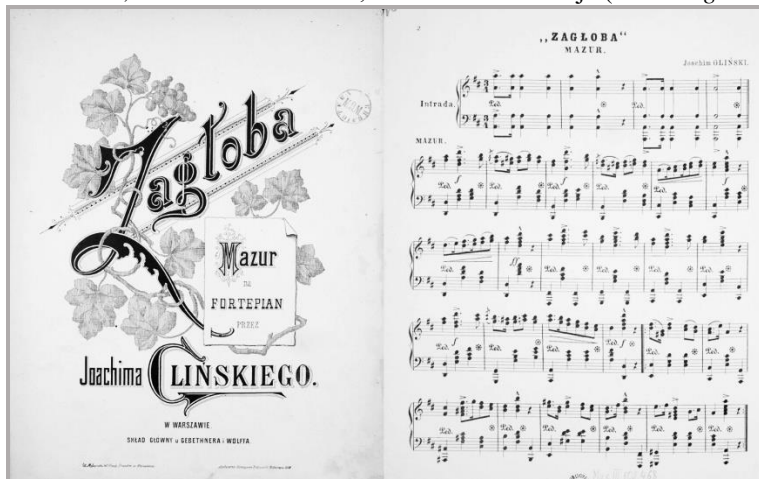
⁴ Tak nazywano wówczas śpiew wielogłosowy (np. Kalendarz katolicki na rok 1896, Grendyszyński Kazimierz: 244).

⁵ Спутник, Авторы: Светлана Лицкевич. https://sputnik.by/authors/svetlana_litskevich/. Dostęp: 25.05.2019.

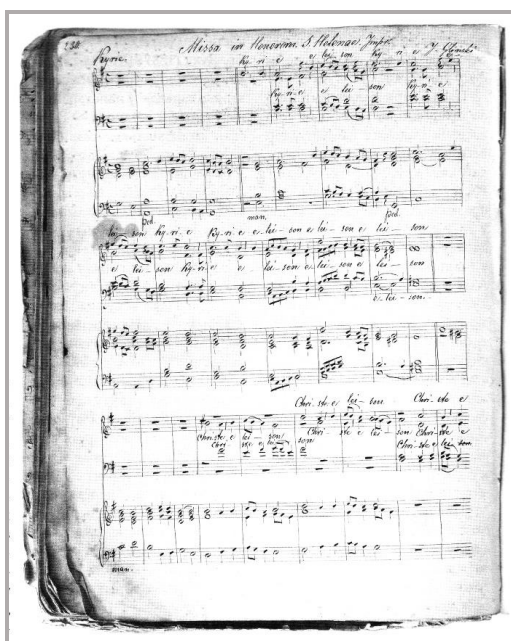
⁶ Беларусь Сегодня, Золотые орехи Эдварда Гирдо: Рождественская мистерия возвращения одной забытой судьбы. <https://www.sb.by/articles/zoloty-orekhi-edvarda-girido.html> z 22.12.2006. Dostęp: 25.05.2019.

⁷ Bernatowicz F (1826) *Pojata córka Lezdejki albo Litwini w XIV wieku: Romans historyczny w czterech tomach*, A. Brzezina.

[1847–1917]¹); *Libera me Domine* (żałobna kompozycja religijna); *Śpiewy na Kwietnią Niedzielę* (niedzielę palmową) — *Ter Sancte Deus, Offertorium*; kompozycja przygotowana być może na ingres biskupa Stefana Zwierowicza (Krahel 2003: 193) — *Ecce Sacerdos Magnus* (Rozmaitości 1898: 13–15); wiele polskich i łacińskich mszy — *ku czci św. Wacława, ku czci św. Jerzego, ku czci św. Heleny* (Rys. 6), *Missa tertii toni, Msza B-dur, Msza F-dur*; fragmenty pochodzące, być może, z innych nieznanych mszy — *Sanctus* i *Benedictus*; *Nieszpory*; pieśni — *Ave Maris Stella, Witaj Maryjo, O salutaris, Stabat Mater, Omni die dic Mariae*, a także harmonizacje (m.in. *Bogurodzicy*).



Rys. 5. Fragment Mazura „Zagłoba” Joachima Glińskiego, wyd. Gebethner i Wolf, Warszawa, około 1893 (<https://polona.pl/item/zagloba-mazur-na-fort,Njc3NjkyNDI/>).



Rys. 6. Fragment Mszy *ku czci św. Heleny* Joachima Glińskiego (Шэйпа 2018: 32).

¹ Mroczek A (2007) Roman Kawecki. „Arcybiskup Wincenty Kluczyński (1847–1917), życie i działalność” (recenzja). *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne* 40(2): 490–495.

6. Działalność Joachima Glińskiego na tle upadku muzyki liturgicznej

Joachim Gliński, zarówno swoimi kompozycjami, jak i pracą pedagogiczną, działał na rzecz reformy muzyki wykonywanej podczas nabożeństw i uroczystości religijnych (Miller 1936: 228) — wprowadzał poważny repertuar muzyki liturgicznej, kierując się wskazaniem kompozytora, dyrygenta i społecznika ks. Józefa Surzyńskiego¹, piszącego utwory w duchu szkoły regensburskiej² i propagującego, m.in. za pomocą wydawanego przez siebie miesięcznika „Muzyka Kościelna”, czystość stylu utworów rozbrzmiewających w polskich świątyniach. Druga połowa XIX wieku to, również w Wilnie, okres upadku muzyki wykonywanej w kościołach, w której panuje „świecka błyskotliwość i oplakany stan muzyki kościelnej” (Miller 1898: 126). Podczas nabożeństw grywane są, na miernym poziomie wykonawczym, utwory m.in. Haydna, Cherubiniego, Beethovena, Diabelliego.

Korespondent „Śpiewu Kościelnego” donosi, w obszernym artykule w 1896 roku: „Katedralna muzyka wyprawia skoczne hece i romansowe msze. [...] nie tylko w Wilnie orkiestra [...] popisy teatralne odtwarza” (Miller 1898: 126) oraz

Co się chwilami dzieje podczas nabożeństwa trudno opisać. Zachowanie przepisów zależy od kaprysu sz. p. organisty-zakrystyana lub jego wyręczyeli. Księdza zdanie, nie ma znaczenia. W niedziele i święta śpiewa chór, składający się: z jednej śpiewaczki par excellence z fałszywym głosem, jednego barytonisty z głosem pianissimo i basisty profundo bez f. dolnego. Dla świetności wykonania akompaniuje orkiestra. Ta ostatnia w podwójnym jest składzie, zwyczajnym i uroczystym. Zwyczajnie gra: dwoje skrzypiec i altówka z basem na organie; w święta do kompletu tego należą: dwie trąbki, klarnet, flet i kontrabas. (Miller 1898: 126)

A w innym miejscu:

To też po uroczystym nastroju, zdobytym podczas nabożeństwa majowego, rażą modlącego się słuchacza elukubracje Schiedermajera w katedrze, fałszywie wykonywane, lub preludye organowe świętojańskiego organisty, które, pomimo poprawności wykonania, odznaczają się niepokojem, światową błyskotliwością. Nie bardzo też usposabia do modlitwy katedralny organista, który po mszy, w dzień Wniebowstąpienia, grał con amore marsza (sic!). [...] dlaczego to od roku trwają takie tortury dla uszu? Przecie to, co słyszę na organie, wygląda raczej na brząkanie kota, chodzącego po klawiszach, niż na jakotakie porządne granie. Bez przesady powiadam, że można dojść do rozpacz, słysząc taką kakofonię. (Miller 1898: 125)

Jeden z uczniów Glińskiego, wzmiankowany dalej Antoni Miller, pisząc o muzyce w wileńskim kościele św. Jana, nie tylko krytykuje, ale postuluje też zdecydowane zmiany repertuarowe:

Zwykle podczas Offertorium lub Benedictus, grają soliści-amatorowie na skrzypcach, wiolonczeli, lub się popisują śpiewaczki wykonaniem „Ave Maria” Mercadantego, Luzzi, Kilckena; nieraz słyszeliśmy Stradellę, — śpiewaną we włoskim języku. Ostatnimi jednak czasy ten zwyczaj rzadziej się praktykuje, również jak reprodukcya mszy Schiednmajera, Frejera i t. p. Śpiewają przeważnie msze Szopfa, Mozarta i Brosiga. Gdyby ten chór pomyślał o reformie, byłoby to nader pożądanem. Świetna akustyka kościoła św. Jana, tak, zdaje się, pragnie uplastyczyć piękno niebiańskiej harmonii Palestriny, Orlando—Lasso, Szamotulskiego [...] (Miller, 1898: 125)

Glińskiemu bliski był chorał gregoriański śpiewany a cappella oraz estetyka muzyczna zakorzeniona w XVI w. — Palestrina, Tomasz Szadek, Mikołaj Gomółka. (Uziębło 1898). Wykształcił podobno blisko setkę muzyków hołdujących „starodawnemu charakterowi” muzyki kościelnej — w tej liczbie przynajmniej 30 na wysokim poziomie artystycznym (Uziębło 1898).

¹ Józef Surzyński (1851–1919) — pionier cecylińskiego ruchu odnowy muzyki kościelnej (Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika: Józef Surzyński (1851–1919). http://idn.org.pl/towmuz/biblioteka/htmliso/ks_jozef_surzynski.html. Dostęp: 24.05.2019).

² W roku 1868, w Regensburgu (Ratybonie) Franz Xaver Haberl (1834–1888) założył Cecylińskie Towarzystwo Śpiewacze, dzięki któremu w muzyce kościelnej kształciło się wielu znakomitych kompozytorów, m.in. Lorenzo Perosi i Feliks Nowowiejski (Filaber, 2013: 131–134).

Uczniowie, w których wiernej pamięci pozostał i którzy kontynuowali rozpoczęte przez niego dzieło odnowy muzyki kościelnej, to m.in.: Antoni Miller¹ (przedstawiany przez Uziębłą jako najzdolniejszy uczeń), Paweł Kleczkowski (obdarzony podobno pięknym głosem adwokat (Zniknięcie 1908), Władysław Kalinowski (Ankudowicz-Bieńkowska 2011: 526) (organista kościoła św. Stanisława w Wilnie, a także późniejszy wykładowca w klasie organów wileńskiego konserwatorium i dyrektor Zawodowej Szkoły Organistów im. Józefa Montwiłła), Mikołaj Buksza² (dyrygent Chóru „Lutnia” oraz długoletni akompaniator Fiodora Szalapina (Chodorowski <http://www.maestro.net.pl/document/memory/Pietraszkiewicz.pdf>)).

Relacje Glińskiego z uczniami sugestywnie przedstawia opublikowane w „Echu” *Wspomnienie o ś.p. Joachimie Glińskim*:

Dotknięty atakiem sercowym zmarł nagle ś. p. Joachim Gliński, organista poddominikańskiego kościoła. Zmarły przez całe życie swoje był wymownym przykładem umiłowania muzyki, której poświęcał się całą duszą, i rozumnej a gorąco i szlachetnie odczutej pracy szerszej, choćby w skromnym zakresie. Umiał on na tak skromnym stanowisku zaszcześcić w szerokim kole towarzyszy pracy i uczniów umiłowanie pieśni rodzimej, swojskiej i podniecać ich do pracy w uszlachetnieniu i ożywieniu najwykleszych melodyj — bądź kościelnych, bądź świeckich. Życie oddał w ciężkiej pracy obowiązkowej, wśród lekcji licha płatnych, wśród dobrowolnie, a bezinteresownie przyjętych obowiązków nauczania biedaków, którym w ten sposób dawał środki do życia, choć sam z dniem każdym, z każdym wysiłkiem niósł dla braci część własnego życia. On również niezamordowany stanął na czele szczupłej ochotniczej gromadki płci obojej i wnet utworzył związek przyszłego towarzystwa śpiewaczego — wileńskiej „Lutni”. Pamiętamy te pierwsze nieśmiałe i skromne popisy, więc temu niestrudzonemu i szlachetnemu ich twórcy zapisujemy tu słowa wysokiej czci i rzetelnego wspomnienia. Zmarły zostawił po sobie w rękopisach kilkadziesiąt utworów, przeważnie kościelnych (Rozmaitości: 122).

Niestety, zmagania o jakość i stosowność muzyki w wileńskich świątyniach wróciły tuż po śmierci Glińskiego. Antoni Miller (pod pseudonimem Allegretto) w następujących słowach wyraził troskę o prowadzony przez kompozytora chór:

W kościele Dominikańskim panuje cisza... Dowiedzieliśmy się, że po śmierci regensa p. Glińskiego, śpiewacy ustąpili z chóru, ponieważ miejscowy proboszcz wziął niekompetentnego chłopaka za organistę. Czyżby chór gregoriański nie znalazł gdzie przytułku w którymkolwiek z 8 parafialnych wileńskich kościołów? (Miller 1898)

7. Podsumowanie

Joachima Glińskiego postrzegano jako idealistę, cichego, poczciwego i wytrwałego (Uziębło 1898). Zyskał dzięki temu miejsce w sercach i pamięci swoich współczesnych. Po latach zaś, ten miłośnik Bacha, muzyki renesansowej, chorału gregoriańskiego i jeden z prekursorów cecyliantyzmu (Uziębło 1898), jawi się jako ważny punkt odniesienia dla historii polskiej muzyki w Wilnie, a jego twórczość — wartościowym zasobem kultury muzycznej końca XIX w.

8. Literatura

Ankudowicz-Bieńkowska M (2011) Koncert Muzyczny w Ełku w roku 1948. Studia Ełckie 13.
Ankudowicz-Bieńkowska M (1997) Polskie życie muzyczne w Wilnie lat II Rzeczypospolitej.
Wydawnictwo WSP.

Беларусь Сегодня (2006) Золотые орехи Эдварда Гирдо: Рождественская мистерия возвращения одной забытой судьбы. <https://www.sb.by/articles/zolotyie-orekhi-edvarda-girido.html>. Dostęp: 25.05.2019.

¹ Antoni Miller (1869–1944) — aktor, śpiewak, dyrygent, publicysta (Encyklopedia Teatru Polskiego: Osoby: Antoni Miller. <http://encyklopediateatru.pl/osoby/79003/antoni-miller>. Dostęp: 24.05.2019).

² Mikołaj Buksza (1869–1953) — Большой Энциклопедический словарь: Букша (Bukša) Миколас. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/348305>. Dostęp: 30.05.2019.
Inne warianty pisowni: Mykolos, Mykołas oraz Bukša lub Buksa.

- Dubowik H, Malinowski LJ red. (2002) Wileński słownik biograficzny. Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej: 89.
- Encyklopedia Teatru Polskiego: Osoby: Antoni Miller.
<http://encyklopediateatru.pl/osoby/79003/antoni-miller>. Dostęp: 24.05.2019.
- Fibek J (pozycja niewydana [skrót w tekście: pn]) Dzieje parafii i klasztorów katolickich na Białorusi — Część II: Archidiecezja Mińsko-Mohylewska — Tom 1: Miński Obwód.
- Fibek J (2011) Wskrzeszenia na pograniczu dwóch światów: Dzieje Kościoła rzymsko-katolickiego w dorzeczu Berezyny i Wilji w granicach Dekanatu Dokszyckiego w Diecezji Witebskiej na Białorusi 1395–2009 r. Bracia Mniejsi Kapucyni.
- Filaber A (2013) Początki ruchu cecylińskiego i jego wpływ na życie muzyczne w Archidiecezji Warszawskiej. *Warszawskie Studia Teologiczne* XXVI(1).
- Krahel T (1987–1988) Zarys dziejów (archi)diecezji wileńskiej. *Studia Teologiczne* 5–6.
- Krahel T (2003) Rządy biskupa Stefana Zwierowicza w diecezji wileńskiej w świetle wspomnień ks. Jana Kurczewskiego. *Lietuvių Katalikų Mokslo Akademijos Metraštis* T. 23.
- Kultūros Paveldo Departamento prie Kultūros Ministerijos: kultūros paveldo objektų.
http://www.kpd.lt/uploads/KPD%20veiklos%20ataskaitos/kpd2010_ataskaita.pdf. Dostęp: 18.07.2018.
- Matulewicz T (2005) Wileńskie rodowody. Wers.
- Miller A (1898) Korespondencje: Z Wilna. *Śpiew Kościelny. Dwutygodnik poświęcony muzyce kościelnej* 8(III).
- Miller A (1895) Rozmaitości. Korespondencje: Z Wilna. *Śpiew Kościelny. Dwutygodnik poświęcony muzyce kościelnej* 1(I).
- Miller A (1936) Teatr polski i muzyka na Litwie jako strażnice kultury zachodu (1745–1865): Studjum z dziejów kultury polskiej. Wyd. im. Stanisława i Tekli z hr. Borochów Łopacińskich. *Памяць: Гіст.-дакум. хроніка Мядзельскага р-на* (1998) Звяруга Я. Г., Мн. БелЭН red. t. 98.
- Polski Słownik Biograficzny (1959–1960 [skrót w tekście: PSB]) Zakład Narodowy im. Ossolińskich PAN. TOM VIII.
- Rozmaitości: Wspomnienie o ś. p. Joachimie Glińskim (1898) *Śpiew Kościelny. Dwutygodnik poświęcony muzyce kościelnej* 8(III).
- Шэйпа CI (2018) Настаўнікі не паміраюць... *Наша вера* 86(4).
- Wacznadze D (1937) Mapa samochodowa stanu dróg w Polsce na rok 1936/37: Polski Touring Klub. Polski Touring Klub, Zakł. Graf. W. Cukrzyński i S-ka.
- Uziębło L (1898) Ś. † P. Joachim Gliński. *Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne* 759 (16).
- Uziębło L (1933) Wileński nekropol muzyczny. *Śpiewak. Miesięcznik Muzyczny* 11(XIV).
- Zniknięcie: Kronika wileńska (1908) *Kurjer Litewski. Dziennik Polityczny, Społeczny i Literacki* 280(IV): 2.

12. Czy w Rosji brzmia organy? O tradycji muzyki organowej w Rosji.

Does the organ sound in Russia? About the tradition of the organ music in Russia.

Ewelina Parafińska

Katedra Translatoryki i Języków Słowiańskich, Wydział Nauk Humanistycznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Opiekun naukowy: Maria Mocarz-Kleindienst

Ewelina Parafińska: ewelina.parafinska@wp.pl

Słowa kluczowe: kultura, instrumenty, kościół, cerkiew

Streszczenie

Muzyka organowa w Rosji ma bogatą wielowiekową tradycję, choć droga jej rozwoju przebiegała inaczej niż w krajach Europy Zachodniej. Odmierna od zachodniej była też od początku jej funkcja – muzyka organowa w Rosji nie służyła celom liturgicznym. Artykuł prezentuje ważniejsze etapy rozwoju muzyki organowej na przestrzeni wieków ze wskazaniem na funkcje, jakie pełniła w danym okresie.

1. Wstęp

Muzyka organowa w Rosji odgrywa inną rolę niż w Polsce czy całej Europie Zachodniej, nie jest też typem muzyki powszechnie kojarzonym z Rosją. Nie znaczy to jednak, że ten rodzaj muzyki jest w tym kraju traktowany marginalnie, ani że Rosja nie może poszczycić się żadnymi osiągnięciami w tej dziedzinie. Muzyka organowa przeszła tam długą drogę rozwoju, która przebiegała inaczej niż w krajach zachodnich. Złożyły się na to liczne uwarunkowania religijne, polityczne, społeczne, co zostanie prześledzone w niniejszym artykule.

2. Przegląd literatury

Odnosi się wrażenie, że zagadnienie rosyjskiej muzyki organowej jest w polskich badaniach traktowane marginalnie. Z pewnością lukę w tychże badaniach wypełnia pozycja J. Bokszczanina *Główne tendencje w rozwoju rosyjskiej i radzieckiej muzyki organowej*. Jest to poważne wieloaspektowe opracowanie problematyki muzyki organowej w Rosji, w której omówione są nie tylko nowe tendencje, ale też szczegółowo przedstawiono procesy historyczne. Oprócz tego wzmianek o rosyjskiej muzyce organowej należy szukać w pozycjach dotyczących historii muzyki i tematycznych artykułach. Rosyjska literatura przedmiotu jest o wiele bogatsza, w Polsce znacznie chętniej podejmuje się w pracach badawczych tematykę śpiewów cerkiewnych.

3. Opis zagadnienia

Zanim jednak przystąpimy do omawiania procesów historycznych ustalmy, jakim instrumentem są organy, i w której klasyfikacji plasują się w instrumentoznawstwie. Organy zalicza się do aerofonów (instrumentów dętych), a ściślej do aerofonów z mechanizmem powietrznym i klawiszowym, obok np. akordeonu czy harmonijki ustnej. Organy w postaci znanej dziś są zbiorem piszczałek wargowych i języczkowych o różnej długości, szerokości, różnego kształtu, przez co emitują dźwięk o innej barwie czy wysokości. Aby piszczałka wydała dźwięk, musi do niej dopłynąć powietrze, co zapewnia urządzenie mechaniczne, a skierowanie go do odpowiedniej piszczałki odbywa się za pomocą klawiszów i rejestrow. Za pierwowzór organów uważa się starogrecką fletnię Pana (syrinx), czyli kilka piszczałek różnej długości ustawionych obok siebie i połączonych, ale też dudy, inaczej kozioł – rodzaj skórzanego worka z kilkoma piszczałkami. Instrumenty te nie były jednak jeszcze wyposażone w klawiaturę. Organy o mechanizmie znanym dziś następują w historii po organach wodne, skonstruowanych w III w. p.n.e. przez Ktesibiosa, greckiego matematyka

z Aleksandrii. Jego dziełem były organy o napędzie hydraulicznym i 52 piszczałkach. Organy są instrumentem o najbardziej złożonej budowie, mają też największe zróżnicowanie barw i najrozleglejszą skalę. Nie bez powodu określa się je mianem „króla instrumentów” (Sikorski 1975; Drobner 1997). Jednak z uwagi na to, że sam mechanizm pracy organów oraz historia ich rozwoju nie jest przedmiotem naszych rozważań, przejdźmy do prześledzenia losów muzyki organowej w Rosji.

Organy istniały już w Rusi Kijowskiej, o czym świadczą freski w Soborze św. Zofii w Kijowie przedstawiające muzykujących skomorochów. Najslawniejszy fresk nosi tytuł „Skomorochy” i datowany jest na XI w. Obok fletów, trąb, instrumentów szarpanych przedstawione są też organy. Należy jednak doprecyzować, że do Europy Zachodniej, tak jak i na Ruś, organy przyszedł z Bizancjum. W 957 r. cesarz Konstantyn VII wydał na cześć księżnej Olgi podczas jej wizyty na jego dworze przyjęcie, które uświetniała muzyka organowa. Księżna wraz ze swoim dworem była zachwycona instrumentem. Rzecz jasna mowa tu o portatywie, gdyż właśnie taki rodzaj instrumentu klawiszowego można było spotkać w tamtych czasach. (Владышевская 2013; Bokszczanin 2012). Na Rusi mówiono o *музикии и пеннии*. Pierwszy rodzaj odnosił się do muzyki instrumentalnej. Była ona od początku związana z pogaństwem, ludowością, życiem towarzyskim. Między innymi dlatego nie była dopuszczana do użytku liturgicznego w Cerkwi Prawosławnej. Gra na organach natomiast do XV w. była uważana za akt pogański. W średniowieczu aż do XVII w. prowadzono aktywną walkę z muzyką instrumentalną. Przy pomocy różnych środków wskazywano na jej diabelskie bądź pogańskie pochodzenie. Ciemne moce miały wykorzystywać instrumenty do kuszenia ludzi. Nie wszystkie instrumenty były jednak potępiane. Dla przykładu trąby, które wzywały do walki, w odróżnieniu od gęśli przydatnych podczas zabaw, były bardzo pozytywnie postrzegane (Владышевская 2013).

Od XIV w. coraz większe znaczenie na Rusi zaczęła odgrywać Moskwa, która stała się głównym księstwem, m.in. w wyniku walk i najazdów na Kijów. Iwan III prowadził aktywną politykę uniezależniania się państwa, dbał także o rozwój kultury. Małżeństwo z grecką księżniczką przyczyniło się do wzbogacenia dworu o mistrzów i artystów, architektów, a także muzyków – pierwszymi byli organiści. Ceremoniał dworski wzorowany był na bizantyjskim, dlatego też na dworze pojawił się nowy instrument – organy, lecz były one instrumentem przeznaczonym do użytku podczas ceremoniału dworskiego, nie zaś sakralnego. Jeśli wierzyć kronikom, w 1490 r. przybył na Ruś organista Giovanni Salvatore (Владышевская 2013; Lissa 1955). Był on katolickim mnichem, który jednak przeszedł na prawosławie, przyjmując nowe imię: Iwan Friazin, i zdecydował się zostać w Rosji na stałe, mimo że wg pierwotnych założeń okres jego pobytu miał wynosić dwa lata. Organy musiały już być na dworze moskiewskim przed jego przybyciem, ponieważ duchowny nie przywiózł ze sobą organów. Należy dodać, że w innych krajach organy związane były z przestrzenią kościołów, inaczej niż w Rosji, gdzie były wykorzystywane jako jeden z instrumentów w zespołach muzycznych o znaczeniu zupełnie świeckim. Car Iwan Groźny również sprowadził do Rosji organistę – Daniela Gottlieba Eilhoffa z Niderlandów. Car Michał I Fiodorowicz był władcą szczególnie ceniącym sobie muzykę organową. On również sprowadził do kraju specjalistów: braci Hansa i Melherta Lunów, którzy z przywiezionych przez siebie materiałów zbudowali organy. Na Kremlu organy zajmowały szczególne miejsce w dwóch salach: Komnacie Graniastej (ros. Грановитая палата) i Pałacu Rozrywki (Потешная палата). Wśród muzyków sprowadzanych do Rosji nie zabrakło też polskich nazwisk. Warto wymienić m.in. Jerzego Proskurowskiego czy Teodora Zawalskiego (Bokszczanin 2012).

Od końca XVI w. organy stają się głównym nadwornym instrumentem i służą rozrywce dworu. W 1568 r. caryca Irina Fiodorowna dostała od angielskiej królowej organy i klawikord (Владышевская 2013).

Wiek XVII to okres zderzenia dotychczas wypracowanych tradycji z wzorcami przyjmowanymi z Zachodu. Car Aleksey Michajłowicz rozkazał wygnać skomorochów i zniszczyć ich instrumenty. Nowe sprowadzane były z Zachodu: organy, klawikord, flet, wiolonczela. II połowa XVII w. to nowy etap rozwoju muzyki rosyjskiej – pojawiła się *пятилинейная нотация и многоголосие гармонического европейского типа* – tj. system klasycznej notacji muzycznej

i harmoniczna wielogłosowość wg standardów europejskich. Muzycy uczyli się sztuki kompozycji, teorii muzyki itd. na wzór zachodni (Владышеская 2013).

W 1670 r. Mikołaj Dylecki, ówczesny teoretyk muzyki, napisał *Musikijskuju grammatiku* (gramatykę muzyczną) – podręcznik teorii muzyki i kompozycji, pierwsze tego typu profesjonalne opracowanie traktujące o muzyce instrumentalnej i wokalne, dające ogłęd realiów mu współczesne. W dziele tym badacz zachęcał wszystkie osoby zajmujące się muzyką do poznawania sztuki gry na organach, podkreślając jej rolę w przyswajaniu terminów muzycznych, a zwłaszcza kształceniu chórzystów. Pozycja ta została napisana po polsku, jej rosyjski przekład ukazał się w 1679 r. (Bokszczanin 2012; Lissa 1955).

Ogromny wkład w budownictwo organowe w Rosji wniósł Szymon Gutowski, reprezentant polskiej szkoły organmistrzowskiej, która ze względu na wysoki poziom cieszyła się wówczas uznaniem w Europie. Gutowski zbudował dla cara Aleksego Michajłowicza liczne instrumenty klawiszowe. Stworzył zakład organmistrzowski, a jego uczniowie i współpracownicy stali się później samodzielnymi budowniczymi organów, rozwijając tę sztukę (Bokszczanin 2012).

Na wiek XVII przypada też rozwój kulturalny Rosji. Powstał wówczas pierwszy teatr założony przy dworze cara Aleksego Michajłowicza. Spektaklom towarzyszyła muzyka nie tylko w wykonaniu orkiestry, ale też śpiew oraz inne instrumenty, w tym właśnie organy (Владышеская 2013: 109). Pod koniec XVII w. organy były już nie tylko instrumentem zarezerwowanym dla dworu – wielu bojarów, jak np. Nikita Romanow czy Wasilij Golicyn posiadali je w domach. Również w kolejnych latach zapraszano organistów i organmistrzów z innych krajów, w czym aktywnie uczestniczył car Piotr I. Zalecił on wybitnemu organmistrzowi tamtych czasów, którym był Arpa Schnitger, zbudowanie wielkiego instrumentu wzorem innych europejskich krajów. Schnitger skonstruował szesnastogłosowy instrument, co na ówczesne czasy było powodem do dumy. W kolejnym wieku popularność zyskało „domowe muzykowanie” właśnie z wykorzystaniem organów. Car Piotr I sympatyzował ze wspólnotą niemiecką w Rosji. Dekretem z 1709 r. polecił zakup organów do luteriańskiej świątyni, a później jeden z organistów – Johann Finalis został przeniesiony do orkiestry carskiego teatru, co było ważnym wydarzeniem, gdyż po raz pierwszy w teatrze na dworze carskim pracował obcokrajowiec. Car polecił również wybudowanie teatru w Petersburgu. Życie muzyczne w tym mieście kwitło, rozwijała się też muzyka organowa oraz budownictwo organowe. Instrumenty te instalowano głównie w kościołach luteriańskich i katolickich, np. katolickim kościele św. Katarzyny czy luteriańskim św. Piotra i Pawła. Estoński organmistrz Johann Fredrich Gräbner zbudował w tym okresie dwa wielkie instrumenty dla Petersburga, jeden 45-głosowy, z pedałem i trzema manualami, drugi 65-głosowy. Inaczej było w Moskwie, tam bowiem poza świątyniami muzyki organowej można było posłuchać częściej w salach koncertowych. W Rosji coraz powszechniej odbywały się koncerty organowe wybitnych muzyków. Za sprawą jednego z nich, Georga Josepha Voglera, organmistrz Franz Kirschnik, pomysłodawca rozwiązań w budowaniu głosów językowych, zaprezentował osiągnięcia petersburskiej szkoły organmistrzowskiej europejskiemu środowisku. W historii organowej muzyki w Rosji zapisał się również niemiecki muzyk – Johann Wilhelm Häbler, reprezentant szkoły bachowskiej, który, gdy przybył do Rosji, był już uznanym i cenionym muzykiem. Podczas swojej 30-letniej działalności koncertował z utworami własnymi oraz Bacha, był również najbardziej cenionym nauczycielem gry na organach i fortepianie. Za jego przyczyną muzyka organowa zdobyła szerokie uznanie. Jeżeli natomiast chodzi o rodzime kompozycje organowe tego okresu, to źródła nie wzmiankują o solowych kompozycjach na ten instrument. Prawdopodobnie podczas koncertów wykonywano muzykę europejskich kompozytorów, głównie J.S. Bacha i J.F. Händla. Należy jednak wspomnieć o Dmitriju Bortniańskim, który jako jeden z pierwszych wykorzystał w partyturze *piano organise* – instrument klawiszowy, będący hybrydą fortepianu i pozytywu, wynaleziony pod koniec XVIII w. Stopniowo powiększając się też organowe zasoby biblioteczne, w 1796 r. pojawia się książka *O głównych obowiązkach organisty* autorstwa niemieckiego organisty Daniela Gottloba Türka, a w wydany w 1806 r. przez Rosyjską Akademię Sztuki słowniku pojawia się obszerne hasło o organach, które potwierdza rozległą w tym zakresie wiedzę muzykologów rosyjskich (Bokszczanin 2012).

Wiek XIX jest określany mianem złotego wieku muzyki rosyjskiej, rzecz jasna mamy tu na myśli również muzykę organową. Znane europejskie firmy zajmujące się budową organów jak np.

„E.F. Walcker”, „W. Sauer” dostarczały pokąźną liczbę instrumentów (romantycznego typu) do Rosji. W kręgach salonowych wciąż popularne było muzykowanie, często z towarzyszeniem organów. Obserwowało się duże zainteresowanie muzyką Bacha, której głównym propagatorem był książę Władimir Odojewskij, pisarz muzyk, kompozytor. W kręgu jego zainteresowań leżała sztuka kontrapunktu, potrafił grać na organach, komponował też utwory na ten instrument. Jego najbardziej aktywna twórczość kompozytorska przypadała na lata 1846-1852. Utwór Odojewskiego *Prière sans paroles* to przykład jednego z pierwszych utworów organowych na gruncie rosyjskim. W roku 1850 kompozytor stał się posiadaczem organów o ośmiu registrach, dwóch manualach i klawiaturze pedałowej, które wybudował dla niego petersburski organmistrz Georg Mälzel. Odojewskij zasłynął jednak nie tylko jako kompozytor, ale też propagator twórczości Bacha i innych dawnych mistrzów. W jego domu na wieczorach muzycznych spotykała się arystokracja rosyjska i osoby zajmujące się sztuką. Za przykładem księcia kupowali oni organy do swoich domów. W czasie tych spotkań koncertowali wybitni organiści, a także Michaił Glinka, którego kompozycje zachwycały szerokie grono słuchaczy (Bokszczanin 2012).

Zarówno w wiekach poprzednich, jak i interesującym nas teraz – XIX, istotną rolę w rozwoju muzyki organowej odegrały też osoby, które wykorzystując swoje wpływy, przyczyniały się do rozpowszechniania muzyki organowej w Rosji. Jedną z takich postaci był A. F. Gedike, W latach 1922-1957 kierował on klasą organową konserwatorium moskiewskiego. Był muzykiem, kompozytorem, pedagogiem, który sztuką organową zajął się, będąc już dojrzałym artystą. Organy traktował jako orkiestrę, co pozwalało mu uzyskać pełnię brzmienia w utworach, wykonywanych bądź transkrybowanych przez niego. Takie podejście do organów pozwala na porównanie go do F. Lista, F. Mendelssohna czy M. Regera, w których twórczości również zauważalna jest orkiestralność. Znamienym jest, że działalność Gedike przypadała na lata bardzo niesprzyjające rozwojowi muzyki organowej, władzom radzieckim kojarzyła się ona bowiem z kulturą zachodnioeuropejską. Jak wiadomo, wszystko, co w jakikolwiek sposób łączyło się z Zachodem, nie było wówczas akceptowane. Twórca próbował rozwiązać ten problem, włączając do organizowanych koncertów organowych dzieła kompozytorów rosyjskich (Bokszczanin 2012; Будкеев 2007).

Rozwojowi muzyki organowej nie sprzyjał także okres porewolucyjny, utwory solowe na organy pozostawały na marginesie życia kulturalnego, gdyż często nawiązywały do muzyki sakralnej, a więc przestrzeni, którą ówczesne władze chciały wyeliminować. Brakowało środków na budowę nowych organów i remont istniejących, część z nich próbowano przenosić do sal koncertowych. Konsekwencją było rozpowszechnienie koncertów na organy z towarzyszeniem orkiestry, które nie były popularne w Europie Zachodniej w związku z umiejscowieniem organów (na chórze). Ze względu na bogactwo brzmienia, możliwość imitowania różnych głosów organy zaczęły być chętnie wykorzystywane w innych obszarach sztuki. Dla przykładu, Dymitr Szostakowicz był pierwszym XX-wiecznym kompozytorem, który umieścił w operze partię organową, choć sam nie kształcił się w tym kierunku. Siergiej Słonimski również wykorzystał organy w partyturze opery („Mistrz i Małgorzata”). Organy pojawiały się też takich w kompozycjach baletowych jak np. „Ikar” S. Słonimskiego, „Jarosławna” i „Dwanaście” Borisa Tiszczeni. Instrument udźwięczniał też filmy, np. w ponad 30 produkcjach D. Szostakowicza. Organy w filmach były zarówno częścią zespołów instrumentalnych, jak i występowały solowo, co często dotyczyło niemych produkcji (Bokszczanin 2012).

Pisząc o muzyce organowej, warto też wspomnieć w tym miejscu o instrumencie, który wpisuje się w historię muzyki organowej w Rosji, a mianowicie o fisharmonii – instrumencie klawiszowym z grupy idiofonów języczkowych. Choć dźwięk w fisharmonii i w organach wydobywany jest w inny sposób, to jednak instrumenty te mają ze sobą wiele wspólnego, co potwierdza np. fakt, iż A. F. Debain, który w 1842 r. opatentował jedną z wersji fisharmonii, próbował jak najbardziej upodobnić ją do organów. Fisharmonie miały również prospekt, zbliżony do organowego, a podobieństwo brzmienia, registracja, obecność manualów (do trzech), klawiatury nożnej przyczyniły się do wykonywania na fisharmonii z powodzeniem repertuaru organowego. Na jej korzyść przemawiała też łatwiejsza dostępność – była dużo tańsza od organów piszczałkowych. O ile w wielkich rosyjskich ośrodkach kulturalnych, skupionych głównie w miastach, organy były obecne i wykorzystywane, o tyle na prowincjach, w miejscach położonych w dużym oddaleniu od

centrów miejskich i kulturalnych, organy ustępowały miejsca fisharmonii, czego przykładem może być Syberia. Uwarunkowania terytorialne, społeczne czy ekonomiczne przyczyniły się do tego, że na tym terenie to właśnie fisharmonia pełniła funkcję „króla instrumentów” (Пронина 2014).

Niezbędnym wydaje się również zwrócenie uwagi na kwestię muzyki instrumentalnej, a więc i organowej w liturgii. Należy tu sięgnąć do historii. Muzyka instrumentalna była związana z pogańskimi obrzędami, np. składaniem ofiar bogom, dlatego też, kiedy na tereny pogańskie próbowano zaszczyć chrześcijaństwo, chciano zanegować to, co dotyczyło politeistycznych wyznań, w tym muzykę instrumentalną. Ponadto chrześcijanie w pierwszych wiekach byli narażeni na prześladowania, swoje nabożeństwa odprawiali w katakumbach, zbyt głośna muzyka instrumentalna natomiast mogłaby zdradzić miejsce, w którym się zbierali. W. Wołosiuk konstatuje, że Ojcowie Kościoła uznawali wyższość muzyki wokalne, zwłaszcza śpiew psalmów i pieśni duchownych, natomiast liczne fragmenty Pisma św., w których nakłania się lud do sławienia Boga grą na instrumentach, np. harfie, cytrze, mają wg nich znaczenie symboliczne. W tradycji prawosławnej muzyka jako część liturgii jest istotna ze względu na przekaz słowny, bo słowo samo w sobie ma kluczowe znaczenie. Muzyka ma mu służyć, poprzez wyrażanie głosem prawd teologicznych, a także głoszenie Słowa Bożego. Z tego też wynika wyższość muzyki wokalne nad instrumentalną, która nie może w bezpośredni sposób wyrażać słowa (Wołosiuk 2008). Uważano też, że jedynym instrumentem odpowiednim do wychwalania Boga jest ludzki głos, gdyż właśnie Bóg sam go stworzył (Zajac 2008).

Stanowisko Kościoła Katolickiego wobec muzyki organowej najpełniej wyraża się w Konstytucji o Liturgii: 120. „W Kościele łacińskim należy mieć w wielkim poszanowaniu organy piszczałkowe jako tradycyjny instrument muzyczny, którego brzmienie ceremoniom kościelnym dodaje majestatu, a umysły wiernych podnosi do Boga i spraw niebieskich”, ustęp ten cytowany jest w wielu innych dokumentach Kościoła dot. muzyki w liturgii.

W Kościele Zachodnim, tak jak i we Wschodnim uważano początkowo organy za instrument związany z kultem pogańskim, a to wykluczało go z użytku liturgicznego. Jednak po upadku Cesarstwa Rzymskiego zaczęto stopniowo przysposabiać organy do tego celu, a papież Witalian w II poł. VII w. miał wydać oficjalną zgodę na ich używanie w obrządku liturgicznym Kościoła rzymskokatolickiego (Zajac 2008).

4. Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że muzyka organowa w Rosji nie jest zjawiskiem marginalnym, choć jej historia przebiegała inaczej niż w Europie Zachodniej, inne też od samego początku było jej przeznaczenie. W odróżnieniu od europejskiej tradycji muzyka organowa w Rosji nie łączyła się w żaden sposób z liturgią, z czego wynikają inne sposoby wykorzystania organów w tym kraju. Bezspornie jednak Rosja może się poszczycić swoją własną spuścizną organową, tradycją i nazwiskami, które zaistniały nie tylko w tym kraju, ale i na świecie. Należy dodać, że zagadnieniu rozwoju muzyki organowej w Rosji, które zostało zasygnalizowane w niniejszym artykule, nie poświęcono należytej uwagi w nauce, stanowi więc ono przestrzeń do dalszych badań, np. kontrastowych w zderzeniu tradycji rosyjskiej z polską tudzież europejską, muzykologicznych czy poświęconych aspektowi kulturowemu, związanemu z omawianą tematyką.

5. Literatura

- Bokszczanin J (2012) Główne tendencje w rozwoju rosyjskiej i radzieckiej muzyki organowej, Lublin, s. 13-15, 18-37, 76-77, 101-102, 108-110.
- Drobner M (1997) Instrumentoznawstwo i akustyka, Kraków, s. 18.
- Konstytucja o liturgii, Sobór Watykański II, 4 XII 1963 r., Rozdział VI Muzyka Sakralna.
- Lissa Z (1955) Historia muzyki rosyjskiej, Kraków, s. 62, 77, 83.
- Sikorski K (1975) Instrumentoznawstwo, Kraków, s. 12, 187.
- Wołosiuk W (2008) Muzyka instrumentalna na nabożeństwo prawosławne w: Sacrum Muzyki Cerkiewnej, Hajnówka, s. 49-57.

- Zajac A (2008) Wybrane aspekty posługi organisty w społeczności parafialnej w: Muzyka organowa dzisiaj. Rola i zadanie organisty w Kościele, Kraków, s. 66-67.
- Будкеев СМ (2007) Деятельность А.Ф. Гедике и развитие российской органной культуры, w: Вестник ТГПУ, 11(74), s. 96-98 <https://cyberleninka.ru/article/v/deyatelnost-a-f-gedike-i-razvitie-rossiyskoy-organnoy-kultury> [15 X 2018]
- Владышевская Т, Левашева О, Кандинский А (2013) История русской музыки, выпуск I, под общей ред. Е. Сорокиной и А. Кардинского, Москва, s. 34-36, 73-75, 94-95.
- Пронина АН (2014) Фисгармония в истории органной культуры Сибири XIX – первой четверти XX в., w: Вестник Томского Государственного Университета, No 383, s. 83-90 <https://cyberleninka.ru/article/v/fisgarmoniya-v-istorii-organnoy-kultury-sibiri-xix-pervoy-chetverti-hh-v> [23 X 2018]

13. Self-efficacy as a facilitator of spoken performance: the case study of adult learners of English as a foreign language

Arkadiusz Pietluch

Institute of English Studies, Faculty of Philology, University of Rzeszów
Supervisor: Magdalena Trinder

Pietluch Arkadiusz: arekpie122@gmail.com

Keywords: personal agency, spoken fluency, motivation

Abstract

The purpose of this article is to scrutinise the extent to which well-developed self-efficacy beliefs can leverage spoken proficiency amongst students of English as a foreign language. To this end, the first part of the paper is meant to provide a coherent account of the theoretical underpinnings behind the Self-Efficacy Theory. The quantitative part of our examination substantiates the existence of a strong correlation between positive perception of one's agency and satisfactory oral fluency. Furthermore, the qualitative analysis yields several important observations, for instance, the noticeable tendency of mature learners to attain higher scores as far as spoken performance is concerned or the lack of willingness amongst highly self-efficacious entities to engage in prospective speaking tasks should such activities be associated with a test situation rather than a natural act of communication.

1. Introduction

In recent decades, much research work was devoted to the investigation of affective variables and their impact on developing adequate language proficiency. Notably, the temporal focus of such inquiries would regularly shift to encompass the newest strands of behavioural psychology. Although the consensus view appears to be that a proficient language user is capable of demonstrating his or her mastery in each domain of a target language, one cannot help but notice that attaining spoken competence remains to be considered as the most desirable accomplishment within the domain. On the other hand, the majority of empirical investigations into psychological constructs leveraging performance in the context of foreign language acquisition focused primarily on reading and writing. For this reason, this paper is meant to examine to what extent self-efficacy beliefs can contribute to developing satisfactory spoken fluency amongst students of English as a foreign language.

2. Theoretical background

Considering the remarkable intricacy of human behaviour, the motivational inquiry in recent decades has been somewhat dominated by the robust discussion concerning the impact of psychological variables on the quality of performance and goal-setting processes. Depending on the domain of functioning under scrutiny, this vigorous debate gave rise to a multitude of concepts and theories seeking to explain the causality of human proceedings. It would appear, however, that some factors were more successful than others in capturing the immense complexity of human conduct so that our contemplation will now concentrate on the notion of self-efficacy which, to this day, remains to be considered as one of the primary determiners of task engagement and performance.

The concept of personal agency was coined and popularised by a major motivational scholar Albert Bandura in the late 1960s as the central tenet of the Social-Cognitive Theory. To the author's mind, self-efficacy can be defined as "people's beliefs in their capabilities to produce designated levels of performance that aid them in exercising control over events that affect their lives" (Bandura 1994:72). Through self-reflection, human beings constantly evaluate the outcomes of their performance in a strive to develop an action framework that would boost the likelihood of goal attainment. As the influence of Bandura's construct may be observed in nearly all realms of human existence, the enormous practical potential of self-efficacy was employed in various fields, for

instance, education, sport, and psychological treatment. Lenz and Shortridge-Baggett assert that “perceived attainability of a goal is capable of triggering a proper amount of motivation” (Lenz and Shortridge-Baggett 2002:35). It stands to a reason to assume that should an individual hold a firm belief in his or her capacity to succeed despite stressful and challenging circumstances, the expectancy of favourable outcomes is bound to increase. Similar conclusions were reached by Mills, who in the paper discussing the importance of self-efficacy in the academic setting puts forward the claim that “self-efficacious entities tend to exhibit lower levels of anxiety, display increased persistence when faced with obstacles, show more flexibility in their coping strategies, and display higher levels of intrinsic interest” (Mills 2014:9). Executing control over troublesome occurrences steers a person in an auspicious direction by leveraging aspects such as commitment to the cause and the effort expenditure. Typically, people assured that their own abilities would suffice in accomplishing a goal, regardless of a context, perceive hardships en route to an objective as areas for self-development and focus on adjusting their coping strategies to better utilise their skills and knowledge so that a goal can be attained. In stark contrast, inefficacious human beings are characterised by a staggering tendency for avoidance behaviours and would rather withdraw from a task than intensify their efforts should initial difficulties occur. Bandura alleges that “such people shy away from difficult undertakings which they view as threats capable of distorting their image of self” (Bandura 1991:86). Much in a similar vein, Artino posits that “those who are not sure they can produce desired results through their actions have no incentive to initiate an action at all” (Artino 2012:76). Instead of attributing unsatisfactory outcomes to the insufficient amount of effort and concentrating on how to successfully overcome one’s limitations, those lacking self-efficacy dwell on the possible adverse consequences associated with the lack of achievement. Even though such individuals are fully equipped to launch an action framework that would typically produce the desired result, difficulties evoke ruminative thoughts which, in turn, significantly impede the likelihood of successful performance.

It has become a commonplace to state that a resilient sense of personal efficacy may stem from four primary sources, namely enactive mastery experiences, vicarious learning, verbal persuasion, and emotional states (Elliot 2005:122). With regards to the former, a perceived self-efficacy is believed to emerge from the interpretation of experiences accrued during the lifespan. The examination of past performances serves a useful purpose in establishing whether or not a goal is worth pursuing. Logically, whereas success in a domain relevant to a person would encourage the growth of agency, the lack of accomplishment would, under normal circumstances, reduce the expectancy of favourable outcomes. This is not to say, however, that the initial failure in one’s undertakings is not capable of fostering agency beliefs. According to Bandura, “difficulties provide opportunities to learn how to turn failure into success by honing one’s capabilities to exercise better control over troublesome events” (Bandura 1994:78). Provided that an individual ascribes initial setbacks to inadequate effort rather than the lack of innate ability to perform a task, conquering one’s imperfections aids a person in realising that the goals we opt for require much exertion and, by the same token, may inspire the growth of personal agency.

Vicarious learning is the next efficacy generating factor recognised by Bandura and might be understood as the author’s attempt to account for the volume of influence that behaviour modelling can possess over the shape of self-efficacy beliefs. Bandura postulates that “observing people similar to oneself succeed by sustained effort raises observers’ beliefs that he or she is also capable of mastering similar activities required to perform successfully” (Bandura 1994:74). Following this logic, human beings lacking prior experience or knowledge may adopt a model’s behavioural patterns and, then, apply those coping strategies in their own pursuits. It should also be accentuated here that depending on the quality of observed performance, vicarious learning may impact agency beliefs in negative fashion. Bandura affirms that “witnessing futile efforts of a model may lower observer’s value of perceived self-efficacy” (Bandura 1994:75). Not only does the observation of dissatisfying results reduce the likelihood of behaviour correlation but also instils a firm conviction in an individual that a goal is, in fact, beyond one’s capacities. Furthermore, the extent to which an observer can identify with a model is of utmost importance for the success of using the vicarious experience as an efficacy-building apparatus. Bandura states that “people seek proficient models who possess the competencies to which they aspire” (Bandura 1994:75). On these grounds, should a person judge the

degree of resemblance as unsatisfactory, the willingness to mimic perceived behaviour is not likely to emerge or would cease prematurely.

The concept of verbal persuasion, which is another potent source of efficacy, addresses the impact of verbal reinforcement on the shape of personal agency. Bandura claims that “people who are persuaded verbally that they possess the capacity to succeed are more likely to mobilise greater effort” (Bandura 1994:79). Namely, genuine feedback from the significant others may help an individual in developing a positive perception of one’s abilities and, as a result, contribute to the goal accomplishment. The factor of authenticity should not be underestimated though, as insincere encouragement, although beneficial for overcoming temporal drops in motivated behaviour, may hamper the growth of self-efficacy. Pajares asserts that “persuaders must cultivate people’s beliefs in their abilities and ensure that the envisioned success is indeed achievable” (Pajares 1997:23). Should an overly optimistic appraisal be followed by substandard results, an initially motivated individual would reduce one’s expectations in a like manner and withdraw from a task in order to avoid further disappointment.

The influence of affective variables on the quality of human functioning remains to be considered as one of the fundamental elements of psychological inquiry. Importantly, the interpretation of emotional stimulation yielded by the occurrences surrounding our pursuits may also forge one’s perception of personal agency so that emotional states are identified as the final source of efficacy beliefs. Pajares outlines that “emotional reactions to a task supply cues about the expected success or failure of an endeavour” (Pajares 1997:23). Along similar lines, Artino posits that “people tend to visualise success more if they are not overcome by stress as opposed to people who are tense and viscerally agitated” (Artino 2012:81). With this in mind, positive emotionality towards a task favours the perception of a person as an entity capable of attaining a goal and, thus, encourages higher effort expenditure in case of hardships. Negative emotional loading, on the other hand, may be interpreted as a sign of debility and would typically result in avoidance behaviours. Interestingly, depending on the amount of trust an individual ascribes to his or her ability to succeed, the same type of arousal may either facilitate or hinder the quality of performance. Bandura puts forward the claim that “it is not the sheer intensity of emotional reaction that is important but rather how this state is interpreted” (Bandura 1997:37). For this reason, whilst emotional stimulation would serve as an energising facilitator for efficacious people, their less-efficacious counterparts may find such arousal highly discouraging.

3. Research

3.1 Theoretical foundations

On the basis of our theoretical discussion, we can observe that much research work has been devoted to exploring the extent to which self-efficacy leverages the quality of performance (Lenz and Shortridge-Bagget 2002; Schunk and Pajares 2002; Vancouver and Kendall 2006). Equally, there has been some effort to scrutinise the nature of the relationship between personal agency and developing four basic language skills, with the majority of studies examining reading (Saito et al. 1999; Boakye 2015; Carroll and Fox 2017) and writing abilities (Cheng et al. 1999; Tanyer 2015; Trinder and Pietluch 2019). As the studies mentioned above yielded convincing evidence for the positive impact of self-efficacy on attaining proficiency within the given realms of EFL, one can assume that the sense of personal agency would also contribute to the quality of oral performance in the academic setting. Although some attempts have been made, in comparison with other fundamental language skills, there appears to be a scarcity of research linking self-efficacy with the successful spoken performance. This paper, therefore, aims to address this particular dilemma by investigating the correlation between well-developed agency beliefs and the spoken proficiency amongst the users of EFL. To this very end, we aim to shed some light on the following research questions:

- 1) Is there any relationship between the value of self-efficacy and satisfactory spoken proficiency?
- 2) What is the impact of self-efficacy on the eagerness for language production?
- 3) Is there any relationship between gender and our primary variables?
- 4) Is there any relationship between age and our primary variables?

3.2 Apparatus

The data required for the purpose of our analysis was collected through a standardised version of the General Self-Efficacy scale stemmed from Schwarzer and Jerusalem (1995). The tool consists of 12 questions adapted to a Likert-Type scale analysis, with the answers ranging from 1 (not at all true) to 5 (exactly true). The choice of the instrument was based on the fact that not only does the scale allow a researcher to capture different facets of self-efficacy, for instance, the degree of resourcefulness or perception of one's coping abilities, but also has a large corpus of over 18,000 sets of data, with the mean result oscillating around 0.88.

The spoken performance was assessed in accordance to four standard criteria, with each component on a scale ranging from 1 to 5, including grammatical correctness, range of vocabulary, the overall structure of an utterance, and the factor of coherence. The application of such a procedure allows for a relatively congruous analysis of the level of spoken ability and is not restricted merely to measuring students' lexical proficiency. This assessment scale was created on the basis of the Common European Framework of Reference for Languages description of level C1.

3.3 Methodology

The study was conducted between November 2018 and February 2019 on a population of 97 students currently pursuing a Bachelor's degree in English Philology. Of the total population, 64 subjects were female (65.98%) and 33 (34.02%) were male, with the age range between 20 and 52 (the majority of our subjects declared their belonging to the 20-25 bracket – 74.23%). The focal objectives of the study were explained at the beginning of the project and, then, the students were requested to complete the previously mentioned psychometric test. The scoring procedure applied was typical for the interpretation of scales adjusted to the Likert-Type analysis.

The spoken proficiency of the participants was tested on two separate occasions. In efforts to ensure an accurate assessment, each examination was conducted in the controlled environment and under the supervision of the teacher. Although no specific time limit was provided, the majority of students required no less than 15 minutes to address all the points encompassed in the speaking exercises they were presented with. The individual performances were then graded according to the aforementioned guidelines, with the results being scaled up to yield a score out of 50.

Following the collection of the results, the data was scrutinised by standard correlational tests to determine whether the assumed relationship between our primary variables indeed exists. Factors such as age and gender were also taken into consideration during the analysis.

4. Results and discussion

To open our discussion with the results of the General Self-Efficacy Scale, for the entire population the arithmetic mean was 47.64, which would indicate that our participants gauge their agency in a rather positive manner. With regards to the speaking tests, one may observe that the results are in accordance with our assumption that highly efficacious entities would perform successfully, as the average for the group was 46.24. Hence, it is possible to put forward the conclusion that our participants possess astute beliefs regarding their personal agency as far as spoken performance is concerned.

In efforts to address the first research question properly, we have decided to run Spearman's rank correlation coefficient to investigate the nature of the relationship between our key variables. The results of the test would seem to prove that such an interaction exists, as the coefficient of 0.717 signals a strong correlation between the extent to which self-efficacy beliefs were developed and successful spoken performance. Furthermore, the results were found to be statistically relevant ($p < 0.01$), suggesting that both factors are mutually dependent and that an increase in the value of one variable would simultaneously leverage the value of the other. No significant discrepancy was spotted in terms of gender parameter, nevertheless, the average score for the female participants was marginally higher (correlation of 0.798) in comparison with their male counterparts, where the mean score was 0.724. However, to formulate the claim that one gender is superior to the other in the domain under scrutiny, a large-scale study on a more numerous population would be required. Another important observation emerges once we analyse the results from the viewpoint of age differential.

Even though the majority of the population included in the study disclosed positive beliefs regarding their self-efficacy, it would appear that the students belonging to the above 40 age bracket were more assured of their capacity to succeed. Earlier in this paper, we have highlighted that the mastery experience is by many believed to be the most influential source of agency beliefs. Thus, it can be assumed that since such students would, under normal circumstances, possess the access to a broader array of experiences accumulated during their lives, the beliefs upon their personal agency would also be better developed. The results achieved by the mature learners in the tests destined to measure the spoken abilities appear to substantiate this claim, as the performance of such individuals was found to be superior in comparison to the other age groups.

The second research question included in the project was meant to scrutinise the degree to which positive perception of one's efficacy determines the eagerness a student would display towards producing utterances in the target language. Bearing our previous discussion in mind, it would be only logical to assume that those assured of their own capacity to efficiently deal with onerous undertakings would be more willing to embrace challenges regardless of the difficulty level. However, the closer analysis of the results would render this hypothesis incorrect, as a significant number of participants admitted feeling somewhat reluctant towards the prospective speaking exercises even though they deemed their language proficiency to be satisfactory. More interestingly though, parameters such as gender or age do not seem to influence students' eagerness to engage in speaking activities, as the aforementioned opinion was disclosed by the participants from all age and gender groups. Although this poses an interesting dilemma for further research work, one may seek to explain this peculiarity in terms of the setting in which the spoken proficiency was measured. As it would be, to say the least, problematic to objectively evaluate the shape of speaking capacities of our students in a more natural, non-academic environment, the spoken proficiency of the target group had to be assessed in highly controlled circumstances. One may expect that such a test situation is more likely to induce feelings of anxiety as opposed to the emotional stimulation one would experience during everyday communication in the target language and, as a result, cause the lack of willingness to participate in such activities. For this reason, it would be recommendable to scrutinise the value of self-efficacy in combination with other affective variables, for instance, stress and anxiety, aiding our comprehension of the convoluted nature of human behaviour and decision-making processes.

5. Conclusions and proposals for further research

To recapitulate, the data yielded by the study provides compelling evidence for the existence of a strong correlation between the positive perception of one's agency and developing satisfactory spoken proficiency in the target language. Additionally, the findings would lend support to the already existing body of research linking successful performance within the academic domain with well-established agency beliefs so that self-efficacy can be considered one of the primary facilitators of accomplishment in the context under scrutiny. Regarding the additional research questions, a peculiar observation to be made is that within the population included in the research project, the majority of participants disclosed a rather unenthusiastic outlook towards eventual language production. This, however, could be explained in terms of the setting in which the spoken capacities were measured. Nevertheless, large-scale studies allowing a researcher to include a more extensive range of variables are required in order to determine whether other affective factors may neutralise the positive impact of self-efficacy on the willingness to employ one's skills to produce a spoken utterance. Another critical remark to be made is that the mature learners were found to be somewhat more efficacious in comparison to their younger counterparts and, at the same time, performed better during the tests held to evaluate the shape of spoken proficiency. For this reason, it might be said that due to the ample volume of experiences accumulated during their lives, such learners tend to place more confidence in their coping abilities. Considering the limited scope of our inquiry, however, it would be highly recommendable to probe this hypothesis on a more numerous population.

6. References

- Artino AR (2012) Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education* 1: 76-85.
- Bandura A (1991) Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanism: Perspectives on motivation. *Nebraska symposium on motivation* 38: 69-164.
- Bandura A (1994) Self-efficacy. *Encyclopaedia of Human Behaviour* 4: 71-81.
- Bandura A (1997) *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Boakye NA (2015) The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: An exploratory study. *Reading and Writing* 6: 1-9.
- Carroll JM, Fox AC (2017) Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology* 7: 20-56.
- Cheng YS, Horwitz EK, Schallert DL (1999) Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49: 417-466.
- Elliot AJ (2005) A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford Press.
- Lenz ER, Shortridge-Baggett LM (2002) *Self-efficacy in Nursing: Research and Measurement Perspectives*. New York, NY: Springer Publishing Co.
- Mills N (2014) *Self-efficacy in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives on the Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pajares F (1997) Current direction in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement* 10: 1-49.
- Saito Y, Horwitz EK, Garza TJ (1999) Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal* 83: 202-218.
- Schunk DH, Pajares F (2002) The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation*: 15-31.
- Schwarzer R, Jerusalem M (1995) Generalized Self-Efficacy scale: Measures in Health Psychology. *A User's Portfolio. Casual and Control Beliefs*: 35-37.
- Tanyer S (2015) The Role of Writing and Reading Self-efficacy in First-year Preservice EFL Teachers' Writing Performance. *Procedia – Social and Behavioural Sciences* 199: 38-43.
- Trinder M, Pietluch A (2019) Aspects of motivation and their relation to writing performance. *Text – Sentence – Word. Studies in English Linguistics* 3: 109-119.
- Vancouver JB, Kendall LN (2006) When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in learning context. *Journal of Applied Psychology* 91: 1146-1153.

14. Aspects of the Self-determination Theory and their relationship with the concept of self-efficacy

Arkadiusz Pietluch

Institute of English Studies, Faculty of Philology, University of Rzeszow
Supervisor: Magdalena Trinder

Arkadiusz Pietluch: arekpie122@gmail.com

Key words: intrinsic motivation, extrinsic motivation, personal agency

Abstract

The primary rationale behind this paper was to scrutinise the extent to which well-developed self-efficacy beliefs may encourage the adoption of intrinsically motivated behaviours amongst students of EFL at the academic level. To this end, the first part of the paper is exclusively theoretical and aims to familiarise a reader with the concepts of intrinsic and extrinsic motivation as well as self-efficacy. The quantitative part of the analysis supports the existence of a strong correlation between a steady sense of personal agency and one's inclination towards the intrinsic type of motivation. Several noteworthy observations were made as the result of the qualitative investigation, for instance, a higher ratio of extrinsically motivated individuals amongst mature learners and the tendency of such students to hold well-developed beliefs regarding their agency.

1. Introduction

In recent decades, the construct of motivation has been propelling a vigorous academic debate, especially amongst those concerned with the field of foreign language instruction. Although much has been written on the subject in question, it appears that no consensus was reached as to the universal understanding of the term. This lack of agreement appears to stem from the fact that, depending on the context under scrutiny, motivation may manifest its driving force over human behaviour through an array of dimensions. In order to remedy this particular dilemma, Dörnyei asserts that "motivation theories seek to explain no less than the fundamental question of why human beings behave the way they do" (Dörnyei 1996:94). With this in mind, the notion may be perceived as an inner drive that propels a person towards a personally relevant objective through leveraging effort expenditure, persistence, and the selection of appropriate behavioural strategies en route to the goal accomplishment. Several different approaches towards motivation were proposed over the years, however, in this paper, our attention will focus on the dichotomy between intrinsic and extrinsic motivation as well as the concept of self-efficacy.

2. Theoretical framework

It transpires that the Self-determination theory, which was coined by Deci and Ryan in 1985, was an attempt to address the shift in the psychological inquiry that took place during the late 1980s and 1990s. Whereas prior to that period the majority of researchers would seek to explain one's motivated demeanour through socio-cultural influences, within the cognitive-motivated movement, more attention was devoted to the closer examination of mental processes as the primary determiners of human conduct. On the basis of the triggering factors behind one's actions, Deci and Ryan identified two key tenets of their theory, namely intrinsic and extrinsic motivation. To open with the former, the consensus view appears to be that intrinsically motivated human beings engage themselves in an activity in order to experience positive emotional stimulation from performing a task rather than as a result of external incentive or pressure. According to Griggs, "a person's intrinsic enjoyment of being involved in a process provides sufficient justification for their efforts" (Griggs 2005:262). Much in a similar vein, Noels et al. state that "intrinsic type of motivation is the most autonomous behaviour regulation through inherent interest, enjoyment, and satisfaction" (Noels et al. 2003:426). Varying as to what innate psychological need is being satisfied by the participation in a

task, it is possible to divide the concept into three minor dispositions. The first component identified, namely Intrinsic Motivation Accomplishment (IM)¹, is more typical for highly goal-oriented people who are driven by the desire to accomplish personally relevant objectives. This, in turns, allows such individuals to develop a sense of personal competence, favouring the perception of a person as an entity capable of performing successfully. Turning now towards IM knowledge, Noels et al. explain that motivation is generated by “the feelings associated with exploring new ideas and developing one’s comprehension within a given domain” (Noels et al. 2003:427). Beyond any doubt, such an approach would be the most desirable within a foreign language classroom where students regularly struggle to find the incentive required to realise their full potential. The last component identified by Deci and Ryan that is IM stimulation appears to be the authors’ attempt to account for the encouraging effects of a task stimulation on a person’s willingness to participate in an endeavour. On the contrary to the previously discussed types of motivated behaviour, where an individual would engage in an undertaking in order to produce a specific objective or for the sake of self-development, one’s dedication to the cause is being controlled by the desire to experience stimulants of either mental or physical nature.

On the other end of the spectrum, Noels et al. define extrinsic motivation as “the external pressure put on a person which urges an individual to perform in order to yield an extrinsic award or to avoid punishment” (Noels et al. 2003:431). Depending on the degree of self-determination and autonomy an individual displays in one’s undertakings, it is possible to further subdivide the concept into four minor subcategories. To begin with the externally regulated conduct, which accounts for the lowest degree of autonomy one can display, the behaviour is understood to be prompted by incentives of purely external nature. Regardless of whether an activity is performed in order to produce rewarding outcomes or to avoid punishment, the willingness to proceed with a task does not originate within an individual and has an externally perceived locus of causality. Turning now to the introjected regulation, Noels et al. propound the understanding of the term as “reasons that concern performing an activity due to some type of pressure that people have incorporated into self” (Noels et al. 2003:433). Deci and Ryan elaborate on the subject and claim that such behaviour emerges when “external contingencies have been internalised and a person acts to either facilitate their own perception of self-worth or to avoid demonstration of failure” (Deci and Ryan 2000:230). Through developing a set of external controls, a person is capable of maintaining the positive image of self even in the vicinity of particularly challenging circumstances. Although at first glance, such conduct may seem to be internally driven, introjected regulation possesses an external locus of causality and, thus, is not considered self-determined. Moving on to identified regulation, this type of extrinsic orientation is believed to be more autonomously driven as opposed to the previously discussed notions. Namely, such type of motivation involves conscious evaluation of a goal so that the corresponding action is accepted as holding partial relevance to an individual. Lastly, Vallerand identifies integrated regulation as the most self-determined type of extrinsic motivation and affirms that such attitude is typical for people “whose actions are fully integrated with self and are reflected in individual’s self-evaluations and personal beliefs” (Vallerand 1997:273). When subject to integrated motivation, a person performing a task strives to act in congruence with one’s sense of self and core values, which would, to some extent, resemble the concept of intrinsic incentive. However, as such behaviour is driven by the desire to yield outcomes extrinsic to self, rather than sheer enjoyment or personal interest, integrated regulation is considered as the most autonomous type of extrinsically motivated behaviour.

Following our brief contemplation upon the aspects of motivation relevant for this paper, the next logical step would be to elaborate on our second variable that is self-efficacy. The construct of personal agency was devised by Albert Bandura in the late 1960s as a fundamental tenet of the Social Learning Theory. This very proposal might be understood as the author’s attempt to address the beliefs human beings hold regarding their innate potential to achieve personally relevant targets. Bandura defines personal agency as “people’s assessments about their own ability to produce

¹ For the sake of conciseness, we will now use the acronymised form of Intrinsic Motivation, namely IM.

designated levels of performance that contribute to exercising influence over events that affect their lives” (Bandura 1997:3). Much research work was devoted to better comprehend the impact of personal agency beliefs on performance and emotional well-being so that in comparison to other motivational constructs, self-efficacy has proven to be a consistent predictor of behavioural outcomes in the fields such as education and psychological treatment (Graham and Weiner 1996; Ouweneel et al. 2013). It has become a commonplace to state that individuals who possess astute beliefs regarding their personal agency are capable of appropriately addressing the temporal shifts in motivation. As outlined by Ouweneel et al., such people “endure and remain confident that they will be successful in the end and, as a result, they perform well” (Ouweneel 2013:227). On this basis, it can be said that self-efficacy leverages human performance by influencing effort expenditure, choice activities, and persistence. Such a positive outlook fosters perception of prospective challenges as areas for personal development rather than a cause for avoidance behaviours and, thus, encourages a person to adjust the coping patterns in order to yield a desirable outcome. An obvious dissimilarity may be observed once we analyse the conduct of ill-efficacious entities who, overwhelmed by their perceived lack of competence, tend to focus on their own deficiencies when judging the probability of goal attainment. Following Bandura, “when faced with difficult tasks, those lacking self-efficacy dwell on their innate deficiencies, on the obstacles they may encounter, and all kinds of adverse outcomes” (Bandura 1997:23). Instead of intensifying one’s efforts to increase the likelihood of successful performance, people with insufficient agency beliefs are more apt to slacken their efforts prematurely should initial difficulties arise. This, in turns, prevents an individual from accomplishing a goal and significantly decreases the possibility of developing a healthy perception of one’s agency.

Although the feeling of personal competence may emerge from a variety of sources, Bandura identifies four primary places of origin from which people acquire information regarding their self-efficacy (Bandura 1994:71). To open with performance mastery, the evaluation of one’s experiences accrued during the lifespan offers a reliable framework for assessing beliefs of personal agency. Developing proficiency within a given domain by overcoming obstacles through persistent effort contributes to the emergence of a resilient sense of agency. Significantly, Bandura alleges that initial failure in one’s undertaking may also function as an efficacy building apparatus (Bandura 1994:72). On logical grounds, whereas performing successfully would provide positive feedback regarding a person’s ability to master a task at hand, failure supports an individual in comprehending that our pursuits usually require sustained effort. Furthermore, one’s perception of coping competence stems not only from performing a task itself but may also be acquired in a vicarious fashion. In Bandura’s view, “seeing people similar to oneself succeed raises observers’ beliefs that they too possess the capability to match the requirements of a task” (Bandura 1994:75). On logical grounds, whereas the observation of successful performance aids an individual in forging a firm conviction that a goal is indeed achievable, witnessing failure despite considerable effort exertion may reduce one’s expectations towards the results of a pursuit. It should be noted, however, that the process of forging personal agency through vicarious experience relies immensely on the assumed similarity between a model and an observer. As indicated by Bandura, “people seek proficient models who possess the competencies to which observers aspire” (Bandura 1994:80). Henceforth, should a person identify observed behaviour as not relevant, the efforts to correlate the coping strategies would cease prematurely. The notion of verbal persuasion, which is the next source of personal agency, accounts for the volume of influence significant others can possess over our self-conceptions. Bandura claims that “people who are assured verbally that they are competent enough to attain a goal are capable of initiating and maintaining greater effort in case of hardships” (Bandura 1997:22). Ill-efficacious individuals, on the other hand, display a noticeable tendency to harbour on self-doubts so that, typically, they would avoid challenging activities rather than mobilise more significant effort. Another important observation to be made is that in order to instil the sense of agency through verbal persuasion, feedback regarding one’s capabilities has to be genuine. Although the insincere encouragement may initially embolden an individual to undertake a task, the results of such an appraisal are soon disconfirmed by unsatisfactory outcomes, causing a decline in one’s agency beliefs (Pietluch 2018:114). Lastly, it should be noted that one’s perceived self-efficacy may be either facilitated or hampered by the emotional loading associated with an activity. Bandura indicates that

“people interpret stress reactions as signs of vulnerability to poor performance” (Bandura 1994:79). With this in mind, whereas positive emotional reactions to a task would fuel one’s engagement, feelings such as stress or anxiety decrease the likelihood of a successful performance.

3. Research

On the basis of the theoretical discussion, we may observe that some effort has been made to develop the comprehension of the relationship between motivation and the sense of personal agency (Schunk and Swartz 1993; Ouweneel 2013; Dörnyei et al. 2014). One has to bear in mind, however, that the concept of motivation is highly context-specific and, hence, various proposals and approaches towards the notion were formulated throughout the years. Nevertheless, the consensus view appears to be that self-efficacy is an integral part of any motivated behaviour (Bandura and Locke 2003). For this reason, it is possible to assume that well-developed efficacy beliefs would also leverage one’s disposition towards the intrinsic type of motivation. Hence, in this paper, we aim to address the following research questions:

- 1) Is there any relationship between the positive perception of one’s agency and intrinsic motivational orientation?
- 2) Is there any relationship between age and our primary variables?
- 3) Is there any relationship between gender and our primary variables?

3.1 Participants

The data required for the purpose of the study was drawn between January and March 2019 from several universities in Rzeszow, offering both private and public education. Amongst 124 students who participated in the research project, 73 subjects were female and 51 were male, respectively. As far as the age factor is concerned, the majority of the participants declared belonging to the 19-24 bracket (64.52%). The students were assured that their participation was to be entirely voluntary and would not impact their grade in any way. Prior to the data collection process, the fundamental objectives of the study were explained to the group and, then, the students were requested to fulfil two questionnaires.

3.2 Instruments

Two psychometric tests were distributed for the purpose of evidence collection. Although both tools included unequivocal instructions, the guidelines were additionally reinforced verbally prior to the actual procedure. No time limit as such was specified, however, the majority of the subjects included in the project required no less than 20 minutes to complete both questionnaires.

To examine the level of perceived self-efficacy amongst our participants, we have decided to employ the standardised version of the General Self-efficacy Scale derived from Schwarzer and Jerusalem (1995). The questionnaire consists of the total amount of 12 items and measures different aspects of the personal agency such as attitude towards effort exertion, the degree of resourcefulness, and an individual’s perception of coping competence. Additionally, the choice of the instrument was dictated by the fact that the scale offers a large corpus of data, with the mean result around 0.88. The survey was adapted to a Likert-Type scale analysis, with the answers ranging from 1 (not at all true) to 5 (exactly true).

In the subsequent part of our project, we have decided to utilise the Situational Motivation Scale stemmed from Guay et al. (2000). The tool is designed in line with the conceptual underpinnings of the Self-determination Theory proposed by Deci and Ryan and seeks to broaden a researcher’s understanding of a person’s motivational disposition by scrutinising the causality of behaviour. The tool consists of 16 items and, similarly to the prior instrument, is adjusted to the Likert-Type scale analysis, with the responses ranging from 1 (corresponds not at all) to 5 (corresponds exactly).

Once the results had been collected, the data was subject to a standard battery of correlational tests that aimed at determining whether any form of relationship between our variables exists. Incidental criteria, namely age and gender, were also taken into consideration during the analysis.

4. Data evaluation and results

In efforts to address the primary rationale of this project, that is to scrutinise the extent to which well-developed self-efficacy beliefs may contribute to displaying an intrinsic motivational disposition, we have decided to run Spearman's rank correlation coefficient. This very method was applied as the results of the Shapiro-Wilk normality test indicated for our data to be far from a standard population. The aforementioned findings are summarised in Table 1 below.

Tab.1. Shapiro-Wilk normality test.

	Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Relevance
Situational Motivation Scale (1-5)	,951	124	,025
General Self-Efficacy Scale (1-5)	,757	124	,000

Moving on to the findings yielded by the Spearman's rank correlation coefficient, Table 2 below offers a concise summary of the results.

Tab.2. Spearman's rank correlation coefficient.

		Situational Motivation Scale (1-5)
General Self-Efficacy Scale (1-5)	Spearman's correlation	,794
	Correlation coefficient	,000
	N	124

The results of the correlational test gathered in the table above appear to provide confirmatory evidence for the existence of a strong relationship between well-developed efficacy beliefs and the tendency of a student to display an intrinsic type of motivated behaviour. On an additional note, the results are relevant from the statistical standpoint, suggesting that fluctuation in the value of one variable would be simultaneously followed by a shift in the value of the other.

5. Discussion and conclusions

As previously stated, our research project was initiated in the endeavour to explore the relationship between positive perception of one's agency and a person's disposition to be intrinsically motivated. This being said, the quantitative part of the analysis yielded affirmatory evidence to account for our initial assumption that the engagement of self-efficacious entities is propelled by psychological needs such as realising one's potential or for the sheer enjoyment of a task. Logically, the performance of people driven by an inherent interest or personally relevant pursuits would be superior to the one which stems from external pressure, as operating within an intrinsically initiated framework would support an individual in overcoming the temporal motivational shifts and contribute to the overall feeling of personal competence.

Moving on to the further research questions, our discussion shall now turn to the closer examination of the results by taking into account the demographic parameters included in the study. Although the overall results would suggest that our participants are encouraged by factors of intrinsic rather than extrinsic nature, a somewhat peculiar observation emerges once we break down the results to investigate individual elements of the population from the perspective of age differential. Namely, the mature learners included in the project (age 30 and higher) were more inclined to report that their

willingness to develop the academic competence originates from factors of external nature (57.35% of the age group specified above), for instance, employer's requirements or the desire to improve current financial status. This stands in stark contrast with the views disclosed by our younger participants who were, in general, intrinsically motivated (90.22%). Although one may seek to explain this dichotomy in terms of the number of such learners included in the study, it would also be logical to assume that such students possess a higher amount of life obligations that force them to perform successfully as opposed to their younger counterparts.

Another important observation to be made is that, regardless of whether intrinsically or extrinsically motivated, mature learners were more assured that their own capabilities would suffice in attaining the academic degree. The theoretical underpinnings of the Self-efficacy Theory may partially aid us in comprehending the nature of this observation, as the value of personal agency is believed to be impacted by the volume of experiences an individual accrues during the lifespan. Nevertheless, this constitutes an intriguing dilemma for further research work so that it would be recommendable to probe this assumption on a sample of enlarged size. Turning now to the gender parameter, the analysis of the Situational Motivation Scale yields no evidence to suggest that one sex is more disposed towards an intrinsic or extrinsic type of motivation. At the same time, the average score of the General Self-Efficacy Scale was minimally higher for female participants (47.26) in comparison to male subjects (45.12). Even though not apparent, due to the limited scope of our inquiry, the dichotomy itself is worth further investigation on a more numerous population.

6. References

- Bandura A (1994) Self-efficacy. *Encyclopaedia of Human Behaviour* 4: 71-81.
- Bandura A (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura A, Locke E (2003) Negative Self-Efficacy and Goal effects Revisited. *Journal of Applied Psychology* 88: 87-99.
- Deci EL, Ryan RM (2000) The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11: 227-268.
- Dörnyei Z (1996) Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*: 89-101.
- Dörnyei Z, Ibrahim Z, Muir CH (2014) Directed Motivational Currents: Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. *Motivational Dynamics in Language Learning*: 95-105.
- Graham S, Weiner B (1996) Theories and principles of motivation. *Handbook of educational psychology*: 63-84.
- Griggs RA (2005) *Psychology: A Concise Introduction*. New York, NY: Worth Publishers.
- Guay F, Vallerand RJ, Blanchard CM (2000) On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale. *Motivation and Emotion* 24: 175-213.
- Noels KA, Clement R, Pelletier L (2003) Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review* 59: 424-442.
- Vallerand RJ (1997) Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29: 271-360.
- Ouweneel E, Schaufeli WB, Le Blanc PM (2013) Believe, and You Will Achieve: Changes over Time in Self-Efficacy, Engagement, and Performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being* 5: 225-247.
- Pietluch A (2018) Generating self-conceptions through occupational and academic pursuits – self-efficacy as a crucial facilitator of language competence. *Badania i Rozwój Młodych Naukowcow w Polsce* 8: 113-119.
- Schunk D, Swartz C (1993) Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Education Psychology* 18: 337-354.
- Schwarzer R, Jerusalem M (1995) Generalised Self-Efficacy Scale. *Measures in Health Psychology: A User's Guide*: 35-37.

15. Efektywne wspieranie dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej - studium przypadku

Effective support of a child with sensory integration disorders - case study

Izabela Pietrowska ⁽¹⁾, Dagmara Maria Boruc ⁽²⁾

⁽¹⁾ Katedra Edukacji i Kultury, Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

⁽²⁾ Katedra Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Opiekun naukowy: Teresa Zaniewska

Izabela Pietrowska: izabela.pietrowska2@gmail.com

Słowa Kluczowe: zaburzenia przetwarzania sensorycznego, efektywność terapii integracji sensorycznej, współpraca z rodzicami

Streszczenie

Analiza materiałów źródłowych wykazała, że brak jest wyczerpującej literatury przedstawiającej studia przypadków dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zasadne zatem jest zgłębienie poruszonego zagadnienia. Należy podkreślić, że właściwie przeprowadzona ocena rozwoju procesów integracji sensorycznej u dziecka jest fundamentalna. W oparciu o nią bowiem terapeuta integracji sensorycznej (w sytuacji występowania tych zaburzeń u dziecka) może sporządzić odpowiednio dostosowany do potrzeb dziecka plan terapii integracji sensorycznej. Terapia integracji sensorycznej odbywa się w placówce zazwyczaj raz w tygodniu. Stąd istotne jest, aby terapeuta opracował także program pracy dla rodziców dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej zawierający zestaw ćwiczeń do codziennego wykonywania z dzieckiem w domu. Stosowanie się rodziców dziecka do zaleceń terapeuty integracji sensorycznej może sprzyjać szybszej eliminacji wybranych zaburzeń integracji sensorycznej. Wspólna praca terapeuty integracji sensorycznej i rodziców może warunkować efektywne wsparcie dla dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej.

1. Wstęp

Doktor Anna Jean Ayres żyła w latach 1920-1989. Była psychologiem, terapeutą i pracownikiem naukowym Uniwersytetu Kalifornijskiego w Stanach Zjednoczonych Ameryki (Wiśniewska 2015a). „W latach 60-tych XX wieku badaczka sformułowała hipotezy wskazujące na związki procesów integracji sensorycznej z procesami uczenia się. Następnie skonstruowała baterie testów mierzących procesy leżące u podstaw uczenia się” (Wiśniewska 2015a). Była zatem twórczynią teorii i terapii integracji sensorycznej.

Metoda integracji sensorycznej została opracowana na podstawie wiedzy z psychologii, neurofizjologii oraz anatomii. Obecnie jest nadal modernizowana w oparciu o najnowsze odkrycia z np. zakresu psychoneurologii. Metoda integracji sensorycznej relatywnie szybko została upowszechniona w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Kanadzie, Brazylii, ale także w Australii, Nowej Zelandii czy w krajach Europy Zachodniej (Odowska-Szlachcic 2011a). Metoda ta trafiła do Polski w pierwszej połowie XX wieku (Kolał 2014). Od tego momentu ocena procesów integracji sensorycznej u najmłodszych zaczęła nabierać w naszym kraju coraz większego znaczenia. Równocześnie wzrastała świadomość, że stosowanie metody integracji sensorycznej może sprzyjać stymulowaniu odpowiedniego rozwoju dzieci.

Integracja sensoryczna (z angielskiego *sensory integration*; w skrócie SI) jest to proces neurologiczny, „dzięki któremu wrażenia sensoryczne płynące z otoczenia i własnego ciała mogą być użyte w celowym działaniu” (Odowska-Szlachcic 2011b).

Nieprawidłowa integracja sensoryczna przejawia się poprzez zakłócenia w rejestracji, przetwarzaniu, integracji oraz modulacji bodźców w różnych systemach sensorycznych, a także w łączeniu informacji z innymi układami (Grzywniak 2016).

Modulację można określić jako proces hamowania bądź wzmacniania aktywności neuronalnej w celu utrzymania jej w harmonii ze wszystkimi innymi funkcjami systemu nerwowego (Grzywniak 2016). „Najczęściej przejawia się w postaci nadwrażliwości i podwrażliwości sensorycznej.

Nadwrażliwość występuje wtedy, gdy próg pobudliwości jest obniżony i wystarczy niewielka siła i liczba działających bodźców, aby ten układ pobudzić, zaś **podwrażliwość** spotyka się wtedy, gdy próg pobudliwości jest podwyższony i potrzebna jest dużo większa siła i liczba działających bodźców” (Grzywniak 2016).

Terapia integracji sensorycznej powinna być prowadzona tylko przez certyfikowanego terapeutę. Podstawą tej terapii jest odpowiednio przeprowadzona diagnoza (Wiśniewska 2015b). „Podczas sesji dziecko huśta się w hamaku, toczy w beczce, jeździ na deskorolce czy balansuje na kołysce. Przez zabawę przyjemną i interesującą dla dziecka dokonuje się integracja bodźców zmysłowych oraz doświadczeń płynących do ośrodkowego układu nerwowego, co pozwala na lepszą organizację działań” (Wiśniewska 2015b). Do zadań terapii integracji sensorycznej nie należy uczenie konkretnych umiejętności (np. jazdy na rowerze, pisanie, czytania), ale usprawnianie pracy systemów sensorycznych oraz procesów układu nerwowego, ponieważ to właśnie one są bazą do rozwoju tych umiejętności (Wiśniewska 2015b). „W toku pracy tą metodą terapeuta stymuluje zmysły dziecka oraz usprawnia takie zakresy, jak np.: motoryka mała, motoryka duża, koordynacja wzrokowo-ruchowa. Zadaniem terapeuty jest, przy zastosowaniu odpowiednich technik, eliminowanie, wyhamowywanie lub ograniczenie niepożądanych bodźców obecnych przy nadwrażliwościach sensorycznych lub dostarczanie silnych bodźców, co jest konieczne przy podwrażliwościach systemów sensorycznych. Integracja sensoryczna nie jest substytutem rzeczywistej edukacji, może natomiast poprawić uczenie się i sprawić, że będzie ono łatwiejsze. Terapia odbywa się w sali specjalnie do tego przystosowanej i wyposażonej w odpowiednie przyrządy. Wyposażenie musi przede wszystkim obejmować wiele urządzeń do stymulacji systemu przedsionkowego, proprioceptywnego i dotykowego, ale również wzrokowego, słuchowego i węchowego” (Wiśniewska 2015b).

Układ przedsionkowy i proprioceptywny są najwcześniej rozwijającymi się oraz dojrzewającymi systemami zmysłowymi (Odowska-Szlachcic 2011a).

Priopriocepcja jest zmysłem pozwalającym na orientację w ułożeniu części naszego ciała (bez konieczności patrzenia na nie). Układ proprioceptywny wykorzystuje do tego dane dostarczane przez mięśnie, ścięgna oraz stawy. Odbiera on wszelkie bodźce związane np. z uciskiem, rozciąganiem czy ruchem ciała (Barańska 2016).

Układ przedsionkowy daje nam możliwość wykonywania czynności, które wymagają od nas poczucia równowagi. To właśnie on koordynuje ruchy oczu oraz ciała. Dzięki niemu możemy np. jeździć na hulajnodze, huśtać się (Barańska 2016).

„**Układ dotykowy** jest największym i najbardziej pierwotnym systemem zmysłowym. Pomaga różnicować to, czego dotykamy i gdzie jesteśmy dotykani. Ostrzega przed nieoczekiwanymi lub niebezpiecznymi wrażeniami dotykowymi. Ma wpływ na poczucie bezpieczeństwa, równowagę emocjonalną, koncentrację uwagi i funkcje ruchowe. Odbieranie wrażeń dotykowych odbywa się za pomocą czucia powierzchniowego i różnicującego. Czucie powierzchniowe pozwala nam lokalizować miejsce dotyku bez udziału wzroku, odróżniać faktury materiału, powierzchnie i kształty. Czucie różnicujące to odbieranie wrażeń związanych z bólem, temperaturą i ciśnieniem” (Odowska-Szlachcic 2011a).

Planowanie motoryczne jest to zaplanowanie i odpowiednie wykonanie zadań ruchowych. Zależy ono od właściwej, kompleksowej integracji zmysłowej oraz od funkcjonowania wyższych ośrodków w korze mózgowej. Planowanie motoryczne wymaga właściwego poziomu koncentracji uwagi na zadaniu (Odowska-Szlachcic 2011a).

„**Koordynacja oko-ruchowa** związana jest z prawidłową lokalizacją wzrokową w zakresie oko-ręka. Jej poziom wyznaczają między innymi ruchy okuomotoryczne. Ocenie podlega ruchomość

gałek ocznych w różnych położeniach. Koordynacja oko-ruchowa to zdolność do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami ciała, ruchami rąk i nóg. Rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej wiąże się z ogólnym poziomem rozwoju ruchowego dziecka. Jest to termin, którym posługują się terapeuci integracji sensorycznej diagnozujący między innymi zakres ruchomości i płynności gałek ocznych. Używa się go także w odniesieniu do poziomu ogólnej koordynacji ruchowej, na przykład w opanowaniu gier i zabaw ruchowych. Z kolei badania koordynacji wzrokowo-ruchowej przeprowadzane są przez psychologów i pedagogów, najczęściej pod kątem dojrzałości szkolnej lub problemów grafomotorycznych” (Odowska-Szlachcic 2011b).

Zaburzenia posturalne są to trudności z odpowiednią stabilizacją ciała w trakcie spoczynku lub ruchu w reakcji na wymagania środowiska bądź wynikające z zadanych działań (Miller i inni 2007 za: Przyrowski 2012). Właściwa postawa utrzymywana jest za pomocą równowagi między informacjami dopływającymi z receptorów przedsionkowych, proprioceptywnych, dotykowych i wzrokowych oraz tonicznej aktywności mózdzku oddziaływującej na komórki ruchowe rdzenia kręgowego oraz na związane z nimi mięśnie zginaczy i prostowników (Nowicki 2004 za: Przyrowski 2012).

2. Materiał i Metody

Metoda indywidualnych przypadków nazywana jest również „studium indywidualnych przypadków” (Pilch, Bauman 2010). Jest powszechnie stosowana w naukach społecznych i humanistycznych (Gajdzica 2016). Pochodzi z metod pracy socjalnej rozpowszechnianych w pedagogice opiekuńczej. Działalność opiekuńcza poszukiwała naukowych podstaw swej pracy oraz efektywniejszych form oddziaływania. Ewoluowała od filantropii do pracy socjalnej (opartej na naukowych podstawach). Zatem swe początki miała w ratownictwie, a następnie poszła w kierunku naukowej profilaktyki (Pilch, Bauman 2010). „Istota metody indywidualnych przypadków polegała na przekonaniu, że upadek i nędza mają przyczynę w słabości jednostki oraz że warunkiem wydzwignięcia człowieka w sytuacji kryzysowej jest wszechstronne rozpoznanie przyczyn konkretnego przypadku i zindywidualizowana pomoc przewidująca, obok materialnych bodźców także wyzwalanie praktycznej aktywności człowieka i psychicznej zaradności oraz wiary we własne siły. Metoda indywidualnych przypadków wzbogacona potem o założenia metody grupowej i środowiskowej stanowiła metodologiczną podstawę, na której wyrosła jedna z ważniejszych metod badań pedagogicznych zwana dziś metodą indywidualnych przypadków” (Pilch, Bauman 2010). Z metody pracy opiekuńczej na grunt metody badawczej przeniesiono ogólne założenia poznawcze oraz generalną koncepcję, która wyrażała się w efektywnej pomocy dla danego przypadku (Pilch, Bauman 2010).

W pedagogice metoda indywidualnych przypadków została sprowadzona do biografii ludzkich. Zatem wyklucza się takie rozumienie metody indywidualnych przypadków według której odwołuje się do badania układów społecznych, instytucji bądź do badania dynamiki wewnętrznej oraz przeobrażeń zbiorowości społecznej. Takie ograniczenie (do analizy konkretnych przypadków wychowawczych) ma wytlumaczenie w jej historycznym rodowodzie. Równocześnie ma to utylitarny sens dla praktyki wychowawczej, której służy (Pilch, Bauman 2010).

„Przyjmując przeto przedmiot badań i funkcję metody indywidualnych przypadków za elementy konstytutywne, definicję jej można sformułować następująco: metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych.

O ile pierwszy człon definicji wyróżnia metodę indywidualnych przypadków od innych metod, to następny jest swoisty dla każdej metody badań pedagogicznych, a nawet dla badań pedagogicznych w ogóle. W tym jednak przypadku można rzec, że cel stworzył metodę i jej funkcję. Z potrzeby rozpoznania skomplikowanych sytuacji, ich istoty i przyczyn zrodziła się metoda, która wkomponowana została w praktyczne cele usuwania nieprawidłowości lub sytuacji zagrożenia w indywidualnych losach ludzkich. Jej szczególnie rodowód i ścisłe pokrewieństwo z metodą pracy

socjalnej uzasadniają podkreślenie w definicji funkcji poznawczych i terapeutycznych” (Pilch, Bauman 2010).

Najbardziej użyteczną techniką w przypadku niniejszej metody jest wywiad. Warto zaznaczyć, że rewelacyjnie uzupełnia go obserwacja wraz z analizą dokumentów osobistych (Pilch, Bauman 2010). Z powyższych względów wykorzystano wszystkie wymienione techniki oraz dodano do nich odpowiednie testy.

Rozpoczęto od przeprowadzenia **oceny rozwoju procesów integracji sensorycznej**. Należy podkreślić, że odpowiednio przeprowadzona ocena rozwoju procesów integracji sensorycznej u dziecka jest niezwykle istotna. Na jej podstawie terapeuta integracji sensorycznej może stworzyć zarówno odpowiedni plan terapii integracji sensorycznej, jak i program pracy dla rodziców, zawierający zestaw ćwiczeń do wykonywania z dzieckiem. Poniżej zamieszczono informacje uzyskane z oceny rozwoju procesów integracji sensorycznej.

Gustaw w wieku 4 lat i 6 miesięcy został zgłoszony do poradni w celu przeprowadzenia oceny rozwoju procesów integracji sensorycznej. Opiekunowie (rodzice i nauczyciele przedszkola) dziecka zaniepokoiili się tym, że oddawało stolec w bieliznę (nie wiedząc o tym) oraz nie czuło brzydkich zapachów. Dziecku zaczęło grozić wydalenie z przedszkola.

W badaniu zostały wykorzystane następujące techniki i narzędzia:

- Wywiad z matką dziecka,
- Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego Dziecka (Z. Przyrowski),
- Południowokalifornijski Test Integracji Sensorycznej (J. Ayres),
- Obserwacja Kliniczna (Z. Przyrowski),
- Obserwacja swobodnego zachowania dziecka,
- Informacje uzyskane od nauczycieli przedszkola.

Analiza wyników przeprowadzonych badań wykazała, że u dziecka występowały zaburzenia integracji sensorycznej. U Gustawa zaobserwowano znaczące zaburzenia systemu dotykowego i węchowego.

Ponadto dziecko przejawiało cechy zaburzeń posturalnych oraz okoruchowych. Badania w zakresie planowania motorycznego, rejestracji ruchu, jak i pozycji ciała wykazały drobne nieprawidłowości w tych zakresach. Dziecko przejawiało deficyt w ocenie funkcji systemu przedsionkowego i propriocepcji.

Stwierdzono, że zaobserwowane dysfunkcje mogą wpływać na funkcjonowanie dziecka. Uznano, że terapia integracji sensorycznej mogłaby poprawić funkcjonowanie dziecka.

Zalecono kontrolę u pediatry oraz poddanie dziecka diagnostyce psychologicznej, aby wykluczyć występowanie innych zaburzeń rozwojowych.

Warto zaznaczyć, że pediatra nie ustalił przyczyny opisanych wcześniej zachowań dziecka. W razie nasilenia dolegliwości zalecił ponowną wizytę. Pediatra nie widział przeciwskażeń do prowadzenia terapii integracji sensorycznej według przedstawionego planu.

Dodatkowo psycholog nie wskazał na konieczność podjęcia terapii psychologicznej oraz dalszej diagnostyki w swoim zakresie.

Poniżej zamieszczono zalecenia do terapii integracji sensorycznej prowadzonej z Gustawem:

- zastosowanie ćwiczeń dostarczających wrażeń przedsionkowych z jednoczesną stymulacją innymi bodźcami sensorycznymi (dotykowymi),
- rozwój funkcji okoruchowych poprzez ćwiczenia związane z koordynacją wzrokowo-ruchową,
- w trakcie ćwiczeń związanych z dostarczaniem bodźców przedsionkowych i proprioceptywnych dołączenie stymulacji bodźcami wzrokowymi,
- normalizację funkcjonowania systemu dotykowego i proprioceptywnego poprzez rozwój właściwej percepcji dotykowej,
- doskonalenie reakcji posturalnych i równoważnych,
- stymulację układu przedsionkowego do usprawniania funkcji ruchowych,
- usprawnianie planowania motorycznego;
- trening węchowy.

Terapię integracji sensorycznej prowadzono z Gustawem raz w tygodniu przez 50 minut według powyższych zaleceń. Uznano, że efektywne wsparcie dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej powinno uwzględniać codzienne ćwiczenia rodziców z dzieckiem. „W kwestii wspomagania procesów integracji sensorycznej w domu najważniejszą rolę odgrywa zbilansowana dieta sensoryczna. Jest to przemyślany program zajęć dostosowany do indywidualnych potrzeb dziecka opracowany przez terapeutę. (...) Planując program ćwiczeń w domu, należy wyznaczyć dziecku konkretne pory dnia na wykonanie sekwencji zadań. Dieta sensoryczna przypomina zestaw zajęć fizycznych, którego zadaniem jest polepszenie umiejętności płynnego funkcjonowania dziecka w życiu społecznym, emocjonalnym i rodzinnym” (Kołat 2014). Początkowo program zajęć rozpisano na sześć tygodni.

Przez pierwsze trzy tygodnie zalecono:

- wykonywanie ćwiczeń trzy razy dziennie przez siedem dni w tygodniu polegających na normalizacji układu przedsionkowego i proprioceptywnego,
- ćwiczenia usprawniające układ dotykowy raz dziennie przez siedem dni w tygodniu,
- ćwiczenia usprawniające reakcje posturalne dwa razy dziennie przez siedem dni w tygodniu,
- codzienny trening węchowy,
- przeprowadzanie masażu Willbarger według wskazówek terapeuty (6 zabiegów w ciągu dnia).
- Przez kolejne trzy tygodnie zalecono:
- wykonywanie ćwiczeń trzy razy dziennie przez siedem dni w tygodniu polegających na normalizacji układu przedsionkowego i proprioceptywnego,
- ćwiczenia usprawniające układ dotykowy raz dziennie przez siedem dni w tygodniu,
- ćwiczenia usprawniające funkcje okoruchowe dwa razy dziennie przez siedem dni w tygodniu,
- ćwiczenia usprawniające planowanie motoryczne dwa razy dziennie przez siedem dni w tygodniu.

Program zajęć był stopniowo modyfikowany i dostosowywany do aktualnych potrzeb dziecka.

3. Wyniki

Analizując niniejszy przypadek można stwierdzić, że terapia integracji sensorycznej poprawiła funkcjonowanie dziecka. Usprawniono głównie funkcje okoruchowe, planowanie motoryczne, układ dotykowy i węchowy. Usprawniono również reakcje posturalne, funkcje systemu przedsionkowego i propriocepcji. Stopniowo eliminowano wypróżnienia w bieliznę. Efekty były widoczne już po pierwszym tygodniu wdrożenia terapii integracji sensorycznej oraz ćwiczeń z dzieckiem w domu według wskazówek terapeuty integracji sensorycznej. Problem ten przestał w ogóle występować już po czterech tygodniach.

Przypadek Gustawa stanowił wyzwanie dla specjalistów i rodziców. Jednakże wsparcie terapeuty integracji sensorycznej i rodziców przyczyniło się do szybszej pomocy dziecku.

4. Dyskusja i wnioski

„Należy podkreślić fakt, iż odpowiednio wcześniej podjęta terapia SI jest skuteczna w przypadku klasycznych postaci zaburzeń integracji sensorycznej, gdzie została potwierdzona naukowo. W jednostkach chorobowych takich, jak: zespół deficytu uwagi, upośledzenie umysłowe, autyzm oraz zespoły uwarunkowane genetycznie pełni rolę terapii wspomagającej. Może być ona także traktowana jako terapia uzupełniająca proces nauki pisania i czytania” (Kołat 2014 za: Borkowska, Wagh 2010).

Terapia integracji sensorycznej odbywa się w placówce zazwyczaj raz w tygodniu. Stąd stosowanie się rodziców dziecka do zaleceń terapeuty integracji sensorycznej może sprzyjać szybszej eliminacji wybranych zaburzeń integracji sensorycznej. Warto zaznaczyć, że często ćwiczenia

zlecone przez terapeutę należy wykonywać kilka razy w ciągu dnia przez kilka tygodni (nawet przez wiele miesięcy).

Współcześnie charakterystyczne jest to, że ludzie często uskarżają się na brak czasu na regularne ćwiczenia. Jednakże systematyczna praca może być predyktorem efektywnego wsparcia dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej.

W tym przypadku rodzice dziecka konsekwentnie przestrzegali wszelkich zaleceń terapeuty integracji sensorycznej. Codziennie przez pierwsze trzy tygodnie terapii wykonywali nawet sześć razy w ciągu dnia zlecenia z programu zajęć. Ich praca relatywnie szybko przełożyła się na zminimalizowanie wybranych zaburzeń integracji sensorycznej u ich dziecka.

Reasumując, wspólna praca terapeuty integracji sensorycznej i rodziców może warunkować odpowiednią pomoc dla dziecka z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zatem warto nawiązać współpracę, aby zapewnić efektywne wsparcie dziecku.

5. Literatura

- Barańska M (2016) *Sensoryczny, piękny świat. Zabawy z wierszykami rozwijające integrację sensoryczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Gajdzica Z (2016) Uchwycić indywidualność, czyli o wybranych aspektach studium przypadku osoby z niepełnosprawnością, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13: 49-66.
- Grzywniak C (2016) Nieprawidłowa integracja sensoryczna jako składowa zaburzeń psychicznych występujących zarówno u dzieci, jak i u młodzieży oraz dorosłych, *Psychiatria*, Tom 13, 3: 143-148.
- Kołat N (2014) Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci - diagnostyka i postępowanie, *Nowa Pediatria*, 3: 97-102.
- Odowska-Szlachcic B (2011a) *Terapia integracji sensorycznej. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego*, Zeszyt 1, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Odowska-Szlachcic B (2011b) *Terapia integracji sensorycznej, Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami*, Zeszyt 2, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pilch T, Bauman T (2010) *Zasady badań pedagogicznych, Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przyrowski Z (2012) *Zaburzenia integracji sensorycznej*, <http://www.zbigniewprzyrowski.pl/integracja-sensoryczna/zaburzenia/>.
- Wiśniewska M (2015a) *J. Ayres - twórczyni metody integracji sensorycznej (SI)*, Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Integracji Sensorycznej, http://pstis.pl/pl/html/index.php?v2=block&str=podstrona_terapia.
- Wiśniewska M (2015b) *Terapia integracji sensorycznej (SI)*, Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Integracji Sensorycznej, http://pstis.pl/pl/html/index.php?v2=block&str=podstrona_terapia.

16. Sylwetka duchowa św. Teresy od Jezusa z Los Andes

Spiritual profile of Saint Teresa of Jesus of Los Andes

Joanna Pyszna

Wydział Teologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Opiekun naukowy: Jan Walkusz

Joanna Pyszna: joanna.pcp@gmail.com

Słowa kluczowe: duchowość zakonna, duchowość karmelitańska, karmelitanki bose

Streszczenie

Artykuł jest próbą scharakteryzowania sylwetki duchowej św. Teresy od Jezusa z Los Andes. Zmarła w wieku zaledwie 19 lat zakonnica jest nie tylko pierwszą świętą pochodzącą z narodu chilijskiego, ale także pierwszą kanonizowaną członkinią zakonu karmelitańskiego w Ameryce Łacińskiej. Jej krótkie życie, obfitujące w wiele fenomenów mistycznych, ukazuje imponującą, choć często niełatwą drogę do świętości, wiodącą niejednokrotnie przez cierpienie, ale uwieńczoną upragnionym przez Świętą zjednoczeniem z Bogiem. Więź miłości i przyjaźni, jaka zawiązała się między Teresą a Jezusem, może być cenną inspiracją dla młodych ludzi poszukujących doświadczenia bliskiej relacji z Chrystusem.

1. Wstęp

Święta Teresa od Jezusa z Los Andes, a właściwie Juanita Fernández Solar, urodziła się 13 sierpnia 1900 r. w Santiago, w zamożnej rodzinie chilijskiej. Była piątym dzieckiem Łucji Solar Armstrong i Michała Fernández Jaraquemady. Od najmłodszych lat pragnęła oddać się Bogu, co znalazło swój wyraz w wyborze życia zakonnego. Klasztor nie był dla niej miejscem nieznanym, bowiem pobierała nauki w szkole z internatem prowadzonej przez Zgromadzenie Sióstr Najświętszego Serca Jezusa.

Pobyty u sióstr miał ogromny wpływ na decyzję Juanity o wyborze drogi powołania. Tam poznała m. Julię Rios, którą obrała za swoją przewodniczkę duchową i która zachęciła ją do lektury pism świętych (zwłaszcza Teresy od Jezusa i Teresy od Dzieciątka Jezus). Dziewczynka zauroczyła się duchowością karmelitańską i zapagnęła wstąpić do klasztoru. Ze względu na młody wiek oraz konieczność uzyskania zgody rodziców, musiała poczekać z realizacją tych planów. W końcu udało się jej przekroczyć próg zakonnej furty i 7 maja 1919 r. rozpoczęła postulat u Mniszek Bosych Zakonu Najświętszej Maryi Panny z Góry Karmel. W dniu 14 października tego samego roku odbyły się uroczyste obłóczyny, w czasie których otrzymała upragniony habit zakonny i przyjęła imię Teresa od Jezusa. Zaledwie jedenaście miesięcy później zachorowała na tyfus. Na łożu śmierci złożyła śluby zakonne. Zmarła 12 kwietnia 1920 r. w wieku 19 lat. W 1987 r. została beatyfikowana, a w 1993 r. kanonizowana jako pierwsza święta Chilijka i karmelitanka z Ameryki Łacińskiej.

Dzięki pozostawionym przez Teresę pismom – dziennikowi i listom – możliwe jest nakreślenie jej sylwetki duchowej. W 1917 r. zaczęła sporządzać notatki, zatytułowane „Historia życia jednej z twoich córek”, które zadedykowała m. Rios. Opisywała w nich swoje przeżycia wewnętrzne, doświadczenia mistyczne oraz praktykowane formy pobożności. Wiele cennych informacji na temat relacji do Boga, modlitwy czy cierpienia umieszczała także w swojej korespondencji. Ze wspomnianych dokumentów, zaliczanych do świadectw mistyki przeżyciowej, wyłania się obraz młodej zakonniczki rozmiłowanej w Chrystusie, której jedynym pragnieniem było zjednoczenie z Bogiem przez miłość, cierpienie i pełnienie Jego woli.

2. Miłość do Jezusa

Głównym motywem, jaki przewija się na kartach pism św. Teresy, jest miłość do Jezusa. To ona sprawia, że Juanita od dziecka postanawia walczyć ze swoimi słabościami, podejmuje szereg umartwień i mimo przeszkód decyduje się na życie klauzurowe. Z miłości czerpie siłę do zmagania

się z cierpieniem i wytrwania w trudnej drodze powołania zakonnego. Miłość budzi w niej pragnienia całkowitego oddania się Bogu i wypełniania Jego woli bez zastrzeżeń.

Juanita doświadczyła bezwarunkowej miłości Jezusa do siebie i innych ludzi, o której Pan wielokrotnie ją zapewniał. Często czynił to w sposób bezpośredni i bardzo czuły. Jedno z takich wydarzeń opisała następująco: „Oparł mnie na swoim Sercu i powiedział, że mnie kocha. Głos Jego był tak słodki! Tak Go kocham. Cała jestem Jego” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Ona odwzajemniała tę miłość, żaląc się na własną ułomność i nigdy nie będąc w pełni usatysfakcjonowaną. Pytała sama siebie: „Dlaczego nie oszaleję z miłości do Jezusa, który godny jest całej mojej czci, miłości i troski. Jak mało Go kocham w porównaniu z tym, jak bardzo On mnie kocha?” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Motywowana miłością chciała być wierna Bogu w najdrobniejszych sprawach. Dobitnymi przejawami tego dążenia w jej życiu były uległość względem Jezusa jako jej osobistego kierownika duchowego oraz postępowanie za otrzymanymi natchnieniami. Droga tego postępowania była jej dana – Pan pouczał Juanitę, jakie cnoty powinna praktykować i jakie wady wyeliminować, aby dojść do świętości i zjednoczenia z Nim. Mówił jej ponadto o potrzebie oddania się przewodnictwu Ducha Świętego. Otwarta na Boże prowadzenie dostrzegła w miłości istotę świętości. Zrozumiała, że skoro pragnie zostać świętą, to musi wypełniać wskazania płynące z tej miłości, wśród których wymieniała: pełnienie woli Jezusa, poświęcanie się dla Niego, wierność i gotowość do ofiar. Była przekonana, że skoro Bóg jest miłością, to szuka w duszach ludzkich przede wszystkim miłości (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Za główny obowiązek zakonnicy Juana uważała całkowite oddanie się Bogu motywowane miłością. Jej zdaniem tylko tak osoba zakonna może osiągnąć pełnię zjednoczenia z boskim Oblubieńcem. „Miłość – wyjaśniała w jednym z listów – niczego nie pozostawia dla siebie, wszystko spala, aby z tych popiołów powstała tylko jedna osoba: Chrystus” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2010). Miłość w jej przekonaniu tworzyła więc więź jedności między nią a Chrystusem. Wpisywało się to doskonale w naukę św. Teresy Wielkiej, zgodnie z którą bez zupełnego poświęcenia się nie można dojść do pełni zjednoczenia z Bogiem, gdyż Pan nie odda siebie temu, kto wcześniej nie uczynił wobec Niego tego samego (Teresa od Jezusa 1997). Juanita czuwała nad tym, aby niczym nie naruszyć tej zażyłości, nawet jeśli miałyby się to dokonać mimowolnie. Jak zaznaczała, wolałaby umrzeć, niż obrazić Boga (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Miłość do Jezusa potęgowało w niej wspomnienie Jego męki. „On przychodzi ze swym krzyżem – tłumaczyła – nad którym napisane jest tylko jedno słowo, poruszające moje serce po najbardziej wewnętrzne włókna: «Miłość». O, jakże jest piękny w zbroczonej krwi tunice. Ta krew jest cenniejsza dla mnie niż wszystkie klejnoty i diamenty całego świata” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Widok umęczonego Mesjasza przypominał jej o wielkości ofiary złożonej przez Chrystusa za grzechy ludzi oraz wzmacniał jej pragnienie ofiary, którą określała „zertwą miłości”. Za przykładem innej karmelitanki, bł. Elżbiety od Trójcy Przenajświętszej, chciała uczynić w swoim wnętrzu mieszkanie dla Jezusa i tam Go pocieszać. Skoro zaś On w nim przebywał, swoją duszę porównywała do nieba (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Juanita odczuwała głęboką tęsknotę za Bogiem, charakterystyczną dla świętych mistyków. W swym dzienniku podkreślała, jak bardzo pragnie pełnego zjednoczenia ze Stwórcą i tęskni za niebem. Już jako dziecko wyrażała pragnienie śmierci z miłości. Nie obawiała się umrzeć, traktując śmierć jako bramę do prawdziwego życia, w którym zanurzy się w miłości Bożej. Pomimo świadomości własnej grzeszności oświadczyła, że nie lęka się sądu ostatecznego, ponieważ nie wyobraża sobie, aby osoby, które obrały Jezusa za Pana i Zbawiciela, mogły zostać przez Niego odrzucone. Co więcej, sformułowała jeszcze bardziej odważną myśl – mianowicie zadeklarowała gotowość do pozostania na wieki w piekle, aby i tam Bóg był kochany przez jedną duszę (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Doskonale miejsce realizacji otrzymanego od Boga wezwania do miłości i świętości odnalazła w Karmelu. „Zobaczyłam i przekonałam się, że ideał świętości karmelitanki jest większy, niż którejkolwiek zakonnicy – przekonywała. – Żyjemy tylko dla Jezusa. I tak jak aniołowie w niebie nieustannie wyśpiewują swoje uwielbienie, podobnie towarzyszy im tutaj na ziemi karmelitanka, czy to gdy jest blisko tabernakulum, gdzie pozostaje uwieczony Bóg-Miłość, czy to w głębi nieba swojej

duszy, gdzie, jak mówi jej wiara, przebywa Bóg. Celem naszego powołania jest miłość, a to jest największa rzecz, jaką może osiąść ludzkie serce” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2010).

Wraz z rozwojem jej życia duchowego, zmianie ulegały relacje z otoczeniem. Początkowo, ze względu na emocjonalną nadwrażliwość, bardzo przeżywała wszelkie nieporozumienia z innymi. Tak było chociażby w przypadku relacji z jedną ze szkolnych wychowawczyń, m. Izquierdo, której czasowo mniej życzliwa postawa sprawiła jej wiele bólu. Uznała wtedy, iż nawet najbardziej święte osoby nie potrafią kochać, i skierowała swe uczucia ku Bogu, w którym – jak pisała – odnalazła miłość trwałą i bezgraniczną. Powoli też uwalniała się od przywiązania do bliskich, a nawet rezygnowała z towarzystwa ludzi na rzecz modlitewnego spotkania z Bogiem. Tłumaczyła to faktem, iż im mocniej jednoczy się ze Stwórcą, tym bardziej oddala od stworzeń. Stopniowo zatem uczyła się innego rodzaju miłości. Choć wcześniej nie wyobrażała sobie szczęścia z dala od rodziny i zewnętrznych dowodów miłości, to w końcu zrozumiała, że zjednoczenie z Jezusem zaspokaja wszystkie ludzkie pragnienia i uzdalnia do doskonalszej miłości bliźnich (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

3. Naśladowanie Maryi

Najwięksi święci Kościoła katolickiego, oprócz heroicznej miłości do Boga, odznaczeni są szczególną czcią dla Najświętszej Maryi Panny. Podobną postawę można zaobserwować u Juanity. Kult maryjny był bez wątpienia istotnym rysem jej duchowej sylwetki. Jej pisma potwierdzają, że już od dzieciństwa miała szczególne nabożeństwo do Matki Bożej. Początkowo wyrażało się ono w codziennej praktyce modlitwy różańcowej, a później w naśladowaniu maryjnych cnót.

Szczególnymi momentami były tu prowadzone przez nią od dziecka wewnętrzne dialogi z Maryją. Za każdym razem, gdy pragnęła coś wiedzieć – pisała w swoich notatkach – pytała o to Maryję, a Ona odpowiadała. Dzięki tak bezpośredniemu kontaktowi Matka Boża stała się dla dziewczynki przewodniczką i orędowniczką na drodze wiary. W oparciu o osobiste doświadczenia duchowe Juanita zachęcała innych do powierzania się Maryi i obrania wobec Niej postawy prostoty i zaufania. „Kiedy czujesz się samotny – pisała – [...] patrz na Nią, a zobaczysz, jak uśmiechając się, mówi do Ciebie: «Twoja Matka nigdy nie pozostawia Cię samego». Gdy smutny i opuszczony nie znajdziesz nikogo, przed kim mógłbyś się wynurzyć, pośpiesz do Niej, a pełne łez spojrzenie Twej matki [...] pokrzepi Cię, składając w Twej duszy kroplę pociechy” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2010).

Pobożność maryjna Świętej wzrosła z chwilą wstąpienia do zakonu karmelitańskiego, który od zarania dziejów czci Maryję jako swą Królową i Matkę. Nie należy jednak sądzić, że polegało to na mnożeniu praktyk religijnych czy bardziej uczuciowym przeżywaniu wiary. Wręcz przeciwnie: oznaczało wierne naśladowanie Najświętszej Dziewicy, do czego wzywała mniszki już św. Teresa Wielka (Teresa od Jezusa 1997). Lektura pism matki reformatorki pozwoliła Juanicie jeszcze lepiej zrozumieć karmelitańskie powołanie oraz dostrzec jego doskonałe wypełnienie w osobie Maryi, stale pogrążonej w kontemplacji Jezusa, miłości do Niego i cierpieniu (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

4. Postawa wobec cierpienia

Cierpienie jest nieodłącznym doświadczeniem ludzkiej egzystencji. Historie życia świętych pokazują jednak, że jego charakter ulega zmianie, jeżeli spojrzeć na nie z perspektywy chrześcijańskiej wiary i przeżyje razem z Jezusem, któremu ono również nie było obce. Bez wątpienia męka i śmierć Mesjasza nadały cierpieniu nowy sens – zbawczy. Co więcej, jak zaważa Jan Paweł II w Liście apostołskim *Salvifici doloris*, odkupieniu uległo również cierpienie jako takie (Jan Paweł II 1984).

Na początku swego duchowego dziennika Święta zapisała, że dzieje jej duszy można streścić w dwóch słowach: „cierpieć i kochać” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Następnie ilustruje ona drogę, jaką przebyła w tym względzie: od dziecięcej niechęci wobec wszelkiego trudu, przez akceptację bólu w duchu poddania się woli Bożej, aż po niepohamowane pragnienie cierpienia na dowód swej ogromnej miłości do Pana i gotowości, by zadośćuczynić Mu za grzechy ludzi. Jak

poświadczają jej duchowe zapiski, cierpienie stanowiło dla Świętej przestrzeń doświadczenia Bożej obecności, środek uświęcenia i zjednoczenia z Bogiem.

Niewątpliwie na zmianę postawy Juanity wobec cierpienia wpłynęło jedno z wydarzeń dzieciństwa. Dziewczynka zachorowała i choć rodzice starali się, aby nie przebywała w tym czasie sama, to jednak pewnego dnia nadeszła taka chwila, na co zareagowała niepokojem i łzami. Zanosząc się płaczem, skierowała swój rozszalony wzrok na obraz Serca Jezusa i w tym momencie usłyszała: „Jak to! Juanito, Ja jestem sam na ołtarzu z miłości do ciebie, a ty nie chcesz cierpieć nawet przez moment?” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Słowa Chrystusa wyznaczyły nowy okres w jej życiu duchowym. Jak sama stwierdza, weszła w bliższy kontakt ze Zbawicielem, spędzając wiele godzin na rozmowach z Nim, a On udzielał jej w tym czasie pouczeń. „Cierpiałam – streściła ten wyjątkowy okres – a dobry Jezus uczył mnie cierpieć w milczeniu” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Cierpienie towarzyszyło Świętej od najmłodszych lat. Na początku było spowodowane dolegliwościami zdrowotnymi i emocjonalną nadwrażliwością. Następnie poczuciem oddzielenia od Jezusa. Choć szybko rozeznała swoje życiowe powołanie, to droga do przywdziania karmelitańskiego habitu okazała się trudniejsza, niż się spodziewała. Pierwszą przeszkodą była jej słaba kondycja zdrowotna, przez co wiele osób odradzało jej wstąpienie do Karmelu, słusznie argumentując to czekającym ją surowym trybem życia. Wywoływało to w niej lęk i niepewność, co w dzienniku określiła „męką duszy” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Przekroczenie progu zakonnej furty przeciągało się w czasie także z powodu konieczności oczekiwania na zgodę ojca, który – podobnie jak inni bliscy – nie rozumiał decyzji córki i odwlekał udzielenie pozwolenia.

Potężnym źródłem cierpienia Juanity wkrótce stała się świadomość własnej nędzy i grzeszności w obliczu bezwarunkowej i bezgranicznej miłości Boga, jakiej w pełni doświadczała. Odybta spowiedź generalna z tego powodu wiązała się dla niej z ogromnym bólem. W poczuciu swych niedostatków złożyła ślub, w którym zobowiązała się nie popełnić dobrowolnie żadnego grzechu. Jej cierpienie potęgowało poczucie niezdolności kochania Boga tak silnie, jak tego pragnęła. W tym czasie zrozumiała też, że niektóre jej cierpienia były spowodowane miłością własną (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Święta doświadczała cierpienia również na skutek drastycznych widzeń pasyjnych. Za ich sprawą doznawała silnego napięcia psychicznego i bólu duchowego. Jedno z nich opisuje następująco: „Od trzech dni jestem pogrążona w agonii Pana. W każdej chwili przedstawia mi się jako umierający. Z twarzą przy ziemi. Z włosami czerwonymi od krwi. Z sinymi oczami. Oblicze bez życia. Błady. Wycieńczony. [...] Widzę ten obraz tak żywo, że powoduje we mnie pewnego rodzaju agonię. Nie mogę płakać, ale zalewa mnie pot i moje ręce lodowacieją, boli mnie serce, a oddech jest urywany” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). W takich chwilach jedyną ulgę przynosiło jej towarzyszenie Panu w Jego cierpieniu.

Juanita była przekonana, że Bóg chce dla niej cierpienia. Takie przeświadczenie wyprowadzała ze słów Jezusa, w których miał jej powiedzieć, że wybrał ją jako żertwę i że dla Niego będzie zbawiać dusze. Chętnie podjęła to zadanie, postanawiając ofiarowywać swoje cierpienia za nawrócenie grzeszników i uświęcenie kapłanów. To trudne zobowiązanie dopełniła jeszcze heroiczną zgodą na to, że za życia nie ujrzy owoców swych modlitw i wyrzeczeń. Ponadto, by jeszcze wyraźniej zaznaczyć swą miłość do Chrystusa, postanowiła powstrzymać się od płaczu – co, jak można się tylko domyślać, było niełatwe dla osób o jej typie osobowości – uważając, że umniejsza to znaczenie ofiary, a niekiedy nawet ją znosi. Co więcej, zgodnie z pouczeniami Mistrza starała się cierpieć w milczeniu i bez szukania ludzkiego pocieszenia oraz tak, aby jej cierpienie nie rzucało się w oczy bliźnich (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Jej zamiłowanie do cierpienia wiązało się z faktem postrzegania go w kategoriach znaku wybrania i dowodu miłości. Jak mniemała, skoro Zbawiciel tak wiele bólu zaznał podczas swej ziemskiej egzystencji, cierpienie musi mieć wielką wartość, a Pan udziela go jako szczególnego daru tym, których najbardziej miłuje i pragnie do siebie upodobnić. W tym przekonaniu utwierdziła ją już dużo wcześniej m. Izquierdo, kiedy zwierzyła jej się ze swoich trudności. To z kolei rodziło w niej pragnienie cierpieć, lecz i w nim zdawała się całkowicie na wolę Bożą (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

5. Praktyka rad ewangelicznych

Do II Soboru Watykańskiego życie zakonne określano stanem doskonałości. Zgodnie z nauczaniem św. Tomasza z Akwinu pojęcie to oznaczało dążenie do doskonałości wpisane w powołanie do wyłącznej służby Bożej (Tomasz z Akwinu 1962). Przekonanie o wyjątkowości powołania zakonnego podzielała także Juanita. To właśnie przez praktykę rad ewangelicznych – czystości, ubóstwa i posłuszeństwa – chciała jak najszybciej osiągnąć doskonałość. Jej tęsknota za życiem zakonnym wybrzmiewa w wielu miejscach jej duchowego dziennika. Klasztor nazywała „przedsionkiem nieba”, gdzie nieustannie będzie chwalić Boga i wyśpiewywać Jego zmiłowania (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Jak już zostało wspomniane, wiele życzliwych osób próbowało przekonać przyszłą Świętą, że Karmel nie jest odpowiednim miejscem dla dziewcząt o jej stanie zdrowia i cechach charakteru. Często chorowała, a do tego nie raz zdarzały jej się wybuchy gniewu z błahych powodów. Jej temperament zdawał się być trudny do pogodzenia z klauzurowym trybem życia. Niemniej jednak Juanita trwała przy swoim postanowieniu i deklarowała: „Ten, kto kocha, siebie poświęca. Chcę poświęcić się całkowicie” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Jezus bardzo wcześniej objawił Juanicie swoją wolę odnośnie jej przyszłego życia. Jasno zakomunikował dziewczynce, że chce, aby należała całkowicie do Niego, co miało się dokonać przez zachowanie dziewictwa. Jeszcze przed wstąpieniem do klasztoru i profesją zakonną Juanita złożyła Chrystusowi ślub czystości i obiecała, że będzie On jej jedynym oblubieńcem. W czystości miała wzrastać pod okiem Maryi, która pouczała ją o potrójnym wymiarze tej cnoty, dotyczącym jednocześnie myśli, pragnień i czynów. Zatem wskazówki Najświętszej Panny nie zawężyły się jedynie do zewnętrznych form zachowania czystości, ale też wewnętrznych, za czym kryła się konieczność oczyszczenia myśli, powstrzymywania się od wszystkiego, co stoi na przeszkodzie uświęcenia, zdystansowania się wobec opinii ludzi czy zachowania milczenia (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000)

Juanita miała oddać się Bogu również przez praktykę doskonałego ubóstwa, przez co musiała przewyciężyć w sobie przywiązanie do luksusu i doczesnych przyjemności, nabyte z racji wychowywania się w zamożnej rodzinie. Jak potwierdzają jej pisma, nie tylko udało się jej porzucić nawyki z dzieciństwa, ale także rozbudzić w sobie pragnienie bycia ubogą. Zaczęła spoglądać na dobra materialne z innej perspektywy, oceniając je pod kątem życia wiecznego. „Jakże inne są rzeczy, gdy rozważa się je w świetle śmierci – zanotowała. – Wszystko, co ceni świat, jest nic nie warte. [...] Chcę być teraz ubogą, ponieważ bogactwa, pieniądze, ubrania, wygody, dobre jedzenie, czyż mi się przydadzą na łożu śmierci? Będą tylko utrapieniem, niczym więcej” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Oczarowana ubóstwem mniszek z Los Andes zdecydowała się wybrać tę wspólnotę zamiast klasztoru w Santiago, położonego dogodniej w pobliżu jej rodzinnego majątku.

Święta nie poprzestawała jedynie na praktykowaniu ubóstwa w wymiarze materialnym, ale jego ideały odniosła również do życia duchowego. Wytoczyła walkę pysze i postanowiła ćwiczyć się w pokorze, w której upatrywała środek rozwoju duchowego człowieka. Stanowczo podkreślała, iż bez pokory wszystkie pozostałe cnoty są obłudą, a łaski otrzymane od Boga stają się szkodliwe i złudne. Z uwagi na powyższe często określała siebie „grzesznym nic”. W myśl pouczeń Jezusa, że prawdziwe ubóstwo polega na wyrzeczeniu się nie tylko dóbr materialnych, ale przede wszystkim własnej woli i sądu, postanowiła być posłuszną we wszystkim, nie zważając na własny osąd i nie okazując tego, że otrzymane polecenie jest jej niemiłe (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Jak poświadczają teksty z jej dziennika, na początku wiele kosztowało ją bycie posłuszną. Jednak z miłości do Jezusa podjęła ten trud, chcąc jeszcze doskonalej upodobnić się do swego Oblubieńca, posłusznego aż do śmierci. Już w czasach szkolnych postanowiła być posłuszną w duchu wiary i starannie wypełniać swoje obowiązki. Po przekroczeniu klasztornej furty starała się wzrastać w tej cnotcie, świadoma, że ślub posłuszeństwa zobowiązuje osobę zakonną do rezygnacji ze swojej woli i poddania jej Bogu przez wypełnianie poleceń przełożonych (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

6. Życie modlitwy

Jednym z głównych środków rozwoju życia duchowego chrześcijan jest modlitwa, która wprowadza w osobową relację z Bogiem, a jednocześnie ją umacnia. Juanita od najmłodszych lat prowadziła intensywne życie modlitwy. Już jako dziecko mnóstwo czasu spędzała w swoim pokoju rozmyślając o Bogu i przebywając w Jego obecności. Jak wspomina, na swoim biurku umieściła figurkę Maryi, która miała jej przypominać o konieczności wypracowania w sobie ducha modlitwy (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000; 2010).

Upodobanie do modlitwy uznawała za jedną z oznak karmelitańskiego powołania i najlepsze przygotowanie do życia klauzurowego. Jej modlitwę zawsze cechowały szczerość i prostota, dlatego często – jak można dowiedzieć się z jej pism – wewnętrznie skupiona siadała u stóp Jezusa i słuchała Go. Innym razem prowadziła intymną rozmowę z miłującym Bogiem, co wpisywało się w nauczanie Teresy Wielkiej (Teresa od Jezusa 1997). W jednym z listów wspominała: „całą godzinę spędziłam zamknięta w mojej celce, mówiąc Mu tysiące głupstw, bo jestem szalona, porządnie szalona” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2010).

Od 17. roku życia Juana codziennie odprawiała rozmyślanie. W nim znalazła skuteczny środek poznania siebie, „zwierciadło duszy”. Niekiedy jednak ze względu na kondycję ducha nie mogła odprawić medytacji. Wówczas starała się trwać przed Panem i spoglądać na Niego, nie podejmując w tym czasie rozumowego rozważania. „Modliłam się – relacjonuje jedno z doświadczeń duchowych. – Czułam miłość i zjednoczenie z Bogiem. Mimo to byłam bardzo mało skupiona. Trwałam biernie. Chwilami nie myślałam o niczym, przyjmując promienie Boskiego Słońca” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Na obranie takiej modlitewnej postawy wpływało przeświadczenie, że celem modlitwy jest rozpalenie woli osoby modlącej się miłością Boga, a do tego wystarczy samo pozostawanie w Jego obecności. Wpisywało się ono w pouczenia reformatorki Karmelu, mówiące, że duchowy rozwój człowieka nie zależy od ilości czasu przeznaczanego na rozmyślanie, lecz od wzrastania w cnocie miłości (Teresa od Jezusa 1997).

Życie Świętej, choć bardzo krótkie, obfitowało w wiele nietypowych doświadczeń duchowych, a nawet fenomenów mistycznych. Modlitwa połączona często z odczuwalnym doświadczeniem Bożej obecności paraliżowała jej ciało do tego stopnia, że trwając w zachwyceniu nie mogła się poruszyć. „Gdy się modliłam – próbowała opisać to niezwykle doświadczenie – odczułam, jakby Bóg zniżał się do mnie z tak wielką gwałtownością miłości, iż wydawało mi się, że jeszcze trochę, a nie zdołam tego wytrzymać, gdyż w tym momencie moja dusza o mało nie opuściła ciała. Moje serce bije tak mocno, że jest to straszne, i czuję, że cała moja istota jest jakby zawieszona i zjednoczona z Bogiem. Pewnego razu dzwoniiono na oficjum, a nie słyszałam tego. Widziałam odchodzące nowicjuszki i usiłowałam iść za nimi, lecz nie byłam w stanie się poruszyć, jakbym była przybita do ziemi. Prawie płacząc błagałam Pana, aby pozwolił mi odejść, gdyż wszyscy to zauważą. Wtem mogłam się podnieść, lecz moja dusza była jakby gdzie indziej” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000). Ze względu na udzielone łaski Pan tłumaczył Juanie, aby nie utożsamiała zjednoczenia z Nim z odczuwalnym skupieniem, słowami czy widzeniami. Jednocześnie zwrócił uwagę na jej przywiązanie do pociech duchowych i odczuwalnych znaków Bożej obecności (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Sytuacja uległa zmianie w latach 1917–1919, kiedy młoda karmelitanka zaczęła doświadczać oschłości, pokus, zwątpienia co do autentyczności własnego powołania oraz poczucia pozornego opuszczenia przez Boga, charakterystycznych dla tzw. nocy ciemnej i oczyszczeń biernych, poprzedzających u mistyków pełniejsze zjednoczenie z Bogiem. Jak wyjaśnia św. Jan od Krzyża w traktacie poświęconym temu zagadnieniu, w tym okresie Bóg oczyszcza mistyka z niedoskonałości habitualnych, naturalnych i duchowych (Jan od Krzyża 2001). Dramat tych lat oddaje jedna z jej notatek: „Byłam rozplomieniona i przeniesiona w Boga bez możliwości poruszenia. Przyszło mi na myśl, że to wszystko było oszustwem szatana, a dowodem było, że nie byłam posłuszna na dzwonek. Ciemności były tym bardziej straszliwe, ponieważ sądziłam, że jestem opuszczona przez Boga” (Teresa od Jezusa z Los Andes 2000).

Juanicie udało się przetrwać ten trudny okres, ukierunkowany na umocnienie w niej postawy bezinteresownego szukania Boga. Czas biernej nocy zmysłów i ducha przygotował ją do pełniejszego zjednoczenia z Panem, które miało nastąpić już niedługo. W marcu 1920 r. oświadczyła, że umrze

w przeciągu miesiąca. Niedługo potem ciężko chora po raz ostatni przyjęła sakramenty i z powodu zagrożenia życia złożyła wcześniejszą profesję zakonną. Kilka dni później zmarła.

7. Podsumowanie

Reasumując, analiza pism św. Teresy z Los Andes pozwoliła ukazać główne rysy jej duchowej sylwetki, wśród których najważniejszymi są: miłosna zażyłość z Bogiem, naśladowanie Maryi, heroiczna postawa wobec cierpienia, dążenie do doskonałości przez praktykę rad ewangelicznych oraz intensywne życie modlitwy.

Teresę można bez wątpienia zaliczyć do największych mistyczek zakonu karmelitańskiego. Jej dziennik duchowy i zachowana korespondencja pozwalają stwierdzić, że doświadczyła wielu fenomenów mistycznych, wśród których można wymienić chociażby wizje wyobrazeniowe i umysłowe oraz ekstazy. Mimo młodego wieku osiągnęła wysoki stopień zjednoczenia z Bogiem, poprzedzony bolesnym okresem oczyszczeń biernych, charakterystycznych dla nocy ciemnej. W tamtym czasie doznawała wielu cierpień na skutek oschłości zmysłowej, wątpliwości w wierze, poczucia opuszczenia przez Boga, a nawet rozpaczy. Dramatyczne przejścia doprowadziły ją do świętości, wyrażonej w całkowitym oddaniu się Bogu i miłosnym przyłgnięciu do Niego. Obserwując proces jej duchowego dojrzewania łatwo zaważyć, iż w duchowości Świętej – podobnie jak w duchowości karmelitańskiej w ogóle – na pierwszy plan wyłania się dążenie do zjednoczenia z Bogiem oraz pielęgnowanie relacji przyjaźni ze Stwórcą.

Nie sposób wyczerpać zagadnienia, jakim jest bogate życie duchowe św. Teresy od Jezusa z Los Andes w krótkim opracowaniu. Niemniej jednak i to bardzo okrojone spojrzenie, ograniczone objętością niniejszego artykułu, pozwala zauważyć, że mimo upływu lat jej duchowe przesłanie jest wciąż aktualne, a styl życia może służyć za wzór dla wszystkich chrześcijan, szczególnie zaś osób konsekrowanych.

8. Literatura

- Jan od Krzyża (2001) Noc ciemna.
- Jan Paweł II (1984) List apostolski *Salvifici doloris*.
- Teresa od Jezusa (1997) Droga doskonałości.
- Teresa od Jezusa (1997) Księga fundacji.
- Teresa od Jezusa (1997) Księga życia.
- Teresa od Jezusa (1997) Twierdza wewnętrzna.
- Teresa od Jezusa z Los Andes (2000) Dziennik.
- Teresa od Jezusa z Los Andes (2010) Listy.
- Tomasz z Akwinu (1962) Suma teologiczna.

17. Stanisław Moniuszko kompozytor polskiej opery narodowej

Stanisław Moniuszko - composer of the Polish national opera

Edyta Skrzyńska

Katedra Polifonii Religijnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Opiekun naukowy: Piotr Wiśniewski

Edyta Skrzyńska: 23051973@wp.pl

Słowa kluczowe: kompozytor, szkoła narodowa, opera, libretto, romantyzm

Streszczenie

W II połowie XIX wieku w muzyce romantycznej powstają w całej Europie Szkoły Narodowe. Przedstawiciele tego kierunku zafascynowani byli rodzimym folklorem, jego specyfiką i pięknem. Tworzyli utwory w duchu narodowym, przedstawiając sceny muzyczne, ukazujące historię kraju.

Odkrywanie lokalnego kolorytu, tradycji i muzyki ludowej wpłynęło na popularność powstających wówczas tzw. szkół narodowych, czyli grup kompozytorów jednej narodowości, piszących muzykę opartą na elementach własnej kultury – tradycyjnych melodiach, rytmach tańców narodowych, w języku ojczystym. Stanisław Moniuszko, to czołowy reprezentant szkoły polskiej w muzyce, z oddaniem i wyraźną łatwością pisał piękne, wpadające w ucho melodie, które opatrywał tekstami najwybitniejszych polskich poetów (m.in. Adama Mickiewicza, Jana Kochanowskiego, Kornela Ujejskiego)¹.

Pod względem ilościowym większość kompozycji Stanisława Moniuszko stanowią pieśni, pisane w dużej mierze na potrzeby muzykowania domowego i zebrane w kolejnych tomach „Śpiewników domowych”². Najważniejsze utwory w dorobku kompozytora to opery, odzwierciedlające tak ważny przede wszystkim w krajach słowiańskich nurt narodowy w muzyce romantyzmu. Moniuszko komponował też muzykę religijną, pieśni i opracowania pieśni na organy, chcąc podnieść poziom muzyki wykonywanej w kościele, a także, jak sam pisał, aby pogłębić duchowe przeżycia wiernych. Muzyka instrumentalna ma zdecydowanie mniejsze znaczenie w twórczości Moniuszki, nie skomponował ani jednej symfonii, za to wybitnym jego osiągnięciem jest uwertura fantastyczna „Bajka”.

1. Wstęp

Stanisław Moniuszko urodził się 5 maja 1819 roku w majątku Ubiel koło Mińska w rodzinie ziemiańskiej o patriotycznych tradycjach. Ojciec kompozytora, Czesław był uczestnikiem kampanii napoleońskiej. Natomiast o wczesną edukację muzyczną małego Stanisława dbała matka Elżbieta, która uczyła go gry na fortepianie. W 1827 roku rodzice wraz z ośmioletnim Stanisławem postanowili przenieść się do Warszawy, aby zapewnić mu dobre wykształcenie. Początkowo zamieszkali na Żoliborzu, następnie przenieśli się do Pałacu Staszica na Krakowskim Przedmieściu. Stanisław uczęszczał do gimnazjum pijarów, a muzyki uczył się u Augusta Freyera, kompozytora i organisty w kościele ewangelicko-augsburskim. Następnie w 1830 roku przeniósł się do Mińska by uczyć się muzyki u pianisty i dyrygenta Dominika Stefanowicza. Podczas pobytu w Wilnie poznał swoją przyszłą żonę, Aleksandrę Müller, by wkrótce w wieku niespełna 17 lat, oficjalnie się z nią zaręczyć.

Historycznie był to czas w którym Szkoła Główna Muzyki prowadzona przez Józefa Elsnera, w której studiował Fryderyk Chopin, została zamknięta po powstaniu listopadowym. Moniuszko wyjechał na studia do Berlina w 1837 roku i przebywał tam do 1840 roku. Przyszły kompozytor uczył

¹Źródło: <http://www.muzykotekaskzolkna.pl/kanon/stanislaw-moniuszko-przasniczka/> (dostęp 20.05.2019r.)

² Zbiór zatytułowany „Śpiewnik domowy”, Moniuszko obmyślił tuż po powrocie ze studiów w Berlinie, gdzie miał okazję zapoznać się z nurtem romantyzmu i jego filozofią. Śpiewnik domowy obejmuje ponad dwieście pieśni, z których część wydana została za życia kompozytora (sześć zeszytów). Pozostałe sześć opracowali potomni, opublikowano je po śmierci Moniuszki. Pieśni służyć miały prywatnym celom, choć w określeniu „domowy” bardziej niż o przeznaczenie chodziło Moniuszce o znaczenie „narodowy”. Epitet ten służyć miał obejściu przepisów carskiej cenzury.

się tam harmonii, kontrapunktu, instrumentacji i dyrygentury pod kierunkiem Carla Friedricha Rungenhagena, dyrektora Towarzystwa Muzycznego Singakademie. Moniuszko skomponował wtedy pieśni, utwory na fortepian, fugi, kanony, kwartet smyczkowy, pierwsze utwory sceniczne. Jego „Trzy śpiewy” do słów Adama Mickiewicza, wydane w Berlinie, otrzymały dobre recenzje krytyków muzycznych „Allgemeine Musikalische Zeitung” i poznańskiego „Tygodnika Literackiego”. Będąc w Berlinie, Moniuszko często chodził na koncerty, poznawał repertuar operowy, usłyszał też oratoria „Paulus” Mendelssohna i „Mesjasz” Haendla. Równocześnie sam uczył się dyrygowania, akompaniował śpiewakom, brał udział w próbach prowadzonych przez Rungenhagena i innych dyrygentów.

W roku 1840, po trzech latach spędzonych w Berlinie, wrócił do Wilna, ożenił się z Aleksandrą Müller i zaczął pracę organisty w tamtejszym kościele św. Jana (Kański 2014). Dodatkowo uczył prywatnie gry na fortepianie, jednocześnie zorganizował amatorski zespół chórny oraz orkiestrę. Z zespołami tymi wykonał „Requiem” Mozarta i fragmenty oratoriów „Stworzenie świata” Józefa Haydna i „Paulus” Mendelssohna. Podczas podróży artystycznych do Petersburga prezentował swoje utwory, poznawał znanych rosyjskich kompozytorów, m.in. Michaiła Glinkę, Aleksandra Dargomyżskiego, z którym bardzo się zaprzyjaźnił. W jednym z listów nazywa Dargomyżskiego rodzonym starszym bratem. Zadeedykował mu też swoją piękną uwerturę Bajka.

W połowie 1847 roku, ukończył operę „Halka” i próbował wystawić ją w Warszawie. Premiera jednak, pierwszej dwuaktowej wersji miała miejsce w 1848 roku w Wilnie. Dopiero jedenaście lat później, 1 stycznia 1858 roku odbyła się warszawska premiera nowej, czteroaktowej wersji tej opery, przyjętej z ogromnym entuzjazmem przez publiczność i krytyków. Było to wielkie wydarzenie i przełom w życiu kompozytora. Z dnia na dzień Moniuszko stał się sławny. W tym samym roku zostało mu powierzono stanowisko dyrektora Opery warszawskiej (Kański 2014).

Po sukcesie w Warszawie wybrał się w podróży artystyczną do Francji i Niemiec, gdzie spotkał się między innymi z Franciszkiem Lisztem. W listopadzie 1858 roku przeniósł się do Warszawy z całą rodziną. Pierwszym dziełem jaki dyrygował po przeprowadzce do Warszawy była jego własna opera „Flis”. W tych sprzyjających warunkach, gdzie miał do dyspozycji zespół muzyczny i dużą scenę, szybko powstały jego następne opery: „Hrabina” w 1859 roku, następnie „Verbum nobile” w 1860 roku i „Straszny dwór” w 1863 roku. Premiera „Straszego dworu” miała miejsce dopiero we wrześniu 1865 roku, po klęsce powstania styczniowego. Dzieło to miało tak wielkie powodzenie, że władze carskie zakazały dalszych spektakli po zaledwie trzech przedstawieniach.

W tym czasie, podobnie jak w innych okresach swojego życia, Moniuszko borykał się z trudnościami finansowymi, o czym pisał w korespondencji z Edwardem Ilcewiczem z sierpnia 1865 r.

Z kolei wcześniej, w lutym tego roku jego kantata Widma do słów Dziadów Mickiewicza odniosła wielki sukces we Lwowie, gdzie jak sam pisał „W chórze było osób czterdzieści. Śpiewaczkę miałem znakomitą. O barytonie jako o ryczywole zamilknąć wolę”.

Kolejny sukces przyniosło mu trzy lata później wykonanie „Sonetów krymskich” skomponowanych w roku 1867 do wierszy Mickiewicza. „Sonety ułożone w muzykę! rzecz rzadka, prawie nie praktykowana” napisał z podziwem Oskar Kolberg w recenzji dzieła. W 1868 i 1869 roku Halka została z wielkim powodzeniem wystawiona w Pradze i Moskwie.

Od 1864 r. uczył harmonii, kontrapunktu i kompozycji w Instytucie Muzycznym w Warszawie, gdzie jego uczniem był późniejszy świetny kompozytor, wybitny symfonik Zygmunt Noskowski (1846-1909).

Stanisław Moniuszko zmarł nagle na atak serca 4 czerwca 1872 roku w Warszawie. Uroczystości pogrzebowe stały się wielką manifestacją społeczną, osiemdziesiąt tysięcy ludzi wypełniło ulice i towarzyszyło żałobnemu pochodowi zmierzającemu od Krakowskiego Przedmieścia aż na cmentarz Powązkowski.

2. Opis zagadnienia i przegląd literatury operowej

Stanisław Moniuszko już od samego początku edukacji muzycznej wykazywał zainteresowanie formami wokalnie-instrumentalnymi. W dzieciństwie spędzał czas na

przedstawieniach amatorskiego teatryku rodzinnego organizowanego w majątku stryja Józefa Moniuszki. W późniejszych czasach, kiedy zdecydował się poświęcić zawodowo muzyce, wyjechał na studia do Berlina, gdzie miał szansę słuchać wielu wykonań dzieł operowych i kantatowo-oratoryjnych. Mógł kopiować nuty i samemu uczyć się sztuki łączenia słowa z muzyką. Studia zakończył opublikowaniem pierwszych pieśni do słów Adama Mickiewicza, a po powrocie do kraju skoncentrował się na twórczości operowej.

Trudno dziś oceniać przynależność gatunkową wczesnych dzieł wokalnie-instrumentalnych Moniuszki. Część z tych kompozycji nie zachowała się lub istnieją zaledwie szkice wybranych fragmentów. Sam Moniuszko mawiał o swych mniejszych rozmiarów operach, używając terminu "operetki", choć nazwa ta nie pokrywa się z wymogami formalnymi, jakie operetka powinna spełniać. Późniejsi badacze piszą więc o tych utworach jako o małych operach, melodramatach muzycznych czy sielankach, częściej odwołując się do ich zabarwienia emocjonalnego niż do samej konstrukcji formalnej.

Stanisław Moniuszko skomponował sześć oper, pierwszą była „Halka” do której libretto¹ napisał Włodzimierz Wolski². „Halka” to opera w czterech aktach. Prapremiera odbyła się w Teatrze Wielkim w Warszawie 1 stycznia 1858 roku. Pierwotna wersja opery była dwuaktowa i wystawiona została jedenaście lat wcześniej w Wilnie, 1 stycznia 1848 roku. Warszawska premiera dzieła przyniosła Moniuszce wielki sukces, było to wydarzenie o randze artystycznej ale i narodowo – patriotycznej (Kamiński 2015). Była pierwszym polskim dziełem operowym na wielką skalę. Oryginalny sposób traktowania elementu narodowościowego w „Halce” wyprzedza ideologię szkół narodowych, które powstawały dopiero w drugiej połowie XIX wieku (Kański 2014). Data wystawienia opery w Warszawie uchodzi za dzień narodzin opery polskiej. Za życia kompozytora „Halce” wystawiono 150 razy a pod koniec stulecia było już 500 przedstawień. Moniuszko w „Halce” stworzył pewien wzorzec opery, jednocześnie naśladowany ale i krytykowany. Opera nie schodzi nigdy z polskich afiszy. Wystawiana jest zawsze przy okazjach szczególnych, swoją popularność zagraniczną zawdzięcza m.in. Marii Foltyn, jednej z popularnych wykonawczyń tytułowej roli. Wyjątkowe znaczenie „Halki” dla historii muzyki polskiej stanowi wysoka wartość muzyczna, która przerosła wszystko to co stworzono w Polsce w muzyce operowej, oraz jej realistyczna treść i społeczna wymowa (Kański 2014).

„Flis”, opera w jednym akcie, libretto napisał Stanisław Bogusławski. Prapremiera odbyła się w Teatrze Wielkim w Warszawie, 24 września 1858 roku. Opera powstała w Paryżu w ciągu 4 dni. Następnie Moniuszko wrócił do Warszawy, gdzie po sukcesie „Halki” miał znacznie większe możliwości zawodowe i z sukcesem ukończył i wystawił „Flisa”. W partyturze widać pośpiech i nie najwyższych lotów inwencje twórczą kompozytora, jakby chciał czym prędzej wykorzystać falę popularności po „Halce” i sprawić słuchaczom wiele przyjemności krótki utworem jakim był „Flis” (Kamiński 2015). W 1932 roku, na imieniny Piłsudskiego wystawiono „Flisa” na koncercie galowym w Teatrze Wielkim. Opera choć nie dorównuje „Halce” to ma wiele uroku i dobrze wpasowuje się w styl opery „buffa”. Do najlepszych i efektownych fragmentów opery należy uwertura grywana często jako samodzielny utwór. (Kański 2014).

„Hrabina”, opera w trzech aktach do libretta Włodzimierza Wolskiego według Józefa Dzierzkowskiego. Prapremiera odbyła się w Teatrze Wielkim w Warszawie, 7 lutego 1860 roku. Był 1859 rok, Moniuszko pracował wtedy nad trzema operami „Rokiczaną”, „Parią” i „Hrabinią”, ostatnim dziełem skomponowanym do libretta Włodzimierza Wolskiego. Pierwotnie tytuł brzmiał „Hrabina Dyanna”, ostatecznie po interwencji cenzury, główna bohaterka została postacią anonimową. Złagodzony został też satyryczny wydźwięk tekstu, który godził w polską arystokrację szukającą pociechy w „cudzoziemczyźnie” (Kamiński 2015). Opera podczas premiery odniosła wielki sukces „Gazeta Warszawska” pisała „Hrabina przyjęta została z zapalem prawie większym niż Halka. Moniuszko pięć minut musiał się jeszcze kłaniać przy pulpicie”(Kamiński 2015). W stosunku do poprzednich oper Stanisława Moniuszki w „Hrabinie” widoczny jest rozwój w warsztacie techniczno-kompozytorskim. O powodzeniu opery zdecydował silnie podkreślony

¹ Libretto – tekst słowny opery.

² Włodzimierz Wolski (1824-1882), polski poeta, powieściopisarz, tłumacz, librecista.

element narodowo-patriotyczny na który wyczulone było polskie społeczeństwo. Choć krytyk muzyczny Józef Sikorski zarzucał operze, że jest „dramatem rozdartej spódnicy” to do dnia dzisiejszego zajmuje ona ważne miejsce w historii polskiej opery narodowej, obok „Halki” i „Strasznego dworu” (Kański 2014).

„Verbum nobile”, opera w jednym akcie, libretto napisał Jan Chęciński¹, prapremiera odbyła się w Teatrze Wielkim w Warszawie, 1 stycznia 1861 roku. Jednoaktowe, komiczne dzieło jest owocem znajomości Chęcińskiego i Moniuszki. Opera została świetnie przyjęta przez publiczność i krytykę. Weszła na stałe do repertuarów teatralnych Warszawy i Lwowa (Kamiński 2015). Libretto opery w przeciwieństwie do tekstów innych dzieł Stanisława Moniuszki, nie posiada społecznych akcentów. „Verbum nobile” jest staropolskim obrazkiem obyczajowym w którym autor ironizuje z „szlacheckiego słowa” danego nazbyt często i nierozważnie. Przez naiwną treść libretta, Moniuszko w tej operze nie pokazał swojego kunsztu kompozytorskiego. Niemniej jednak, skomponował dzieło pełne wdzięku o narodowym wydźwięku, które trafiło do serc Polaków (Kański 2014).

„Straszny dwór”, opera w czterech aktach do libretta Jana Chęcińskiego. Prapremiera odbyła się w Teatrze Wielkim w Warszawie, 28 września 1865 roku. Sukces „Halki” otworzył przed Moniuszką drzwi Warszawy, gdzie osiadł na stałe po premierze „Flisa”. Będąc dyrygentem a później dyrektorem Opery Warszawskiej, ukazywał stopniowo swój talent poprzez wcześniejsze opery, by przygotować słuchacza na arcydzieło którym miał okazać się „Straszny dwór”. Sukces opery był tak wielki, że władze rosyjskie nakazały zdjąć dzieło z afisza po trzech przedstawieniach. Dopiero pięć lat po śmierci Moniuszki w 1877 roku nastąpiło wznowienie przedstawień na terenie zaboru austriackiego w Krakowie i Lwowie. „Straszny dwór” przerasta „Halkę” pod względem kunsztu kompozytora, to nie ma jej dramatycznej treści, dlatego opera jest mniej popularna za granicą (Kamiński 2015). Pracę na „Strasznym dworze” rozpoczął Moniuszko w 1861 roku, następnie zaprzestał pracy nad partyturą by pod koniec powstania styczniowego, znów do niej powrócić. Przypuszczać należy, że sam kompozytor uważał, że po tragicznych przejściach narodu na scenie jest potrzeba utworów „dla pokrzepienia serc” (Kański 2014). Od muzycznej strony jest „Straszny dwór” najdoskonalszym dziełem Moniuszki. Zajmuje tym samym czołowe miejsce w całej polskiej twórczości operowej XIX wieku. Główne zalety opery to świetna konstrukcja scen, pomysłowa instrumentacja, wypracowany indywidualny styl kompozytora. Udało się kompozytorowi osiągnąć atmosferę polskości poprzez taneczne rytmy i intonacje zbliżone do polskiego folkloru (Kański 2014). Apogeum stanowi aria Stefana z III aktu, która niczym nie ustępuje tenorowym ariom z oper włoskich czy francuskich.

„Patria”, opera w trzech aktach z prologiem. Libretto napisał Jan Chęciński według Casimira Delavigne’a². Prapremiera odbyła się w Teatrze Wielkim w Warszawie, 11 grudnia 1869 roku. Znana była Moniuszce treść tragedii „Patria” od wczesnej młodości, to dopiero po sukcesie „Strasznego dworu”, zajął się librettem Jana Chęcińskiego. Ostatecznie „Patrię” ukończył w 1869 roku. Dzieło nie wzbudziło tak wielkiego zachwytu słuchaczy jak poprzednie opery, niemniej krytyka choć bez entuzjazmu chwaliła warsztat kompozytorski Moniuszki. „Patria” nie utrzymała się długo na afiszach, po sześciu przedstawieniach została zdjęta i przez pół wieku nie była wystawiana (Kamiński 2015).

3. Podsumowanie

Stanisław Moniuszko obok Fryderyka Chopina był najwybitniejszym kompozytorem muzyki polskiej XIX wieku. Jego twórczość miała ogromne znaczenie dla rozwoju polskiej kultury muzycznej. Kompozycje Moniuszki były proste i przeznaczone dla najszerszych warstw polskiego społeczeństwa. Nazywany jest „ojcem polskiej opery narodowej”, ponieważ jego dzieła wytrzymały próbę czasu (Kański 2014).

¹ Jan Chęciński (1826-1874), aktor, śpiewak i reżyser i dramaturg teatrów warszawskich, przeszedł do historii jako librecista trzech ostatnich oper Stanisława Moniuszki.

² Jean Francois Casimir Delavigne (1793-1843), francuski poeta i dramaturg, znany z przychylności do Polski i Polaków. Napisał pieśń „La Varsovienne”, znana jako „Warszawianka 1831 roku”.

Był wybitnym kompozytorem i jedynym muzykiem, który pracował w kraju w najcięższym dla narodu okresie. W tak niesprzyjających warunkach, siła swojego talentu, charakteru i wytrwałości zdobył pozycję o wyjątkowym znaczeniu. Życie, światopogląd i misja, którą spełniał jako artysta, wiązały się w jedną całość. Zdawał sobie sprawę z misji jaką pełnił w społeczeństwie jako artysta, oraz z możliwości jakie społeczeństwo było mu w stanie dostarczyć. Dlatego nie żałował swoich sił w służbie dla narodu, poruszając w swojej twórczości najistotniejsze tematy. Moniuszko uważał, że jego muzyka jest środkiem wychowawczym dla ludzi. Muzyką przekazywał dobro, przestrzegał przed złem, zapalał miłość do przeszłości i tradycji narodowych. Ograniczając swoją działalność tylko do muzyki, nie przestawał być patriotą i społecznikiem. Wszystko to zadecydowało o wielkości jego sztuki i jej trwałym znaczeniu dla narodu polskiego (Baranowski 2008). W swojej twórczości najbardziej cenił operę. Był wielkim twórcą opery realistycznej XIX wieku. W swoich dziełach operowych bardzo akcentował prymat dramatu, przedstawiał myśl główną, której podporządkowywał wszystkie środki wyrazu muzycznego. W wyborze tematyki swoich dzieł kierował się problemami społecznymi związanymi z życiem całego narodu. Doceniał zdobycze poprzednich epok takie jak aria, pieśń, sceny taneczne czy zespołowe. Wykorzystywał je w swoich operach jak środki w pogłębianiu uczuć. Moniuszko znał się na teatrze i rozumiał jego wymogi. Pełnił w Polsce funkcję, odnowiciela opery, nadając jej narodowy charakter i najwyższą rangę sztuki narodowej jak Glinka¹ i Dargomyżski² w Rosji, czy Smetana³ w Czechach. Twórczość artystyczna stała się dla Moniuszki narzędziem do walki, siłą było określenie swoich możliwości, programu i zamierzeń artystycznych. Najwięcej uwagi poświęcał sprawom socjalnym, naświetlając kwestie chłopskie, sprawy tradycji narodowych czy problemy równości społecznych. Nie bał się wykorzystywać w swojej twórczości aktualnych wydarzeń, umiał z nich wydobyć najważniejsze i trwałe aspekty. Dzięki czemu do dzisiaj „Halka” jest tak samo wzruszająca jak w trakcie prapremiery. W swojej działalności i postawie Moniuszko nie był odosobniony, podobnie jak on w tym duchu pisali i działali wybitni polscy artyści połowy XIX wieku, którzy pozostali w kraju. Byli to Kraszewski, Syrokomla, Grottger, Matejko (Baranowski 2008).

Upływ czasu od śmierci Moniuszki niczym nie przyćmił blasku jego twórczości, ani zmiany polityczne ani nowe kierunki i mody artystyczne. Muzyka Moniuszki wyrosła na podłożu polskiej sztuki ludowej i żyje w sercach nowych pokoleń Polaków (Baranowski 2008).

Podczas piętnastu niemal lat pracy stanowisku dyrektora opery Moniuszko przygotował i wystawił kolejno wszystkie swoje opery. Ograniczał się wyłącznie, choć z niewielkimi wyjątkami do dyrygowania własnymi dziełami. Prowadził ponadto sporadycznie chóry w kościołach warszawskich, m.in. w kościele ewangelickim wystawił oratorium "Eliasz" Felixa Mendelssohna. Występował także corocznie jako dyrygent na koncertach kompozytorskich. W 1862 roku ponownie wyjechał do Paryża, licząc na wystawienie którejś ze swoich oper, co jednak nie doszło do skutku. Okres powstania styczniowego zahamował prace kompozytora, ciężkie warunki polityczne nie sprzyjały twórczości. W 1865 roku wystawienie opery "Straszny dwór" wywołało jednak entuzjazm. Nowa opera odniosła sukces podobny do sukcesu „Halki”. Jeszcze w 1864 roku Moniuszko rozpoczął wykłady z zakresu harmonii, kontrapunktu i kompozycji oraz prowadził zespół chóralski w Instytucie Muzycznym w Warszawie. Jego uczniami byli m.in. Zygmunt Noskowski i Henryk Jarecki.

Muzyka Moniuszki zyskała szerokie uznanie w polskim społeczeństwie. Uważa się ją powszechnie za wzór muzyki "słowiańskiej".

4. Literatura

- Kamiński P (2015) Tysiąc i jedna opera: 969-982
 Kański J (2014) Przewodnik operowy: 229-243
 Rudziński W (1988) Moniuszko i jego muzyka: 119-122
 Baranowski T (2008) Książę muzyki naszej: 87-97

¹ Michał Glinka (1804-1857), rosyjski kompozytor polskiego pochodzenia

² Aleksander Dargomyżski (1813-1869), rosyjski kompozytor operowy.

³ Bedřich Smetana (1824-1884), czeski kompozytor okresu romantyzmu.

18. Cyfrowe narzędzia i zasoby w systemie doradztwa zawodowego

Digital tools and resources in the career counseling system

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa Kluczowe: doradztwo zawodowe, nauczyciel, edukacja, technologia informacyjno-komunikacyjna, aplikacje

Streszczenie

Artykuł ma na celu przybliżenie tematyki wykorzystania technologii informacyjno-komputerowych (TIK) w doradztwie zawodowym realizowanego w systemie edukacji. Doradztwo zawodowe i orientacja zawodowa prowadzone są w szkole, wymagają kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych, pojmowanych jako kompetencje przyszłości.

Doradca zawodowy współpracuje z rodzicami i nauczycielami w procesie orientacji zawodowej uczniów oraz wykorzystuje w tym celu wiedzę o zawodach, znajomość psychologicznych i pedagogicznych technik, diagnozę rynku pracy, także techniczne środki przekazywania informacji zawodowej. W tym procesie przydatne okazują się technologie informacyjno-komunikacyjne, stanowiące wzbogacenie warsztatu pracy doradcy zawodowego.

W artykule wskazano na źródła informacji w zakresie doradztwa zawodowego oraz wyszczególniono aplikacje on-line, jakie mogą mieć zastosowanie w doradztwie zawodowym.

1. Wstęp

Doradztwo zawodowe jest definiowane jako świadczenie pomocy w dokonywaniu kolejnych decyzji wyboru zawodu lub pracy w formie indywidualnej porady zawodowej, poprzez analizę pola problemowego jednostki i udzielenie jej informacji zawodowych, podawanie wskazówek, sugestii oraz instrukcji (Lelińska 1999, s. 29). W polskim systemie oświatowym obowiązują regulacje prawne w sprawie doradztwa zawodowego, szczegółowo określające, na czym polega doradztwo zawodowe w systemie szkolnym oraz wskazujące formy, w jakich może być ono realizowane na poszczególnych etapach edukacji (Rozporządzenie MEN 2018, s. 1-11).

Począwszy od roku szkolnego 2018/2019 doradztwo zawodowe odbywa się w ramach: preorientacji zawodowej (w placówkach przedszkolnych), orientacji zawodowej (w szkołach), zajęć z zakresu doradztwa zawodowego (Ustawa 2018 Prawo oświatowe, s. 39-53/235), zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu (Rozporządzenie MEN 2017), czy zajęć z wychowawcą. Doradztwo zawodowe to także indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, czy indywidualne bądź grupowe wizyty zawodoznawcze ukierunkowane na poznanie przez uczniów środowiska pracy w wybranych zawodach (przykładowo u pracodawców lub w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe).

Rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego określa także treści programowe dla poszczególnych etapów edukacyjnych i typów szkół. Doradztwo zawodowe realizowane jest w oparciu o program Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego (WSDZ) na dany rok szkolny, zawierający takie elementy jak: tematyka działań, w ramach których zostaną zrealizowane poszczególne treści, metody, formy i terminy konkretnych przedsięwzięć, wskazanie osób odpowiedzialnych za realizację.

Zgodnie z modułową strukturą programu WSDZ w każdej klasie wyznaczono do osiągnięcia cele z czterech obszarów:

- [1] Poznawanie własnych zasobów.
- [2] Świat zawodów i rynek pracy.

[3] Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie.

[4] Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych.

Treści są sukcesywnie poszerzane w kolejnych latach kształcenia. Przewidziane w programie działania związane z doradztwem zawodowym powiązane z treściami kształcenia, co umożliwi uczniom dostrzeganie związków pomiędzy tym, czego się uczą i jak rozwijają swoje kompetencje, a swoją dalszą edukacją i karierą zawodową.

Terminem doradca zawodowy określana jest osoba udzielająca pomocy, w formie grupowych i indywidualnych porad zawodowych, w wyborze zawodu, kierunku kształcenia i szkolenia, uwzględniając możliwości psychofizyczne petentów (młodzieży i osób dorosłych), ich sytuację życiową a także potrzeby rynku pracy oraz możliwości systemu edukacyjnego. Doradca zawodowy współpracuje z rodzicami i nauczycielami w procesie orientacji zawodowej uczniów oraz wykorzystuje w tym celu wiedzę o zawodach, znajomość psychologicznych i pedagogicznych technik, diagnozę rynku pracy, także techniczne środki przekazywania informacji zawodowej (Klasyfikacja 1995).

Doradztwo zawodowe i orientacja zawodowa, prowadzone w szkole, wymagają kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych od najmłodszych lat i przez wszystkich nauczycieli. Pogląd ten stanowi potwierdzenie stanowiska przyjętego przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej w Zaleceniu z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Parlamentu Europejskiego 2006, s. L 394/10-18).

Kompetencje informatyczne oraz nabycie umiejętności wykorzystywania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) stanowią jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, stąd też analiza sposobu wykorzystania cyfrowych narzędzi i zasobów w doradztwie zawodowym w dwóch aspektach. Pierwszy stanowią źródła informacji w zakresie doradztwa zawodowego, natomiast drugi - aplikacje on-line, jakie mogą mieć zastosowanie w doradztwie zawodowym.

2. Internetowe zasoby o informacji edukacyjno-zawodowej

Ośrodek Rozwoju Edukacji realizował w latach 2017-2018 projekt Efektywne doradztwo edukacyjno- - zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych, którego głównym celem było stworzenie ram efektywnego funkcjonowania doradztwa edukacyjno-zawodowego w systemie oświaty poprzez wypracowanie ramowych programów i rozwiązań organizacyjnych. Na uwagę zasługują wypracowane rezultaty działań projektowych, w postaci bazy danych stanowiącej wsparcie dla doradców zawodowych. Są to przykładowo: publikacje z obszaru tematycznego, filmy edukacyjne, przykładowe programy preorientacji zawodowej, narzędzia diagnostyczne dla doradców zawodowych oraz materiały metodyczne wspomagające rozpoznawanie zainteresowań i predyspozycji zawodowych uczniów – udostępnione przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na portalu <https://doradztwo.ore.edu.pl/> (Efektywne 2017).

Warto podkreślić, że projekt Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych został nagrodzony Polską Nagrodą Inteligentnego Rozwoju 2018 pod patronatem Prezes Urzędu Patentowego Rzeczypospolitej Polskiej. Doceniono w ten sposób powstałe programy preorientacji i orientacji zawodowej, programy doradztwa zawodowego, wzorcowe rozwiązania organizacyjne dotyczące funkcjonowania Wewnętrznszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego, a także rekomendacje do rozporządzenia MEN w sprawie doradztwa zawodowego, które przyczyniają się do podnoszenia jakości działań doradczych w systemie oświaty.

Pomocne w pracy doradcy zawodowego jest kolejne narzędzie zatytułowane Quo vadis? - będące testem diagnostycznym przeznaczonym do badania zainteresowań, kompetencji oraz uzdolnień przedsiębiorczych uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz słuchaczy Centrów Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego. Podstawowym celem Quo vadis? jest diagnoza predyspozycji, zainteresowań i kompetencji zawodowych oraz wskazanie potencjalnych dróg dalszego rozwoju edukacyjnego i zawodowego osobie, która go wypełnia. Idea przyświecająca testowi - to możliwość wykonania go przez osobę badaną w domu, poza szkołą, Poradnią

Psychologiczno-Pedagogiczną czy gabinetem doradcy zawodowego. Narzędzie przeznaczone jest dla młodzieży w wieku 13-17 lat, a także dla dorosłych (18+). Test diagnostyczny posiada dodatkową skalę o nazwie Diament, która pozwala na ocenę stopnia nieprzystosowania społecznego wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych (MOW) oraz Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii (MOS). Skala ta jest widoczna po zadeklarowaniu przez badanego, że jest wychowankiem ww. ośrodka. Badany wypełnia test, odpowiada na pytania i rozwiązuje zadania, a następnie program komputerowy sam oblicza wyniki oraz przygotowuje opis zainteresowań i kompetencji. Dodatkowo informacja zwrotna wskazuje przykładowe zawody, jakie zbieżne są z profilem zawodowym badanego oraz opis ścieżki edukacyjnej koniecznej lub rekomendowanej z punktu widzenia danego zawodu (Sobiczewska 2015).

W ramach projektu Quo vadis? powstały także gry behawioralne, scenariusze warsztatów dotyczących aktywizacji zawodowej, scenariusz wywiadu indywidualnego z uczniem/słuchaczem, próbki pracy (opisy wybranych zawodów), a także karta monitoringu rozwoju ucznia. Materiały przydatne do pracy doradcy zawodowego znajdują się pod adresem <https://edukator.ore.edu.pl/nowe-narzedzia-w-doradztwie-zawodowym-quo-vadis/>.

Dopełnienie internetowych zasobów o informacji edukacyjno-zawodowej stanowią portale będące bankiem wiedzy w obszarze doradztwa zawodowego, przykładowo:

[1] www.kluczdokariery.pl – tematycznie skierowany do osób zainteresowanych kształceniem na uczelniach i w szkołach policealnych. Zawiera informacje dotyczące uczelni, kierunków i specjalizacji, szkół policealnych, testy zawodowe on-line oraz katalog zawodów.

[2] www.zawodowe.com – koncentruje treści na opisach zawodów, aktualnych informacjach na temat rynku pracy. Zawiera bazę aktualnych ofert pracy w danej branży. Zainteresowani poszerzeniem kompetencji zawodowych odnajdą na stronie wykazy aktualnych szkoleń umożliwiających zdobycie umiejętności zawodowych.

[3] www.europass.cedefop.europa.eu – koncentruje się na tematyce możliwości pracy i nauki w Europie. Zawiera treści na temat programów Erasmus, Ploteus, Euroguidance, Euraxess, programów dedykowanych przez Unię Europejską w zakresie edukacji i szkoleń.

[4] <http://ec.europa.eu/ploteus/> - strona internetowa programu Ploteus, który ma na celu pomóc uczniom, osobom poszukującym pracy, pracownikom, rodzicom, doradcom zawodowym i trenerom w uzyskaniu informacji na temat studiów w Europie: możliwości uczenia się i możliwości szkoleń dostępnych w całej Unii Europejskiej, systemów edukacji i szkoleń oraz na temat programów wymiany młodzieży i grantów z zakresu edukacji zawodowej.

[5] www.perspektywy.pl - jest zintegrowanym systemem informacji edukacyjnej umożliwiającym wyszukiwanie i porównywanie danych o studiach, uczelniach, kierunkach i zasadach przyjęć.

[6] www.efekty.net - portal Centrum Edukacji i Rozwoju Efekty tematycznie dedykowany młodzieży pomaturalnej szukającej możliwości realizacji dróg zawodowych. Wspiera osoby szukające informacji na temat studiów w Polsce i za granicą, budowania ścieżek edukacji oraz kariery zawodowej, ciekawostek oraz relacji ze świata nauki, możliwości kontaktu między nauką, a biznesem, zmian w systemach szkolnictwa. Portal stanowi bazę danych - prowadzi ponad 30 serwisów tematycznych oraz rozbudowaną sieć kanałów w mediach społecznościowych, które stanowią efektywną platformę komunikacyjną, skupiającą się na dostarczaniu użytkownikom treści eksperckich oraz materiałów poradnikowych związanych z tematyką edukacyjną i zawodową, przykładowe social media: kierunki.net, uczelnie.net, www.facebook.com/groups/nowoczesnirodzice, www.facebook.com/okiemnauuczyciela, www.studia.net/akademia-belfra.

[7] <http://www.sdsiz.com.pl/> - wortal Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, które jest organizacją społeczną o charakterze pozarządowym. Jako organizacja non-profit zajmuje się problematyką orientacji i poradnictwa zawodowego. Działalność stowarzyszenia jest skoncentrowana na orientacji i poradnictwie zawodowym. Z uwzględnieniem konieczności elastycznego i trafnego dostosowywania kwalifikacji młodzieży do potrzeb rynku pracy.

3. Aplikacje komputerowe w doradztwie zawodowym

3.1 Kalejdoskop Kariery

Program Kalejdoskop Kariery - to nazwa aplikacji diagnostycznej opracowanej w ramach projektu Nowoczesne rozwiązania w doradztwie zawodowym. Program składa się z kilku elementów, takich jak: zestaw do wywiadów indywidualnych, scenariusze zajęć grupowych, gry multimedialnej Klocki wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz cyklu 194 filmów o zawodach o nazwie Zawodowi Zawodowcy (Minta i in. 2015). Narzędzie diagnostyczne i materiały metodyczne mają na celu wspomaganie procesu rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów w wieku 13+ i uczniów dorosłych.

Elementy pakietu narzędziowego mogą być wykorzystane do pracy z uczniem jako całość lub każdy element może być zastosowany oddzielnie, w zależności od potrzeb edukacyjnych. Narzędzie diagnostyczne nawiązuje do teorii naukowych Johna Krumboltza, Ricka Jarowa, Fritza Schütze'go, Petera Alheita oraz Carla Rogersa. Teoria społecznego uczenia się dotycząca podejmowania decyzji, koncepcja uczenia się (ze) szczęśliwych zbiegów okoliczności Krumboltza, a także koncepcja antykariery Jarowa, stanowią główne założenia teoretyczne narzędzia. Ich uzupełnieniem jest podejście biograficzne w pracy indywidualnej, którego inspiracji można odszukać w opracowaniach Schütze'go, Alheita, a także poradnictwie skoncentrowanym na kliencie Rogersa (Minta i in. 2015).

Opracowany do Kalejdoskopu Kariery poradnik metodyczny opisuje zastosowanie narzędzia diagnostycznego służącego bilansowaniu kompetencji i aktywizowaniu uczniów szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, słuchaczy szkół dla dorosłych, uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Stanowi źródło rozwiązań praktycznych oraz stwarza wiele możliwości zastosowań zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i poza nimi. Dostęp do aplikacji oraz zasobów on-line znajduje się na stronie: <http://www.klockikariery.ore.hm.pl/o-projekcie/2>.

3.2 Talent Game - Tajemnice Aeropolis

Talent Game - Tajemnice Aeropolis jest grą pozwalającą użytkownikowi na tzw. poznanie siebie w kontekście przyszłej kariery zawodowej. Program jest innowacyjnym narzędziem diagnozy mocnych i słabych stron oraz pokazuje kierunek zawodowy, jakim gracz powinien się zainteresować. Dla potrzeb aplikacji opracowano wiele mini testów psychologicznych diagnozujących różne aspekty kompetencji i predyspozycji graczy. Testy zostały skategoryzowane w następujące obszary: myślenie analityczne, pamięć, wyobraźnia przestrzenna, uwaga, kompetencje społeczne, koordynacja wzrokowo-ruchowa, zdolności werbalne, wytrzymałość oraz zdolności muzyczne. Kategorie te pozwalają stworzyć profil kompetencji i predyspozycji gracza.

Psycholog amerykański John Holland, twórca teorii osobowości zawodowej, która zainspirowała autorów Aeropolis, dowodził, że wybór kariery jest w głównej mierze pochodną czynników osobowościowych, takich jak: cech charakteru oraz środowiskowych, przykładowo: rodzina, szkoła. Dokonując wyboru kariery, ludzie poszukują takiego środowiska pracy, które umożliwi im realizację własnych umiejętności, wyrażanie wartości, cech charakteru, preferowanych ról oraz będzie zgodne z ich postrzeganiem samego siebie. Jeśli poszukiwanie środowiska nie kończy się powodzeniem, jednostka odczuwa konflikt i frustrację, ma niskie osiągnięcia i niską motywację do pracy (Bajcar i in. 2006, s. 33-43).

Autorzy gry udostępnili poradnik, który omawia czynniki składające się na wybory ścieżki kariery takie jak: zdolności, umiejętności, zachowanie, osobowość, oczekiwania i plany, zawodowa przeszłość rodziny, zdrowie i kondycja, zainteresowania, etap rozwoju dziecka, wyobrażenia dzieci o zawodach związane z ich temperamentem oraz system wartości. Wymienione czynniki odgrywają niezwykle ważną rolę w wyborze kariery. Zanim jednak zostaną one zaprezentowane, warto zastanowić się co we współczesnym życiu zawodowym oznacza pojęcie kariery. Zasoby udostępniono on-line na stronie: <http://www.paninformatyk.com.pl/informatyka/pobierz-tajemnice-aeropolis/>.

3.3 Kotwice kariery

Aplikacja *Kotwice kariery* jest narzędziem będącym odpowiedzią na wciąż niewystarczające wsparcie oferowane uczniom zdolnym. Stanowi pomoc dydaktyczną dla doradców zawodowych i innych specjalistów, dla których troska o rozwój uczniów zdolnych to nie tylko jedno z zadań wpisanych w zakres wykonywanych obowiązków, ale przedmiot osobistej pasji i zaangażowania. Zaprezentowane w opracowaniu teoretycznym scenariusze i karty pracy można wykorzystać zarówno podczas zajęć w szkole (np. podczas lekcji wychowawczych), jak i w ramach własnej aktywności pozalekcyjnej uczniów. Do gry załączono przykładowy program rocznego treningu w zakresie samorozwoju, w ramach którego wykonanie dwóch ćwiczeń w tygodniu skutecznie stymuluje harmonijny rozwój młodego człowieka (Kotwice kariery 2015, s. 312-313).

Autorzy gry podkreślają, że zdolności wymagają wsparcia, co związane jest z następującymi zjawiskami (Kotwice kariery 2015, s. 7-8):

- asynchronią rozwoju osób zdolnych, gdyż rozwój poznawczy znacznie wyprzedza rozwój motoryczny i emocjonalny, co powoduje problemy w ich codziennym funkcjonowaniu (przykładowo: brak kontroli emocjonalnej, nieumiejętność radzenia sobie z zadaniami manualnymi, wycofanie społeczne);
- motywowaniem do samorozwoju, ponieważ zdolności wymagają ciągłego zaangażowania zadaniowego – im środowisko jest bardziej stymulujące, tym lepiej dla uczniów zdolnych (przy uwadze, że zbyt wczesna i zbyt intensywna stymulacja może zakłócić rozwój dziecka);
- specyficznymi problemami osób zdolnych: perfekcjonizmem (dążenie za wszelką cenę do osiągnięcia mistrzostwa w podejmowanych działaniach), indywidualizmem (silna orientacja na własne cele i wartości, często w opozycji do postaw i przekonań najbliższego otoczenia, w tym rówieśników), wielością zainteresowań (poświęcanie uwagi wielu zagadnieniom i problem decyzyjny z określeniem dziedziny dominującej), idealizmem (silna rola wartości w podejmowaniu decyzji przez uczniów zdolnych), potrzebą autonomii (dążenie do niezależności, manifestujące się często krytyką wobec najbliższych osób i niesubordynacją).

Zmierzenie się dziecka zdolnego z powyższymi problemami wymaga odpowiednich zasobów odpornościowych. Zazwyczaj jednak wspiera się osoby zdolne w rozwijaniu zdolności intelektualnych, zupełnie pomijając bogatą sferę intrapersonalną, odpowiadającą za kształtowanie się owych zasobów.

We współczesnej psychologii jednym z największych krytyków takiego podejścia do wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych jest Robert Sternberg, wedle którego sukces życiowy człowieka warunkujący jego poczucie szczęścia jest możliwy do osiągnięcia dzięki wypracowaniu równowagi między trzema rodzajami inteligencji: analitycznej, twórczej i praktycznej. Człowiek inteligentny życiowo to według Sternberga osoba, która wykorzystuje swoje walory poznawcze (w tym szeroką wiedzę o świecie, świetną pamięć, silną koncentrację uwagi, rozwinięte myślenie logiczne i abstrakcyjne) do twórczej adaptacji do warunków otoczenia (Kotwice kariery 2015, s. 24-39).

Zamiast narzekać, jak trudną ma aktualnie sytuację życiową, podejmuje trud modyfikacji rzeczywistości, a jeśli, pomimo prób, nie osiągnie tego, zmienia swoje środowisko. Jest to więc osoba o silnej sprawczości, która dzięki wysokiej kreatywności łatwo restrukturyzuje i redefiniuje napotymane problemy oraz dba o najbliższe otoczenie (angażuje się społecznie, czerpie przyjemność z relacji interpersonalnych – inicjuje je i podtrzymuje). Jednocześnie dzięki dobrze rozwiniętemu metapoznaniu zdaje sobie sprawę ze swoich słabych punktów, co umożliwia jej właściwe ukierunkowanie samorozwoju oraz stawianie sobie celów adekwatnych do potencjału.

Koncepcja Sternberga wpisuje się we współczesny model planowania kariery, w którym język profesji i zawodów został zastąpiony językiem kompetencji, zdolności i kwalifikacji. Ponadto zgodnie z ujęciem inteligencji jako miary powodzenia życiowego, teoria amerykańskiego psychologa może być potraktowana jako niezwykle aktualna idea doradztwa zawodowego rozumianego jako wspieranie klienta w dokonywaniu jak najtrafniejszych wyborów prowadzących do optymalnego przystosowania do otoczenia (w skrócie: doradztwo zawodowe jako praktyka dopasowywania właściwego człowieka do

właściwej przestrzeni życiowej).

Opracowany przez autorów gry poradnik jest próbą aplikowania teorii Sternberga do doradztwa zawodowego dla uzdolnionych gimnazjalistów. Ta grupa odbiorców nie cieszy się zbyt dużym zainteresowaniem twórców metod i narzędzi diagnostycznych. Identyfikacja potencjału zdolnych uczniów w polskim systemie szkolnictwa to domena psychologów, którzy stosują przede wszystkim testy do badania inteligencji, pomijając pozostałe kluczowe komponenty zdolności, takie jak motywacja do pracy i zdolności twórcze. Dostęp do zasobów on-line znajduje się na stronie: <http://www.kotwice.lechaa.pl/>.

3.4 Mapa karier

Mapa karier jest interaktywnym narzędziem wspierającym edukację w zakresie doradztwa zawodowego bazującą na kompetencjach zawodowych opisanych w Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK). Mapa pozwala uczniom odkrywać, lepiej poznać zawody oraz planować ścieżki edukacyjne prowadzące do różnych zawodów. Dostęp do zasobów on-line poprzez stronę internetową: <https://mapakarier.org/>.

4. Podsumowanie

Celem ogólnym doradztwa zawodowego w szkołach jest przygotowanie uczniów do świadomego i samodzielnego planowania kariery oraz podejmowania i dokonywania zmian decyzji edukacyjnych i zawodowych, uwzględniających poznawanie własnych zasobów oraz analizę informacji na temat rynku pracy i systemu edukacji.

Działania podejmowane przez doradców zawodowych są wspierane poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Taka organizacja pracy usprawnia kompetencje kluczowe uczniów. Ponadto dynamicznie rozwijający się obszar ICT wymaga zarówno od prowadzących, jak i uczniów wdrażania idei całościowego uczenia się (Adamczyk-Galińska i in. 2017, s. 6.). Tym samym stosowane techniki pracy stają się środkiem do realizacji jednego z celów działań związanych z doradztwem zawodowym i zwiększenia ich efektywności.

5. Literatura

- Adamczyk-Galińska A, Bielak B, Druzak K, Grabski G, Kośkiewicz A, Lasak A, Strzegowska M (2017) Przykładowy program doradztwa zawodowego dla branżowych szkół z proponowanymi scenariuszami, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Bajcar B, Borkowska A, Czerw A, Gąsiorowska A, Nosal C (2006) Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego. Zeszyt nr 34 Psychologia Preferencji i Zainteresowań Zawodowych. Przegląd teorii i metod, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych (2017) Wydział Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, <https://www.ore.edu.pl/2017/01/efektywne-doradztwo-edukacyjno-zawodowe-dla-dzieci-mlodziezy-i-doroslych/> [24.04.2019].
- Klasyfikacja Zawodów i Specjalności na potrzeby rynku pracy Tom V, Zeszyt 2 cz. II (1995) Wydawnictwo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, s. 497.
- Kotwice kariery. Poradnik dla doradców zawodowych w zakresie diagnozowania i rozwijania potencjału zdolnych gimnazjalistów (2015) Knopika T (red.) Wydawca Lechaa Consulting Sp. z o.o., Lublin.
- Lelińska K (1999) Założenia i kierunki rozwoju poradnictwa zawodowego w warunkach reformy edukacji, Problemy poradnictwa psychologiczno – pedagogicznego Nr 2/11, s. 29.
- Minta J, Siurdyban M, Szczepińska A, Zembrzaska A, Zielińska-Pękał D (2015) Poradnik metodyczny Kalejdoskop Kariery, Wydawca Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego.
- Paszkowska-Rogacz A, Wojtowicz E (2012) Doradztwo zawodowe w praktyce Poradnik dla doradców zawodowych pracujących z wykorzystaniem narzędzia TalentGame,

<http://www.paninformatyk.com.pl/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/Poradnik-TalentGame-dla-doradcw-zawodowych2.pdf> [24.04.2019].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017 r. Poz. 1578.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 30 sierpnia 2018 r. Poz. 1675.

Sobiczewska P (2015) Podręcznik dla uczniów, słuchaczy i rodziców. Narzędzie Quo vadis? Diagnoza zainteresowań, kompetencji zawodowych i uzdolnień przedsiębiorczych uczniów i słuchaczy, Wydawnictwo: Uniwersytet SWPS.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [24.04.2019].

Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. Prawo oświatowe, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 maja 2018 r. Poz. 996.

19. Wspierająca rola cyfrowych technologii w rehabilitacji zaburzeń mowy

Supporting the role of digital technologies in the rehabilitation of speech disorders

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: Lidia Kataryńczuk-Mania

Lidia Kataryńczuk-Mania: L.KatarynczukMania@wpaps.uz.zgora.pl

Słowa Kluczowe: afazja, logopedia, programy komputerowe, technologia informacyjno-komunikacyjna

Streszczenie

Artykuł ma na celu przybliżenie tematyki wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w terapii logopedycznej. Zastosowanie narzędzi informatycznych w terapii zyskuje coraz większą popularność w środowisku logopedycznym. Aplikacje komputerowe pozwalają nie tylko na urozmaicenie żmudnej i długotrwałej terapii, ale ułatwiają pracę logopedy, usprawniają organizację i planowanie procesu terapeutycznego.

W przedmiotowej literaturze można doszukać się prac raportujących wzrost skuteczności poprawy mowy u dzieci po wprowadzeniu rozwiązań informatycznych. Zakłada się, że podobny rezultat będzie można uzyskać w przypadku osób dorosłych.

W artykule wskazano na dwa aspekty w zakresie zastosowania narzędzi ICT w warsztacie logopedy. Pierwszy – to analiza wymogów, jakie powinny spełniać narzędzia informatyczne przeznaczone do rehabilitacji logopedycznej osób dorosłych cierpiących na afazję. Drugi – prezentacja przykładowych aplikacji, jakie mogą mieć zastosowanie w terapii zaburzeń komunikacyjnych.

1. Wstęp

Od pojawienia się pierwszego oprogramowania logopedycznego w Polsce minęło już ponad 20 lat. Dynamizm technologiczny oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego są czynnikami wpływającymi na doskonalenie cyfrowych kompetencji logopedów, którzy wykorzystują w swojej pracy nowe technologie (Szalińska-Otorowska i in. 2017, s. 205-215). Zastosowanie programów multimedialnych jest szczególnie popularne w terapii dzieci, powstają również narzędzia dedykowane dorosłym. Jednakże nie wszystkie aplikacje wspierające pracę logopedów spełniają wymogi wynikające z potrzeb grupy docelowej, jaką są osoby borykające się z różnego rodzaju problemami komunikacyjnymi.

Terapia logopedyczna wiąże się z dogłębną analizą potrzeb konkretnego pacjenta. Trudno w tym temacie o rozwiązania uniwersalne, gotowe do szablonowego stosowania. Pożądane jest, aby narzędzia informatyczne, odpowiadały na wiele zróżnicowanych wymagań wynikających ze złożoności i różnorodności zaburzeń językowych. Czynnikiem ten implikuje dyskusję na temat metodyki opracowania rozwiązań informatycznych najlepiej odpowiadających potrzebom użytkowników.

Celem prezentowanego opracowania jest z jednej strony analiza wymogów, jakie powinny spełniać narzędzia informatyczne przeznaczone do rehabilitacji logopedycznej osób dorosłych cierpiących na afazję. Z drugiej strony przegląd narzędzi ICT wspierających logopedów w terapii afazji.

2. Komputerowe wspomaganie rehabilitacji logopedycznej

Zastosowanie narzędzi informatycznych w terapii zyskuje coraz większą popularność w środowisku logopedycznym. Aplikacje komputerowe pozwalają na urozmaicenie żmudnej i długotrwałej terapii. W opracowaniach tematycznych można doszukać się prac raportujących wzrost

skuteczności terapii mowy u dzieci po wprowadzeniu rozwiązań informatycznych (Gruba 2012, s. 122-130). Zakłada się, że podobny rezultat będzie można uzyskać w przypadku osób dorosłych (Szalińska-Otorowska 2019, s. 21).

Większość badań prowadzonych w zakresie wykorzystania cyfrowych narzędzi przez logopedów bazuje na skategoryzowanych wywiadach, a co za tym idzie trudno odnaleźć dane numerycznie określające korzyść stosowania komputerów. Zebrane opinie pozwalają jednak przypuszczać, że wprowadzenie rozwiązań informatycznych do terapii mowy znacząco podnosi jej skuteczność (Gruba 2009, s. 47-58). Zasadność stosowania multimediów w nauczaniu została potwierdzona w badaniach, z których wynika, że zastosowanie terapii wspieranej narzędziami ICT może wpłynąć na poprawę tempa oraz skuteczności opanowania materiału nawet o 60% (Szalińska-Otorowska i in. 2017, s. 339).

Programy logopedyczne nie ograniczają swojej funkcjonalności jedynie do rozwiązań w obszarze bezpośredniej terapii pacjenta. Niektóre aplikacje pozwalają ułatwić pracę logopedy usprawniając organizację i planowanie terapii. Na przykład dzięki modułowi rejestracji pacjentów, zapisywania wyników diagnozy logopedycznej, czy też śledzenia postępów samej terapii. Tzw. *rynek logopedyczny* jest otwarty na nowe technologie, a systemy komputerowe są nieustannie rozwijane i wzbogacane o nowe możliwości.

Z badań wynika, że jedną z przyczyn wzrostu zapadalności na choroby cywilizacyjne, w tym także udary mózgu, jest styl życia prowadzony przez ludzi egzystujących w krajach wysoko rozwiniętych (Kozera 2007, s. 123–126). W Europie współczynnik zachorowalności na udary mózgu wynosi od 300 do 500 osób na 100 tys. mieszkańców, w Polsce każdego roku udar dotyka około 75 tys. osób (Mazurek 2005, s. 397-402). Jednym ze skutków udaru może być afazja - zaburzenie lub utrata zdolności mówienia czy rozumienia wypowiedzi słownych (Surowaniec 1996). Udary mózgu w 75%–80% skutkują różnymi typami afazji, z czego wynika, że każdego roku w Polsce przybywa około 56 tys. - 60 tys. osób cierpiących na to schorzenie (Panasiuk 2013).

Rehabilitacja osób dotkniętych afazją jest procesem długofalowym, pracochłonnym oraz wymaga bardzo dużego zaangażowania ze strony rodziny i terapeutów, w tym logopedów. Tradycyjne metody rehabilitacji pacjenta z afazją opierają się głównie na wykorzystaniu zeszytów ćwiczeń, książek, kart pracy i innych materiałów drukowanych (Kręcichwost i in. 2015, s. 339-344). Natomiast narzędzi ICT, które wspomagają terapię logopedyczną afatyków, jest w Polsce dużo mniej w porównaniu z wachlarzem nowych technologii wspierających terapię dzieci z zaburzeniami mowy. Programów ukierunkowanych na afazję jest niewiele, a wybór staje się jeszcze mniejszy, jeśli weźmie się pod uwagę stopień zróżnicowania zaburzeń afatycznych. W literaturze przedmiotu wyróżnia się aż 6 typów afazji. Każdy z nich wymaga zastosowania odmiennych ćwiczeń. Pożądane rezultaty w terapii danego pacjenta są uwarunkowane właściwym doбором ćwiczeń logopedycznych do rodzaju zaburzenia (Panasiuk 2009, s. 42).

Nowe technologie, które s obecnie aktualnie osiągalne na rynku, pozwalają na wsparcie terapii zaburzeń mowy w 4 obszarach: ekspresji, rozumienia, pisania i czytania. W części przypadków programy te występują w dwóch wersjach: jedna z nich przeznaczona jest do ćwiczeń w domu pod opieką osób najbliższych, a druga do użytku w gabinecie logopedycznym lub ośrodku rehabilitacyjnym.

W idealnym założeniu program komputerowy powinien stwarzać możliwości na personalizowanie tematyki i formy ćwiczeń pod kątem potrzeb konkretnego pacjenta. Jednakże obecnie żaden z dostępnych programów nie oferuje pełnej elastyczności planowania terapii. Logopedzi definiują, że jednym z poważniejszych problemów spotykanych wśród dostępnych systemów wspomagania terapii afazji jest niedostosowanie interfejsu i materiału językowego do potrzeb dorosłych rekonwalescentów. Niektóre narzędzia komputerowe cechuje infantylna szata graficzna i słownictwo nieadekwatne dla dorosłych pacjentów. Fakt ten sprzyja frustracji i zniechęceniu osób cierpiących na afazję (Szalińska-Otorowska 2009, s. 22).

W procesie terapeutycznym zasadne jest stymulowanie podopiecznych przy wykorzystaniu wszelkich możliwych kanałów, jakimi pacjent może odbierać informacje podczas terapii (Kozioł 2004, s. 123-133). Ćwiczenia realizowane komputerowo stwarzają warunki do oddziaływania polisensorycznego (wielozmysłowego), co wpływa na przyspieszenie odbudowy utraconych funkcji

poznawczych. Najczęściej jednak aplikacje komputerowe oferują ćwiczenia oparte na wykorzystaniu pojedynczych zmysłów. Tym samym prowadzona terapia nie wykorzystuje całego potencjału mózgu pacjenta.

3. Wskaźniki skuteczności komputerowego systemu wspomaganie terapii afazji

Na podstawie badań diagnozujących potrzeby i problemy towarzyszące pracy logopedów, (występujące w szczególności podczas rehabilitacji pacjenta z afazją) sformułowano i skategoryzowano cechy, jakimi powinien się charakteryzować idealny system komputerowego wspomaganie terapii logopedycznej przeznaczony dla afatyków (Kręcichwost i in. 2015, s. 341-342). Modelowy system komputerowy wspierający pracę logopedy powinien odznaczać się następującymi właściwościami:

- dostępność (niska cena lub narzędzie bezpłatne, małe wymagania sprzętowe, szybki dostęp do wsparcia technicznego, łatwa instalacja, automatyczny proces aktualizacji, także możliwość dostępu do aplikacji przez Internet);
- odpowiednia oprawa graficzna (dostosowanie interfejsu użytkownika do potrzeb konkretnej grupy odbiorców, czyli w przypadku osób z afazją: ograniczenie zbędnych elementów oprawy graficznej, prosty i przejrzysty interfejs, duże przyciski, brak elementów rozpraszających uwagę; dostarczenie takiego interfejsu użytkownika, by pacjent mógł samodzielnie korzystać z aplikacji nawet wtedy, jeżeli utracił umiejętność czytania);
- możliwość personalizacji (możliwość modyfikacji ustawień aplikacji dotyczących: wyglądu aplikacji; używanych ćwiczeń, np. w zakresie tempa pracy, poziomu trudności, liczby podpowiedzi, prezentacji polecenia; możliwości łączenia ćwiczeń z różnym wsadem tematycznym);
- rzetelnie opracowany wsad merytoryczny (dostępność ćwiczeń pozwalających na przeprowadzenie rozgrzewki narządów artykulacyjnych przed przystąpieniem do pracy; dostarczenie predefiniowanych zestawów ćwiczeń dla konkretnych typów afazji z możliwością modyfikacji i personalizacji);
- interaktywność (z punktu widzenia pacjenta: zróżnicowane zadania, jasne i klarowne komunikaty, czytelna prezentacja rezultatów, elastyczny system chwalenia i motywowania pacjenta, elastyczny system podpowiedzi; z punktu widzenia terapeuty: zastosowanie metod sztucznej inteligencji do automatycznej oceny skuteczności realizowanych ćwiczeń i proponowania kierunku dalszych etapów terapii na podstawie wyników pacjenta);
- polisensoryka (pobudzenie podczas terapii jak największej liczby zmysłów pacjenta: słuchu, wzroku, dotyku; oddziaływanie na uczucia i emocje; wykorzystanie ruchu podczas rehabilitacji);
- elementy społecznościowe (połączenie z forum/serwisem internetowym ułatwiającym dostęp do: rodzin osób z zaburzeniami podobnego typu; specjalistów - logopedów, neurologopedów, psychologów, neurologów, rehabilitantów; wsparcia merytorycznego).

4. Narzędzia ICT wspierające logopedów w terapii afazji

Programy komputerowe są stosowane w procesie rehabilitacji różnych schorzeń neurologicznych. Prowadzone badania potwierdziły wzrost efektywności procesu rehabilitacyjnego u chorych nie tylko z zaburzeniami mowy, ale także u pacjentów z zespołem połowicznego zaniedbywania, zaburzeniami funkcji wykonawczych (Tyburski i in. 2013, s. 136–144). W praktyce logopedycznej pomocne mogą być następujące oprogramowania: Afasystem, RehaCom, MÓWik i Go Talk+9, EEG Biofeedback.

Afasystem jest aplikacją opracowaną w Pracowni Neuropsychologii Klinicznej Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Program przeznaczono dla specjalistów zajmujących się terapią funkcji językowych. Przygotowane w formie elektronicznej ćwiczenia obejmują podstawowe funkcje językowe, takie jak: tworzenie i rozumienie wypowiedzi językowych, czytanie i pisanie. W aplikacji wzbogacony o ilustracje i prezentacje dźwiękowe materiał został podzielony według

poziomów trudności, między innymi ze względu na frekwencyjność i złożoność słów. Ustalane przez terapeutę parametry ćwiczeń pozwalają dostosować zadania do indywidualnych potrzeb i możliwości chorego. Obsługa programu uwzględnia ograniczenia sprawności ruchowej i poznawczej pacjentów. W celu ułatwienia obsługi programu udostępniono specjalne panele sterownicze lub ekrany dotykowe. Wcześniejsze doświadczenie chorego w pracy z komputerem nie jest niezbędne do sprawnej obsługi aplikacji. Bogata zawartość materiału językowego i liczne dostępne modyfikacje ułatwiają profesjonalną, nowoczesną i atrakcyjną rehabilitację afatyków. Warto podkreślić, że istnieją dwie wersje tego systemu: jedna dla terapeuty, druga dla pacjenta. Dzięki temu podopieczny może wykonywać ćwiczenia nie tylko w gabinecie, ale także w domu. Materiał szkoleniowy jest dostosowany do indywidualnych możliwości chorego (Chładzińska-Klejna i in. 2013, s. 127-136).

RehaCom to zestaw programów treningowych, w skład których wchodzi około 20 procedur terapeutycznych, przeznaczonych zarówno dla dorosłych, jak i dzieci. Jest on przydatny w rehabilitacji osób, u których występują zaburzenia funkcji poznawczych, spowodowane uogólnionym lub ogniskowym uszkodzeniem mózgu. Przykładowo: udar mózgu z zaburzeniami koncentracji i uwagi, kojarzenia i percepcji, logicznego myślenia, pamięci słownej i bezsłownej, zaburzeniami reakcji i czasu, zaburzeniami rozpoznawania twarzy i pamięci, funkcji planowania czy koordynacji wzrokoworuchowej. Aplikacja RehaCom stanowi składową programów reedukacyjnych, o różnym, wzrastającym stopniu trudności w obszarach (Chładzińska-Klejna i in. 2013, s. 127-136):

- pamięci: Pamięć Twarzy (GESI), Pamięć Figuralna (BILD), Pamięć Topograficzna (MEMO), Pamięć Słowna (WORT), Pamięć Werbalna (VERB);
- pola widzenia: Eksploracja Wzrokowa (EXPL), Saccadic Trening (SAKA);
- uwagi: Podzielność Uwagi (GEAU), Reakcja na bodźce akustyczne (AKRE);
- selektywności uwagi: Uwaga i Koncentracja (AUFM), Reakcja na bodźce wzrokowe (REVE), Zdolności wzrokowokonstrukcyjne (KONS), Czujność (VIGI), Operacje Przestrzenne trójwymiarowe (RAUM);
- uwaga wzrokowoprzestrzenna: Operacje przestrzenne dwuwymiarowe (VRO1);
- funkcji wykonawczych: Planowanie dnia (PLAN), Zakupy (EINK), Logiczne Myślenie (LODE);
- zdolności ruchowowzrokowych: Koordynacja wzrokoworuchowa (WISO).

Korzystający z aplikacji podopieczny może posługiwać się specjalnie skonstruowanym panelem, dzięki któremu możliwa jest efektywna terapia różnych objawów zaburzeń o różnym stopniu występowania. Narzędzie jest przystosowane zarówno dla osób, które są niepełnosprawne intelektualnie, jak i ruchowo. Wszystkie ćwiczenia zawierają instrukcję oraz panel dialogowy umożliwiający komunikację z systemem. Przy używaniu aplikacji RehaCom pacjent jest stale motywowany do dalszej pracy. Program jest wzbogacony o system motywacyjny, gdyż za zadanie poprawnie wykonane udzielana jest pozytywna informacja zwrotna. Natomiast w sytuacji popełnienia błędu, wykonujący ćwiczenie otrzymuje systemową pomoc i kolejne wskazówki. Program stwarza możliwość dopasowania trudności zadań do możliwości pacjenta. Program terapii jest elastyczny i udoskonalany poprzez dodawane nowe zadania związane z ćwiczeniem wielu funkcji.

MÓWik to jedyna polska aplikacja, która stworzona została z myślą o osobach niemówiących. Można z niej korzystać na urządzeniach posiadających system Android i ekran dotykowy, takich jak: smartphon, iPhon oraz tablet. Urządzenia te stają się coraz tańsze, a co za tym idzie zwiększa się liczba ich użytkowników. Można powiedzieć, że cyfrowe technologie stanowią protezę mowy przeznaczoną dla osób niemówiących. Działanie MÓWika opiera się na prostym algorytmie: osoba wskazuje symbole, a urządzenie głośno wypowiada wybrane słowa. MÓWik był wzorowany na amerykańskim systemie Boardmaker (Chilińska-Karpowicz i in. 2017, s. 33-35).

Aplikacja Go Talk9+ służy do komunikacji alternatywnej, jest sterowana przyciskiem z poziomów nagrywania. Program umożliwia zarejestrowanie po dziesięć, maksymalnie 10-sekundowych komunikatów, przypisanych do dziesięciu przycisków, które są dotykowymi graficznymi polami opisującymi czynności lub stany (Chilińska-Karpowicz i in. 2017, s. 36).

Trening przy pomocy narzędzia EEG Biofeedback jest przyjazny i nastawiony na sukces, podczas którego uczestnik otrzymuje nagrody wyłącznie za samodzielne osiągnięcia. Ma atrakcyjną formę gry komputerowej. Podczas każdego treningu ustalany jest wzorzec aktywności

bioelektrycznej mózgu, do którego dążymy. Poprzez ustalenie progów dla trenowanych fal (wzmacnianych bądź hamowanych) wyznaczany jest indywidualny cel i sposób pracy. W czasie sesji trenujący ma pełny wgląd w obserwację czynności bioelektrycznej swojego mózgu. Istotą treningu jest wspólna praca terapeuty i trenującego. W praktyce oznacza to na przykład, że trenujący obserwuje na ekranie animację i od sposobu pracy jego mózgu zależy, jak ta animacja przebiega. Jeśli podopieczny osiągnie założone jako cel parametry pracy mózgu, animacja przebiega w sposób niezakłócony, kiedy jednak parametry zaczynają odbiegać od założonych, obraz na przykład może stawać się nieostry. Dzięki temu trenujący na bieżąco obserwuje na ekranie, jak pracuje jego mózg i ma możliwość, aby metodą prób i błędów uczyć się utrzymywać pożądane parametry jego pracy, które z czasem stają się dla mózgu nawykiem. Terapia EEG Biofeedback wpływa pozytywnie na:

- procesy poznawcze (minimalizuje dysfunkcje poznawcze) oraz procesy regulacyjne organizmu;
- funkcjonowanie w warunkach stresu, gdyż zwiększa odporność psychiczną, redukując negatywny wpływ czynników stresogennych co sprzyja efektywnemu działaniu w życiu codziennym;
- sprawność intelektualną sprzyjającą wzrostowi efektywności w pracy, zwiększeniu zdolności zapamiętywania i koncentracji;
- regulowanie funkcjonowania emocjonalnego, wycisza nadmierne emocje;
- umiejętność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, likwiduje stany lękowe.

EEG Biofeedback zostało uznane przez Polskie Towarzystwo Neurofizjologii Klinicznej za jedną z pięciu dyscyplin neurofizjologii klinicznej obok elektromiografii, elektroencefalografii, badań układu autonomicznego i potencjałów wywołanych. Neurofeedback jest wykorzystywany dzięki właściwościom ludzkiego mózgu, który w obrębie swej aktywności wytwarza różne zakresy fal mózgowych, charakterystyczne dla różnych typów aktywności. Modulując częstotliwość fal w poszczególnych obszarach mózgu, przywraca prawidłowe mechanizmy regulacyjne. Terapia powoduje poprawę wzorca czynności bioelektrycznej mózgu, co koreluje z sukcesywną poprawą kliniczną w sferze zaburzeń mowy i pamięci (Pinkowicka 2015).

5. Podsumowanie

Zastosowanie programu komputerowego daje nowe możliwości rehabilitacji afazji. Specjalistyczne narzędzia ICT pozwalają na trening zaburzonych funkcji językowych i poznawczych oraz ułatwiają terapeutę organizację i planowanie strategii leczenia. Aplikacje logopedyczne pozwalają również na urozmaicenie procesu terapeutycznego, zwiększając motywację chorego do ćwiczeń.

Efektywność i dobór narzędzia ICT do terapii zależą od wielu czynników, głównie od: głębokości, stopnia czy rodzaju uszkodzenia mózgu, stanu psychicznego i fizycznego pacjenta, jego wieku, czasu rozpoczęcia reedukacji mowy, częstości sesji terapeutycznych, udziału opiekunów w prowadzonej terapii, a także od trafności doboru metod. Na skuteczność terapii mają również wpływ stopień przyswajania nowej wiedzy oraz motywacja do ćwiczeń.

6. Literatura

- Chilińska-Karpowicz E, Kowalczyk K (2017) Technologie informacyjno-komunikacyjne w AAC, [w:] Forum Logopedyczne nr 19, Wydawnictwo Polskiego Związku Logopedów.
- Chładzińska-Klejna S, Wiłkość M, Adamowska S (2013) Komputerowe metody diagnostyki i rehabilitacji neuropsychologicznej, [w:] Psychogeriatrya Polska (Polish Journal of Geriatric Psychiatry)10(4).
- Gruba J (2009) Wykorzystanie technologii informacyjnej w logopedii – badania własne, [w:] Logopeda 1(7), Wydawnictwo Polskiego Związku Logopedów.
- Gruba J (2012) Wykorzystanie technologii informacyjnej w profilaktyce logopedycznej, [w:] Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjne T.1, (red.) Węsierska K, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Kozera G (2007) Edukacja chorego po udarze mózgu, [w:] Choroby Serca i Naczyń 2007, tom 4, nr 3.
- Kozioł W (2004) Multimedia w pedagogice specjalnej „Logopedia” i „Tłumacz języka migowego”, [w:] III Konferencja Entuzjastów Informatyki, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Chełm.
- Kręcichwost M, Miodońska Z (2015) Technologie informatyczne w procesie rehabilitacji logopedycznej na przykładzie terapii afazji, [w:] Edukacja, Technika, Informatyka nr 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mazurek M (2005) Umieralność z powodu udarów mózgu w Polsce – rola badań obserwacyjnych opartych na danych z baz informatycznych, [w:] Wiadomości Lekarskie Tom LVIII nr 7–8, Wydawnictwo: Oddział Katowicki Polskiego Towarzystwa Lekarskiego Śląska Akademia Medyczna, Katowice.
- Panasiuk J (2009) Afazja, [w:] Podyplomowe Studium Neurologopedii, Wydawnictwo Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu.
- Panasiuk J (2013) Afazja a interakcja, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin.
- Pinkowicka M (2015) Wpływ treningu EEG Biofeedback na poprawę wybranych funkcji poznawczych u dzieci z ADHD, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego, Gdańsk.
- Surowaniec J, Banaś K (1996) Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej, Wydawnictwo edukacyjne, Kraków.
- Szalińska-Otorowska M (2009) Zrozumieć afazję, [w:] Forum logopedyczne nr 17, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Logopedycznego Oddział Śląsk, Katowice.
- Szalińska-Otorowska M, Ledwoń D, Miodońska Z, Kręcichwost M, Mrozowski K (2017) Wykorzystanie komputera w terapii polisensorycznej osób z afazją – program „Afast! Powiedz to”, [w:] Forum logopedyczne nr 25/2017, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Logopedycznego Oddział Śląsk, Katowice.
- Tyburski E, Mak M, Korwin-Piotrowska K, Potemkowski A, Stencelwicz E (2013) Zastosowanie programów komputerowych w rehabilitacji neuropsychologicznej dysfunkcji poznawczych u pacjentów ze stwardnieniem rozsianym, [w:] Aktualności Neurologiczne (Current Neurology) 13(2).

20. Love as the Philosophical Foundation of Rabindranath Tagore's Spiritual Humanism

Joanna Tuczyńska

Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, Calcutta

Joanna Tuczyńska: arohi@wp.pl

Key words: Upanishadic, pantheism, Buddhist, pragmatism

Abstract

Rabindranath Tagore's spiritual humanism underlies the religion of man based on the idea of the humanity of God and the divinity of man. The parallel between the Creator and his creation originates from the Upanishadic pantheistic vision of God as an omnipresent and all-pervading force. The recognition of the world as the extended body of Brahman reveals the brotherly bonds between all creatures. This natural interpersonal relationship results in empathetic identification with the suffering of another being, which awakens the irresistible urge to comfort and alleviate the pain of others. In this deeply human and humane act of devoted service Buddhist merciful love is realized and the gospel of goodness is fulfilled. Thus, the idealism of *Upaniṣad* is practically implemented through the principles of Buddhist ethics in Rabindranath Tagore's spiritual humanism. The poet becomes a prophet and messenger of *Viśvakarma*, "the World Worker" in the idea of *Brahmavihāra*, "living in Brahman." His humanism is Upanishadic and Buddhist as it unites idealism of the all-permeating God with the pragmatic realization of love for the Creator in merciful service to the world understood as an extension of his body and spirit.

1. Introduction

Rabindranath Tagore¹ is an exponent of spiritual humanism which is the synthesis of Upanishadic idealism and Buddhist pragmatism.² In his longing for human union with the infinite God, the poet defines the principles of the religion of man. His religious thought is not of a cosmic dimension. This is the religion of the human spirit, of the human God and the divine human being. Rabindranath conveys an immortal message to the world about the God who realizes himself through a human being and about man who fulfills himself through his Creator.

The principles of this idea lie at the foundations of the Upanishadic pantheism and Buddhist ethics.³ The poet consolidates both of the concepts into his humanism, believing that idealism must be complemented with pragmatism. He unites seemingly opposite ideas to create a perfect whole. Although, Buddha's teachings are the culmination of his humanistic thought, the Upanishadic pantheism shapes the ground for his spiritual philosophy.

2. Discussion

Rabindranath Tagore perceives the Upanishadic God as the heart of the Universe, a heart whose rhythm arouses the whole living world to life. Its divine spark permeates each and every piece of Brahman's Universe. This cosmic concept of the omnipresent God who from his theistic shape is transformed into a pantheistic spirit, originates just in *Upaniṣad*.

¹Rabindranath Tagore (Rabindranāth Ṭhākura), a Bengali mystic poet and a thinker who as the first Indian writer won in 1913 the Nobel Prize for the collection of his lyrical songs *Gītāñjali*.

²The idea of "spiritual humanism" is also referred to as "religious humanism." See and compare: (Bijlert 2012).

³The essence of this dissertation is to emphasize that Rabindranath Tagore's spiritual humanism unites the Upanishadic pantheistic vision of the Creator with the Buddhist ethics of merciful love. Tagore considered himself a disciple of Buddha, however, at the same time he cherished the spirit of *Upaniṣad*; hence, his philosophy of man is eclectic and synthetic in its nature. The role of the Upanishadic pantheism in Tagore's humanism is very often diminished by critics, yet, in reality love for the world understood as the extended body of the Creator is the central idea of Rabindranath's philosophy.

In his inconsolable loneliness, Prajā-pati, the primeval father of all creatures, divides himself into numberless beings and breathes into them his divine spirit, thus becoming their innermost, inherent nature. Therefore, permeated with God's celestial spark, all living creatures are doomed to eternal longing for reunion with their Infinite Creator in the cycle of life and death. Hence, *Chāndogya Upaniṣad* (III.14.1) teaches: *Sarvam khalv idaṁ Brahman.*¹ Everything originates in the body of God and thus is the extension of the Divine Being. The entire Cosmos is a boundless organism that depends on the harmonious coexistence and functioning of all its parts, from the tiniest life upto a human who feels immortality in his soul.

Rabindranath recognizes this truth deeply in his heart. The Upanishadic God who from a personal shape transforms into a formless spirit penetrating the whole world, becomes the root of Tagore's humanism. The poet echoes the pantheistic vision of God, drawing a charming image of the world full of colours, shapes and sounds through which the Creator's genius is revealed. He finds the essence of creation in *Prakṛti* (Nature) identified with *Īśvar* (God). There is Brahman's Truth in everything; hence, Tagore says in *Śrābaṇasandhyā: phul ake mithyā bale ni*² (Ṭhākūr 1401 BS, 89). The cosmic parallel between man, the world and Brahman manifests the unity and interpersonal relationship between the finite and the infinite. The poet connects with God through his creation, saying:

"The other great body of ours is the world with which this little body of ours ever aspires to establish a perfect relation of harmony." (Tagore 1921, 89)

This powerful unity with everything around echoes the Upanishadic mystical formula: *Tat tvam asi*³ (*Chāndogya Upaniṣad* VI.8.7) by means of which the master holding a little clod of soil, addresses his disciple to enable him to realize the unity of man with the surrounding world. "Know everything that there is in the universe as enveloped by God," says Tagore thus repeating the truth of *Upaniṣad*. (*Īśa Upaniṣad* 1.1.) "We are immersed in his consciousness body and soul," (Tagore 1913, 18) in consciousness which is all-pervading.

The recognition of God in the whole living world results in the identification of oneself with all beings. Everything originates from the body and spirit of Brahman, thus all creatures must inevitably be similar in nature. The realization of this truth awakens the mind from the night of *avidyā*.⁴ To behold oneself in everything around means to realize the sense of creative love which is the essence of God and the principle of the universe.

Tagore accepts the Upanishadic pantheism as a practical application of spiritual idealism to reality. He believes that man cannot love the Creator without loving beings created from God's body and soul. According to Rabindranath, the interconnection of the creative energy of God's love with the requited love of his world expresses the right direction of *Bhakti*.⁵ Love for God manifests itself in the love for God's creatures as one cannot worship the Creator without adoring his world which is the work of his life-giving spirit. Man "must realize the Person who is in the heart of the All," says the poet. (Tagore 2006, 93) The enlightened mind "finds itself when it touches the Brahma in man." (Tagore, 45) God has no meaning when is detached from his creation and the world cannot grow and flourish disconnected from his parental love.

Brahman is love thus whatever originates from his body and soul is in its essence identical with the creative spirit of love which is the principle and *dharmā*⁶ of the Universe. Anything that rejects this truth must be inevitably doomed to self-destruction, suffering and misery. Prajā-pati who created the world out of love and longing for love, seeks its response in reciprocity. The Creator awaits his love to be returned and shared, otherwise his spirit will never be satisfied and fulfilled.

¹ *Sarvam khalv idaṁ Brahman.* - "All this is is Brahman."

² *Phul ake mithyā bale ni.* - "A flower will not lie to you."

³ *Tat tvam asi.* - "This is you."

⁴ *Avidyā* - "ignorance, a lack of knowledge."

⁵ *Bhakti* - "worshipful love for God."

⁶ *Dharma* - "the truth and the principle working in the heart of everything"

Tagore understands this truth and therefore quotes the Bāul¹ who sings: "Earth seeks to become heaven, man to become God." (189) He expresses this idea in his essay *Premar adhikār*, when saying: *Tumi āmār āmi tomār*² (Ṭhākur 1401 BS, 14) and he finally confesses: *Tār premer dvārā āmi tati paripūrṇa*.³ (15)

With the realization of this truth, the Buddhist ethics naturally comes to the fore. Rabindranath believes that idealism needs pragmatic implementation, otherwise it will lose itself in the very doctrine. According to the poet, Buddhism is the practical application of the Upanishadic ideas. (Tagore 1913,17)⁴ In order to love, a human must reject his ego which is the source of limitation and self-destruction. Man becomes real when "he gets rid of his pride of self," (37) the poet repeats after Gautama Buddha. Human potential is fulfilled when man follows the path of goodness which "represents the detachment of our spirit from the exclusiveness of our egoism" (Tagore 2006, 164) The suppression of ego enables man to identify himself with the outer world and to feel the suffering and misery of other sentient beings.

In the act of self-identification with the world around, man loses his capacity to inflict pain on others. The poet says:

"When we know him [a man] as a spirit we accept him as our own. We at once feel that cruelty to him is cruelty to ourselves, to make him small is stealing from our own humanity(...)" (Tagore 1913, 109)

The idea of *ahiṃsā*,⁵ which consolidates the concepts of *karuṇā*⁶ and *maitrī*,⁷ connects man through his brotherly bonds to the whole humankind and to the infinite realm of living creatures understood as one inseparable cosmic family. Rabindranath explains this fact in *Thought Relics* reminding people that Buddha preaches love not only for the whole mankind but for all living beings. (Tagore 1921, 105) Equality and nondiscrimination of all creatures in their capacity to feel pain and suffering, in their desire for love and friendship, in their need for food, water and shelter is essential for human comprehension and reception of the universe of God. Tagore echoes Buddha's teachings in *Sādhanā*:

"It is true Simha that I denounce activities but only the activities that lead to the evil in words, thoughts, or deeds. It is true Simha that I preach extinction but only the extinction of pride, lust and evil thought, and ignorance, not that of forgiveness, love, charity and truth."

(Tagore 1913, 10)

Empathy and mercy become the core of the Buddhist gospel of love and the inspiration for Tagore's humanistic vision of the world. The omniscient and omnipotent Lord, Prajā-pati, for the sake of love accepts a shapeless form to penetrate and to encompass the world of his creatures. The poet reveals the truth of existence proclaiming that:

"(...) creation itself comes of the self-sacrifice of Brahma which has no other purpose; and therefore, in our performance of the duty which is self-sacrificing, we realize the spirit of Brahma." (Tagore 2006, 63)

This is the message for a human being whose *dharma* is to devote to love for the whole living world which is the physical and spiritual manifestation of the Creator. Prajā-pati distributes his love generously in the process of creation, hence, the same energy must be returned and multiplied by the world which is its result. God shared his love by giving himself to others, thus people must reciprocate the good received and transfer it to other beings. This determines the human *dharma*, which Tagore vividly expresses in *The Religion of Man* as the central truth of his spiritual humanism.

¹ Bāul- the mystic minstrels of Bengal.

² *Tumi āmār āmi tomār*:-"You are mine and I am yours."

³ *Tār premer dvārā āmi tati paripūrṇa*.-"With his love I am complete."

⁴ See and compare: (Bijlert 2012, 35-51).

⁵ *Ahiṃsā*- "non-violence."

⁶ *Karuṇā*- "mercy."

⁷ *Maitrī*- "brotherly love" See and compare: (Radhakrishnan1961, 380).

The poet repeats after *Īśa Upaniṣad* that man must live and work without greed, and "thus realize himself in the Being of all beings." (96) *Upaniṣad's* teachings on *Karma Yogā* remind man that the fruits of his actions do not belong to him but to the world and thus to the very Brahman.¹ Tagore echoes this truth in his philosophy, saying that "the individual man must exist for Man the great, and must express himself in disinterested works." (4) "He must reveal in his own personality the Supreme Person by his disinterested activities." (96)

Rabindranath interprets this humanistic idealism through a practical Buddhist approach and specifies disinterested work in the light of human *dharmakarma*² as devoted service to the whole world. Acting as *Viśvakarma*³ man becomes *Brahmavihāra*.⁴ (50) The poet rejects sophisticated conventions and rituals with the help of which people worship artificial idols and thus forget the suffering and hunger of their brothers and sisters who kneel at the gates of the temple begging for food. Rabindranath proclaims the revolutionary truth that there is no love for God without love for his creatures. Love is practically manifested in everyday work for all living beings. No prayers and no offerings can compensate for the negligence of this ethical message expressed in universal humanism and realized by Buddhist merciful love.

Tagore expresses his poetic and philosophical *credo* through the deep message of his humanistic thought. He condemns anger, deception, ill-wish and violence in thought and in action. He proclaims the commandments of *karuṇā* and *maitrī*, mercy and brotherly love for the whole world. The poet teaches that:

"Buddha's idea of the infinite was not the idea of a spirit of an unbound cosmic activity, but the infinite whose meaning is in the positive ideal of goodness and love, which cannot be otherwise but human. By being charitable, good and loving, you do not realize the infinite in the stars or rocks, but the infinite revealed in Man. Buddha's teaching speaks of Nirvana as the highest end. To understand its real character we have to know the path of its attainment, which is not merely through the negation of evil thoughts and deeds but through the elimination of all limits to love. It must mean the sublimation of self in a truth which is love itself, which unites in its blossom all those to whom we must offer our sympathy and service." (51)

This is a revelation for the world which expects man to be productive and self-sufficient. This is the ultimate protest of the inspired poet against exploitation, greed and egoism which dehumanize mankind and drive people to self-destruction. Rabindranath appears as a prophet whose message has no boundaries and is timeless. Humanity manifests itself in compassionate love for the whole sentient world which is the extension of the infinite body and spirit of Brahman. There is no freedom in selfishness as there is nothing that can satisfy greed and relieve the anxiety of constant wants and drives. The renunciation of ego and redirecting the life energy towards others alleviates the pain of egoism and brings the joy of love in Brahman. Devoted, disinterested service accomplishes the ideal of compassionate love which is the essence of the human spirit and human *dharma*. Man cannot fulfill his life otherwise than in good work for others. Only by becoming *Viśvakarma* can he meet God in this life.

Rabindranath addresses the Creator with his passionate words: "O worker of the universe!" (Tagore 1913, 134) "O giver of thyself!" (133) God the giver and God the worker is the one who distributes his love and himself generously. The poet says that love means giving, not taking, forgiving not condemning, it is abundant and affluent not greedy and avaricious. God shared and distributed himself in order to create this world; hence, man, being his child, has the potential to be similar to him in sharing and giving himself in love for the world.

"(...) he [Brahma] is so many ways, so many forms, giving himself. His joy is ever dedicating himself in the dedication which is his creation" (133)

says the poet and repeats after *Upaniṣad* :

¹ *Karma Yogā*- "yoga of action." See and compare: *Śvetāśvatara Upaniṣad* and *Bhagavad- gītā*, *Karma Yogā* III.19.

² *Dharmakarma* -"the deeds of karma."

³ *Viśvakarma* -"the world worker."

⁴ *Brahmavihāra*- "living in the Infinite."

"By his many-sided activity, which radiates in all directions, does he fulfill the inherent want of all his creatures." (132)

This is the central truth of Tagore's philosophical thought which relies on "the idea of the humanity of God or the divinity of Man." (Tagore 2006, 4) Man the Eternal is the realization of the human truth and *dharma*. The complete renunciation of self and the unity of one's spirit with the spirit of the world is the message of Tagore's spiritual humanism.

Man who seeks "the fulfillment in union with *Nārāyaṇa*, the supreme Reality of Man, which is divine" (49), such a man realizes and accomplishes his *dharma* and thus reaches the proximity of God. From worshipful love, through merciful compassionate love to brotherly devoted love, man fulfills his humanity on the way of his spiritual evolution. He becomes *Brahmavihāra* in his idealism and a Buddha in his pragmatism, thus consolidating thought and action in order to realize the truth about human existence.

Rabindranath Tagore's spiritual humanism is a response to a human longing to comprehend the destiny and sense of his life. Only in this human perception of the Divine Spirit, are people able to find a path to realize the eternal truth of creation. Man is the creator of his reality through his good deeds or the destructor through his evil actions. He can choose to explore and fulfill his human potential for the benefit of all or he can reject the good and take the path of *adharmā*. In his power to create the good he becomes similar to God who gives himself in every shape, colour, fragrance and sound. This is the truth of his immortality that he becomes a part of the living world in every good deed thus leaving his kind touch on creation around. He becomes a Buddha when he does not trample but helps, does not reject but accepts, when his hands are open to give and his arms are ready to comfort. His heart resonates with the heart of the Universe and thus his body is nothing but a tool for the distribution of love and goodness that exist in his soul. There is no ego in him but the infinite spirit of the divine personality that realizes the humanity of God.

This truth is like a seed hidden in the soil of our heart, awaiting a moment of light to grow and flourish. In our deeds we can either tread this flower or to make it grow, blossom and produce fruit. Tagore reminds that God can only be met in the work of goodness:

"Where can I meet thee unless in this my home made thine? Where can I join thee unless in this my work transformed into thy work? If I leave my home I shall not reach thy home; if I cease my work I can never join thee in thy work. For thou dwellest in me and I in thee. Thou without me or I without thee are nothing." (Tagore 1913, 163)

This interpersonal relation of man with the Creator in the work of goodness is the response of the human consciousness to the Divine Spirit. Every act of love resonates in the Heart of all hearts with the joy of eternal bliss. The poet solemnly announces that:

"In this very thing does our own true meaning lie, in this is our likeness to our father. We must also give up ourselves in many-sided variously aimed activity" (132)

and addresses the Lord:

"O giver of thyself! (...) Give us strength to love, to love fully, our life in its joys and sorrows, in its gains and losses, in its rise and fall. Let us have strength enough fully to see and hear thy universe and to work with full vigour therein." (158)

Hence, in Tagore's spiritual humanism, Man the Great is destined to become the architect of a world whose foundations are built by love, mercy and goodness. His work is motivated by the well-being of all creatures and inspired by a disinterested will. Through his devoted action he fulfills his *dharma* and thus attains bliss. To behold oneself in another being means to discover God and thus to realize the truth of the unity of all beings permeated by the Divine Spark. The empathetic connection with another creature is the essence of the transformation of the individual ego into the Supreme Consciousness. The dynamic force of compassion initiates the work of devoted service to those in need and fulfills the human potential.

3. Conclusion

Humanism requires the evolution of the human spirit, which must be achieved in a three dimensional path manifested in the transformation from worshipful love for the Creator, through empathetic love for God's creation to devoted love in service to all creatures. This is the essence of

the religion of man as a human being is an extension of Brahman's love and can only fulfill himself and his *dharma* by extending this love to others.

Essentially, Tagore's humanism is the synthesis of both Upanishadic pantheism and Buddhists ethics. The root of his thought is in the soul of *Upaniṣad*; however, the fruit is in the heart of Gautama Buddha. The combination of both elements is indispensable to reach perfection and to achieve the human goal in life which is divine humanity. This is the ultimate destiny of man to recognize God and himself in other beings, to suppress egoism with empathy and to realize that as a human he came to this world to work for the good of others and that his life can only be fulfilled in service to the world of God. Tagore's man has the potential to become an Upanishadic Buddha; therefore, like Prajā-pati he must transform himself into the creative spirit of love which is Buddhist in its ethics and its aim is to alleviate suffering in the world. Thus, philosophical idealism is transformed into practical goodness in Tagore's spiritual humanism which in its nature is both Upanishadic and Buddhist.

4. Bibliography

- Radhakrishnan S (1961) A Centenary Volume. Rabindranath Tagore 1861-1881: 380.
Radhakrishnan S (2011) The Principal Upaniṣads: 391, 458.
Prabhupāda SACB (1981) Bhagavad- Gītā As It Is: 181.
Tagore R (1913) Sādhanā: 10, 18, 37, 132-134, 109, 148, 158, 163.
Tagore R (2006) The Religion of Man: 4, 49, 45, 63, 93, 96, 164, 189.
Tagore R (1921) Thought Relics: 89, 105.
Ṭhākur R (1401 BS) Premer Adhikār: Śāntiniketan Prabandha: 14, 15.
Ṭhākur R (1401 BS) Śrābaṇasandhyā: Śāntiniketan Prabandha: 89.
Bijlert V (2012) Emancipating the Individual. Tagore's Use of Buddhism as a Modern Liberation Theology: Contemporising Tagore and the World: 35-51.

21. Humanism in Rabindranath Tagore's poetry: Upanishadic Pantheism and Buddhist Ethics

Joanna Tuczyńska

Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, Calcutta

Joanna Tuczyńska: arohi@wp.pl

Key words: spiritual, love, humanity, divinity

Abstract

The lyrical heritage of Rabindranath Tagore manifests itself not only in the mystical spirit of the poet but it also reveals his practical mind driven by his passion for social work. With his poetic word, the tireless prophet of humanity conveys the message of the human spirit fulfilled in devoted love for God's creation. The Upanishadic concept of the Creator who transforms himself into the immanent, all-permeating, life-giving Spirit constitutes the foundation of Tagore's humanism. God, the Great Giver expects that man will develop into Man, the Eternal whose *dharma* is realized in devoted love. The process of becoming divine is the evolution of an ignorant, backward and cruel person into an enlightened, empathetic and open human being. The fetters of social and religious limitations to love must be broken and removed on the way to the realization of the ultimate truth of the divine human spirit in the idea of Buddhist pragmatism. Man as an architect of good and goodness fulfills the social program proclaimed in Tagore's humanistic thought which combines universal Buddhist ethics with Upanishadic pantheism and thus spirituality with pragmatism. In this way, the poet unites the concept of Immanent God and the notion of a devoted world's worker into the ideal of a spiritual humanist.

1. Introduction

Rabindranath Tagore¹ consolidates the pantheistic spirit of *Upaniṣad*² and the merciful love of Gautama Buddha into his philosophical program of Man, the Infinite. In his eclectic enlightened thought, the poet manifests his own dimension of spiritual humanism³ that combines Upanishadic idealism with Buddhist pragmatism. He raises an incomplete mortal human being to the dimension of a complete, eternal child of the Creator, thus fulfilling the idea of the divinity of man and the humanity of God. He erases the boundaries between the finite and the infinite in order to glorify the fullness of humanity in love for the world which is understood as the universe of living beings awakened to life by Transcendent and Immanent God.

2. Discussion

Rabindranath Tagore's pantheism is deeply rooted in the Upanishadic creation myth which depicts a personal god, Prajā-pati, who transforms himself into a shapeless spirit in order to penetrate beings created by him with a life-giving breath. Darkness and silence dissolving in the light of creative love symbolize the daybreak of the human spirit whose destiny is to attain nirvanic bliss through divinity. The Creator divides and gives himself in the numberless forms and colours of his creation, in the fragrance and flavour of abundant life. He departs from his own body and transcends his own self to permeate every particle of the universe with his spirit.

The poet echoes the mystical act of creation metaphorically referring to God who severed his own soul into countless tones to indwell the human body. Rabindranath sings:

¹ Rabindranāth Thākūr, a writer and a thinker, a Nobel Prize winner for his lyrical collection entitled: *Song Offerings. Gītāñjalī* translated by the poet from the Bengali original into English.

² *Upaniṣad*, philosophical and religious vedic texts, commonly referred to in English as *The Upanishads*.

³ See and compare: (Bijlert 2012, 35-51).

Tumi tomāy rākhabe dūre,
ḍākabe tāre nānā sure,
āpanāri biraha tomār
āmāy nila kāyā.¹ (Ṭhākur 1914, 15)

Tagore glorifies the abundance of God's creation, originated in the formless One and manifested in the infinite variety of forms. The idea of enjoying God's presence through the experience of the plenitude of life is the essence of Rabindranath's humanistic approach. A human being is in constant connection with his Creator through the encounter with the world of living beings. In the theatre of many forms that all creatures take in their mortal lives there is the reality of the formless Truth which is the innermost force of every particle. This Truth is beyond any physical or material representation, and yet reveals itself in fragrance, colour, shape and sound. The poet utters this verity through his musical verses:

Biśbarūper khelāghare
katai gelem khele,
aparūpake dekhe gelem
duṭi naṅjan mele.² (Ṭhākur 2003, 142)

He appears to plunge into the infinitude of God's creation thus becoming one with infinity. The metaphorical concept of the ocean as the womb of the Creator symbolizes the all-encompassing power of the Creative Spirit that is tangible yet shapeless, discernible yet bodiless. This lyrical representation of Upanishadic pantheism reveals the true nature of the world which is the extension of Brahman.

The poet senses the presence of the Creator in the fragrance of the air and thus breathes the very God into his soul. The metaphor evokes the image of Upanishadic Prajā-pati who transforms himself into the wind to breathe life into his creation. The poet very often presents Brahman as wind, air and fragrance thus depicting the formless presence of the Creator, which he describes in his mystical encounter with God:

bātās āse he mahārāj,
tomār gandha mekhe.³ (34)

This fragrance is a metaphorical representation of Brahman whose innermost essence is in the juice and the seed of everything. He is the magical energy of the cycle of life and death, the energy that reveals the immortality of his creation. God is not only the one who pervades the world with his divine spark but he is also the architect who physically activates the chain of natural phenomena in order to create the unbreakable and unstoppable circle of life in the universe that continues in perpetual motion. The poet who constantly refers to God as the Heart of everything, depicts him as the life force of the world:

¹ "Thou settest a barrier in
thine own being and then callest
thy severed self in myriad notes.
This thy self-separation has taken
body in me." Trans. by Tagore in: (Tagore 2011, 69)

² "In this playhouse of infinite
forms I have had my play and here
have I caught sight of him that is
formless." (96)

³ "and I
feel in the air a faint smell of thy
sweet presence."

Antare antare
gopane pracchanna rahi kon abasare
bījere aṅkurarūpe tulēcha jāgāye,
mukule prasphuṭabarṇe diyēcha rāñāye,
phulere karecha phal rase sumadhur
bīje pariṇata garbha.¹ (Thākur 1976, 24)

Tagore transfers the macrocosm of existence into the microcosm of human life building the parallel between his own organism and the organism of the world:

E āmār śarīrer śirāy śirāy
yē prāñtaraṅgmālā rātridin dhāy
sei prāñ chuṭiyāche biśvadigbijaye,
sei prāñ aparūp chande tāle laṃye
nāciche bhubane.² (26)

This inevitably fulfills the Upanishadic pantheistic Brahman=Ātman equation which recognizes a human being as a part of the Cosmic organism and thus enables man to feel the universal stream of life both in joy and pain which is the basis of Tagore's spiritual humanism.

No asceticism and no renunciation will ever help man to attain perfection as the very Creator cannot be himself an ascetic since he creates such abundance of forms and lives. Therefore, Tagore rejects all the chains with which humans fettered themselves. The poet worships the Creator through love for his creation. Strict ritualistic prayers and sacrifices darken the mind of man and doom him to the solitude of self-imposed suffering far from his beloved Lord. The human aim is to meet the Creator in this life and in order to achieve it man must remove all limitations to love. Therefore, Rabindranath breaks the shackles of religious rituals with his poetic words of Gītāñjali addressing a sad worshipper in the dark corner of a temple with the following words:

Bhajan pūjan sādhanā ārādhana
samasta thāk pare.
Ruddhadvāre debālayer kōṇe
kena āchisa ore.
Andhakāre lukiye āpan mane
kāhāre tui pūjis saṅgōpane,
naṃyan mele dekha dekhi tui ceṃye
debatā nāi ghare.³ (Thākur 2003, 119)

Fascinated with Buddhist simplicity and genuity, Rabindranath blames religious systems and their corrupted institutions for the misery of simple humans who cannot see through the deception of the beliefs imposed upon them by the society. He is the voice of those who suffer pain and death due to ritualistic and superstitious convictions. Human misery caused by ignorance and prejudice induces

¹ "Hidden in the heart of
things thou art nourishing seeds
into sprouts, buds, into blossoms,
and ripening flowers into fruitfulness." (81)

² "The same stream of life that
runs through my veins nights and day
runs through the world and dances
in rhythmic measures." (69)

³ "Leave this chanting and singing and
telling of beads! Whom dost thou
worship in this lonely dark corner
of a temple with door all shut?
Open thine eyes and see thy God is
not before thee!" (11)

his anger which is poetically reflected in the lyrical collection of Kāhinī. The lyrical parable of Debatār Grās¹ is a sad reminiscence of the human wretched spirit blinded by religious superstitions.

The story of a mother who in a fit of anger caused by her son's disobedience curses her child is the most gloomy example of a human tragedy resulting from fear of God dramatized by ominous superstition. Against his mother's will, a young child enters the boat in the desire to travel by sea, which results in her uncontrollable anger and her threat of throwing him into the sea if he continues his behaviour. *Cal tōre diye āsi sāgarer jale!*² she says and immediately regrets her words. The boy stays on the boat and when the storm rises, passengers remind the woman of the promise she made to God. They believe that the turbulent sea is the result of God's wrath for her unfulfilled promise. In consequence, the boy is thrown into the rough waters of the sea to suffer a cruel death and thus to quench the bloodthirsty Lord as passengers believe.

With his poetic words, in this sorrowful image, Tagore depicts the tragedy caused by the superstition that devours the life of the innocent boy. The human mind fixed to believe and follow imposed fears is the most dangerous and the weakest one as it cannot find the courage to surpass unreasonable convictions even if they oppose its innermost emotions of instinctive love. God, the Primeval Father of all beings who divided his body innumerable and merged with the souls of all beings, giving himself infinitely many times, awaits for a human being to reciprocate his gift with love.

Thus, following Gautama Buddha, Rabindranath Tagore rejects the fetters of rituals and superstitions which originate from religious systems constructed by the society in order to dominate weak and simple people with fear. The poet reminds that God is human in his innermost nature as much as man is divine in his heart. (Tagore 2006, 4) This humanistic approach relies on the identification of God with love which is the reason for this world. The Infinite Parent does not differentiate between any beings, evenly giving himself to all the creatures.

The poet conveys this message in his story entitled *Brāhmaṇ* from his lyrical collection of *Kathā*. The motif that comes from *Chāndogya Upaniṣad* is poetically transformed by Rabindranath into a beautiful lyrical verse to praise the truth of Brahman. A little boy comes before Gautama Buddha with the wish of becoming his disciple. However, according to religious and social principles only Brahmins are allowed to study the secret knowledge of Brahman, thus Buddha asks him about his lineage. The boy returns to his mother in the hope of an answer as he does not know the truth. His mother tells him that being a young poor widow, after many years of prayers she gave birth to a son who has no father. In his genuine innocence, the boy returns before Buddha to tell him the story of his lineage. Unlike all the gathered pupils who are outraged by the story, Buddha proves to be moved by the truthfulness of the young man and thus he says:

Abrāhmaṇ naha tumi tāt.

*Tumi dvijottam, tumi satya kul jāt.*³ (Ṭhākur 1306 BS, 21)

Tagore rejects the fetters of inequality, glorifying Truth and the role of human achievement. He opposes hypocrisy and social division. He devalues the significance of the caste system and draws attention to the assessment of human deeds on the path to self-realization. Prejudice is a violation of the human right to recognition of individual efforts. Hard work, honesty and simplicity are the features most adored by the Creator in his creatures. Hence the poet says:

Tini gechen yethāy māṭi bheṇe
karche cāṣā cāṣ--
pāthar bheṇe kāṭche yethāya path,
khāṭchē bāro mās.
Raudre jale āchena sabār sāthe,

¹ Trans. by J.Sāha as God's Wrath.

² "If you come down I will throw you into the sea before we come back." (Sāha)

³ "You are above the Brahmins, you belong to the purest of all lineage, the lineage of truth." (Sāha)

dhulā tām̄hār legeche dui hāte. ¹ (Ṭhākur 2003, 119)

The message of his lyric is comforting for those who could not expect any love or mercy from their oppressors and at the same time it is most embarrassing for those who never gave a helping hand to the poor and the neglected. There is no God in a golden temple, among Brahmins who never soiled their hands with hard work. God dwells among the poorest who in hardship, dust and heat plough the earth to earn their bread. The merciful feet of the Lord step among the rejected and forlorn:

Yethāy thāke sabār adham dīner hate pāthar
seikhāne ye caraṇ tomār rāje
sabār piche, sabār nīce,
sab-hārāder mājhe.² (107)

The only way for man to save his humanity is to unite with the Creator in love for his creatures and to love especially those who are the dearest to the Lord. Hence, the poet prays a solemn prayer to God:

Bīrya deho kṣudrajane
nā karite hīnajñān, baler caraṇe
nā luṭite.³ (Ṭhākur 1976, 109)

The poet's prayer is the sublime message of his spiritual humanism as it redirects man's attention from his egoistic desires to the needs of other beings awaiting his merciful helping hand. Through his prayer, Rabindranath shows the direction of worship and love in service to the whole living world, especially to mankind. The human dharma⁴ is fulfilled in love for the Creator and can only be practically achieved in devoted work for those in need. Therefore, the poet asks his Lord:

Bhaktire bīrya deho
karme yāhe hay se saphal, pṛīti sneha
puṇye oṭhe phuṭi ⁵ (109)

Being considerate of those who are the most meaningless and at the same time the dearest to God is identical with being considerate of one's own human spirit. Only in devotion to others can humanity grow and flourish. Egoism and concern for individual selfish needs annihilate the human spirit which is naturally destined to humanitarian service and love. Therefore, the poet prays his sincere prayer for refraining from harming others and thus from losing his human spirit. He prays for strength to love in service to others.

Rabindranath discloses the progressive mind of a social activist who is determined not only to proclaim the idealism of justice and equality but he is ready to implement his program into practical action.⁶ He condemns the barren words of futile promises and emphasizes the need of genuine

¹ "He is there where the tiller
is tilling the hard ground and
where the path-maker is breaking
stones." (Tagore 2011, 11)

² "Here is thy footstool and there rest
thy feet where live the poorest, and
lowliest, and lost." (10)

³ "Give me the strength never
to disown the poor or bend my
knees before insolent might." (36)

⁴ "the order and the truth determinig everything"

⁵ "Give me the strength to
make my love fruitful in service." (36)

⁶See and compare: (Sharma 1976, 529)

intentions in practice. Thus, he rejects the fetters of hypocrisy and mendacity opposing indifference and callousness. In his harsh judgment against negligence, indolence and lack of empathy, the poet sends the message of unconditional love and devotion in the story of *Nagar Lakṣmī*¹ from the lyrical collection of *Kathā*. He depicts the heartbreaking image of a city affected by growing famine which can only be stopped by the merciful help of its affluent citizens. In despair and helplessness, people gather before Buddha awaiting any solution from him. However, Buddha remains motionless and speechless for his order to feed the hungry is not fulfilled. To his dismay, the rich come with excuses just to be exempt from the obligation of performing the order and to evade any responsibility for the dying. Unexpectedly, the daughter of a beggar woman appears before Buddha to give him a solemn promise to fulfill his orders. In her honest and sincere words she announces the following message:

Bhikṣuṅṅīra adhama supriyā
taba ājñā laila bahiyā.
Kāṁde yārā khādyahārā āmāra santāna tārā,
nagarīre anna bilābāra
āmi āji lailāma bhāra.² (65)

There is no pride nor inferiority in her voice when she humbly says that she has only her begging bowl and she is just a destitute and helpless woman in comparison with all men who gathered before Buddha. Yet, she is ready to help and feed all hungry people thus fulfilling Buddha's instructions. She promises to collect food by begging for the compassion of the prosperous as the wealth of her and of other poor hungry people is overflowing in the houses of the rich. She solemnly pledges to distribute this beggar food to the needy.

The message of the story is disturbing for affluent societies that turn a blind eye to poverty. There is no real hunger as long as there is one person who can share. Brahman gives enough for everyone and this is the role of man to distribute God's wealth equally and justly. Working in service to others means fulfilling one's own human spirit and thus the human dharma.

However, wealth silences the voice of the compassion of the rich and desensitizes them to the deprivation and humiliation of the poor. Life in ignorance means life without God in adharma. Man who follows his egoism loses his humanity and is doomed to self-destruction. Only through this painful realization, can he awaken to the lost truth. Tagore reminds of it in the terrifying story of a cruel young queen who in her indifference imposes pain on the poor and inevitably is taught a lesson for her thoughtless actions. The story of *Sāmānya Kṣati*³ from the lyrical collection of *Kathā* conveys a sad message to the negligent and ignorant minds. The young queen takes a joyful walk into the forest to entertain herself among her servants. However, with the approaching dusk and cold she orders to set the huts of the poor on fire to warm herself and enjoy the flames of the evening. Villagers come before the king to make a complaint in a sorrowful confession. The king filled with the horror of the story enters the queen's chamber to utter the words of the harsh truth:

Yatadin tumi ācha rājarānī
dīner kuṭīre dīne kī hāni
bujhite nāribe jāni tāhā jāni--
bujhāba tomāre nidaḃe.⁴ (55)

In resentment and condemnation, he orders the queen's beautiful robes to be replaced with rags, then abandons her alone in the street giving her one year to collect the money for the reconstruction of burnt huts, and thereby realize how valuable they are for the poor. With this

¹ "City Goddess of Wealth" (Sāha)

² "I, a humble daughter of a beggar woman will carry out your orders for those who cry out in hunger are my children and I take the responsibility of distributing the food to all that need in this city." (Sāha)

³ "The Trifling Loss" (Sāha)

⁴ "I know that as long as you are the queen you will never understand a loss a poor man suffers from the loss of his hut." (Sāha)

tragic depiction, Tagore recalls Buddha's teachings of *karuna*¹ and *ahimsa*² to the problem of social injustice and violence against those who have no voice to defend themselves.

3. Conclusion

Rabindranath Tagore's humanism is rooted in the faith in the divinity of man which can be attained in service to the wretched and forgotten. There is no freedom from this obligation as even the very God bound himself with his own creation through devoted love, serving his creatures perpetually. The poet recalls this truth asking questions in his lyrical verses:

Mukti? Ore mukti kothāya pābi,
mukti oōthāya āche.
Āpani prabhu sṛṣṭibādhana'pare
bādhā sabāra kāche. ³ (Ṭhākur 2003, 119)

Hence, man bound with God's creation, can resemble his Creator through the work of devotion in humanitarian service to all creatures. The duty of love determines the dimension of humanity and thus defines the human dharma breathed into the human soul by the Primeval Father in the act of creation. The poet compares himself to *chōṭō bāṣīṭi*⁴ which is carried by the Lord who breaths eternal melodies into it. The flute signifies the human spirit which in its innermost corners resonates with God's will of devoted love for all beings and thus is similar to the Creator who is a giver and gives himself endlessly and unconditionally to the world of his own creation, from a little seed to the infinite Cosmos.

The poet explicitly glorifies the reciprocity between man, God and the created world, which consolidates Upanishadic pantheism and Buddhist merciful love into the idea of spiritual humanism. There is no escape from the bonds that harmonise the entire universe as desolation and egoism mean self-destruction and annihilation. Empathetic devoted love is thus the message of the philosophical credo of Rabindranath Tagore, the great humanist and the spiritual bard of humanity.

4. Bibliography

- Tagore R (2011) *Gitanjali*. Song Offerings: 10, 11, 36, 45, 69, 81, 96.
Tagore R (2006) *The Religion of Man*: 4.
Ṭhākur R (1914) *Gītimālya*: 13, 15.
Ṭhākur R (2003) *Gītāñjali*: 34, 107, 119, 142
Ṭhākur R (1976) *Naivedya*: 24, 26, 109.
Ṭhākur R (1306 BS) *Kāhinī*: 21.
Ṭhākur R (1306 BS) *Kathā*: 55, 65.
Bijlert V (2012) *Emancipating the Individual. Tagore's Use of Buddhism as a Modern Liberation Theology: Contemporising Tagore and the World*: 35-51.

¹ "mercy"

² "non-violence"

³ "Deliverance? Where is this
deliverance to be found? Our master
himself has joyfully taken upon
him the bond of creation: he is
bound with us all for ever." (Tagore 2011, 11)

⁴ "little flute" (Ṭhākur 1914, 13)

22. Kreowanie wizerunku Bieszczadów w przewodnikach turystycznych – przyczynek do badań

Creating the image of the Bieszczady Mountains In the tourist guides – contribution to research

Agnieszka Wieszaczevska

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski

Agnieszka Wieszaczevska: awieszaczevska@gmail.com

Słowa Kluczowe: turystyka, marka, wyobrażenia turystyczna

Streszczenie

Bieszczady to jeden z najbardziej rozpoznawalnych regionów turystycznych Polski. Wyjątkowo dobry stan środowiska naturalnego, bogata fauna i flora, specyficzne zróżnicowanie terenu, lokalne dziedzictwo kulturowe i ciekawa, naznaczona tragedią wysiedleń historia – to tylko niektóre elementy, które przyciągają tu turystów.

Niniejszy artykuł powstał jako efekt przeprowadzenia jakościowej analizy tekstu dwóch wybranych przewodników turystycznych, co stanowi wstęp do szerszej zakrojonych badań różnorodnych nośników turystycznej wyobraźni, do których zdecydowanie zalicza się literaturę podróżniczą oraz przewodniki. Już wstępne badania pokazały, że Bieszczady obciążone są dużą dozą mitów na swój temat, które wzmocnione są między innymi przez narracje przewodnikowe.

1. Wstęp

Przewodnik turystyczny to istotny artefakt, do dziś uznawany za niemalże niezbędny element turystycznego „wyposażenia”. Choć wiedza na temat danego kraju, regiony czy miasta, niegdyś czerpana przede wszystkim z przewodników, współcześnie coraz częściej jest zdobywana w Internecie (na specjalnych stronach www lub dedykowanych grupach/fanpage mediów społecznościowych), to mówienie o zmierzchu tego gatunku jest raczej nieuprawnione. Księgarnie nadal oferują szeroki wybór przewodników, turyści także nie zrezygnowali z ich wykorzystywania.

W kontekście refleksji nad strategiami kreowania wizerunku destynacji turystycznych nie sposób nie poddać analizie tych specyficznych wytworów kulturowych, istniejących w zasadzie niemalże od początku rozwoju przemysłu turystycznego (Mączak 1978). Przewodniki bowiem wpływają i współtworzą specyficzne wyobrażenie turysty na temat miejsc, które odwiedza, a poprzez to – odpowiadają również za ich percepcję. Są niczym innym, jak instrukcją „jak” oglądać: co jest warte uwagi, a co można pominąć, w jakiej kolejności zwiedzać kolejne atrakcje, a także co zjeść i gdzie zatrzymać się na nocleg. Mogą być więc postrzegane jako narzędzia służące do dyscyplinowania turystycznej wiedzy na temat destylacji (Wieczorkowska 2011).

Przewodniki turystyczne pomocne są również w planowaniu wyjazdu; można je postrzegać jako pewnego rodzaju kompromis między niechęcią z jednej strony do w pełni zorganizowanych wycieczek, w których plan poszczególnych dni jest ustalany (przede wszystkim są to wyjazdy objazdowe, nierzadko typu *all inclusive*, a zatem takie, podczas których turysta nie podejmuje praktycznie żadnych decyzji w odniesieniu do swojego wyjazdu), z drugiej zaś – do całkowitej spontaniczności, charakterystycznej na przykład dla podróżowania autostopem lub *backpackingu*. Czytelnik przewodnika pragnie zachować pewien stopień autonomii, jednak ze względu na kwestie bezpieczeństwa i komfortu podróżowania woli, aby ustalony był przynajmniej ramowy plan poszczególnych dni.

2. Materiał i Metody

Przeprowadzono jakościową analizę tekstu dwóch wybranych przewodników turystycznych poświęconych Bieszczadom:

1. „Przewodnik Bieszczady dla prawdziwego turysty” wydany nakładem Oficyny Wydawniczej „Rewasz” w roku 2016 jest dziełem grupy autorów. Pozycja skierowana jest przede wszystkim do turysty pieszego, który nie boi się długich marszy, potrafi odnaleźć się w terenie i korzystać z mapy. Treść jest raczej surowa (przede wszystkim są to opisy tras z podanym czasem potrzebnym na przejście), jednak autorzy zdecydowali się także na umieszczenie zwartych bloków tekstu przybliżających czytelnikowi – w sposób dość dokładny i szczegółowy – wybrane zagadnienia związane z Bieszczadami. Tutaj pozwalają sobie na bardziej gawędziarską formę narracji. Zdjęć jest mało i umieszczone zostały osobno, czytelnik znajdzie tu również mapy i panoramy górskie z opisaniem szczytów. W tekście przewodnik ten został zakodowany jako przewodnik A.

2. „Bieszczady” wydawnictwa „Bezdroża” to wydana w roku 2016 propozycja autorstwa Krzysztofa Plamowskiego. Jest to przewodnik zdecydowanie bardziej kolorowy niż poprzedni, zawierający sporą liczbę fotografii umieszczonych bezpośrednio w tekście, opisujący region bardziej ogólnie. Turysta znajdzie tu również mapy, informacje na temat dojazdu, bazy noclegowej, podstawową wiedzę o przyrodzie, topografii i historii regionu. W tekście przewodnik ten został zakodowany jako przewodnik B.

3. Wyniki i dyskusja

Już okładka przewodnika może dużo o nim powiedzieć – zdjęcie lub zdjęcia na nią wybrane nie znalazły się tam przypadkowo i w pewnym stopniu stanowią przedstawienie kwintesencji opisanego regionu według autorów i redaktorów. Okładka ma za zadania przyciągnąć potencjalnego czytelnika i zachęcić go do kupienia tej, a nie innej pozycji – zazwyczaj przecież na półkach księgarskich stoi obok siebie kilka lub nawet kilkanaście książek poświęconych temu samemu miejscu. Wybrałam dwa przewodniki po Bieszczadach – ich autorzy zdecydowali się albo na wykorzystanie na okładce sztandarowej atrakcji bieszczadzkiej, czyli połonin (zdjęcia pokazują wyłącznie krajobraz górski) albo na pokazanie atrakcji kulturowej – skądinąd znanym już w regionie produkcie turystycznym, jakim są Bieszczadzkie Drezyny Rowerowe.

Chociaż rozumienie Bieszczadów jako regionu turystycznego nadal jest zdominowane przez skojarzenia z górami, zwłaszcza wysokimi, to zauważyć można pewne zróżnicowanie wizerunku, które odbywa się między innymi przez wyeksponowanie atrakcji leżącej dość daleko od głównych bieszczadzskich szlaków. Jednak większość dostępnych na półkach księgarskich przewodników nadal kusi obietnicą wędrowek po dzikich, zapierających dech w piersiach górach. Połoniny, schroniska, ognisko, plecak – oto prawdziwe Bieszczady, jakimi nęca okładki publikacji. Zresztą również w analizowanym tekście odnaleźć można nawiązania do wyłączania pewnych przestrzeni i dzielenia jej na „prawdziwe” i „nieprawdziwe” Bieszczady (Przewodnik A, s. 19).

Analizowane teksty dostarczyć mogą ciekawych wniosków, między innymi dotyczących tego, w jaki sposób rozumiany powinien być termin „turysta”. Przewodnik po Bieszczadach wydany przez Oficynę Wydawniczą „Rewasz” zachęca czytelnika do jego kupna znamionym podtytułem: „dla prawdziwego turysty”. Od razu dzieli więc zwiedzających Bieszczady na turystów „prawdziwych” i „nieprawdziwych”. Odnajdujemy tu echa niemilkających sporów dotyczących tego, kto jest podróżnikiem, a kto (tylko) zwykłym turystą (Prebensen i in. 2003).

Jedną z najciekawszych tras proponowanych przez przewodnik „dla prawdziwych turystów” jest piesza wędrowka z Wetliny do Ustrzyk Górnych, wiodąca przez Rabią Skałę i Wielką Rawkę, zajmująca około 10 godzin. Propozycja ta została nazwana „Dla prawdziwych mężczyzn” (Przewodnik A, s. 187). I chociaż, jak przestrzega sam przewodnik, widoków nie ma tu za wiele, to możliwość podziwiania zachowanych tu jeszcze drzewostanów karpackich rekompensuje wysiłek. Opisana wycieczka nie dość, że charakteryzuje się sporą trudnością (suma podejść wynosi aż 1400 metrów), to nie da się jej skrócić; jednak „prawdziwemu” turyście nie powinno sprawić to problemów. Autor w innym miejscu radzi również „ambitniejszym” czytelnikom schodzenie z utartych, najbardziej znanych bieszczadzskich szlaków i korzystanie z bocznych dróg, co pozwoli im „odnaleźć smak dawnej bieszczadzkiej przygody” (Przewodnik A, s. 151). Drugą możliwością, aby tego doświadczyć, jest udanie się w Bieszczady w mało popularnych miesiącach, zwłaszcza zimowych, chociaż jak rozsądnie ostrzegają autorzy, wymaga to posiadania sporych umiejętności terenowych i obeznaniem z górami (Przewodnik B, s. 29). W przewodnikach można odnaleźć raczej

ambivalentne wyobrażenie o turystach wybierających ten zakątek Polski; z jednej strony mowa jest o dość trudnych, nieuczęszczanych szlakach i wielogodzinnych wędrówkach, z drugiej zaś przeczytać można pieczołowicie skonstruowaną listę potrzebnego ekwipunku zawierającą rady, których obecność może zdziwić (np. stwierdzenie o konieczności rozchodzenia nowych butów i zabranie prowiantu, jeśli po drodze nie ma schronisk lub sklepów) (Przewodnik B, s. 32-33).

Co ciekawe, z narracji analizowanych publikacji wynika nie tylko to, kto jest prawdziwym turystą, ale również to kto na takie miano nie zasługuje. W jednym z przewodników pada nawet wartościujące określenie „pseudoturysta”, które zastosowane zostało do osób, które przyjechały nad Solinę i żyją w przeświadczeniu, że „znają Bieszczady” (Przewodnik A, s. 143). Oprócz turystów „prawdziwych” i „nieprawdziwych” w przewodnikach spotkać również można rozróżnienie na „prawdziwe” („właściwe”) i „nieprawdziwe” Bieszczady; te pierwsze często utożsamiane są z najwyższymi partiami gór (Przewodnik A, s. 260). Jeden z autorów wydaje się dostrzegać absurd takiej sytuacji, proponując turystom trasę po mniejszych połoninach, które nie są zatłoczone, „co zdarza się na «prawdziwych» połoninach”, czy wskazując na rejony dzikiego „prawdziwego” Otrytu (Przewodnik B, s. 220, s. 162).

Region turystyczny stara się nierzadko pokazać jako miejsce, gdzie każdy znajdzie coś dla siebie. Bieszczady wydają się tego wspaniałym przykładem. Jest to bowiem miejsce, w którym bezsprzecznie odnajdą się miłośnicy nieskażonej przyrody i pieszych wędrówek z plecakami, turyści zmotoryzowani, amatorzy plażowania, osoby głodne regionalnych smaków czy turyści kulturowi zainteresowani przede wszystkim lokalnym dziedzictwem. Dla poszukiwaczy adrenaliny region zaproponować może atrakcje typu *paintball*, *offroad*, loty szybowcem czy paralotnią i inne. Chociaż z tekstów przewodników wyłania się obraz, że w zasadzie każdy znajdzie tu coś dla siebie (Przewodnik B, s. 27), to specjalistyczna publikacja „pomoże (...) zorientować się, czy i gdzie w Bieszczadach znajdziesz to, czego szukasz: wygodne domy wczasowe, stare drewniane cerkiewki, a może samotność wśród dzikiej przyrody... (...) Prawdziwy turysta górki znajdzie tu nadal najmniej zaludnione i najmniej zagospodarowane góry Polski” (Przewodnik A, s. 11-14). Tym zaś, którzy szukają czegoś więcej niż „góry w stanie czystym” (Przewodnik A., s. 20), Bieszczady proponują szereg innych atrakcji, od ekspozycji muzealnych po wyprawy wozem traperskim. Co więcej, z przewodnikowych narracji wyłania się także kuszący dla turystów obraz, że w miejscu tym natura i kultura harmonijnie współegzystują (Przewodnik B, s. 32). Jedna z tras zaproponowana w przewodniku Oficyny Wydawniczej „Rewasz” została nazwana „Bieszczadzkie kontrasty”, co sugeruje, że teren ten nie jest jednorodny, ale składa się z wielu różnorodnych elementów (Przewodnik A, s. 255).

Elementem, który przyciąga turystów w Bieszczady, jest również coraz mocniej eksploatowana „lokalna egzotyka”. Taki zabieg nie powinien dziwić, wszak osoba, która udaje się w swoim wolnym czasie do nowego miejsca, szukać tam będzie czegoś niezwykłego, ciekawego, czegoś co można sfotografować i o czym można opowiedzieć po powrocie. Kolekcjonowanie wrażeń, jakie zdominowało współczesną turystykę, sprzyja promowaniu atrakcji, które można określić mianem egzotycznych. Oczywiście, taka „egzotyka” stać musi w zgodzie ze specyfiką rejonu, czyli być autentyczna (lub sprawiać przynajmniej takie wrażenie). Czym egzotycznym kuszą więc Bieszczady? Po pierwsze architekturą, „pięknem zaklętym w drewnie”, dość niespodziewanie opisanym jako „namiastka Bizancjum” (Przewodnik B, s. 27). Po drugie, lokalnym jedzeniem o niespotykanych nazwach: hreczanyky, kyselycia, fuczki, proziaki czy warenaiky. Praktycznie każdy z przewodników wspomina o bieszczadzkich specjalach, część z nich również o charakterystycznych trunkach. Szczególnie często polecany jest browar Centrum Ursa Major, leżący w Uhercach Mineralnych, w którym oprócz sklepu działa również bar, organizowane jest również zwiedzanie browaru, degustacje a także prelekcje. Co ciekawe, w jednym z przewodników, „bieszczadzkość” Ursy Maior została poddana w pewnego rodzaju wątpliwość poprzez użycie znaku cudzysłowu, co jednak nie podważa atrakcyjności tego miejsca (Przewodnik A, s. 379).

Egzotyczna jest również przeszłość Bieszczadów, związana nie tylko z różnorodnością etnograficzną, jaka kiedyś miała tu miejsce i pozostawiła swoje materialne ślady, ale również z czasami osadnictwa tych terenów po II wojnie światowej i legendą polskiego „dzikiego zachodu”. Stąd tak popularne na straganach z pamiątkami są kowbojskie kapelusze, a popularnymi atrakcjami

jazda konna i przejażdżki wozem traperskim (Przewodnik A, s. 391). Okazuje się więc, że poszukujący nowości i egzotyki turysta wcale nie musi oddalać się zbyt od miejsca swojego zamieszkania. Bieszczady, region leżący jeszcze w granicach Polski, ale ukazujący jako tak odmienny (przyrodniczo i kulturowo) może okazać się dla niego atrakcyjną destynacją.

Poszukiwanie autentyczności, to obok pogoni za nowością i egzotyką, jeden z głównych rysów charakteryzujących współczesnego turystę. Dean MacCannel, autor książki „Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej”, wykorzystując klasyczne goffmanowskie ujęcie świata jako teatru, stoi na stanowisku, że obecni turyści chcą przede wszystkim dostać się za kulisy spektaklu turystycznego, co pozwoli im rzeczywiście poznać odwiedzanego rejonu. Potrzeba bliskości i nawiązania poufnych relacji z tubylcami – oto co motywuje nas do podejmowania coraz to nowych trudów dotarcia do „prawdziwej” rzeczywistości, a nie tylko inscenizowanego przedstawienia (Zajas, 2008 s. 217). Autentyczne „bieszczadzkie” miejsca często określane są jako te „z klimatem” (np. Baza Ludzi z Mgły, Sikiereza, – Przewodnik B, s. 218, 188).

Bieszczadzki folklor tworzy przede wszystkim kilka elementów: tradycje etniczne i narodowe grup, które niegdyś tu zamieszkiwały (przede wszystkim Bojków, ale również Łemków, Huculów), szeroko pojmowana prostota, „chłopskość” (przejawiająca się przede wszystkim w wystroju karczm i oferowanych potrawach), wspomnienia o bieszczadzkim „dzikim zachodzie” oraz legenda enklawy artystów, poetów, filozofów. Teren ten ma swoje legendy, które zdecydowanie wpływają na jego recepcję i które wspominane są na kartach analizowanych przewodników: są to przede wszystkim artyści (Jerzy Harasymowicz, Wojciech Bellon, Zofia Ryś, w jednej z publikacji określona jako „najbardziej autentyczna” reżebiarka Bieszczadzka (Przewodnik A., s. 263).

Analiza wielu wypowiedzi dotyczących kondycji współczesnych Bieszczadów pokazała, że wielu z nich nadal tęskni i poszukuje w tych górach ostatniej ostoi dzikości, miejsca, gdzie infrastruktura turystyczna nie pokryła jeszcze szczerlnie całego regionu i gdzie można całymi dniami wędrować nie napotykając nikogo innego. Być może z tych też powodów użytkownicy grup dyskusyjnych narzekają na sezon, kolejki na szlakach, porównując Bieszczady coraz częściej do Zakopanego i Tatr: miejsca te wykorzystywane są jako synonim komercji i tandety turystycznej.

Chociaż w przewodnikach znaleźć można stwierdzenie, że niedostępnych i dzikich miejsc pozostało tu już coraz mniej, a „prawie każdym grzbietem czy stokiem wiezie bardziej czy mniej wyraźna droga” (Przewodnik A, s. 14), to turyści nadal znajdują obietnicę odnalezienia autentycznego, dzikiego raj, jeśli tylko trochę się wysilą: „zachęcamy do zejścia z utartych ścieżek (...). Zachodnia część Bieszczadów (...) to góry niższe i nie tak efektowne krajobrazowo. (...) Ale tu właśnie można jeszcze odnaleźć smak bieszczadzkiej przygody sprzed lat” (Przewodnik A, s. 16).

Zaletą wprost nazwaną jest znikomy ruch turystyczny i idąca z nią cisza i spokój (Przewodnik A, s. 156, Przewodnik B, s. 138); Bieszczady są również określone jako fenomenem na skalę europejską, „jeden z ostatnich w Europie nieurbanizowanych obszarów górskich porośniętych naturalnymi lasami, w których zachowała się bogata fauna” (Przewodnik A, s. 123). Możliwość samotnego pokonania kilometrów, chociaż jest wyzwaniem, jest równocześnie możliwością obcowania z tym, co pozostało z dzikich Bieszczadów i „odczuć niespotykany już nigdzie w Polsce kontakt z naturą” (Przewodnik B, s. 29).

Narracja turystyczna bardzo często opiera się na retoryce „naj”: autor stara się przekonać czytelników, że to właśnie tu doświadczyć można tego co najpiękniejsze/największe/najrzadsze... Przewodniki po Bieszczadach nie są wyjątkiem, a fakt bycia „najdzikszy” wciąż miejscem w Polsce (a nawet w Europie) jest często podnoszony i ukazujący jako atrakcja. Opisujący region również ma swoje epicentrum dzikości – zlokalizowane jest ono na południowo-wschodnich rubieżach Bieszczadów, potocznie zwanych „workiem bieszczadzkim” (Przewodnik A, s. 166, Przewodnik B, s. 41). „Najdzikszą poloniną” jest zaś Bukowe Berdo (Przewodnik B, s. 246). Z narracją „naj” łączy się również narracja „bycia ostatnim dzikiem/nieurbanizowanym/nieskażony...”, co również można odnaleźć w analizowanych publikacjach, oraz narracja „końca świata” (Przewodnik B, s. 228, 236).

Podobnie jak w internetowych grupach dyskusyjnych, również w przewodnikach odnaleźć można tęsknotę za dawnymi, minionymi czasami. Dotyczy to zwłaszcza tych pozycji, w których zrezygnowano z typowej dla tego gatunku, przewodniej i obiektywnej konwencji narracyjnej, na rzecz snucia opowieści o regionie.

„Jednym z największych bieszczadzkich przeżyć jest przejazd leśną kolejką wąskotorową. (...) Niestety, wyszły z użycia wspaniałe parowe «samowarki», zatrzymujące się po drodze nad potokami dla nabrania wody. Lokomotywy spalinowe to jednak nie to... (Przewodnik A, s. 18). Widoczna opozycja dzisiejsze-dawne, przy zdecydowanym deprecjonowaniu współczesności i afirmacji przeszłości przez turystów, jest więc może również odbiciem stosowanych w przewodnikach konwencji. Na kartach przewodnika wrócić można do minionych czasów i przybliżyć czytelnikom to, co dziś jest już niespotykane. I tak na przykład w jednej z pozycji mowa jest o „bieszczadzkim modelu turystyki”, który zdefiniowany być może jako „turystyka z siekierą”. „Siekiera oznaczała pionierskie przecieranie szlaków, swobodę w wybieraniu miejsca na biwak, w innych polskich górach niemożliwą, palenie ognisk tam, gdzie się chciało, a czasem torowania sobie drogi w gąszczu. Siekiera była (...) symbolem niezależności, dzikości i traperskiego zmagania się z nieucywilizowanymi górami” (Przewodnik A, s. 140). W zdaniu tym zawarte zostało chyba wszystko to, za czym zdarza się tęsknić dzisiejszym bywalcom tych gór. Poprzez zainscenizowane atrakcje turystyczne mogą oni oczywiście nabyć pewnego rodzaju doświadczenia zastępcze (obozy survivalowe, wycieczki *offroadowe* i traperskie czy chociażby wędrówka mniej uczęszczanymi szlakami z namiotem na plecach). Autorzy przewodników często wracają do minionych dziejów bieszczadzkiej turystyki, jeszcze bardziej rozbudzając turystyczne tęsknoty za czasami dziewiczej przyrody: piszą o pokrzywach i trawach wysokich po pas, wszechobecnym błocie, rozpadających się mostkach, niedostępności map czy braku wsi. Te pozorne niedogodności łagodził jednak fakt swobodnego wyboru miejsc biwakowania i podążania samodzielnie wyznaczonymi szlakami. (Przewodnik A, s. 141). Przeszłość to również możliwość spotkania z autentycznymi mieszkańcami Bieszczadów, m.in. z pasterzami, których bacówki były charakterystycznym elementem górskiego pejzażu lat 50-.80. ubiegłego wieku. „Jako koszarę bacowie używali [również – A.W] m.in. cerkwi w Łopience; za żętycę żaden nie śmiałby wziąć pieniędzy. Kiedy się zeszło aż do bacówki na Przełęczu Użockiej, za paczkę papierosów juhasi dawali oscypek” (Przewodnik A, s. 141-142). Również w narracjach opisujących dzisiejsze Bieszczady pojawiają się zapewnienia o wyjątkowości ludzi tam mieszkających: otwartości i gościnności (Przewodnik B, s. 26). Nostalgiczny okres bieszczadzkiej turystyki skończyć się miał wraz z ich przybliżeniem do „reszty świata” – wiązało się to z wybudowaniem Obwodnicy (Przewodnik A, s. 143).

Jednym ze sposobów, aby chociaż trochę odnaleźć „ducha” dawnej turystyki i zaznać dzikości, jest zdecydowanie się na odwiedzinę poza szczytem sezonu. Niektóre przewodniki wprost doradzają jesień jako najlepszą porę na wizytę (Przewodnik A), inne wskazują na wyraźną sezonowość Bieszczadów jako destynacji turystycznej, co przejawia się przede wszystkim w możliwości swobodnego podróżowania komunikacją miejską praktycznie w okresie wakacyjnym (od czerwca do sierpnia), zdecydowanym bogactwie atrakcji w miesiącach letnich a także wydawałoby się dość przyziemną kwestią, jaką są warunki pogodowe, zwłaszcza w zimie (Przewodnik B). Zima to czas w której w Bieszczady wybierać się powinni doświadczeni i zaznajomieni z „partyzanckimi” warunkami podróży (Przewodnik B, s. 22). Ich namiastkę każdy turysta może jednak poczuć decydując się na „niezwykłe przeżycie”, jakim jest nocleg w kultowym już, choć spartańskim miejscu, czyli Schronisku PTTK „Chatka Puchatka” (Przewodnik B, s. 227). Zresztą odnieść można wrażenie, że wybierając Bieszczady jako docelową destylację, należy liczyć się z tym, że doświadczy się pewnych niedogodności i jest to po prostu związane z charakterem tego miejsca. Skoro „typowo bieszczadzka nawierzchnia” jest niezbyt dobra, „nierówna i dziurawa” (Przewodnik B, s. 144, 207), to być może wyjazd turystyczny w Bieszczady również będzie się charakteryzował mniejszymi lub większymi niewygodami?

Jeśli wsłuchamy się w słowa współczesnych turystów na temat Bieszczadów, to jednym z głównych „zarzutów” wobec nowoczesnej bieszczadzkiej turystyki jest jej masowość: użytkownicy grup dyskusyjnych nierzadko mówią o „stonce”, która powoli zalewa szlaki (zwłaszcza w okresach długich weekendów i wakacji), czy o upodabnianiu się do Tatr (a zwłaszcza Zakopanego). Pojawiają się ostrzeżenia, o tym, żeby wypraw w Bieszczady nie planować na okres majówki i gdzie nie warto już jechać, jeśli chce się odnaleźć mityczny „bieszczadzki klimat”. Co ciekawe, współcześnie Bieszczady odwiedza znacznie mniej turystów niż kiedyś i są to raczej pobyty indywidualne, rodzinne lub w małych grupach przyjaciół; jest to zdecydowanie odmienne od lat, w których góry te

odwiedzane były przez duże grupy szkolne, harcerzy, nierzadko organizowano tu „tysiącosobowe rajdy” (Przewodnik A, s. 144).

4. Wnioski

Przewodniki traktujące o Bieszczadach pokazują swoim czytelnikom opisywany region jako różnorodny, przyjazny dla turystów i atrakcyjny. Chociaż na ich kartach ukazane są zarówno góry, jak i miasteczka czy „bieszczadzkie morze” – Solina, to głównym składnikiem kreowanego wizerunku nadal pozostają wysokie góry ze swoimi charakterystycznymi połoninami. Otwartym pozostaje pytanie, czy starania podejmowane od kilkunastu lat przez różnorodne bieszczadzkie środowiska turystyczne, kulturalne i społeczne sprawią, że za jakiś czas Bieszczady będą postrzegane znacznie bardziej różnorodnie. W analizowanych tekstach zlokalizować można pewne motywy, bardzo charakterystyczne dla wielu narracji turystycznych: między innymi tęsknoty za piękną, minioną przeszłością, kiedy bycie turystą było trudniejsze, ale bardziej satysfakcjonujące, życzliwych *lokalsów*, chętnie dzielących się posiłkiem (a zatem – dzielących się w zasadzie swoją kulturą) czy dzikiej autentycznej przyrody. Takimi obietnicami kuszą nas Bieszczady i takich Bieszczad chce doświadczać turysta. Ich potwierdzenia będzie już szukał na miejscu, co prowadzić będzie do umacniania się i ciągłego aktualizowania się bieszczadzkiej mitologii turystycznej.

5. Literatura

- Mączak A (1978) Życie codzienne w podróżach po Europie w XVI i XVII wieku.
Prebensen N, Larsen S Abelsen B (2003) I'm not a Typical Tourist: German Tourists' Self-Perception, Activities and Motivations. *Journal of Travel Research* 41(4): 416-420.
Wieczorkowska A (2011) Apetyt Turysty. O doświadczaniu świata w podróży.

23. Pedagogiczny namysł nad miejscem w ramach *based place pedagogy*

Pedagogical reflection on the place within the framework of the place based pedagogy

Agnieszka Wieszaczevska

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski

Agnieszka Wieszaczevska: awieszaczevska@gmail.com

Słowa Kluczowe: przestrzeń, edukacja, wychowanie, pedagogika społeczna

Streszczenie

Miejsce od zawsze było ważne dla ludzi, zarówno jednostek jak i grup. Nie może więc dziwić, że miejsce – obok czasu – to druga podstawowa kategoria ludzkiego rozumienia rzeczywistości. Wszystko wydarza się gdzieś, ma swoje miejsce. Wydzielenie „swojego” obszaru w przestrzeni skutkuje jego przekształceniem się w znane, oswojone i bezpieczne miejsce. Jest ono zapelnione znaczeniami i sentymentami, stanowi istotny filar budowania tożsamości wzrastającej jednostki. Nie dziwi więc, że przedstawiciele dyscyplin społecznych i humanistycznych, w tym pedagogiki, kierują swoją uwagę na zagadnienie miejsca. W Polsce subdyscyplina skoncentrowana na tym obszarze rozwija się od 2005 roku, kiedy to Maria Mendel wydała ważną monografię „Pedagogika miejsca”.

Również w literaturze zagranicznej od jakiegoś czasu notuje się znaczny wzrost zainteresowania miejscem i jego różnorodnymi – w tym pedagogicznymi – aspektami. W niniejszym artykule

1. Wstęp

Obecność namysłu nad miejscem w pedagogice nie powinien dziwić. Wszak każde działanie pedagogiczne jest usytuowane w przestrzeni, nierozdzielnie związane z kontekstem, w którym się wydarza. „Nie można uciec od tego, że edukacyjne doświadczenia uczniów są związane z miejscem. Wydarzają się w różnorodności przestrzeni szkolnych, które wpływają na program nauczania, społeczne i polityczne procesy, jak również same są przez nie kształtowane” (Judson 2006). Konstatacja ta nie ogranicza się wyłącznie do działalności szkół, jest równie prawdziwa także w innych wymiarach edukacji, takich jak np. edukacja nieformalna. Na nierozdzielność wszelkich procesów edukacyjnych i miejsc, w których mają one miejsca zwracają uwagę także inni autorzy, jednocześnie wskazując, na niedostateczne rozpoznanie teoretyczne tego obszaru (Copik 2013). T. Cresswell zauważa, że chociaż sam termin *miejsce* było obecne – chociażby w geografii – od lat, to jego skonceptualizowanie jako pewnego rodzaju lokacji z którym wiąże się zestaw znaczeń i powiązań (*attachments*) można obserwować dopiero od lat 70. ubiegłego wieku (Cresswell 2009), co związane jest m.in. z coraz większą popularnością geografii humanistycznej.

2. Przegląd literatury

Miejsce w *based-place pedagogy* traktowane jest jako element lokalnej kultury, bowiem dla jej przedstawicieli ważna jest relacja człowieka z zamieszkiwaną przestrzenią, a samo miejsce jest „tym, czym czynią je ludzie (*place makers*) i dlatego przede wszystkim należy je rozumieć jako artefakt kulturowy o prymarnym charakterze. Z pedagogicznego punktu widzenia stanowi to o potrzebie kształtowania ściślejszych związków edukacji z miejscami, w których ona się toczy. Miejscami, które pozwalają pedagogom wypełniać je określonymi sensami” (Greenwood, za: Mendel 2006). Pedagogika miejsca rozwijana w ramach tradycji anglosaskiej dzielona jest na dwie główne tradycje, które jednak nie są wobec siebie opozycyjne, ale czerpią od siebie nawzajem. Po pierwsze, bardzo widoczny jest nurt inspirowany myślą pedagogiczną, która pojawiła się już w latach 20. ubiegłego wieku. Jak zauważa Cilfford E. Knapp, już wtedy John Dewey (1859-1952) oraz William H. Kilpatrick (1871-1965) stali na stanowisku, że niezwykle istotnym w procesie kształcenia jest

włączanie w programy nauczania treści odnoszące się do konkretnych, lokalnych społeczności i przestrzeni. Jednak postępująca centralizacja i standaryzacja edukacji sprawiła, że tego typu pomysły nie były – i nadal nie są – powszechnie rozpoznawane i stosowane przez pedagogów. Nieobojętne jest też rozpatrywanie efektów kształcenia przede wszystkim z punktu widzenia osiągniętych przez uczniów wyników na testach i sprawdzianach na wszystkich poziomach kształcenia (Cutts 2012) a także tendencje do tego, aby opracowany program nauczania był uniwersalny, a zatem możliwy do wprowadzenia wszędzie i w każdym czasie (Judson 2006). Gillian Judson wskazuje także na jeszcze jeden powód nieobecności zagadnień przestrzennych w większości programów kształcenia: są one według niej doświadczeniem na tyle powszechnym, codziennym i zwyczajnym, że stają się trudne do uchwycenia i niewidzialne.

Mimo tego w zachodniej refleksji pedagogicznej istnieje ugruntowana tradycja związana z myśleniem w kategorii użyteczności lokalnych miejsc w procesie wychowania. Choć ma ona te same fundamenty, to często jej teoretycy i praktycy używają odmiennych terminów na określenie swego obiektu zainteresowania lub działania. Greenwood (niegdyś Gruenwald) wymienia następujące terminy, które stosowane są na określenie działań dotyczących pedagogiki opartej na miejscu: *experimantal learning*, *contextual learning*, *problem-based learning*, *constructivism*, *outdoor education*, *environmantal and ecological education*, *bioregional education*, *democratic education*, *multicultural education*, *community-based education*, *critical pedagogy* (Greenwood). Opisywany wyżej nurt myślenia w pedagogice związany był przede wszystkim ze środowiskiem wiejskim i zakorzeniony jest w pedagogice środowiskowej. Miejsce (lokalne *tu*) jest punktem odniesienia do większości treści w programie nauczania, a typowymi aktywnościami szkolnymi będą wycieczki terenowe, rozmowy z członkami społeczności lokalnej, wiązanie nauczanych treści z najbliższym środowiskiem. Smith zauważył, że w nurcie tym niemożliwe jest opracowanie ogólnego programu nauczania; doświadczenie przestrzeni jest bowiem specyficzne dla każdej społeczności. Wymienił jednak pięć głównych obszarów, jakie mogą być podejmowane przez nauczyciela i uczniów w ramach zajęć opartych na *place-based education*. Będą to więc lokalne studia kulturowe (1), lokalne studia nad środowiskiem naturalnym (2), dociekania dotyczące spraw społeczności oraz rozwiązywanie problemów (3), sytuowane lokalnie staże i możliwości rozwoju (4) oraz włączanie dzieci i młodzieży w podejmowanie decyzji dotyczących ich otoczenia (5). Za naczelną wartość wymienionych działań uważa zaś to, że „wzmacnia związki dzieci i dorosłych z innymi i z regionem w jakim żyją” (Smith 2002).

Pedagogika miejsca wiąże się także z drugą tradycją, która na początku charakterystyczna była dla ośrodków miejskich (*urban pedagogy of place*), zwłaszcza osiedli i dzielnic zamieszkiwanych przez społeczność afroamerykańską. Wywodząca się przede wszystkim z prac geografów kultury pokazuje, że miejsce to nie tylko zamieszkiwane środowisko i życie społeczne, które się w nim rozgrywa. Przedstawiciele tego krytycznego nurtu uważają, że kategoria miejsca może być z powodzeniem wykorzystana w walce ze społeczną niesprawiedliwością i wzmocnieniu pozycji defaworyzowanych grup społecznych (Jayanandham 2009: 105). Pedagogika ta niesie potencjał transformacji, ponieważ „wiąże edukację z doświadczeniami opartymi na miejscu i poprzez to zachęca uczniów do krytycznego przemyślenia wszystkich aspektów życia społecznego, w którym uczestniczą” (Cutts 2012: 149). Haymes wyraźnie pokazuje, że pedagogika miejsca musi być powiązana z symboliczną walką czarnoskórych, która do dzisiaj ma miejsce praktycznie w każdym amerykańskim ośrodku miejskim (Haymes 1995). Subdyscyplina ta powinna działać także na rzecz tego, aby dyskryminowana mniejszość potrafiła nazwać i zreinterpretować praktyki kulturowe i polityczne odnoszące się do sposobów definiowania i używania przestrzeni miejskiej, które wzmacniają wykluczenia. Pedagodzy zajmować się będą więc relacjami władzy i dominacji, które uanoczniają się w miejscach.

Greenwood zaproponował połączenie dwóch wyżej wymienionych perspektyw w ramach krytycznej pedagogiki miejsca (Greenwood 2003), którą opisuje jako proces dekolonizacji i ponownego zamieszkiwania przestrzeni. Jak zauważa, to podejście nie może koncentrować się wyłącznie na walce z opresją, której doświadcza człowiek, ale „musi także opisywać ludzkie doświadczenie w kontekście jego relacji z innymi oraz ze światem natury i być odpowiedzialna za ochronę i odzyskiwanie wspólnie dzielonego środowiska naturalnego dla przyszłych generacji”

(Greenwood 2003: 6). W tym fragmencie widoczna jest głęboka inspiracja myślą ekologiczną, która jest charakterystyczna dla postulatów Greenwooda. Autor ten stoi na stanowisku, że troska o środowisko powinna być włączona w myśl krytycznej pedagogiki miejsca, ponieważ pozwoli to na ponowne przemyślenie związków człowieka z innymi oraz z otoczeniem socjo-ekologicznym. Ponadto osobowość kształtowana jest nie tylko w odniesieniu do usytuowania społecznego, ale także ekologicznego (Judson 2006: 230). Krytyczna pedagogika miejsca zaproponowana przez Greenwooda ma także silny wymiar praktyczny, jej celem jest także zachęcanie do konkretnych działań. Powinna bowiem inspirować i „dodawać odwagi nauczycielom i uczniom do *ponownego* zamieszkiwania ich miejsc, to jest do podejmowania takich działań społecznych, które udoskonalały życie społeczne i ekologiczne miejsc bliższych i dalszych, zarówno w teraźniejszości jak i przyszłości” (Greenwood 2003). Ta dyrektywa łączy się bezpośrednio z przekonaniem, że miejsca (a więc także ich znaczenia) są ustanawiane poprzez społeczne działania, a *duch miejsca* w dużej mierze zależy także od tego, jakiego rodzaju praktyki są w nim wykonywane. Cresswell podkreśla, że najważniejsze są tu praktyki odbywające się regularnie a doświadczenie często najmocniej determinuje to, w jaki sposób dane miejsce jest postrzegane (Cresswell 2007). Krytyczni pedagodzy miejsca zwracają także dużą uwagę na zagadnienia społecznej sprawiedliwości i partycypacyjnego modelu użytkowania wspólnych przestrzeni. Związki pedagogiki krytycznej z miejscem podnosili także Giroux i McLaren, argumentując, że dyscyplina ta na najbardziej ogólnym poziomie musi być równocześnie pedagogiką miejsca (McLaren i Giroux 1990).

Koncepcja ta, choć chętnie podjęta przez szereg badaczy, została również poddana krytyce. Między innymi C.A. Bowers zwraca uwagę na to, że w koncepcji rozwijanej przez Greenwooda znaleźć można szereg głęboko zakorzenionych przekonań, które powielane są bezrefleksyjnie przez kolejne pokolenia edukatorów, a które wynikają m.in. z odebranego przez nich wykształcenia uniwersyteckiego. Najważniejszymi zidentyfikowanymi przez Bowersa apriorycznymi założeniami krytycznej pedagogiki w ogóle jest traktowanie zmiany (nazywanej także w opisywanej tradycji transformacją lub uczeniem się transformatywnym) jako wyłącznie progresywnego procesu, maskowanego abstrakcyjnymi uwagami o poszanowaniu różnicy kulturowych etnocentryzmu, traktowaniu języka jako kanału komunikacji, co maskuje konieczność zwracania uwagi na jego ciągłe aktualizowanie się w ramach praktyk społecznych a także pogląd, że krytyczne myślenie w każdym przypadku prowadzi do pokonania opresji (zarówno w wymiarze ludzkim jak i ekologicznym) (Bowers 2008). Według niego zestawianie dwóch tradycji, jakim jest pedagogika krytyczna i *place-based pedagogy* jest niczym innym jak oksymoronem, a więc wewnętrzną sprzecznością. Głównym problemem przez niego identyfikowanym jest to, że wiele założeń pedagogiki krytycznej jest współcześnie bezkrytycznie podejmowana przez większość edukatorów związanych z nurtem opierania działań edukacyjnych o miejsce. Ogromny bagaż symboliczny, jaki niosą ze sobą takie pojęcia jak *dekolonizacja*, *uczenie się transformatywne* czy *ponowne zamieszkiwanie*, które są właściwe dla krytycznej pedagogiki miejsca zaciemnia jedną istotną kwestię. Jest nią fakt, że pojęcia te zostały wypracowane na gruncie zachodniej nauki przez naukowców i myślicieli, a więc przedstawicielei konkretnej grupy kulturowej. Sprawia to, że optyka partykularna dla pewnej grupy zostaje bezrefleksyjnie wzięta za obiektywną i uniwersalną *prawdę*. Praktycznymi konsekwencjami takiego podejścia jest częste ignorowanie rzeczywiście istniejących ekspresji życia kulturowego społecznego danej grupy (Bowers 2008).

W zachodniej pedagogice miejsca rozwija się także nurt akcentujący istotność badania procesów przestrzennych, jakie zachodzą w szkołach. Uczniowskie doświadczenia przestrzeni uważane są według nich za zjawiska nieobjęte refleksją badawczą, co nie powinno mieć miejsca ze względu na ich potencjał edukacyjny oraz rolę, jaką odgrywają w uczeniu się. Chodzi więc przede wszystkim o subiektywne postrzeganie przestrzeni i jego wpływ na budowane relacje społeczne oraz konstruowanie indywidualnych i grupowych tożsamości. W ramach tego nurtu powstają publikacje i prowadzone są badania nad przestrzennym porządkiem szkół i klas, regułami zachowań uczniów w zależności od przestrzeni, w których się znajdują, dostępu do miejsc lub z nich wykluczenia, a nawet zawłaszczania, tożsamości, poczucia przynależności i wielu innych. Wysiłki naukowców skupione są na tym, aby przełamać fakt „zaniedbania zagadnień przestrzeni i miejsca w badaniach nad edukacją oraz teorią i praktyką pedagogiczną. Ustanawia to [bowiem – A.W.] ukryty program, który uczy nas,

że przestrzeń i miejsca są neutralnym tłem doświadczeń a nie potężnymi (...) kulturowymi i politycznymi produktami ludzkich decyzji” (Judson 2006). Chcą oni podkreślić nie tylko samą wychowującą rolę miejsc, ale także wkład szkoły i systemu edukacji w kształcenie *place-makers*, którzy w przyszłości będą decydować o dyskursach przestrzennych.

Nie tylko anglosaska refleksja podejmowała tematykę miejsca i jego roli w procesach edukacyjnych; nie sposób nie wspomnieć o niemieckim namyśle na temat pedagogicznego działania miejsca, która została przybliżona czytelnikom m.in. w artykule Jacqueline Puchert i Aleksandry Kurowskiej-Susdorf (Puchert i Kurowska-Susdorf 2016). Autorki pokazują, że już w latach XX ubiegłego wieku można mówić o namyśle nad miejscem w procesach wychowawczych. Martha Muchow, Siegfried Bernfeld i Friedrich Bollnow prowadzili badania nad tym, jak przestrzeń wpływa na wychowanie dzieci i młodzieży, jednak to Michael Winkler „rozwinął teorię pedagogicznego miejsca (...), którego pojawienie się w niemieckojęzycznym obszarze myśli społecznej rozpoczęło dyskurs o miejscu traktowanym jako kategoria pedagogiczna (Puchert i Kurowska-Susdorf 2016). Mimo faktu długiej tradycji refleksji nad wychowującym charakterem miejscem w niemieckiej pedagogice, także tutaj jest ona sytuowana raczej na peryferiach dysput akademickich. Powodowane jest to z jednej strony dominującą rolą relacji między wychowankiem a wychowującym w teorii wychowania, a z drugiej – postrzeganiem wymiaru przestrzennego przede wszystkim jako zjawiska działającego negatywnie na podmiot poprzez *ukryty program* zjawisk przestrzennych.

Dopiero Winkler postanowił umieścić miejsce w punkcie centralnym rozważań w ramach pedagogiki społecznej, przekonując, że „miejsce mówi do człowieka” i że „wiąże nas bardziej niż ludzie” (Winkler, za: Puchert i Kurowska-Susdorf 2016). Niemiecki pedagog odwołuje się do Foucalta mówiąc, że miejsce – a także cała rzeczywistość – może być tak skonstruowana, że podmiot nie jest w stanie *pomyśleć* – a zatem także i stworzyć – innego świata niż ten, w którym się znajduje. Stan taki nazywa *modus differencji*, a jedno z zadań pedagogiki społecznej definiuje jako „takie zorganizowanie teraźniejszości i miejsca, aby podmiot mógł znaleźć nowe możliwości przewyżczenia «modus differencji»” (Winkler, za: Puchert i Kurowska-Susdorf 2016). Poprzez takie działanie stworzyć można miejsce pedagogiczne, które tworzone są intencjonalnie (także poprzez intencjonalne nie wprowadzanie zmian), cechują się pewnością i bezpieczeństwem (ale dostarczają również stymulantów, czyli nowych doświadczeń a więc momentów niepewności), w jakimś stopniu wywołuje sprawczość podmiotu, są obszarem ochronnym (tj. dają możliwość popełniania błędów), są jednocześnie zamknięte i niedomknięte oraz są wspólnotą moralną, a zatem „mają umożliwiać kształcenie solidarnych i demokratycznych struktur, aby podmiot także wykształcił w sobie strukturę demokratyczną” (Puchert i Kurowska-Susdorf 2016). W całkowitym zamknięciu miejsc wielu dopatruje zagrożenia, argumentując, że tego typu przestrzenie: o wyraźnych i granicach i określonej *raz na zawsze* tożsamości wzmacniają postrzeganie pewnych grup jako zagrożenia. Należą do nich bezdomni, uchodźcy, *backpackersi* i wszyscy inni, którzy określanii są przez swoją mobilność i brak przynależności do miejsca. Dyskurs porządku i granic jest jednocześnie dyskursem nieporządku i tego wszystkiego, co znajduje się poza granicami. Odnalezienie postulowanej równowagi między zamknięciem (określeniem, stabilnością, korzeniami) a otwarciem (niedookreślonością, wyzwaniem, nieznanym) jest jednym z kluczowych wyzwań, jakie stoją przed pedagogami miejsca.

3. Podsumowanie i wnioski

Miejsce i człowieka łączy relacja zwrotna – człowiek wpływa na miejsce a miejsce – na człowieka: „przestrzeń nie jest (...) jedynie obojętnym kadrem, w którym toczy się życie gospodarcze, społeczne, polityczne i kulturalne, ale odgrywa ona rolę czynnika aktywnego, nierzadko konfliktowego, modyfikującego wymienione (...) zjawiska i procesy” (Jałowiecki, 2010). Z tego też powodu miejsce jest pedagogiczne, czyli wychowujące. Jeśli wychowanek może wchodzić w różnorodne i świadome interakcje z miejscem, będzie to wspierało jego rozwój. Wg Mendel „pedagogikę miejsca tworzy odkrywany wraz z ontologicznym myśleniem o miejscu, bezmiar możliwości edukacyjnych. Możliwości oddziaływania nie tylko «bezpośrednio» na wychowanka, ale wchodzenia z nim w interakcje poprzez miejsca, w których one zachodzą. Z pedagogiczną intencją dokonywana kreacja miejsca może być wychowywaniem. Można zatem powiedzieć, że miejsce

wychowuje i utożsamiać je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o «miejscu wychowującym» (Mendel, 2006). Poprzez interakcję z miejscem podmiot może być kształtowany, co pokazywane jest z powodzeniem zarówno przez pedagogów związanych z instytucjami szkolnymi, czerpiącymi z opisywanym już modelem *place based education*, jak również przez osoby zajmujące się edukacją nieformalną i animacją kultury.

W pedagogicznej refleksji nad poddawane są szczególnie te przestrzenie, które powinny mieć szczególnie *dospołeczny* charakter, takie jak szkoła, dom rodzinny czy społeczność lokalna. Dzięki niemu w miejscach tych wychowanek będzie nie tylko czuł się dobrze, ale będzie zachęcany do nawiązywania bliższych relacji społecznych a także współtworzenia wspólnie *zamieszkiwanego* miejsca.

Jeśli więc miejsce jest tak istotne dla jednostki oraz szerszych grup społecznych, to nie dziwi, że pedagodzy zastanawiają się, w jaki sposób działać, aby były one ważne dla zamieszkujących je ludzi. Zarówno teoretycy i praktycy próbują więc znaleźć odpowiedź na pytanie, w jaki sposób możemy się uczyć tworzenia relacji między ludźmi, wspólnotami i miejscami dla bardziej zrównoważonej przyszłości. Wnioski i odkrycia formułowane w ramach pedagogicznego namysłu nad miejscem są w tych poszukiwaniach bardzo ważne.

4. Literatura

- Bowers CA (2008) Why a critical pedagogy of space is an oxymoron. *Environmental Education Research* 14: 325-335.
- Copik I (2013) Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika XXII*: 179-189.
- Cresswell T (2013) *Place – an Introduction*.
- Cutts QM (2012) A Critical Pedagogy of Space. *Journal of Curriculum Theorizing* 28: 142-150.
- Greenwood DA (2003) The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher* 32: 3-12.
- Jałowicki B (2010) Społeczne wytwarzanie przestrzeni.
- Jayanandhan S. R (2009) John Dewey and the Pedagogy of Place, *OhioValley Philosophy of Education Society* 40. 104-112.
- Judson G (2006) Curriculum Spaces: Situating Educational Research, Theory and Practice, *Journal of Educational Thought* 40. 229-245.
- Mendel M (2006) *Pedagogika Miejsca*.
- Puchert J, Kurowska-Susdorf A (2016) Podmiotowe bycie w mieście. Perspektywa niemieckiej pedagogiki miejsca/przestrzeni. *Studia Pedagogiczne XIX*: 29-49.

24. Narodziny „Królowej motorsportu”. Analiza życia i dokonań Emila Levassora

The birth of the motorsport queen. Analysis of Emile Levassore's life and achievements.

Ewelina Więckowska

Instytut Historii, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Zielonogórski
Opiekun naukowy: Radosław Domke

Ewelina Więckowska: evelin1996@o2.pl

Słowa kluczowe: Formuła 1, motoryzacja, Francja, silnik, wyścig

Streszczenie

Tematem artykułu są początki Formuły 1, która uchodzi za najbardziej widowiskowy sport na świecie. W związku z tym głównym celem jest analiza dokonań Emila Levassora, którego znawcy motoryzacji uważają za prekursora sław motorsportów. Jej podstawą jest literatura ekspercka angielskiego specjalisty, Marka Hughesa, oraz dorobek naukowy Tadeusza Rychtera. Pierwsza część tekstu stanowi retrospekcję, której zadaniem jest przybliżenie życiorysu francuskiego konstruktora. Rozwinięcie ma natomiast charakter historycznego przeglądu, który opiera się na opisowej rekonstrukcji pierwszych wyścigów samochodowych oraz zagadnieniach dotyczących mechaniki automobili firmy Panhard&Levassor. Zakończenie ma rolę podsumowującej dorobek materialny i psychofizyczny Emila Levassora.

1. Wstęp

Motorsport jest dyscypliną, w której psychofizyka powinna iść w parze z rozwojem technologicznym. Najlepszym tego przykładem jest Formuła 1, która w drugiej dekadzie XX w. dzięki takim osobowościom jak Bernie Ecclestone czy Max Mosleyz rozrywki dla entuzjastów motoryzacji zmieniła się w centrum wielkich inwestycji i rywalizacji najlepszych kierowców świata. Przodująca w dziedzinie postępu i innowacyjności królowa motorsportów stanowi dziś przepustkę do bogactwa i sławy dla ludzi wykazujących dużą ambicję i chęć współzawodnictwa. Powtarzający się od 1950 r. cykl Grand Prix nieprzerwanie wyłania mistrzów, których osiągnięcia pozwalają im zajmować godne miejsce w panteonie najlepszych sporowców świata. Nie ulega jednak wątpliwości, że nawet towarzyszące sezonom Formuły 1 spektakularność i przepych rzadko kiedy skłaniają przeciętnego widza do refleksji nas początkiem tych wielkich przedsięwzięć. Współczesny układ sił w królowej motorsportów instynktownie każe szukać jej narodzin Wielkiej Brytanii, która obecnie triumfuje w osobie Lewisa Hamiltona w klasyfikacji kierowców lub też w reprezentowanych przez bolidy zespołu Mercedes AMG Petronas Motorsport Niemczech. Tymczasem na miano praojczyzny motorsportu zasługuje państwo, którego reprezentacja należy do pojazdów walczących raczej o przebicie się przez środek stawki niż zwycięstwo. Starającą się powtórzyć sukcesy z lat 2005-2006 Francję reprezentuje dziś dział sportowy koncernu Renault, który bierze udział w zmaganiach jako zespół Renault Sport Formula One Team i dostawca silników.

Nie ulega wątpliwości, że jedynie wśród koneserów motoryzacji istnieje świadomość niebagatelnej roli tego państwa w rozwoju motorsportu. Zapaleni znawcy często widzą prekursora w osobie dziewiętnastowiecznego producenta samochodów, Emila Levassora.

Analiza jego życiorysu i dokonań obfituje w epizody, które śmiało można porównać do osiągnięć kierowców drugiej połowy XX w. i dokonań konstruktorów w typie Collina Chapmana czy Tonego Vandervella. Dlatego też głównym celem artykułu jest przedstawienie francuskiego inżyniera jako poprzednika współczesnych sław Formuły 1 i pioniera w dziedzinie budowy samochodów sportowych. Synteza życiorysu będzie również ukazywała podobieństwa między organizowanymi pod koniec XIX w. wyścigami drogowymi a zapoczątkowaną w 1906 r. ideą Grand Prix. Podstawą do osiągnięcia tych celów jest analiza literatury eksperckiej Marka Hughesa i Jonathana Noble

(Noble i Hughes 2007), (Hughes 2007), której użyteczność determinuje bogactwo informacji odnośnie współczesnej Formuły 1. Podstawą dla fragmentów traktujących o mechanice dziewiętnastowiecznych samochodów jest natomiast dorobek naukowy Władysława Rychtera (Rychter 1987), który umiejętnie połączył aspekt technologiczny z faktografią o charakterze informacyjnym.

2. Młodość Emila Levassora

Kierując się maksymą Platona, według której każde działanie ma swój początek, można odnieść wrażenie, że skromnagenezza wyścigów samochodów z końca epoki nie zapowiadała, by pieniądze, przepych i ekscytacja stały się ich nieodłącznymi elementami (Raby 2001). Również i fotografie samego Emila Levassora nie przywodzą na myśl kierowców jak Lewis Hamiltona, Sebastian Vettel czy Fernando Alonso. Wizualny błąd skoryguje dopiero znajomość mechaniki, fizyka i historia, które stanowią podstawę zrozumienia współczesnej motoryzacji (Miller 2019). To co z pewnością pozwala nazwać urodzonego w 1843 r. Francuza „ojcem” sław królowej motorsportu była jego innowacyjność i wynikająca z niej skłonność do rywalizacji. Podobnie jak wielu jego następców kontakt z motoryzacją nawiązał już w młodości, dorastając w położonej na południe od Paryża wsi Marroles-en-Hurepoix. Niezapewniający jednak pewności bytu status syna rolnika spowodował, że już u progu dorosłości Levassor zdecydował się wyjechać do Paryża i zacząć studia inżynierskie (Raby 2011). Doskwierający brak pieniędzy szybko zmusił go do podjęcia pracy, która okazała się być punktem zwrotnym w jego karierze.

Zarabiać na życie i ambicje Levassor zaczął w założonej w 1845 r. przez Périna fabryce obrabiarek drewna (Rychter 1987). Pracę dzielił z poznanym podczas studiów René Panhardem, który w równym stopniu podzielał pasję i zaangażowanie swojego współpracownika. Dla potrzebujących doświadczenia młodych inżynierów fabryka obrabiarek okazała się dobrym miejscem do rozwijania manualnych zdolności, które w drugiej połowie XIX w. były niemalże przepustką do awansu w świecie motoryzacji. Warto jednak zaznaczyć, że nawet wśród współczesnych konstruktorów mechanika precyzyjna wciąż stanowi istotny element edukacji. Za przykład może posłużyć Ross Brawn, którego świat Formuły 1 zna jako wybitnego stratega, autora zwycięstw stajni Ferrari w latach 2000-2004 oraz zdobywcę 23 mistrzostw w klasyfikacji konstruktorów i kierowców (Brawn i Parr 2017). Uchodzący w padokach za geniusza inżynier zaczął karierę jako stażysta w Instytucie Badań Energii Jądrowej w Harwell (Brawn i Parr 2017). Tam przyswoił sobie niezbędne podstawy rzemiosła, ucząc się min. obsługi frezarki i tokarki (Brawn i Parr 2017). Ponadto sam często wspominał, że pierwszym zadaniem jakie otrzymał podczas stażu była właśnie obróbka kawałka metalu do postaci sześciianu o boku jednego cala (Brawn i Parr 2017).

3. Fabryka Panhard&Levassor

Biorąc pod uwagę pęd jaki kariera Levassora i Panharda nabrała od czasu zatrudnienia się u Périna, można stwierdzić, że praca przy drewnie udzieliła się im tak samo jak Brawnowi przy metalu. Nie minęło wiele czasu, aby dwóch ambitnych Francuzów zaczęło myśleć o przedsięwzięciu, które przyniosłoby większy dochód niż obsługa obrabiarki. W 1886 r. założyli spółkę motoryzacyjną, która przeszła do historii pod nazwą Panhard&Levassor (Raby 2011). Stanowiąca dziś dumę francuskiej motoryzacji firma zajęła się produkcją silników spalinowych (Raby 2011). Lata osiemdziesiąte XIX w. były idealne do realizacji tego celu, gdyż na europejskim rynku trwała zacięta rywalizacja koncepcji odnośnie projektowania jednostek napędowych. Walka o patenty miała wyłonić najlepsze źródło motoru spośród pary, gazów spalinowych wymieszanych z powietrzem, ropy, benzyny i ropy. W związku z tym równie zachęcającym bodźcem do spróbowania sił w przemyśle motoryzacyjnym był fakt, że od 1862 r. propagowany min. przez Eugenio Barsantiego i Felice Matteuciego silnik z trzysuwowym cyklem pracy (Rychter 1987) zaczął być wypierany przez czterosuwowy odpowiednik autorstwa Alphonse Beau de Rochasa. Pojawienie się jednostki wzbogaconej o fazę sprężania, dzięki której temperatura mieszanki paliwowo-powietrznej wzrastała tak by podwyższyć wartość jej ciśnienia (Rychter 1999) spowodowało, że czynny udział w rozwoju motoryzacji mógł okazać się interesem życia. Z pomocą przyszła również polityka, która odebrała w 1886 r. produkującemu od dziesięciu lat Nicolausowi Augustowi Otto motor z czterosuwowym

cyklem roboczym wyłączne prawo do jego sprzedaży (Porázik 1984). Skarga rodziny de Rochasa nie była zresztą jedyną przyczyną klęski niemieckiego konstruktora (Porázik 1984). Prowadzona przez niego firma Deutz przegrała również rozprawę sądową z zegarmistrzem Reithmannem, który trzy lata przed Otto zaczął sam produkować małe, czterosuwowe silniki do swoich rękodzieł i przedstawił w 1883 r. siebie jako drugiego pomysłodawcę tego rozwiązania (Rychter 1987). Porażki prawne firmy Deutz sprawiły, że od 1886 r. każdy mógł zarabiać na fenomenie sprężania (Porázik 1984).

Nie ulega zatem wątpliwości, że rok 1886 był całkiem dobrym momentem dla spółki Panhard&Levassor. Kluczem do sukcesu było tylko pozyskanie odpowiedniego dostawcy. Pierwszą opcją był Karl Benz, który za pośrednictwem Emila Rogera próbował otworzyć swoim samochodom „bez koni” (Rychter 1987) rynek francuski. Zniesmaczony niechęcią do swoich ciężkich automobili wynalazca odwiedził nawet w 1887 r. firmę Panhard&Levassor, która pomimo tego, że wciąż produkowała obrabiarki do drewna, kupiła licencję na silniki (Rychter 1987). Nie uszczęśliwiło to jednak konstruktora z Mannheim, który miał nadzieję, że Francuzi nabędą motor łącznie z całym osprzętem i ramą. W celu ochrony interesów René Panhardem zgodził się zakupić jeden model od Rogera i odbyć próbną jazdę po Paryżu. Pomimo entuzjazmu z jakim Paryżanie powitali pojawienie się na ulicy automobilu, próba rozślawienia przez Benza swoich samochodów zakończyła się tylko szerokim opisem entuzjastycznej manifestacji mas w gazetach (Rychter 1987).

Nie bez powodów Mark Hughes, były kierowca wyścigowy i redaktor Grand Prix (MotoSport, 2019), uznał, że historia Formuły 1 zaczęła się w chwili, gdy na świecie pojawił się silnik Karla Benza i Gottlieba Daimlera (Hughes 2007). Levassora i Panharda bardziej zainteresował lekki, szybkobieżny, jednocylindrowy motor z zapłonem żarowym i gaźnikiem wyparnym o mocy 1,5 KM konstruktora z Bad Canstatt (Porázik 1984). Zainteresowanie nie było jednak kwestią chwili oraz rozpatrzenia geniuszu Daimlera i Maybacha jako lepszej oferty. Emil Levassor dowiedział się o konkurencji Benza od przedstawiciela firmy Deutz, Gustawa Sarazina. Zaprzyjaźniony od czasów studiów przedsiębiorca podczas wizyty u Daimlera podpisał z nim umowę licencyjną, którą zamierzał przekazać zaprzyjaźnionemu inżynierowi (Rychter 1987). Levassor był jednak człowiekiem, którego niechęć do sponsorskich pertraktacji i wyższych sfer entuzjastom Formuły 1 może nazywać na myśl kierowców w typie Kimiego Räikkönen. Ze względu na niechęć do spraw natury administracyjnej Levassor odmówił, zmuszając Sarazina do podjęcia bardziej stanowczych kroków. Ambitny cel przekonania oportunistycznego biznesowo Levassora przejęła Luiza Sarazin, która podczas wigilijnego wieczoru w 1997 r. parę sekund przed śmiercią swojego męża usłyszała, że Daimlerowi udało się skonstruować samochód (Rychter 1987).

4. Małżeństwo drzwiami do fortuny

Według Marka Hughesa pierwszą osobą, z którą współczesny kierowca Formuły 1 dzieli satysfakcję po osiągnięciu sukcesu jest jego menadżer, inżynier wyścigowy, szef zespołu, przyjaciel lub żona (Noble i Hughes 2007). Przypadek Emila Levassora najlepiej oddaje piąta opcja, gdyż ubocznym skutkiem współpracy z Luizą jako współnikiem było małżeństwo i kariera wyścigowa. Dla osób bacznie śledzących losy sław królowej motorsportów scenariusz ten może przypomnieć perypetie Marka Webbera, który trudną drogę do padoku Formuły 1 zaczął min. dzięki swojej menedżerce i życiowej partnerce, An Neal (Webber 2016). Luiza Sarazin w imieniu spółki Panhard&Levassor podpisała kontrakt z Daimlerem i osobiście przewiozła przez granicę francusko-niemiecką silnik, który znalazł się w Paryżu dopiero po pokonaniu trudności natury celnej dzięki interwencji ministra (Rychter 1987).

Poświęcenie z jakim przysłała małżonka Levassora wypełniła wolę zmarłego Gustawa przeniosła francuską motoryzację na nowy poziom. W 1889 r. Daimler przysłał w 1889 r. na organizowaną w Paryżu z okazji stulecia rewolucji francuskiej wystawę pojazd Stahlrwagen, który wzbudził duże zainteresowanie (Porázik 1984). Sarazin zdobyła licencję produkcyjną na samochód niemieckiego dostawcy i przekazała ją firmie Panhard&Levassor. Popyt na jednostki napędowe Daimlera we Francji był tak duży, że spółka już dwa lata później mogła skorzystać z praw wykupionych przez spółniczkę i zacząć produkować własne samochody (Raby 2011). W 1891 r. z paryskiej fabryki wyjechał pierwszy model, który przeszedł do historii pod nazwą Panhard-Levassor.

Na tle technicznym samochód ten nie był wyjątkowo innowacyjny, ponieważ do jego skonstruowania Levassor musiał jedynie wybrać rodzaj nadwozia i silnika. Dwumiejscowy typ Phaéton (Rychter 1987) został wyposażony w dwucylindrowy silnik widlasty Daimlera, który przy pojemności skokowej 1235 cm³ generował moc 2,5 KM i prędkość maksymalną 30 km/h (Porázik1984). Nienajgorsze jak na ostatnią dekadę XIX w. osiągi były rezultatem wzbogacenia układu napędowego łańcuchem, który dobrze przenosił energię mechaniczną silnika do czterostopniowej skrzyni biegów na tylne koła (Porázik1984). Rzeczą wartą uwagi jest również umieszczenie wyposażonego w świecę żarową silnika przed kierownicą (Raby 2011). Rozwiązanie znane współcześnie jako klasyczny układ napędowy (Orzełowski 1995) jest również znane jako system Panhard (Raby 2011), którego niskie osadzenie środka ciężkości pozwalało lepiej wykorzystywać napędzaną wałem napędowym tylną oś.

Zalety techniczne nie były jednak gwarancją pomyślnej sprzedaży. Pod koniec XIX w. podstawowym problemem producentów automobili były wątpliwości społeczeństwa co do ich użyteczności. Levassor doszedł do wniosku, że najlepszą formą reklamy będzie wzięcie udziałów organizowanym przez pismo „Le Petit Journal” (Giraldo 2007) wyścigu, o którym plotka szybko się rozniosła dzięki opublikowanemu 19 grudnia 1893 r. artykulowi głównego redaktora, Pierra Giffarda (Rychter 1987). Rok później, 22 lipca 1894 r. na linii startowej w Paryżu wstawili się wszyscy, którzy postawili sobie za cel udowodnić niezawodność swoich pojazdów i ich źródeł napędu. Emil Levassor osobiście zasiadł za drążkiem kierowniczym wyprodukowanego przez siebie samochodu o mocy 3,5 KM (Rychter 1987).

5. Szybkość dźwignią handlu

Nie bez powodu hobbystyczne zawody z 1894 r. wielu specjalistów uznaje za początek kosztownej dyscypliny jaką jest dziś Formuła 1 (Giraldo 2007). Przebieg przedsięwzięcia „Le Petit Journal” wykazywał cechy charakterystyczne dla naczelnej dyscypliny motorsportu. Współcześnie przed każdym niedzielnym wyścigiem reprezentanci biorących udział w Grand Prix zespołów mają obowiązek spotkać się ze sponsorami, wstawić się na stoisko promocyjne oraz wziąć udział w regulaminowej odprawie i paradzie kierowców (Noble i Hughes 2007), która jest okazją do przeprowadzenia ostatnich wywiadów. Poruszenie z 1894 r. również zaczęło się od rozmów z zawodnikami i wyjaśnieniem zasad mających zagwarantować bezpieczeństwo (Rychter 1987). Oczywiście licząca 136 km trasa do Rouen (Rychter 1987) nie miała nic wspólnego ze współczesnymi torami wyścigowymi, które stanowią zazwyczaj oddzielny kompleks lub specjalnie wyznaczony na czas Grand Prix odcinek uliczny. Debiut Emila Levassora w tych prototypicznych zawodach zakończył się *ex aequo* drugim miejscem z napędzanym benzyną Peugeotem. Pojazdy te ustąpiły tylko parowemu samochodowi firmy De Dion-Bouton & Trépardoux (Rychter 1987), który ze względu na większe zużycie paliwa i wody stracił miano zwycięzcy (Rychter 1987).

Urażony ambicjonalnie hrabia de Dion 11 czerwca 1895 r. zainicjował następne zawody, które sfinansował baron von Zulyen de Nyevelt i Gordon Bennett. Wynosząca 1190 km trasa Paryż-Bordeaux-Paryż (Hughes 2007) wymagała tym razem większej wytrzymałości i sprawności niż przedsięwzięcie „Le Petit Journal”. Levassor zasiadł za drążkiem przedniosilnikowego modelu „Pam-Pam” (Rychter 1987), którego dwucylindrowy silnik o pojemności skokowej 1205 cm³ generował moc 4 KM i średnią prędkość 24 km/h (Raby 2011). Maszyna ta wystartowała jednak w wyścigu, który rządził się specyficznymi zasadami. Z uwagi na to, że jego pomysłodawca de Dion został w zeszłym roku ukarany również za posiadanie „chauffera” (Rychter 1987) podtrzymującego ogień pod kotłem, tym razem regulamin przewidywał nagrodę dla pojazdów co najmniej czteroosobowych (Rychter 1987).

Wyścig okazał się równie problematyczny co jego zasady zarówno dla Levassora jak i de Diona. Według strategii, która w Formule 1 stanowi wręcz nieodłączny aspekt rywalizacji, kierowca Panharda miał przed Bordeauxm oddać drążek swojemu zmiennikowi. Widząc, że ten o 3 nad ranem jeszcze spał, Levassor postanowił sam przejechać cały dystans (Hughes 2007). Sytuacja ta doskonale odzwierciedla psychofizyczny aspekt współczesnego motorsportu. Według Marka Hughesa kierowcę Formuły 1 wyróżnia przede wszystkim dobrze rozwinięty instynkt rywalizacji, zdolność do utrzymywania maksymalnej koncentracji i odporność na ból (Hughes 2007). Po 24 godzinach jazdy

Levassor był równie zmęczony co uczestnicy zmagania Grand Prix Monako, które wymaga wręcz olimpijskiej formy fizycznej, czujności i skupienia. Po 15 minutach odpoczynku reprezentant firmy Panhard&Levassor doszedł do wniosku, że zbyt dużo czasu straciłby na zmianę miejsc. Wobec tego ograniczył się do uzupełnienia paliwa, wymiany oleju i potężnego łyku wina (Rychter 1987), które znawcom historii Formuły 1 mogłoby nasunąć na myśl Jemsa Hunta i jego spektakularne wywalczenie mistrzostwa na japońskim torze Fuji w 1976 r. pod wpływem alkoholu. Decyzja Levassora zapewniła mupięćciogodzinną przewagę nad drugim uczestnikiem zmagania. Oczywiście różnica ta jest nieporównywalna do osiągnięć współczesnych bolidów, które potrafią zniwelować dystans do przeciwnika zaledwie do ułamków sekund. Niemniej strategiczna również we współczesnym motorsporcie wielkość zapewniła słynącemu z mocnych nerwów i determinacji (Rychter 1987) Francuzowi zwycięstwo. Do mety w Porte Maillot dojechał po 48 godzinach. Zmęczenie nie pozwoliło mu jednak cieszyć się z owacji widzów, gdyż zaraz po krótkiej pertraktacji handlowej z zainteresowanym kupnem samochodu angielskim lordem powiedział tylko krótkie „bon” i zasnął (Rychter 1987).

Levassor podobnie jednak jak de Dion padł ofiarą regulaminu, który oprócz czterech miejsc wymagał również obecności mechanika w samochodzie. Jego brak w samochodzie „Pam-Pam” zapewnił nagrodę w postaci 31.000 franków Peugeotowi prowadzonemu przez Louisa Rigoulta (Raby 2011). Dyskwalifikacja nie zniechęciła jednak inżyniera, którego szybko uznano za faworyta planowanego na 1896 r. wyścigu na trasie Paryż-Marsylia-Paryż (Porązik 1984). Zawody na odcinku liczącym 1711 km (Porązik 1984) okazały się jednak ostatnimi w jakich wziął udział. Pies, który wpadł pod koła samochodu Levassora przewrócił go i tym samym pozbawił szansy na zwycięstwo. Połamane przez drążek kierowniczy żebro doprowadziło do poważnych powikłań w klatce piersiowej, na skutek której Francuz wycofał się z zawodów (Raby 2011). Zastąpił go kierowca rezerwowi, który ostatecznie zajął czwarte miejsce. Po nieszczęśliwym wypadku niedoszły mistrz powrócił do udoskonalania swoich pojazdów, rozpoczynając pracę na sprzęgłem magnetycznym. Zmarł zaledwie rok później w wieku 54 lat (Raby 2011). Pomimo krótkiej kariery wyścigowej współcześni mu zapamiętali go jako prekursora motorsportu, stawiając w Porte Maillot na jego cześć monument upamiętniający końcówkę wyścigu z 1895 r.

6. Zakończenie

Życie Emila Levassora i przebieg jego hobbyistycznej kariery wyścigowej pozwala go porównać do współczesnych sław motorsportów, które również charakteryzuje chęć rywalizacji i przekładanie zdrowia nad wymagający poświęcenia motorsport. Innowacyjność i wizjonerskość sprawia, że francuski inżynier również dobrze komponuje się w obraz typowego angielskiego konstruktora doby lat pięćdziesiątych XX w. Podobnie jak Collin Chapman czy Kena Tyrrel dzielił życie między pasję do ścigania a zamiłowanie do mechaniki i udoskonalania pojazdów. Nie można również zapomnieć o sferze psychofizycznej, która niejako potwierdza tezę, według której Levassor zapoczątkował poczet ceniących sobie ryzyko i adrenalinę reprezentantów wyścigów samochodowych. Doskonałym tego przykładem jest choćby wyścig na trasie Paryż-Bordeaux-Paryż, który śmiało można nazwać zapowiedzią tragicznych i spektakularnych zmagania zawodów patronowanych dziś przez znaną jako Fédération Internationale de l'Automobile FIA. Podczas zmagania w 1895 r. Levassor zaprezentował większość cech, które charakteryzują największe sławy Formuły 1 i innych serii wyścigów samochodowych jak 24 godzinny Le Mans, Spa czy Dayton.

Warta podsumowania jest również materialna spuścizna, którą pozostawił po sobie Levassor. Założona w latach osiemdziesiątych XIX w. firma nie bez powodu jest uznawana przez historyków za bardzo ważny etap w rozwoju motorsportu. Spółka Panhard&Levassor oczywiście stanowi dziś jedynie sentymentalne wspomnienie francuskiej motoryzacji, którą w 1967 r. przejął Citrën. Śmierć pierwszego nieformalnego zwycięzcy wyścigu z 1894 r. i wycofanie się Luizy Sarazin z jej działalności nie przekreśliła jednak sukcesów samochodów bazujących na systemie Daimlera. Automobile Panhard-Levassor skutecznie rywalizowały na organizowanych przez przedsiębiorców i zapalonych entuzjastów wyścigach. W dekadzie lat 1895-1900 stały się one wyznacznikiem jakości i stylu, którego dłużej brakowało topornym pojazdom Karla Benz. Dzięki sportowej rywalizacji

Panhard&Levassor zebrała dość środków, aby pokazać się jako fabryka samochodów wyścigowych i turystycznych. Udział Levassora w drogowych zmaganiach był gwarantem dobrej reklamy i środków, które pozwoliły zerwać się z mianem bazującego na gotowych podzespołach klienckiego producenta. Warto również zwrócić uwagę, że w latach świetności Panhard&Levassor służyła z innowacji zapewniających prosperitę na rynku. Sztandarowym tutaj osiągnięciem jest choćby zwany akceleratorem pedał przyspiesznika, który umożliwiał zwiększenie obrotów silnika lub gama motorów oferująca jednostki o mocy 4, 6, 8 i 12 KM.

7. Literatura

- Brawn R, Parr A (2017) Rywalizacja totalna. Wojny za kulisami F1, Wydawnictwo SQN Kraków: 43, 44, 49.
- Hughes M (2007) Formuła 1. Encyklopedia, IMBIR, Warszawa: 8, 12.
- Miller B (2019), Porsche 911 kontra Audi R8 i McLaren 570S: Zdetronizować tytana, Car Polska. Auto Moto, nr. 3: 27.
- MotoSport, Mark Hughes, <https://www.motorsportmagazine.com/author/mark-hughes>,
- Noble J, Hughes M (2007) Formuła 1 dla bystrzaków, Wydawnictwo HELION, Gliwice: 132,133, 195.
- Orzełowski S (1995) Budowa podwozi i nadwozi samochodowych. Podręcznik dla technikum, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa: 77.
- Porązik J (1984) Stare samochody, Wydawnictwo „Sport i Turystyka”, Warszawa: 6, 7, 37.
- Raby P (2011) Legedny Formuły 1, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki: 71, 72, 73.
- Rychter T (1999) Budowa pojazdów samochodowych, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa: 18.
- Rychter W (1987) Dzieje samochodu, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa: 59, 63, 68, 79, 80, 96,83, 84, 87, 96.
- Webber M (2016) Mark Webber. Moja Formuła 1, Wydawnictwo SQN, Kraków: 86-89.