

Nr 8 [ISSN 2450-0402]



Dyskursy o kulturze

Discourses on Culture

Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski

Łódź 2017


WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Nr 8 [ISSN 2450-0402]



Dyskursy o kulturze

Discourses on Culture

Redaktor naczelny: **Grzegorz Ignatowski**

Łódź 2017



WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową
dyskursy.san.edu.pl

Zeszyt recenzowany

Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski

Sekretarz redakcji: Ewa Stroińska

Korekta językowa: Dominika Świech, Małgorzata Pająk i Beata Siczek

Skład i łamanie: Marcin Szadkowski

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by Społeczna Akademia Nauk

ISSN 2450-0402

Wydawnictwo

Społecznej Akademii Nauk

ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź

42 676 25 29, w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl



Spis treści

Alicja Tynda <i>Współpraca rodziców z przedszkolem w edukacji</i> <i>dzieci</i>	7
Grzegorz Wilk-Jakubowski <i>Brytyjski model zarządzania</i> <i>zróżnicowaniem kulturowym</i>	23
Kinga Nowak <i>Sytuacja młodzieży na rynku pracy</i>	41
Karolina Lewandowska <i>Autyzm – definicja i przyczyny</i>	61
Rafał Mielczarek <i>Emancypacja przez sztukę. Próbką socjologii</i> <i>z Dzienników Stefana Kisielewskiego</i>	79
Grzegorz Ignatowski <i>Płacz – przyczyny i skutki</i>	93
Katarzyna Weber <i>Blaski i cienie dwujęzyczności u dzieci</i>	109

Alicja Tynda [alicia1992a@gmail.com]

Spółeczna Akademia Nauk

Współpraca rodziców z przedszkolem w edukacji dzieci

Cooperation of Parents with Kindergarten in their Children's Education

Abstract: We can all see an increase in social expectations towards education. Therefore, kindergartens are also a subject of the reform. The aim of pre-school education is to prepare children to compulsory education, to provide them with comprehensive physical, mental, emotional and social development as well as to help in early diagnosis and therapy of various disorders or developmental delays that the child has. An important mission of the kindergarten is also to help parents look after their children, as well as skilful cooperation with the family and the child's environment. The aim of this work is therefore to indicate the possibility of cooperation between kindergarten and parents in bringing up the children.

Key words: kindergarten, education, child's development.

W ostatnich latach wyraźnie wzrosły oczekiwania społeczne wobec oświaty. Jednocześnie można zaobserwować narastające niezadowolenie z jakości usług edukacyjnych, a co za tym idzie ich wzmożoną krytykę. Sfera, którą obejmuje oświata, podlega ciągłym zmianom. Reformie podlega również instytucja, jaką jest przedszkole. Cel wychowania przedszkolnego to przy-

gotowanie dziecka do wypełniania obowiązku szkolnego, zapewnienie mu wszechstronnego rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego oraz pomocy w zakresie wczesnej diagnozy i terapii różnorodnych zaburzeń lub opóźnień rozwojowych. Ważną misją przedszkola jest również pomoc rodzicom w opiece nad dziećmi, a także umiejętna współpraca z rodziną i środowiskiem dziecka. Cel artykułu, wobec tak zarysowanej problematyki, stanowi wskazanie możliwości współpracy między przedszkolem a rodzicami w kwestii wychowania dzieci.

Przedszkole jest miejscem, w którym dziecko ma stałe kontakty z rówieśnikami, uczy się podstawowych zasad życia w grupie i reguł społecznego współdziałania, a także buduje swoją hierarchię wartości. Umożliwia ono wszechstronny rozwój dziecka pod okiem wykwalifikowanej kadry. Stanowi placówkę, która zapewnia dziecku opiekę, bezpieczeństwo, a często zastępuje ciepło domowego ogniska. Dąży do wsparcia rodziny w wychowaniu i edukacji małego dziecka, na którego rozwój wpływają różnorodne czynniki: emocjonalne, społeczne, a także fizjologiczne. Niezwykle ważne dla tego rozwoju staje się nie tylko wychowanie w domu rodzinnym, ale również w przedszkolu. Można uznać, że przedszkole to „drugi dom” dziecka, w którym zdobywa ono swoje pierwsze kompetencje społeczne. Poznaje nowe osoby, więc zna już nie tylko członków najbliższej rodziny, czyli ojca, matkę i rodzeństwo, ale także inne osoby dorosłe (np. nauczycieli) i rówieśników. Zanim dziecko uda się po raz pierwszy do przedszkola, jego kontakty ze światem są dość ograniczone, gdyż większość czasu przebywa ono w domu, wyłącznie w otoczeniu matki, ojca, babci, dziadka i rodzeństwa. W przedszkolu, po raz pierwszy, uczy się reguł i norm panujących w społeczeństwie. Wcześniej w każdej kwestii mogło liczyć na pomoc rodziców, jednak w przedszkolu zdane jest w większości samo na siebie, nauczycieli i rówieśników, co powoduje przede wszystkim rozwój jego samodzielności.

Jak już wspomniano, przedszkole jest drugim, niezwykle istotnym środowiskiem, w jakim rozwija się dziecko. Od tego, w jaki sposób będzie przebiegać współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami, zależy w głównej

mierze rozwój przedszkolaka. Rodzice mogą informować nauczycieli o tym, jak dziecko funkcjonuje w nieznanym mu grupie rówieśniczej, jak radzi sobie z zasadami i normami przyjętymi w placówce, a także jak rozwija się fizycznie i jak jego rozwój przebiega na tle grupy rówieśniczej. Współpraca z rodzicami stwarza szansę na wspólne pokonywanie powstałych trudności. Forma współpracy przedszkola z rodzicami jest sposobem postępowania pedagogów z podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka. Uporządkowana współpraca między tymi dwoma podmiotami umożliwia stworzenie odpowiednich warunków dla wychowania dziecka i aktywizowania jego rozwoju. Nauczyciel współpracujący z rodzicami poznaje ich oczekiwania, pragnie podzielić się z nimi swoimi pomysłami, zaprezentować swój warsztat pracy.

W artykule przedstawiono charakterystykę przedszkola jako instytucji będącej elementem systemu oświaty. Opisano, czym jest współpraca, a czym są oczekiwania rodziców względem przedszkola. Przedstawiono cele i zasady współpracy przedszkola i rodziców, a także funkcje, jakie powinno spełniać przedszkole w relacji z rodzicami przedszkolaków. Ukazano też formy współpracy rodziców z przedszkolem oraz istotę ich udziału w edukacji dziecka.

Charakterystyka i zadania współczesnego przedszkola

Przedszkole jest pierwszą formą życia społecznego poza domem rodzinnym, z jaką styka się człowiek, dlatego też jest ważnym ogniwem w jego rozwoju. W przedszkolu dziecko uczy się podstawowych zasad funkcjonowania w społeczeństwie, zdobywa kluczowe wiadomości potrzebne na dalszych etapach nauki. Według Tadeusza Pilcha „przedszkole jest samodzielną instytucją opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci w wieku od trzech lat do rozpoczęcia obowiązkowej nauki, wspierającą wychowanie rodzinne” [Pilch 2012, s. 636]. Przedszkole to ogniwo łączące wychowanie domowe, rodzinne z wychowaniem szkolnym. Ma ułatwić dziecku przejście z domu rodzinnego do śro-

dowiska szkolnego i przygotować je do dalszej nauki. „Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych” [*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*].

Edukacja przedszkolna stanowi pierwszy etap systemu kształcenia młodego człowieka, który ma na celu wszechstronny rozwój, poczynwszy od płaszczyzny intelektualnej poprzez aktywność fizyczną, aż po sferę społeczno-poznawczą, dlatego też odgrywa coraz większą rolę w systemie oświaty.

Według Anny Klim-Klimaszewskiej „działalność wychowawcza ma na uwadze wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie do szkoły” [Klim-Klimaszewska 2010, s. 112].

„Współczesne przedszkole – zauważa J. Lubowiecka – jako pierwsza instytucja edukacyjna w życiu dziecka, spełnia następujące funkcje:

- opiekuńczo-zdrowotną,
- stymulacyjną,
- profilaktyczną,
- korektywną,
- kompensacyjną,
- dydaktyczną,
- socjalizacyjną,
- osobotwórczą” [Lubowiecka 2006, s. 5].

Powyższe funkcje są podstawą realizacji celów wychowania. Przedszkole zobowiązane jest do realizowania celów zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, do których należą:

1. Wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji.
2. Budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe.

3. Kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek.
4. Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi.
5. Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.
6. Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych.
7. Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych.
8. Wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się za pomocą muzyki, małych form teatralnych oraz sztuk plastycznych.
9. Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.
10. Zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych w wyniku wspierania ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowania tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

W głównej mierze to nauczyciel jest odpowiedzialny za realizację celów wychowania, on bowiem prowadzi dzieci, naucza je, wskazuje im drogę. Jednak, aby w pełni realizować cele kształcenia i wychowania, niezbędna jest współpraca placówki z rodziną dziecka.

Współpraca rodziców z przedszkolem a ich oczekiwania

W ostatnich latach coraz częściej obserwuje się wzrost społecznych oczekiwań wobec oświaty. Zwiększa się też niezadowolenie z usług oświatowych. System

oświaty, w tym i przedszkole, jest narażony na szereg nieustannych zmian. Szczególną uwagę trzeba zwrócić na ustawę dotyczącą sześciolatków, która weszła w życie 14 listopada 2013 r. Zawarte w niej rozwiązania wprowadzają regulację dotyczącą objęcia obowiązkiem szkolnym sześciolatków. Od początku spotyka się ona z niezadowoleniem rodziców.

Kolejne dokumenty mówią o konieczności zwiększenia dostępu do wychowania przedszkolnego oraz zagwarantowania dzieciom w wieku 3–6 lat miejsca w przedszkolach lub innych placówkach wychowania przedszkolnego. Sama ustawa ogranicza wysokość opłat, które są pobierane od rodziców. W myśl nowych przepisów nie wolno pobierać dodatkowych opłat, co spowodowało, że zniesione zostały specjalistyczne formy wychowania edukacyjnego. Rodzice, nawet jeśli mają możliwości, nie mogą zapłacić za dodatkowe zajęcia w przedszkolu, takie jak: gimnastyka korekcyjna, taniec, rytmika czy język angielski. Z tego powodu, ważna staje się opinia rodziców na temat wychowania przedszkolnego. Nie bez znaczenia pozostaje zatem współpraca rodziców z przedszkolem. Nauczyciele wychowania przedszkolnego nie w każdej sytuacji mogą spełnić oczekiwania rodziców, które zresztą nieustannie wzrastają. Istotne zatem staje się omówienie współpracy i znalezienie „złotego środka dla obu stron” [Michna 2014, ss. 113–114].

Danuta Al-Khamisy uważa, że można wyróżnić obszary pracy przedszkola, dzięki którym rodzice określają swoje oczekiwania wobec placówki. Odnoszą się one głównie do takich elementów, które wpływają na aktywność dziecka i dotyczą:

- „poziomu struktury placówki, czyli względnie dobrze ułożonego programu;
- socjalizacji, czyli przystosowania dziecka do grupy rówieśniczej i dorosłych innych niż rodzice;
- kontaktu, czyli odczuwania satysfakcji z wszelkich form kontaktu między domem a placówką;
- informacji, czyli poziomu satysfakcji z wymiany informacji między domem a placówką” [za: Trepa 2017, s. 1].

Z drugiej jednak strony, rodzice wiedzą, że przedszkole umożliwia im re-spektowanie ich praw w następującym zakresie:

- uzyskiwania informacji na temat placówki przedszkolnej oraz oferowania dzieciom różnych możliwości,
- wyrażania własnego zdania,
- wpływania na zmiany w przedszkolu,
- współpracy z przedszkolem w zakresie poprawy warunków rozwoju dziecka,
- dokonywania wyboru pomiędzy różnego typu formami organizacyjnymi i programami.

Dzięki temu, w oczach rodziców, powstaje obraz „dobrej jakości” przedszkola. Ich zdaniem jest to przedszkole, które posiada następujące cechy:

- prowadzi odpowiednie rozwojowo, wychowawcze i edukacyjne działania, które umożliwiają dziecku „tworzenie samego siebie”;
- prowadzi dodatkowe doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz doradztwo psychopedagogiczne;
- gwarantuje ścisłą współpracę z rodzicami;
- zapewnia właściwą proporcję liczby nauczycieli w stosunku do liczby dzieci;
- ma odpowiedni i sprawny system zarządzania oraz kontroli pracy nauczyciela.

Oczekiwania rodziców wobec przedszkola można podzielić na następujące grupy:

- oczekiwania odnoszące się do nauczyciela,
- oczekiwania odnoszące się do realizacji programu wychowawczego i dydaktycznego.

Rodzice oczekują od nauczycieli głównie takich cech osobowości, jak: miłość do dzieci, dobroć, opiekuńczość i serdeczność. Kolejną grupą są cechy osobowości skierowane na dziecko, czyli: szczerłość, empatia i wyrozumiałość. Ostatnia grupa cech, jakich rodzice oczekują od nauczycieli wychowania przedszkolnego, to kompetencje edukacyjne, czyli: sprawiedliwość,

twórczość, znajomość potrzeb dziecka, poświęcenie, odpowiedzialność, pracowitość, umiejętność nawiązywania kontaktu oraz motywowania dzieci do rozwoju [Al-Khamisy 2013, s. 6].

Z kolei oczekiwania rodziców wobec programu wychowawczego i dydaktycznego odnoszą się do takich ich aspektów, jak:

- „rozwijanie samodzielności i aktywności dzieci,
- zapewnianie dzieciom opieki,
- stymulowanie prawidłowych relacji między dziećmi,
- przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole,
- doskonalenie czynności samoobsługowych” [Trepka 2017, s. 1].

Oczekiwaniem rodziców wobec przedszkola jest rozwój społeczny i emocjonalny dziecka w kontakcie z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Rodzice natomiast czują się odpowiedzialni za promocję zdrowia. Za najmniej kompetentnych uważają się w takich dziedzinach, jak zajęcia muzyczne, a także rozwijanie ekspresji twórczej. Reasumując oznacza to, że to na przedszkole przypada najwięcej oczekiwań do spełnienia i zadań do realizacji. „Mimo dużej akceptacji wśród rodziców programu pracy z dziećmi, organizacji pracy i składu kadry pedagogicznej, rodzice wyrażają chęć współpracy również w obszarze działań zarezerwowanych dotychczas dla decydentów. Widzą bowiem potrzebę dzielenia odpowiedzialności za edukację dziecka i potrzebę wyrażania własnych oczekiwań” [Trepka 2017, s. 1]. Z tego powodu niezwykle istotna staje się współpraca rodziców z przedszkolem.

Zdaniem Wincentego Okonia współpraca oznacza „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy” [Okon 2001, s. 346]. Współpraca zatem, to zespolone ze sobą takie same działania, organizowane według określonego wzoru podziału pracy. Ważne jest, że muszą w nim wystąpić minimum dwa podmioty. Mogą nimi być: osoby, grupy społeczne, stowarzyszenia i organizacje. Według definicji współpracy używanych w pedagogice społecznej, oznacza ona zgod-

ne, a przede wszystkim dobrowolne, działanie kilku podmiotów w jednym środowisku. Należy zwrócić uwagę, iż działanie to skierowane jest na realizację takich samych celów w odniesieniu do wychowania, opieki i kształcenia. Współpraca oznacza harmonijną aktywność podmiotów podczas realizacji określonych zadań, które mają doprowadzić do określonego celu. Musi odbywać się w warunkach współrzędności, a także egalitarności, wszystkich osób lub grup, które w niej uczestniczą [Lalak, Pilch 1999, ss. 345–346].

Zdaniem Alberta Wojciecha Maszke, współdziałanie oznacza określony stosunek społeczny pomiędzy podmiotami [Maszke 2002, s. 72]. Mogą to być nie tylko pojedyncze osoby, ale również grupy. Współpraca cechuje się wzajemnym umacnianiem wykonywanych działań przez uczestników współpracy. Ważne jest także dążenie do jednolitego celu. Współzawodnictwo według W. Okonia to „działalność jednostek albo grup, której jednym z ważnych celów jest uzyskanie przewagi nad innymi jednostkami lub grupami” [Okon 2001, s. 346]. Definicja ta nie ma jednak pozytywnego zabarwienia. Wprowadza element rywalizacji, który bywa niekorzystny w wychowaniu młodych osób. Rodzice i nauczyciele mogą prowadzić pewnego rodzaju rywalizację, która ma doprowadzić do udowodnienia jednej ze stron swoich racji, pomimo tego, że obie strony dążą do realizacji tego samego celu, czyli dobra dziecka.

Zdaniem W. Okonia partnerstwo to „rodzaj stosunków pomiędzy jednostkami lub grupami polegający na wspólnocie celów i działań, a oparty na zasadach równości, lojalności, wzajemnej odpowiedzialności i pomocy” [Okon 2001, s. 348]. Oznacza więc ono chęć współdziałania z innymi osobami, albo z grupą, w którym nie występują nakazy, zakazy lub zarządzenia. Aleksander Kamiński wyróżnia także partnerstwo koleżeńskie, które może wystąpić np. pomiędzy nauczycielem i opiekunem określonej organizacji młodzieżowej a jej członkami. Z kolei partnerstwo rodzicielskie, zdaniem autora, opiera się na relacjach opiekuńczych. Bycie czyimś partnerem oznacza współuczestnictwo w dążeniu do określonego celu lub przedsięwzięcia, gdzie każda ze stron, traktuje drugą, jak równą sobie [za: Markowski, Pawelec 2001, s. 565].

W oświacie również funkcjonuje pojęcie „partnerstwo”, które dotyczy „[...] równorzędności praw i obowiązków rodziców i nauczycieli wobec dzieci. Celem partnerstwa jest osoba wychowanka, jego edukacja, jak i ukształtowanie jego osobowości” [Maszke 2002, s. 75]. Należy zwrócić uwagę, że istotę partnerstwa stanowią ludzie zaangażowani. To właśnie od podmiotów partnerstwa głównie zależy, czy zamierzony cel zostanie osiągnięty. Bardzo często zaczynają pojawiać się pytania o cel i korzyści, jakie można osiągnąć z takiego sposobu działania. Każdy z uczestników partnerstwa powinien szczerze sobie na nie odpowiedzieć i jednocześnie budować atmosferę wzajemnego zaufania [Sobolewski 2007, s. 29]. Teoria spotkania zaznacza, iż relacje partnerskie mogą wzbogacić jednostkę, określając jej istotę oraz miejsce na Ziemi [Mendel 2000, ss. 14–17]. Zdaniem Elżbiety Gawęł-Luty należy wyróżnić przede wszystkim współpracę rodziców z nauczycielami i wychowawcami. Partnerstwo oznacza równość, jeśli chodzi o podejmowane działań i decyzji oraz takie same prawa i obowiązki. Celem takiego układu ma być odrzucenie dominacji nauczycieli nad rodzicami lub rodziców nad nauczycielami [Gawęł-Luty 1995, s. 7].

Cele i zasady współpracy przedszkola z rodzicami

Rodzice, posyłając dzieci do przedszkola, mają wiele różnych wątpliwości. Zastanawiają się, czy dziecko w placówce będzie bezpieczne, szczęśliwe, otoczone właściwą opieką. Chcą wiedzieć, jaką osobą będzie nauczyciel. Dzieci wkraczają w całkiem nową sytuację życiową, która jest dla nich tajemnicą, nie wiedzą, jak będą układać się ich relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Żeby pokonać te trudności, potrzebna jest dobra współpraca między wszystkimi ogniwami edukacji przedszkolnej, czyli: rodzicami, dziećmi i nauczycielami. Nauczyciel, mający być wychowawcą grupy, pragnie przedstawić rodzicom swój warsztat pracy, plany i poznać ich wymagania wobec swojej osoby, pra-

cy dydaktycznej, oferowanych zabaw. Staje się nauczycielem otwartym i poszukującym, sprawdza własne możliwości, metody i pomysły, konfrontując je z oczekiwaniami rodziców swoich podopiecznych.

Głównym celem współpracy przedszkola z rodzicami jest dążenie do zwiększenia sprawności w pracy wychowawczej z dziećmi. Jednak nie chodzi w tym przypadku o działania wychowawcze w stosunku do dzieci, które sprawiają określone trudności. Celem współpracy powinno stać się przede wszystkim zajmowanie się bieżącymi sprawami, które dotyczą wszystkich podopiecznych oraz sprawami związanymi z wychowaniem i edukacją. Takie działania wychowawcze są codziennie stosowane w przedszkolu, a także w domu dzieci uczęszczających do placówki. Mają one taką samą rangę jak procesy dydaktyczne, których celowości nikt nie kwestionuje. Żadna ze stron, ani rodzice, ani wychowawcy przedszkolni, nie są w stanie zagwarantować tego, że brak współpracy pomiędzy nimi nie odbije się negatywnie na zachowaniu dziecka i jego postępach w dalszej edukacji. Istotną czynnością jest określenie celów ogólnych i operacyjnych, jakie należy realizować w zakresie współpracy. Aby to było możliwe, trzeba zacząć od zapoznania się z potrzebami rodziców, mając na uwadze również możliwości przedszkola. Obecnie nie można sobie wyobrazić przedszkola, które realizując zadania dydaktyczno-wychowawcze czyni to bez porozumienia z rodzicami. Nauczyciele dostrzegają w rodzicach partnerów we współdziałaniu w procesie wychowawczym i dydaktycznym. Współpraca z rodzicami wynika z konieczności niesienia pomocy rodzinie w sprawowaniu funkcji wychowawczych oraz z potrzeby ujednolicenia kierunku wpływów przedszkola i domu. D. Al-Khamisy stwierdza, że istnieją obszary pracy przedszkola, na podstawie których rodzice określają swoje oczekiwania wobec placówki przedszkolnej [Al-Khamisy 2003, s. 5].

Oczekiwania rodziców można podzielić na te, który dotyczą bezpośrednio nauczyciela oraz te, które dotyczą realizacji programu wychowawczo-dydaktycznego. Są one zazwyczaj zbliżone do siebie. Zdarzają się rodzice, którzy nie mają właściwie żadnych oczekiwań. Przyprowadzają dziecko do przedszkola tylko dlatego, że tak trzeba lub żeby mieć „święty spokój” w domu. Są również

tacy rodzice, którzy mają ogromne oczekiwania. Współpraca przedszkola ze środowiskiem rodzinnym jest niezbędnym elementem wychowania dzieci. Tylko we współpracy można właściwie stymulować do rozwoju dziecko i zapewnić mu harmonijny rozwój. Przedszkola mają szansę uzupełniać oddziaływanie wychowawcze domu rodzinnego, wspierać i pobudzać rozwój dziecka, wzmacniać istniejące u dzieci uzdolnienia oraz kreować nowe.

Pierwszym celem współpracy przedszkola z rodzicami powinno być lepsze poznanie dziecka, zarówno przez rodziców, jak i przez nauczycieli. Rodzice powinni przekazywać wychowawcom informacje, w jaki sposób dziecko zachowuje się w środowisku domowym. Nauczyciele natomiast powinni mówić rodzicom o funkcjonowaniu ich dzieci w przedszkolu. Niezwykle ważne stają się zatem spotkania rodziców z wychowawcami w celu wymiany informacji na temat funkcjonowania dziecka w różnych środowiskach. W przypadku, gdy rodzice i nauczyciele nie wiedzą, jak dziecko funkcjonuje, narażają się na popełnianie istotnych błędów wychowawczych, które mogą w znaczący sposób wpłynąć na jego dalsze losy. Główną zasadą więc powinny stać się częste kontakty rodziców z wychowawcami. Dzięki regularnym spotkaniom rodzice mogą poznać osoby zajmujące się ich dziećmi, natomiast wychowawcy, dzięki wskazówkom rodziców, mogą lepiej zrozumieć funkcjonowanie podopiecznych. Ważne jest, aby te kontakty opierały się na zasadzie życzliwości i wzajemnego szacunku [*Dziubek, Współpraca nauczycieli z rodzicami*].

Przedszkole musi więc dołożyć starań, aby rodzice stali się jego sojusznikami w sprawach zdrowia i bezpieczeństwa dzieci, respektowali skierowania do poradni specjalistycznych, a także wspierali inne działania stymulujące wielostronny rozwój dziecka. Dlatego też rodzice współuczestniczą w organizowaniu edukacji, a nauczyciele wspomagają działania wychowawcze rodziców. Aby współpraca układała się jak najlepiej, zarówno jedna, jak i druga strona, powinna kierować się pewnymi zasadami. Należą do nich: zasada pozytywnej motywacji, partnerstwa, jedności oddziaływań i systematycznej współpracy.

Zasada pozytywnej motywacji oznacza, że niezwykle istotnym warunkiem właściwej współpracy wychowawców przedszkolnych i rodziców jest

dobrowolność i chęć udziału w partnerstwie. Odnosi się to przede wszystkim do świadomości, że obie strony mają wspólny cel, czyli dobro dziecka, a także, że każda ze stron może odnieść w wyniku tej współpracy wiele korzyści.

Zasada partnerstwa odwołuje się do jednakowych praw i obowiązków wychowawcy oraz rodziców w ich współpracy. Ani rodzice, ani też wychowawcy nie powinni czuć się gorsi lub mniej kompetentni. Każda ze stron powinna mieć także takie same prawa w podejmowaniu decyzji i być tak samo za nie odpowiedzialna.

Zasada jedności oddziaływań odnosi się głównie do konieczności realizowania przez przedszkole i rodzinę takich samych celów. Rodzice i wychowawcy powinni konsultować ze sobą metody i sposoby dążenia do tych celów i wybierać te, które będą łączyć emocjonalnie dzieci zarówno z przedszkolem, jak i domem rodzinnym.

Zasada aktywnej i systematycznej współpracy zawiera się w konieczności czynnego i nieustannego zaangażowania wychowawców i rodziców w dążeniu do celu, w odniesieniu do wzajemnej współpracy. Ta zasada nie oznacza jednak odmiennego stopnia aktywności i systematyczności każdego z podmiotów partnerstwa [Talík 2005, s. 1].

Omówione wyżej zasady współpracy nie są jedynymi, którymi powinni kierować się zarówno wychowawcy, jak i rodzice. Wśród pozostałych wymienić należy: proporcjonalność w podejmowaniu czynności na rzecz przedszkola i domu rodzinnego, wzajemny szacunek, elastyczność i kreatywne stosowanie poszczególnych form współpracy w codziennych oddziaływaniach pedagogicznych [Potreć 2000, s. 8].

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można stwierdzić, że współpraca przedszkola z rodziną jest zagadnieniem analizowanym od dawna. Dobra współpraca placówki z rodzicami jest niezbędnym warunkiem do pełnej realizacji celów i zadań przedszkola. Inicjować ją powinno przedszkole, ze względu na kompetencje osób w nim pracujących. Jeżeli wychowanie i edukacja dzieci ma przynosić zamierzony skutek, muszą współpracować ze sobą wszyscy biorący udział w tych procesach. Bardzo pożądane jest, aby ich dzia-

łania były zgodne i uzupełniały się wzajemnie, gdyż tylko w ten sposób możemy wychować w pełni wartościowego, wrażliwego i mądrego obywatela.

Przedszkole jest instytucją powołaną do niesienia pomocy rodzinie, zapewniającą małemu dziecku warunki sprzyjające jego wszechstronnej edukacji. Przedszkole, szkoła i rodzina mają spełniać zadania wychowawcze i oddziaływać wychowawczo na dziecko. Liczne reformy systemu oświaty wciąż wyznaczają nowe zadania edukacji przedszkolnej, która określana jest jako ważny element w procesie edukacyjnym. W takim kontekście istotnym czynnikiem staje się współdziałanie rodziny i przedszkola – środowisk, które w największym stopniu przyczyniają się do rozwoju młodego człowieka. Bardzo ważne jest przy tym poznanie oczekiwań obu stron tej współpracy.

Nasuwa się pytanie: Czy oczekiwania rodziców wobec współczesnego przedszkola są, w ich własnej opinii, spełnione? Do przedszkola należy takie organizowanie pracy placówki, żeby funkcjonowała w zgodzie z prawem rodziców do stanowienia opieki nad dzieckiem oraz aby możliwa była realizacja merytorycznego i wychowawczego programu pracy nauczycieli z dziećmi. Należy pamiętać, że budowanie lepszych relacji, uwzględniających potrzeby obu stron, nie jest procesem łatwym i szybkim i że nie wystarczą do tego same dobre chęci ani nawet świetny program nauczania.

Bibliografia

Dziubek A., *Współpraca nauczycieli z rodzicami*, [online] <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Wspolpraca-nauczycieli-z-rodzicami-2080672.html>, dostęp: 17.04.2017.

Gawel-Luty E. (1995), *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I–III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, WSPS, Słupsk.

Khamisy Al. D. (2003), *Przedszkole wobec rodziców i rodzice wobec przedszkola*, „Edukacja w przedszkolu”, nr 12.

Klim-Klimaszewska A. (2010), *Pedagogika przedszkolna, Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa.

Lalak D., Pilch T. (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Lubowiecka J. (2006), *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 1.

Markowski A., Pawelec R. (red.) (2001), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa.

Maszkę A.W. (2002), *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok.

Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

Michna M. (2014), *Oczekiwania rodziców wobec reformującego się przedszkola*, „Roczniki pedagogiczne”, nr 2.

Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Pilch T. (red.) (2012), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, [online] http://men.gov.pl/wpcontent/uploads/2014/05/zalacznik_nr1_ppwychowania_przedszkolnego_do_podpisu.pdf, dostęp: 11.05.2017.

Sobolewski A. (2007), *Przez współpracę do sukcesu*, ZWP MPiPS, Warszawa.

Trepa A., *Oczekiwania rodziców wobec działalności przedszkola w świetle literatury*, [online] <http://www.edukacja.edux.pl/p-18566-oczekiwania-rodzicow-wobec-dzialalnosci.php>, dostęp: 12.04.2017.

Grzegorz Wilk-Jakubowski *[gwilk-jakubowski@spoleczna.pl]*
Społeczna Akademia Nauk

Brytyjski model zarządzania zróżnicowaniem kulturowym

The British Model of Managing Cultural Diversity

Abstract: The paper characterizes British model of managing cultural diversity. In the first part of the paper the author studies the history of the British concept of multiculturalism. In the main part of the paper he examines the structure of the policy of British government toward immigrant communities.

Key words: multiculturalism policy, cultural diversity, immigrants.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza głównych założeń brytyjskiego modelu wielokulturowości, który przez wiele lat postrzegany był, na tle rozwiązań funk-

cjonujących w pozostałych państwach Europy Zachodniej, jako jedna z najlepszych metod integracji imigrantów. Przyjęta została hipoteza zakładająca, że brytyjski rząd po zamachach z 11 września 2001 r. podejmował aktywne działania z zakresu zarządzania różnicowaniem kulturowym. Analiza tego procesu w Wielkiej Brytanii będzie uwzględniała tło historyczne napływu migrantów oraz kształtowanie się polityki integracyjnej w tym kraju. Realizacja tak założonego celu badawczego wymagała wykorzystania kilku metod badawczych. W niniejszym artykule zastosowano metodę deskryptywną, historyczną oraz instytucjonalno-prawną.

Problem badawczy zarządzania różnicowaniem kulturowym w Wielkiej Brytanii był rzadko podejmowany w polskiej literaturze. Można nawet stwierdzić, że poza częściami monografii autorstwa Konrada Pędziwiatra czy też Grzegorza Wilka-Jakubowskiego i kilkoma artykułami naukowymi, w szczególności S. Domagalskiej, zagadnienie to jest w niej zupełnie nieobecne [Pędziwiatr 2005, Wilk-Jakubowski 2013, Domagalska 2012]. Celem artykułu jest zatem wypełnienie, istniejącej w tym zakresie, luki w literaturze przedmiotu.

Uwarunkowania rozwoju brytyjskiej polityki zarządzania różnicowaniem kulturowym

Obecny kształt zarządzania różnicowaniem kulturowym w Wielkiej Brytanii został zdeterminowany przez kolonializm. Ekspansja ekonomiczna i polityczna tego państwa pogłębiła dysproporcję między poziomem życia w Imperium Brytyjskim i jego zamorskich posiadłościach. Kiedy zatem w Wielkiej Brytanii pojawiało się żądanie sprowadzenia taniej siły roboczej, przedstawiciele społeczności kolonialnych chętnie decydowali się na emigrację do tego państwa. Z badań przeprowadzonych przez Humana Ansariego wynika, że w XIX w. Wielka Brytania była państwem, które przyjęło największą liczbę imigrantów [Ansari 2004, s. 35]. Wybuch I wojny światowej i związany z nią

wzrost popytu na siłę roboczą dodatkowo przyczynił się do zdecydowanego zwiększenia ich napływu na Wyspy.

Pomimo zaangażowania pracowników kolonialnych w produkcję zbrojeniową, w Zjednoczonym Królestwie już w 1915 r. pojawiły się pierwsze żądania ograniczenia ich liczby. Zyskały one na sile po zakończeniu wojny, kiedy to nastąpiła stagnacja w brytyjskiej gospodarce. Napięcia w 1919 r. doprowadziły ostatecznie do wybuchu zamieszek na tle rasowym w Liverpoolu, South Shields i wielu innych portach południowej Walii.

Brytyjski rząd – zdając sobie sprawę z udziału imigrantów w bitwach toczonych na frontach I wojny światowej – w okresie trwania walk wstrzymywał się od podejmowania radykalnych decyzji. Kiedy jednak działania wojenne zakończyły się, podjęto kroki mające na celu ograniczenie liczby przybyszów. Kontrolę imigrantów umożliwiał wydany w 1919 r. Aliens Restriction (Amendment) Act [Aliens Restriction (Amendment) Act 1919], uchwalony rok później Aliens Order [Aliens Order 1920] oraz wprowadzony w 1925 r. przez brytyjskiego ministra spraw wewnętrznych Williama Joynson-Hicksa – będącego zagorzałym zwolennikiem usunięcia wszystkich cudzoziemców z Wielkiej Brytanii – Special Restrictions (Coloured Alien Seamen) Order [Special Restrictions (Coloured Alien Seamen) Order 1925].

Wraz z pogorszeniem się warunków gospodarczych we wczesnych latach trzydziestych XX w. następowało dalsze zaostrzenie brytyjskiej polityki dyskryminacyjnej. Wdrożony został system rejestracji imigrantów, który umożliwiał deportację nielegalnie przybyłych cudzoziemców. Stworzono również surowe testy językowe, a także wdrożono szczelny monitoring, kontrolę pensjonatów i kawiarni, daktyloskopię oraz obowiązek umieszczenia fotografii w książeczkach marynarskich. Kroki te – wzmocnione współpracą policji z urzędami imigracyjnymi – w latach 30. XX w. przyczyniły się do zdecydowanego zmniejszenia napływu cudzoziemców do brytyjskich portów. (Dopiero konieczność odbudowy zniszczonej w wyniku II wojny światowej gospodarki spowodowała wzrost zapotrzebowania na nisko wykwalifikowanych pracowników, który przełożył się na umasowienie napływu imigrantów.)

Polityczny status muzułmanów w tym okresie stanowił dziedzictwo kolonializmu. Na mocy British Nationality and Status of Aliens Act wydanego w 1914 r. osobom urodzonym w Imperium Brytyjskim przypisywano status „podległych Brytyjczykom” [British Nationality and Status of Aliens Act 1914]. Zmiany społeczne i polityczne związane z końcem epoki imperializmu spowodowały, że ludzie urodzeni w państwach Brytyjskiej Wspólnoty Narodów zaczęli być określani mianem „obywateli”. Wszystkim przybyłym z kolonii, którzy przed 1962 r. przybyli do Wielkiej Brytanii Commonwealth Immigrants Act przyznawał obywatelstwo [Commonwealth Immigrants Act 1962]. Umożliwiło to mieszkańcom państw kolonialnych osiedlenie się w Imperium Brytyjskim i uzyskanie pełni praw politycznych. Władze brytyjskie ułatwiły również proces łączenia się rodzin, zezwalając na wjazd kobietom i dzieciom imigrantów pracujących w Zjednoczonym Królestwie. Jednocześnie akt ten wprowadzał restrykcje dla przybyszów. Prawo wjazdu przysługiwało jedynie osobom posiadającym status obywateli Zjednoczonego Królestwa i Kolonii. Kryteria wjazdu określono za pomocą tzw. systemu voucherów. Dzielił on imigrantów na kilka grup: 1) voucher „A” – przeznaczony dla osób mających oferty pracy od potencjalnych pracodawców (najczęściej w sektorze transportu i służby zdrowia); 2) voucher „B” – przeznaczony dla obywateli Brytyjskiej Wspólnoty Narodów posiadających określone kwalifikacje (rzemieślnicy, lekarze czy nauczyciele); 3) voucher „C” – przeznaczony dla osób nieposiadających specjalnych kwalifikacji ani ofert pracy od brytyjskich pracodawców (najczęściej przyznawany żołnierzom służącym w armii brytyjskiej w czasie II wojny światowej) [Commonwealth Immigrants Act 1962, art. 2, ust. 3].

W 1969 r. wszedł w życie kolejny akt prawny – Commonwealth Immigrants Act – ograniczający ruchy migracyjne. Na jego mocy każda z osób starających się o przedłużenie pobytu musiała udowodnić, że jej rodzice lub dziadkowie urodzili się na terenie Zjednoczonego Królestwa [Commonwealth Immigrants Act 1969]. Kolejne akty prawne ograniczające skalę imigracji zostały uchwalone w 1969 i 1971 r.

Systematyczny wzrost restrykcji w polityce migracyjnej w latach 60. i 70. XX w. zapoczątkował proces ponownego łączenia się rozdzielonych do tej pory rodzin. O ile bowiem dotychczas na Wyspach przebywali głównie mężczyźni planujący powrót do krajów swojego pochodzenia (po zdobyciu odpowiedniej ilości gotówki), o tyle, wraz z przybyciem żon i dzieci Zjednoczone Królestwo zaczęło być przez nich postrzegane jako miejsce stałego osiedlenia. W tych właśnie okolicznościach na Wyspach zaczęły powstawać pierwsze szkoły, kościoły i stowarzyszenia tworzone przez imigrantów [Zawadewicz 2008, s. 28].

Wzrastająca różnorodność społeczeństwa Wielkiej Brytanii doprowadziła na początku lat 80. XX w. do dyskusji na temat koncepcji wielokulturowości. Pomimo że anglikanizm zajmował uprzywilejowane miejsce w brytyjskim systemie prawnym, sprawę przynależności religijnej relegowano z przestrzeni publicznej do sfery prywatnej. W opinii Gillesa Kepela, przyjęty w Wielkiej Brytanii system wielokulturowości – opierający się na rasowo-etnicznym kryterium – celowo ukrywał znaczenie religijnej identyfikacji, stanowiącej istotny składnik formułowania tożsamości społeczności muzułmańskich [Kepel 1997, s. 102]. Tezę G. Kepela wydaje się potwierdzać *Race Relations Act* z 1976 r. [*Race Relations Act 1976*]. Przecistawiano się w nim prześladowaniom na tle rasowym i etnicznym, pomijając zupełnie zagadnienie zapewnienia ochrony przed dyskryminacją religijną i kulturową. W odróżnieniu od wyznawców judaizmu i sikhów, którym przyjęty akt prawny zapewniał ochronę widocznych przejawów ich religii – muzułmanie (i ich symbole religijne) taką ochroną nie byli objęci. W tych okolicznościach wyznawcy Al-laha zaczęli podejmować współpracę przeciwko aktom ich dyskryminacji. Taki właśnie charakter miały rozruchy w Brixton (dzielnica Londynu) w 1981 i 1985 r., które połączyły dążenia południowych Azjatów i Afrokaraibów¹.

1. Wysoki stopień przestępczości zmusił brytyjską policję do przeprowadzenia operacji Swamp. W ciągu sześciu dni w Brixton zostało zatrzymanych ponad 1000 osób (w głównej mierze imigrantów). 13 kwietnia 1981 r. policja usiłowała pomóc „czarnemu” mężczyźnie, który został raniony nożem w plecy. Wśród imigrantów rozeszła się jednak plotka, że policjanci chcieli go zatrzymać, aby nie mógł zostać przewieziony do szpitala. Od tego momentu w mieście rozpoczęły się rozruchy. W wyniku ulicznych walk rannych zostało 360, spalono wiele budynków

Istotną rolę w procesie kształtowania się grupowej tożsamości religijnej wśród imigrantów muzułmańskich odegrała również sprawa opublikowania *Szatańskich wersetów* autorstwa Salmana Rushdiego [Rushdie 1988]. W celu powstrzymania dystrybucji tej książki United Kingdom Action Committee on Islamic Affairs (UKACIA) wniósł do sądu akt oskarżenia o bluźnierstwo przeciwko wydawcy książki, czyli Penguin/Viking. Podobna sprawa w 1977 r. zakończyła się powodzeniem – poemat *The Love Dares not Speak its Name* autorstwa Jamesa Kirpura został wycofany z publikacji. Sąd Najwyższy, wydając w 1990 r. wyrok w sprawie powieści S. Rushdiego, zadecydował jednak, że w tym przypadku nie można zastosować, jako podstawy rozstrzygnięcia, tego samego aktu prawnego, gdyż ochroną prawną były w nim objęte tylko znaki i symbole chrześcijańskie [Baxter 2006, ss. 178–179]. Wyrok Sądu Najwyższego uświadomił muzułmańskim imigrantom, że obywatelstwo nie oznacza równych praw. Przejawem ostrej kampanii przeciwko książce S. Rushdiego było jej publiczne spalenie 14 stycznia 1989 r. w Bradford. Pod wpływem medialnego nagłośnienia tych wydarzeń brytyjska opinia publiczna zwróciła się przeciwko muzułmańskim imigrantom. Napiętą sytuację dodatkowo zaostrzyło ogłoszenie 14 lutego 1989 r. przez ajatollaha Chomeiniego fatwy. Zarówno autor książki, jak i wszystkie osoby związane z jej opublikowaniem zostały skazane przez niego na śmierć. Mimo że fatwę odrzuciła zdecydowana większość brytyjskich muzułmanów, na skutek jej ogłoszenia doszło do eksplozji w wielu księgarniach, m.in. w Londynie, Yorku i High Wycombe. Początkowo nieskoordynowane wystąpienia muzułmanów przeciwko książce, jej autorowi i wydawcom, z czasem przybrały formę zorganizowanej kampanii w obronie islamu.

Pomimo unieważnienia irańskiej fatwy w 1997 r. afery Rushdiego na trwałe zmieniła stosunek Brytyjczyków do muzułmańskich imigrantów.

i samochodów. Policja aresztowała 82 dwie osoby. Z kolei 25 września 1985 r. na skutek pomyłki policjanci poszukujący przestępcy oddali strzał do Ch. Groce'a. Wydarzenie to zapoczątkowało kolejną falę rozruchów, w wyniku których 1 osoba została zabita a 50 rannych. Aresztowano ponad 200 podejrzanych. Zamieszki z 1981 i 1985 r. były najbardziej znaczącymi akcjami cywilnego oporu ludności w Londynie w XX w.

Nawet liberałowie, tacy jak Roy Jenkins, twórca Race Relations Act z 1976 r., doszli do wniosku, że przyjmowanie muzułmańskich imigrantów do Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej było błędem. Odświeżeniu uległ paradygmat średniowiecznego postrzegania wyznawców islamu, jako nieprzejeźdźnych wrogów państw chrześcijańskich. Poczucie wrogości wzmacniały zarówno nawoływania UKACIA do wymuszania zmian w brytyjskim prawie, jak i wydany przez Instytut Muzułmański w 1990 r. manifest wyzywający do wyłączenia imigrantów muzułmańskich spod prawodawstwa Wielkiej Brytanii. Teza o istnieniu zasadniczych różnic pomiędzy cywilizacją islamu a światem zachodnim za sprawą artykułu *The Clash of Civilizations?* opublikowanego w 1993 r. przez Samuela P. Huntingtona na łamach „Foreign Affairs” stała się elementem paradygmatu cywilizacyjnego, którego istnienie zostało potwierdzone m.in. przeprowadzonymi w Londynie atakami terrorystycznymi [Huntington 1993].

Reasumując, imigranci przebywający w Zjednoczonym Królestwie w szybkim tempie uzyskali prawa obywatelskie. Już w latach 50. XX w. podejmowano w tym państwie działania zmierzające zarówno do ograniczenia ich napływu, jak i do zapewnienia nowym obywatelom równości i sprawiedliwego traktowania. Integrację pojmowano wówczas jako proces odwrotny do asymilacji – oznaczający „równość szans, której towarzyszyć będzie zróżnicowanie kulturowe w atmosferze wzajemnej tolerancji” [Rex 1996, ss. 236–237]. Z tego też względu postrzeganie procesów integracyjnych, niemal od początku stosowania polityki integracyjnej w Zjednoczonym Królestwie, przybrało wyjątkowy wymiar: koncentrowano się nie tylko na sposobie dostosowywania się imigrantów do nowych środowisk społecznych, lecz także na metodach zapewniania równości różnym grupom społecznym (przy zachowaniu spójności społecznej).

Wyjątkowy charakter brytyjskiego modelu zarządzania zróżnicowaniem kulturowym wynika z rozdzielenia kwestii migracji od integracji. W Zjednoczonym Królestwie nie prowadzono polityki „integracji imigrantów”, a w unormowaniach prawnych te pojęcia niemal zupełnie nie występowa-

ły – istniało natomiast wiele zapisów regulujących relacje między różnymi „grupami etnicznymi”. Takie podejście odzwierciedlało brytyjską „filozofię społeczeństwa”: różnorodność traktowana była bowiem jako zjawisko naturalne, przyrodzona cecha społeczeństwa, a nie konsekwencja procesu imigracji. W brytyjskim modelu wielokulturowości zasada równości szans stanowiła niezbędny element prowadzenia polityki państwowej, natomiast uczestnictwo wszystkich grup w życiu społecznym traktowane było jako niepodważalne prawo.

Działania brytyjskiego rządu w sferze zarządzania różnicowaniem kulturowym

Zamachy z 7 lipca 2005 r. wymusiły na brytyjskim rządzie konieczność oceny skutków dotychczasowej polityki prowadzonej w stosunku do mieszkających w Wielkiej Brytanii imigrantów. Zamachów nie dokonali bowiem anonimowi „obcy”, lecz młodzi ludzie urodzeni i wychowani w Wielkiej Brytanii. Brytyjskim politykom zarzucano przesadny leseferyzm w kwestii polityki migracyjnej, polegający na zbyt dużym skupianiu uwagi na promocji postawy tolerancyjnej oraz przeciwdziałaniu dyskryminacji. Krytycy brytyjskiego modelu wieloetniczności podkreślali, że zasada poszanowania odmienności wierzeń, tradycji i obyczajów ludzi i grup społecznych uniemożliwiała w konsekwencji stworzenie platformy wspólnej „tożsamości brytyjskiej”. W ich przekonaniu błędem było promowanie przez brytyjskich przywódców politycznych zasady wielokulturowości z zupełnym pominięciem podziałów na tle: religijnym, rasowym, narodowym i etnicznym. To dlatego, z jednej strony, rząd brytyjski zdecydował się na działania zmierzające do utrzymania doktryny wielokulturowości, niemniej jednak – z drugiej strony – zaczął podejmować zwiększone wysiłki na rzecz promocji integracji oraz zaszczepienia wśród imigrantów i członków społeczności etnicznych poczucia wartości brytyjskich norm kulturowych.

Celem brytyjskiego rządu stało się zmniejszenie poczucia wyobcowania imigrantów. Niektóre z inicjatyw podejmowanych na rzecz większej integracji imigrantów i zapobieganiu ich radykalizacji są prowadzone od wielu lat, podczas gdy inne stanowią odpowiedź na zamachy w Londynie z 7 lipca 2005 r. Działania brytyjskiego rządu koncentrują się na: 1) wprowadzeniu „nowego obywatelstwa” i wymogu znajomości języka angielskiego, walijskiego, szkockiego lub irlandzkiego; 2) wzmocnieniu dialogu ze społecznościami imigranckimi; 3) zwalczaniu dyskryminacji; 4) wzmocnieniu egzekwowalności prawa i środków bezpieczeństwa w celu zwalczania terroryzmu oraz ograniczenia rozmiarów ekstremizmu islamskiego. Pierwszy z wymienionych kierunków działań rządu dotyczy zmiany zasad nabywania obywatelstwa brytyjskiego [Nationality, Immigration and Asylum Act 2002]. Od imigrantów przybywających na Wyspy i chcących uzyskać obywatelstwo wymaga się wykazania dobrej znajomości języka: angielskiego, walijskiego, szkockiego lub irlandzkiego, brytyjskiej historii, kultury i obyczajów, co potwierdzają oni, zdając przeprowadzany specjalnie test lub kończąc, uznane przez rząd, klasy językowe i kursy integracyjne. Ponadto rząd uzależnił nadanie obywatelstwa brytyjskiego od złożenia przysięgi na wierność królowej i zobowiązania się do przestrzegania praw i wolności w trakcie obywatelskiej ceremonii naturalizacyjnej [Nationality, Immigration and Asylum Act 2002, Schedule 1: Citizenship Ceremony, Oath and Pledge]. Wprowadzenie przez rząd wymogu znajomości języka: angielskiego, walijskiego, szkockiego lub irlandzkiego oraz brytyjskiej historii, kultury i obyczajów miało na celu umożliwienie nowym obywatelom uczestnictwa w pełnym wymiarze w życiu społeczeństwa, zaś obowiązek udziału w ceremonii naturalizacyjnej miał doprowadzić do wzmocnienia więzi między obywatelami i ich nową ojczyzną. Wyżej wymienione wymogi weszły w życie w 2004 r.

Rząd Wielkiej Brytanii – jak już to było wspomniane – podejmuje także działania zmierzające do wzmocnienia dialogu ze społecznościami imigranckimi. Aktywność władz brytyjskich na tym polu wynika z przekonania, że poprawa dialogu z imigrantami (w szczególności muzułmańskimi) jest nie-

zbędna, aby osiągnąć lepszą integrację społeczną, a także, że społeczność ta ma do odegrania ważną rolę w ograniczaniu ekstremizmu islamskiego. Wysiłki brytyjskiego rządu podejmowane na tym polu w ciągu ostatnich kilkunastu lat doprowadziły do zacieśnienia współpracy z przywódcami społeczności muzułmańskiej oraz organizacjami społecznymi i młodzieżowymi. W brytyjskim Ministerstwie Spraw Zagranicznych założona została Islamska Jednostka Medialna (Islamic Media Unit), której głównym zadaniem jest zwalczanie stereotypów we wzajemnym postrzeganiu oraz usprawnienie dialogu ze społecznościami muzułmańskimi w kraju i za granicą. Ponadto brytyjski rząd, zintensyfikował prowadzenie badań sondażowych, mających na celu lepsze zrozumienie poglądów i obaw imigrantów, a także określenie przyczyn i skali ekstremizmu.

Intensyfikacja kontaktów rządu brytyjskiego ze społecznościami imigranckimi widoczna jest również w działaniach podejmowanych przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (Home Office). Po zamachach z 7 lipca 2005 r. utworzono tam nową Komisję ds. Integracji i Spójności (Commission on Integration and Cohesion). Jednostce tej przyznano szerokie kompetencje, obejmujące nawet zwiększenie liczby funkcjonariuszy wywodzących się ze środowisk imigranckich w organach ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego (zadanie to uzupełnia działalność oficerów brytyjskiej policji, którzy przeprowadzają konsultacje z przywódcami społeczności imigranckich w sprawie ustanowienia partnerstwa na rzecz wczesnego wykrywania problemów tych grup i ich szybkiego rozwiązywania) [Blitz 2005].

Rząd Zjednoczonego Królestwa – jak już to zostało wyżej wspomniane – podejmuje także działania w zakresie zwalczania dyskryminacji. Konieczność podejmowania działań antydyskryminacyjnych i promujących integrację wynika z trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej imigrantów. Wiele działań podjętych przez rząd brytyjski na polu społeczno-gospodarczym – takich jak przywracanie do pracy osób korzystających z opieki społecznej, wprowadzenie wynagrodzenia minimalnego i rodzinnych ulg podatkowych – adresowanych jest także do imigrantów [Department for Education 2010,

s. 46]. Ponadto brytyjski rząd wspiera przedstawicieli grup mniejszościowych dotacjami na rzecz równości rasowej (Race Equality Grants) – mogą być one przeznaczone np. na lekcje języka angielskiego i doradztwo zawodowe [Ministry of Justice 2008].

Działania na rzecz zwalczania dyskryminacji objęły również szkoły. W tym właśnie celu w 1999 r. utworzono system dotacji ukierunkowany na poprawę wyników uzyskiwanych przez uczniów ze społeczności etnicznych (Ethnic Minority Achievement Grant). Jednym z działań rządu brytyjskiego w tym zakresie było także ustanowienie programu do pracy z utalentowaną młodzieżą z zaniedbanych obszarów w celu zapewnienia jej lepszego dostępu do najlepszych uniwersytetów, a także doprowadzenia do zwiększenia liczby nauczycieli ze społeczności etnicznych – mogących stanowić wzór do naśladowania w szkołach brytyjskich [Department for Education and Skills 2003].

Podkreślić należy, że brytyjski rząd nie prowadził aktywnej polityki na rzecz promowania różnorodności w szkołach wyższych lub zakładach pracy. Działania rządowe tradycyjnie ograniczały się jedynie do tworzenia prawa antydyskryminacyjnego. Nowe przepisy, które weszły w życie w Wielkiej Brytanii 2 grudnia 2003 r., wprowadziły zakaz podejmowania działań dyskryminacyjnych ze względu na religię lub światopogląd w sferze zatrudnienia, ale nie odnoszą się do innych obszarów aktywności ludzkiej, takich jak np. edukacja [Employment Equality (Religion or Belief) Regulations 2003]. Dlatego też przywódcy społeczności imigranckich, podkreślają konieczność rozszerzenia zakazu podejmowania działań antydyskryminacyjnych na tle religijnym na wszystkie dziedziny aktywności ludzkiej objęte – w Race Relations Act – zakazem odmiennego traktowania ze względu na rasę i pochodzenie etniczne [Race Relations Act 1976, art. 1].

Wzrost liczby przestępstw wywołanych wrogością w stosunku do muzułmanów zmusił rząd Wielkiej Brytanii do zaostrzenia obowiązujących przepisów prawnych. W 2001 r. wszedł w życie Anti-Discrimination Amendment Act, który nałożył surowsze kary za przestępstwa popełnione na tle religijnym [Anti-Discrimination Amendment Act 2001]. Z kolei w Racial and Reli-

gious Hatred Act z 2006 r. sformułowane zostały nowe kategorie przestępstw [Racial and Religious Hatred Act 2006]. Sankcją karną objęto zarówno pisanie, publikowanie oraz dystrybucję materiałów nawołujących do nienawiści religijnej, jak i publiczne wystąpienia (w tym kazania) nawołujące do przemocy. Omawiana ustawa – mimo dużych kontrowersji (zastrzeżenia wzbudzało ograniczenie wolności słowa) – została uchwalona przez parlament. Dzięki jej wprowadzeniu w życie zarówno muzułmanie, jak i przedstawiciele innych wieloetnicznych grup religijnych żyjących w Wielkiej Brytanii uzyskali ochronę, którą do tej pory objęci byli jedynie wyznawcy judaizmu i sikhowie (uznani przez brytyjskie prawo za grupy etniczne) [Racial and Religious Hatred Act 2006, Schedule: Hatred Against Persons on Religious Grounds, Section 1].

Ostatnim z wymienionych kierunków działań brytyjskiego rządu jest wzmocnienie egzekwowalności prawa i środków bezpieczeństwa w celu likwidacji terroryzmu oraz ograniczenia rozmiarów ekstremizmu islamskiego. Już od września 2001 r. rząd Tony’ego Blaira zabiegał o zaostrzenie środków bezpieczeństwa i przeprowadzenie reformy prawa imigracyjnego i azyłowego. Niemniej jednak z uwagi na doświadczenia z Irlandzką Armią Republikańską, władze brytyjskie unikały prowadzenia polityki otwarcie wymierzonej przeciwko ekstremistom islamskim (głównie w obawie przed wzrostem poczucia alienacji wśród muzułmanów mieszkających na Wyspach) [Gallis, Archick, Miko i in. 2005, s. 19].

Obrońcy praw człowieka (m.in. Helena Kennedy), a nawet członkowie rządu (np. Tony McNulty) kwestionowali politykę antyterrorystyczną prowadzoną przez rząd. Egzemplifikację może stanowić powszechnie krytykowana decyzja o zatrzymaniu na czas nieokreślony cudzoziemców przebywających na terytorium Zjednoczonego Królestwa po zamachach z 11 września 2001 r. w związku z podejrzeniem, że prowadzili działalność terrorystyczną (zostali zatrzymani na czas nieokreślony pomimo tego, że byli objęci azylem politycznym). Niemniej jednak 16 grudnia 2004 r. Lordowie Prawa, którzy w Wielkiej Brytanii pełnią funkcję Najwyższego Sądu Apelacyjnego, orzekli, że wyżej wymienione zatrzymania, które odbyły się bez postawienia zarzutów i pro-

cesu – były niezgodne z art. 6. Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności [Opinions of the Lords of Appeal for Judgment in the Cause A and Others v. Secretary of State for the Home Department 2004]. W tej sytuacji rząd Zjednoczonego Królestwa został zmuszony do zrezygnowania z procedury zatrzymań na czas nieokreślony. Wraz z zaniechaniem tej praktyki, zdecydował się on jednak na rozszerzenie zakresu środków kontroli (wprowadzając m.in. areszt domowy zarówno dla cudzoziemców, jak i obywateli Wielkiej Brytanii podejrzanych o wspieranie działalności terrorystycznej) [The Prevention of Terrorism Act 2005].

Zamachy w Londynie z 7 lipca 2005 r. spowodowały, że brytyjski rząd podjął również działania mające na celu poprawę bezpieczeństwa wewnętrznego i ochronę obywateli przed atakami ze strony ekstremistów. Ogłoszono plan ułatwienia deportacji imigrantów, którzy popierają stosowanie przemocy i zachęcają do nienawiści, a także reformę prawa dotyczącego ochrony porządku publicznego i prawa imigracyjnego w celu zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom Wielkiej Brytanii. Zmiany w prawie antyterrorystycznym objęły m.in.: uznanie gloryfikacji terroryzmu za przestępstwo, stworzenie listy zagranicznych duchownych, objętych zakazem wjazdu do Wielkiej Brytanii, odmowę udzielenia azylu – dla cudzoziemców utrzymujących związki z terrorystami lub grupami ekstremistycznymi [Terrorism Act 2006, Part 1. Offences, Blair Vows Hard Line on Fanatics]. Planowano również zwiększenie długości maksymalnego okresu przetrzymywania w areszcie bez postawienia zarzutów – osobom podejrzanym o działalność terrorystyczną – z 14 do 90 dni, jednak Izba Gmin odrzuciła projekt tej ustawy, uznając wskazany czas za zbyt długi. Ostatecznie długość wyżej wymienionego okresu została przez parlament zwiększona do 28 dni na mocy Terrorism Act [Terrorism Act 2006, art. 23, ust. 7, lit. b].

Podsumowanie

Z przeprowadzonych w artykule analiz wynika, że przedstawiciele władz Zjednoczonego Królestwa podejmowali wiele działań z zakresu zarządzania różnicowaniem kulturowym. Obejmowały one: 1) wprowadzenie „nowego obywatelstwa” i wymogu znajomości języka: angielskiego, walijskiego, szkockiego lub irlandzkiego; 2) wzmocnienie dialogu ze społecznościami imigranckimi; 3) zwalczanie dyskryminacji, a także 4) wzmocnienie egzekwowalności prawa i środków bezpieczeństwa w celu zwalczania terroryzmu oraz ograniczenia rozmiarów ekstremizmu islamskiego. Z największą krytyką spotkały się działania na tym ostatnim polu. Wielu badaczy podziela pogląd, że przyjęte środki zostały wdrożone zbyt późno (w dużej mierze przyczyniło się to, ich zdaniem, do wyjścia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej). Krytyka dotyczyła także tradycji brytyjskiej praktyki „czujnej tolerancji”, która nie tylko nie pomogła władzom Zjednoczonego Królestwa poznać lepiej problemy społeczności imigranckich, ale wręcz stworzyła wielu duchownym możliwość nawoływania do szerzenia przemocy i nienawiści.

Podkreślić należy, że krytyczne postrzeganie brytyjskiego modelu zarządzania różnicowaniem kulturowym nie jest powszechne. Wiele organizacji stojących na straży wolności obywatelskich i praw człowieka (m.in. Liberty) zajmowało w tej kwestii przeciwne stanowisko. Uznały one za właściwe – ze względu na zamachy terrorystyczne – czasowe przesunięcie w Wielkiej Brytanii punktu równowagi między swobodami obywatelskimi i bezpieczeństwem społeczeństwa na korzyść tego ostatniego.

Bibliografia

Aliens Order (1920), sygn. 1920, S.R.&O, No. 448.

Aliens Restriction (Amendment) Act (1919), sygn. 1919 c 92.

Ansari H. (2004), *The Infidel Within: Muslim in Britain since 1800*, C Hurst and Company Publishers, London.

Anti-Discrimination Amendment Act (2001), sygn. 2001 c 35.

Baxter K. (2006), *From Migrants to Citizens: Muslim in Britain 1950s–1990s*, „Immigrants and Minorities”, Vol. 24, No. 2.

Blitz R. (2005), *Muslims Accused of Failing to Help Police*, „Financial Times”, 10 sierpnia.

British Nationality and Status of Aliens Act (1914), sygn. 1914 c 17.

Commonwealth Immigrants Act (1962), sygn. 1962 c 21.

Department for Education (2010), *The Impact of Sure Start Local Programmes on Five Year Olds and Their Families*, London.

Department for Education and Skills (2003), *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*, London.

Domagalska S. (2012), *Wielokulturowość w dobie „ponowoczesności”*, „Zeszyty Naukowe WSOWL”, nr 2 (164).

Employment Equality (Religion or Belief) Regulations (2003), sygn. SI 2003/1660.

Gallis P., Archick K., Miko F. i in. (2005), *Muslims in Europe: Integration Policies in Selected Countries*, Congressional Research Service – The Library of Congress, Washington.

Huntington S.P. (1993), *The Clash of Civilizations?*, „Foreign Affairs”, Vol. 72, No. 3.

Kepel G. (1997), *Allah in the West: Islamic Movements in America and Europe*, Stanford University Press, Oxford.

Ministry of Justice (2008), *Race Equality Scheme 2008–2011*, London.

Nationality, Immigration and Asylum Act (2002), sygn. 2002 c 41.

Opinions of the Lords of Appeal for Judgment in the Cause A and Others v. Secretary of State for the Home Department (2004), sygn. 2004 UKHL 56.

Pędziwiatr K. (2005), *Od islamu imigrantów do islamu obywateli: muzułmanie w krajach Europy Zachodniej*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.

Race Relations Act (1976), sygn. 1976 c 74.

Racial and Religious Hatred Act (2006), sygn. 2006 c 1.

Rex J. (1996), *Ethnic Minorities in the Modern Nation State: Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration*, St. Martin's Press, New York.

Rushdie S. (1998), *The Satanic Verses*, Viking, London.

Special Restrictions (Coloured Alien Seamen) Order (1925), sygn. 1925, S.R.&O, No. 290.

Terrorism Act (2006), sygn. 2006 c 11.

The Prevention of Terrorism Act (2005), sygn. 2005 c 2.

Wilk-Jakubowski G. (2013), *Sytuacja społeczna muzułmanów w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.

Zawadewicz M. (2008), *Życie codzienne w muzułmańskim Londynie*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa.

Kinga Nowak [kinga.nowak.biuro1@gmail.com]

Spółeczna Akademia Nauk

Sytuacja młodzieży na rynku pracy

Situation of Young People in the Labour Market

Abstract: Preparing young people to do paid work in a competent way, responding to the requirements of reality and the market, is one of the most important tasks of every educational system and the whole upbringing process. The components of this process are, on the one hand, building the professional awareness by the parents, on the other hand – probably in a broader and more substantial dimension – shaping of this awareness by schools. The fundamental task is then the question about the situation of young people on the labour market. The aim of this work is therefore to present the current situation of young people on the labour market in a general and local perspective. The second perspective is set on the example of the community and youth of the city of Kalisz. This specific region exposes existing local problems and shows what issues each regional community has to face.

Key words: situation of young people, forms of employment, region.

Kompetentne, odpowiadające wymogom rzeczywistości i rynku, przygotowanie młodzieży do wykonywania pracy zarobkowej to jedno z istotniejszych zadań każdego systemu edukacyjnego i całego procesu wychowania. Części składowe takiego wychowania to z jednej strony budowanie

świadomości zawodowej przez rodziców, z drugiej – zapewne w szerszym i bardziej rzeczowym wymiarze – kształtowanie jej przez szkoły. Proces ten dokonuje się w konkretnym środowisku, którego przedstawiciele posiadają ukształtowane przez kulturę nawyki, reguły postępowania i wyznają określone wartości. Jest też oczywiste, że już w szkole podstawowej buduje się wzorce zachowania, które mogą rzutować na przyszłość młodego człowieka. Szczególnie istotne jednak w tym wymiarze jest przede wszystkim kształcenie – od momentu rozpoczęcia szkoły średniej, wyboru szkoły zawodowej i, w dalszej kolejności, odpowiedniego kierunku studiów.

Celem artykułu jest przedstawienie aktualnej sytuacji młodzieży na rynku pracy w perspektywie zarówno ogólnej, jak i lokalnej. Tę drugą perspektywę wyznacza społeczeństwo i młodzież wybranego miasta – Kalisza. Określony region uwidacznia istniejące problemy lokalne i pokazuje, z jakimi trudnościami musi zmagać się każda regionalna społeczność. W artykule wykorzystano głównie dostępne dane statystyczne. Zwrócono w nim także uwagę na programy edukacyjne, które pomagają obecnie młodzieży w wejściu na rynek pracy. W ostatniej części omówiono podstawowe problemy związane z zatrudnianiem młodych ludzi z perspektywy pracodawcy.

Sytuacja młodych ludzi na rynku pracy w świetle statystyk

Kwestią istotną dla przeprowadzenia analizy dotyczącej sytuacji młodych ludzi na rynku pracy jest określenie, jaką grupę wiekową przymiotnik „młody” obejmuje. Ze względu na to, że tematyka artykułu odnosi się ściśle do sytuacji osób, które ukończyły szkołę średnią i stoją przed podjęciem decyzji o rozpoczęciu pracy zawodowej czy też kontynuowaniu nauki na wyższej uczelni, zakres wiekowy obejmuje osoby w wieku 18–29 lat. Określenie dolnej granicy motywowane jest przede wszystkim faktem, iż realizowany w Polsce obowiązek szkolny dotyczy, w znaczącym stopniu, osób do 18. roku życia. Moment

rzeczywistego wejścia na rynek pracy przypada zwykle mniej więcej 4 lata później. W naszym kraju, nawet jeśli ludzie młodzi po osiągnięciu pełnoletności podejmują pracę zarobkową, to rzadko stanowi ona znaczące źródło dochodu, które pozwala na finansowe zabezpieczenie i samodzielne funkcjonowanie. Z kolei górna granica wieku branego pod uwagę w przeprowadzanych tu analizach uzasadniona jest tym, że w Polsce osoby po osiągnięciu 29. roku życia, czyli te z przedziału wiekowego 30–39 lat, stanowią już silną i znaczącą grupę zawodową, zwykle najbardziej aktywną [Pańków 2014, s. 5].

Jednocześnie należy podkreślić, że osoby młode tworzą bardzo specyficzną grupę zawodową, szczególnie te z przedziału wiekowego 18–24 lat. Wynika to często z tego, że ich główną aktywnością jest nadal edukacja. Mowa o studentach, których w Polsce, w stosunku do średniej Unii Europejskiej, jest dość dużo, co przekłada się na znaczący odsetek osób biernych zawodowo wśród młodych ludzi. Odsetek osób aktywnych zawodowo zarówno z przedziału wiekowego 18–24, jak i 18–29 lat kształtuje się na poziomie ok. 50%. Stan taki utrzymuje się na właściwie stałym, wahającym się o odsetek punktów procentowych, poziomie od kilku lat. Sytuację tę w odniesieniu do grupy wiekowej 18–24 lat na przestrzeni kilku ostatnich lat (w poszczególnych regionach kraju) obrazują przedstawione w tabeli dane (zob. tabela 1). Zaznaczyć trzeba jednak, że uwzględniają one wszystkie formy podjętej przez młodzież aktywności zawodowej, także praktyki czy staże, co w znacznym stopniu zniekształca rzeczywisty obraz sytuacji.

Tabela 1. Aktywność zawodowa Polaków z przedziału wiekowego 18–24 lat

Nazwa	2012	2013	2014	2015	2016
	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]
POLSKA	43,2	42,9	44,4	45,0	47,7
Region centralny	46,4	45,9	49,6	49,1	50,3
ŁÓDZKIE	43,7	45,1	48,1	47,6	51,0
MAZOWIECKIE	47,7	46,4	50,3	49,8	50,1
Region południowy	44,2	44,0	44,5	45,6	49,4
MAŁOPOLSKIE	41,3	42,1	43,3	44,9	47,8
ŚLĄSKIE	46,5	45,7	45,6	46,1	50,7
Region wschodni	38,1	37,8	38,0	37,9	42,8
LUBELSKIE	38,6	38,6	37,7	36,7	42,4
PODKARPACKIE	35,0	34,2	34,7	34,9	41,5
PODLASKIE	40,2	39,2	39,2	40,9	44,7
ŚWIĘTOKRZYSKIE	40,6	40,1	42,0	42,3	43,6
Region północno-zachodni	44,6	44,6	45,5	47,1	48,8
LUBUSKIE	43,3	41,0	38,6	42,2	46,2
WIELKOPOLSKIE	47,0	47,7	49,7	51,1	52,7
ZACHODNIOPOMORSKIE	39,7	39,2	40,0	41,2	41,2
Region południowo-zachodni	43,2	42,8	45,5	45,5	49,3
DOLNOŚLĄSKIE	42,7	43,1	46,1	45,6	49,2
OPOLSKIE	45,5	42,1	43,9	45,1	49,1
Region północny	41,7	41,3	42,8	44,9	45,8
KUJAWSKO-POMORSKIE	41,5	41,2	43,6	45,0	45,4
POMORSKIE	45,0	44,3	44,6	48,4	49,1
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	37,5	36,5	38,5	38,7	41,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych Głównego Urzędu Statystycznego, [<https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica>, dostęp: 31.05.2017.].

Analizując dane zawarte w tabeli, widać, że aktywność zawodowa młodych Polaków od lat utrzymuje się na poziomie powyżej 40%, poza regionami, które, również od lat, zawsze charakteryzował wyższy odsetek osób bezrobotnych, właściwie w każdej grupie wiekowej. Mowa tu o Polsce wschodniej, ze szczególnym uwzględnieniem Podkarpacia i regionu lubelskiego oraz Polsce północnej, a w szczególności obszarze warmińsko-mazurskim. Wielkopolska, na terenie której leży Kalisz, ma jeden z najwyższych procentowych wskaźników aktywności zawodowej młodych mieszkańców w wieku 18–24 lat.

Statystyki dotyczące rozszerzonego przedziału wiekowego, dla grupy młodych osób do 29. roku życia, w poszczególnych rejonach kraju w 2016 r. wyglądają podobnie jak dla grupy młodszej (zob. tabela 2).

Tabela 2. Aktywność zawodowa Polaków z przedziału wiekowego 15–29 lat

Nazwa	Grupy wieku	Wartość %
POLSKA	15-29	47,7
Region centralny	15-29	50,3
ŁÓDZKIE	15-29	51,0
MAZOWIECKIE	15-29	50,1
Region południowy	15-29	49,4
MAŁOPOLSKIE	15-29	47,8
ŚLĄSKIE	15-29	50,7
Region wschodni	15-29	42,8
LUBELSKIE	15-29	42,4
PODKARPACKIE	15-29	41,5
PODLASKIE	15-29	44,7
ŚWIĘTOKRZYSKIE	15-29	43,6
Region północno-zachodni	15-29	48,8
LUBUSKIE	15-29	46,2
WIELKOPOLSKIE	15-29	52,7
ZACHODNIOPOMORSKIE	15-29	41,2
Region południowo-zachodni	15-29	49,3
DOLNOŚLĄSKIE	15-29	49,2
OPOLSKIE	15-29	49,1
Region północny	15-29	45,8
KUJAWSKO-POMORSKIE	15-29	45,4
POMORSKIE	15-29	49,1
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	15-29	41,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Banku Danych Lokalnych Głównego Urzędu Statystycznego*, [https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica, dostęp: 31.05.2017.].

W 2016 r. aktywność zawodowa w tej grupie wiekowej we wszystkich regionach kraju przekraczała 41%, a w wielu sięgała 50%. W tej klasyfikacji, podobnie jak w tabeli przedstawionej wcześniej (zob. tabela 1), również najlepiej wypada województwo wielkopolskie.

Departament Rynku Pracy Ministerstwa Rodziny Pracy i Polityki Społecznej (MRPiPS) podkreśla jednak, że, w porównaniu do innych grup wiekowych, młodzież w Polsce znajduje się w trudnej sytuacji na rynku pracy. MRPiPS, biorąc pod uwagę dane dotyczące rzeczywistej aktywności zawodowej młodych Polaków, a więc pracy podjętej na podstawie stosownych umów, ocenia ich aktywność zawodową na poziomie 33,2% (dane z 2015 r.). Z przedziału wiekowego 15–24 lat pracuje 26,7%, podczas gdy w grupie 25–34 lat pracuje już 78,7%, a w grupie 35–44 lat aż 83,4% [*Gwarancje dla młodzieży. Statystyki 2016*].

Jednocześnie należy podkreślić, że stopa bezrobocia wśród młodzieży na koniec 2015 r. (według danych Eurostatu stosującego inną metodologię badań niż Główny Urząd Statystyczny) wyniosła w Polsce 20,5%, czyli była 2,5-krotnie wyższa niż zharmonizowana stopa bezrobocia ogółem, która wynosiła 7,2%.

Statystyki pokazują również, że młodzież należy do tej grupy, którą wyjątkowo mocno dotykają wszelkie problemy na rynku pracy. Pokazują to dane z 2008 r., gdy miał miejsce kryzys gospodarczy. Ogólnie bezrobocie wzrosło wówczas o ponad 28%, równolegle liczba młodych bezrobotnych zwiększyła się o blisko 40%. Wzrósł także udział młodych w liczbie zarejestrowanych i wyniósł 22,5% [*Gwarancje dla młodzieży. Statystyki 2016*].

Sytuacja taka stała się powodem podjęcia działań, które mają wpłynąć na poprawę sytuacji zawodowej młodych ludzi. Właśnie oni (oraz seniorzy) stanowią dominującą grupę wśród aktywizowanych bezrobotnych, do nich kierowana jest największa liczba różnego rodzaju programów aktywizujących, m.in. ofert staży czy możliwości otrzymania bezzwrotnych dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Ogólnopolskie dane pokazują, że młodzi przeważają wśród bezrobotnych, którzy rozpoczynają staże – ponad połowa uczestników staży nie ukończyła 25. roku życia. W 2015 r. staż roz-

poczęło 95,6 tys. młodych bezrobotnych, szkolenie – 17,9 tys., a prace subsydiowane 32,1 tys. (w tym dotacje na otwarcie własnego biznesu otrzymało 6,6 tys. osób, a w ramach refundacji pracodawcy kosztów zatrudnienia bezrobotnego zatrudniono 8,4 tys. młodych ludzi) [*Gwarancje dla młodzieży. Statystyki* 2016]. Wskazane powyżej działania przekładają się na pozytywne zmiany. W 2015 r. najbardziej korzystne zmiany na rynku pracy dotyczyły młodych ludzi z przedziału wiekowego 18–24 lat i 25–34 lat. Liczba bezrobotnych z pierwszego przedziału zmniejszyła się o 21,6%, z drugiego zaś o 15,6% [*Rynek pracy w Polsce w 2015 roku* 2016]. W kolejnych grupach wiekowych dynamika spadku była znacząco słabsza. Oczywiście te zmiany przełożyły się na odsetek młodych bezrobotnych. W końcu 2015 r., był on najniższy od początku badania bezrobocia rejestrowanego i ponad 2-krotnie niższy niż w latach 1991–2000. W końcu 2015 r. w urzędach pracy zarejestrowanych było 236,8 tys. młodych bezrobotnych, tj. o 65,1 tys. osób mniej niż rok wcześniej. Obecnie, co siódmy bezrobotny zalicza się do grupy z przedziału wiekowego 18–24 lat. W końcu 2015 r. w urzędach pracy zarejestrowanych było 459,2 tys. osób do 30. roku życia, co stanowi 29,4% zarejestrowanych [*Rynek pracy w Polsce w 2015 roku* 2016]. Podkreślić należy, że około 5,5% biernych zawodowo młodych ludzi było nieaktywnych z powodu obowiązków rodzinnych i związanych z prowadzeniem domu, a kolejne 2% z powodu choroby i niepełnosprawności [*Rynek pracy w Polsce w 2015 roku* 2016].

Jeśli chodzi o dane statystyczne dotyczące analizowanej grupy, szczególną uwagę należy zwrócić na wskaźnik NEET (ang. *Not in Employment, Education or Training*), który oznacza młodzież niewykazującą żadnego rodzaju aktywności – to młodzi ludzie, którzy ani nie pracują, ani nie uczą się. Niestety, ten wskaźnik do 2015 r. systematycznie rósł [*Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce* 2015, s. 4]. Według danych Eurostatu za 2012 r. wskaźnik NEET w grupie osób z przedziału wiekowego 18–24 lat wyniósł w Polsce 15,9%, dla przedziału 15–24 lat wyniósł 11,8% (niższy procent w tym przedziale wynika z obowiązku nauki do ukończenia 18. roku życia). Według danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na podsta-

wie danych Głównego Urzędu Statystycznego jeszcze mniej optymistycznie wskaźnik ten wyglądał w 2013 r. i w grupie 18–24 lat wyniósł 16,7%. Najwyższe wartości wskaźnika NEET dla przedziału wiekowego 15–24 lat w 2013 r. w poszczególnych województwach zanotowano dla województwa: podkarpackiego (17,2%), lubuskiego (16,8%), warmińsko-mazurskiego (16,2%) oraz zachodniopomorskiego (15,5%). Najniższą wartość zanotowano w mazowieckim (9,2%) i niewiele wyższą w podlaskim (9,8%) [*Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce 2015*, s. 17].

W kolejnych latach wskaźnik ten ulegał już obniżeniu, co było zapewne wynikiem wprowadzanych w kraju programów naprawczych, których celem jest zawodowe zaktywizowanie młodzieży. Na koniec 2014 r. wskaźnik NEET obniżył się o 0,2 punkty procentowe, a następnie do 12,0% – w końcu 2015 r.

W II kwartale 2016 r. młodych Polaków w przedziale wiekowym 15–34 lat było w naszym kraju 9518. Statystyki pokazują, że ponad połowa z nich (59,3%) w czasie nauki w szkole, w której uzyskała najwyższy poziom wykształcenia, nie pracowała (pracy z nauką nie łączyło 58,7% mężczyzn i 60,0% kobiet) [*Osoby młode na rynku pracy w 2016 roku 2017*, s. 17]. Najczęściej pracę z nauką łączyli ludzie z wykształceniem zawodowym oraz wyższym (odpowiednio: 73,7% ogólnej liczby osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 62,2% ogólnej liczby osób z wykształceniem wyższym).

Programy pomagające młodym w wejściu na rynek pracy w Polsce i w Kaliszu

Pierwszy kontakt młodego człowieka z rynkiem pracy jest niezwykle istotny, często weryfikuje potencjał takiego kandydata, jeśli chodzi o jego zdolność do wykonywania pracy. Poza tym podjęcie zatrudnienia już w trakcie nauki zwykle skutkuje jego kontynuacją na późniejszym etapie życia.

Trudna sytuacja młodych ludzi na rynku pracy zwykle związana jest z brakiem doświadczenia zawodowego, często także z niewłaściwym do-

pasowaniem przygotowania edukacyjnego do rynku pracy i nieodpowiednimi kwalifikacjami. Dotyczy to przede wszystkim młodych z przedziału wiekowego 18–24 lat. Grupa ta z reguły, również, jeśli pod uwagę weźmiemy absolwentów studiów wyższych, wymaga przeznaczenia znacznych nakładów finansowych na dalsze kształcenie pod kątem wykonywania pracy na konkretnych stanowiskach.

W przypadku młodych kobiet znaczącym ograniczeniem podjęcia przez nie pracy jest perspektywa urodzenia dziecka, niestety to nadal czynnik w dużym stopniu „odstraszaający” pracodawców od ich zatrudniania. [*Osoby młode na rynku pracy w 2016 roku* 2017, s. 17]. Panuje także powszechna opinia o dużej rotacji młodzieży na rynku pracy, wynikającej ze zmieniania przez nią miejsca zatrudnienia w poszukiwaniu optymalnych dla siebie propozycji. To wpływa m.in. na fakt, że młodzi ludzie często są zatrudniani na podstawie umów, które nie budują stabilności zatrudnienia.

Aby pomóc młodym w wejściu na rynek pracy, zarówno w skali kraju, jak i poszczególnych miejscowości, realizowane są celowe projekty. Maciej Pańków w pracy poświęconej analizie rynku pracy dla młodych podkreśla korzyści z wdrażania ukierunkowanych na młodzież działań prozatrudnieniowych, zwracając uwagę na to, że „wsparcie we wchodzeniu lub powrocie na rynek młodych osób, może oznaczać duże korzyści dla gospodarki, przeciwdziałając kosztom generowanym przez społeczne wykluczenie i stymulując popyt wewnętrzny.

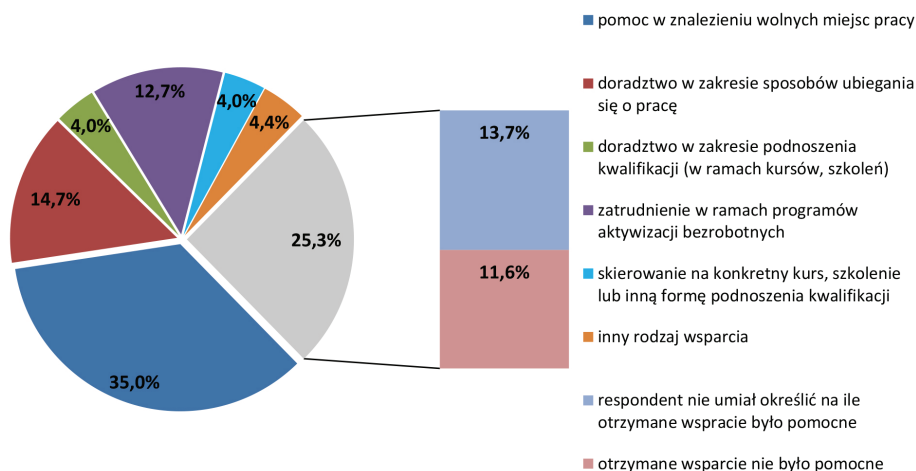
„Wsparcie dla młodych musi uwzględniać wszystkie aspekty interwencji państwa i ich wzajemne oddziaływanie na siebie, tj. zarówno aktywne, jak i pasywne polityki rynku pracy, a także przepisy dotyczące płacy minimalnej. Programy zatrudnieniowe powinny promować zatrudnienie, w tym szczególnie osób młodych, w państwach o niskim popycie na pracę, i poprzez wykorzystanie niezagospodarowanych kwalifikacji, wywoływać efekty mnożnikowe w gospodarce. Powinny również dostarczać minimalnych standardów zatrudnieniowych, gdyż liczy się nie tylko samo tworzenie miejsc pracy, ale również zapewnienie ich odpowiedniej jakości. Ważnym aspektem jest moment interwencji: potrzeba zapewnienia szybkiego przywracania zatrudnie-

nia w celu eliminacji bardzo groźnego zjawiska bezrobocia długotrwałego i bierności zawodowej” [Pańków 2014, s. 83].

Należy w tym miejscu przytoczyć statystyki, które wskażą, w jakim zakresie w 2016 r. młodzież korzystała z różnego rodzaju wsparcia zawodowego. Ciekawe jest to, że w II kwartale 2016 r. większość osób z przedziału 15–34 lat (aż 96%) nie otrzymała, albo nie potrzebowała w okresie ostatnich 12 miesięcy, wsparcia ze strony instytucji publicznych, ponieważ nie poszukiwała pracy. Tylko 298,0 tys. ludzi młodych (tj. 3,1%) skorzystało z takiej formy pomocy. Te osoby, które z różnego rodzaju wsparcia korzystały, jako najbardziej przydatne jego formy wskazywały: pomoc w znalezieniu zatrudnienia (35,0%), doradztwo w zakresie sposobów ubiegania się o pracę (14,7%) a także zatrudnienie objęte wsparciem programów aktywizujących bezrobotnych (12,7%) [*Osoby młode na rynku pracy w 2016 roku 2017*] (zob. rysunek 1).

Wiele z osób objętych pomocą nie potrafiło określić skali wsparcia ani wskazać, w jakim zakresie okazało się dla nich pomocne. Opinię, że otrzymana pomoc nie pomogła im w ogóle wyraziło 11,6% badanych osób [*Osoby młode na rynku pracy w 2016 roku 2017*] (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Skala przydatności wsparcia publicznego dla osób z przedziału 15–34 lat pod względem rodzaju udzielonej pomocy



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS [*Osoby młode na rynku pracy w 2016 roku 2017*, s. 22].

Systemowe rozwiązania w zakresie walki z bezrobociem młodzieży

Kryzys gospodarczy 2008/2009 r. przyczynił się do znacznego pogorszenia sytuacji młodych na rynku pracy. To wymusiło na rządzie działania zmierzające do zminimalizowania jego negatywnych skutków. W 2012 r. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej rozpoczęło wdrażanie programu Młodzi na Rynku Pracy. Program obejmował dodatkowe, ponadstandardowe, działania oferowane bezrobotnym, które miały uaktywnić zawodowo młodych ludzi. Elementem projektu był program Twoja Kariera – Twój Wybór przełamujący bariery, utrudniające młodym wejście na rynek pracy. Projekt Twoja Kariera – Twój Wybór realizowany był w trzech obszarach: edukacyjnym (dawał możliwość wykorzystania bonów na szkolenia i kształcenie zawodowe), zatrudnieniowym (możliwość odbycia stażu, z gwarancją późniejszego zatrudnienia) i zwiększenia mobilności zawodowej za pomocą przekazania dotacji celowej

na zasiedlenie, w przypadku podjęcia pracy w miejscu innym niż miejsce zamieszkania). W tej chwili program jest realizowany przez urzędy pracy, jako stałe działania kierowane do młodocianych [*Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce 2015*, s. 4].

Jednym z elementów wsparcia młodych Polaków, poszukujących pracy po 2012 r. było zintensyfikowanie pracy Ochotniczych Hufców Pracy (OHP) wskutek ukierunkowania ich działań na młodzież, która jest zaliczana do grupy NEET. Tym samym, tylko w 2012 r. opieką OHP zostało objętych ponad 36,0 tys. młodych ludzi z tej, szczególnie narażonej na pozostanie na marginesie życia społecznego, grupy.

Od czerwca 2013 r. rozpoczęła się realizacja kolejnego ministerialnego programu, prowadzonego wspólnie z Bankiem Gospodarstwa Krajowego: Pierwszy Biznes – Wsparcie w Starcie, który obejmował preferencyjne pożyczki, na otwarcie działalności.

Kolejnym systemowym działaniem jest projekt „Gwarancje dla młodzieży”, który stanowi dodatkowe wsparcie realizowanej polityki rynku pracy w zakresie walki z bezrobociem wśród młodzieży.

Europejski program „Gwarancje dla młodzieży”

Unia Europejska w grudniu 2012 r. opracowała Pakiet na Rzecz Zatrudnienia Młodzieży, którego elementem jest inicjatywa „Gwarancje dla młodzieży”. To forma postulatu, skierowanego do państw członkowskich Unii Europejskiej, w celu zapewnienia młodym ludziom do 25. roku życia dobrej oferty zatrudnienia, przyuczenia do zawodu czy możliwości dalszego kształcenia. Członków UE zobligowano do jego wdrożenia. W Polsce na realizację programu przewidziano 550 mln euro.

W III kwartale 2013 r. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju opracowały „Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce”. Już w styczniu 2014 r. rozpoczęto realizację niektórych zadań przy wsparciu środków państwowych. W tym samym czasie trwały

prace nad nowelizacją przepisów ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Wprowadzone zmiany rozszerzyły definicję osób młodych, pozostających w szczególnej sytuacji na rynku pracy, z 25. do 30. roku życia. W znowelizowanej ustawie zmieniono także długość maksymalnego terminu dla udzielenia wsparcia osobom bezrobotnym do 25. roku życia, skracając go z 6 do 4 miesięcy od dnia rejestracji w urzędzie pracy [Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy 2015].

Pod koniec 2014 r. na szczecblu europejskim zapadła decyzja o przyznaniu Polsce środków na realizację projektu „Gwarancji dla młodzieży”.

Polska wersja „Gwarancji dla młodzieży” skierowana jest do młodych ludzi w wieku do 29. roku życia [*Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce* 2015, s. 5]. Zakłada się, że w ramach programu, który ruszył w 2014 r. i potrwa do 2021 r. pomoc otrzyma około 2,4 mln beneficjentów, w szczególności:

- 1 mln 670 tys. osób w ramach działań prowadzonych przez powiatowe urzędy pracy;
- 106,8 tys. osób w ramach Narodowego Programu Praca dla Młodych;
- 10,9 tys. osób w ramach zlecania usług agencjom zatrudnienia;
- 574,6 tys. osób w ramach działań prowadzonych przez OHP;
- 23,6 tys. osób w ramach konkursów centralnych;
- 70,5 tys. osób w ramach konkursów regionalnych;
- 5,9 tys. osób w ramach pożyczek wypłacanych przez BGK.
- Wśród adresatów „Gwarancji dla młodzieży” w naszym kraju wyróżniono cztery grupy:
 - osoby w wieku 15–17 lat, które przedwcześnie zakończyły naukę, zaniebdując obowiązki szkolny lub obowiązki nauki;
 - osoby w wieku 18–29 lat bez zatrudnienia, które nie kształcą się i nie szkolą – z tzw. grupy NEET;
 - adresaci z przedziału 18–29 lat ze statusem osoby bezrobotnej (w tym również studenci studiów zaocznych i wieczorowych);

- bezrobotna młodzież oraz poszukujący pracy absolwenci szkół i uczelni w okresie 48 miesięcy od dnia ukończenia szkoły lub uzyskania tytułu zawodowego, w wieku 18–29 lat [*Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce 2015*, s. 20].

Wsparcie dla młodych kaliszzan wchodzących na rynek pracy

Od 2016 r. na terenie województwa wielkopolskiego oraz w Kaliszu realizowane są dwa projekty unijne skierowane do młodych ludzi, wchodzących na rynek pracy: Obudź swój Potencjał i Akcja Aktywizacja. Pierwszy z nich skierowany jest wyłącznie do osób, które ukończyły 18. rok życia. Projekt realizowany jest przez Ochotnicze Hufce Pracy i składa się z trzech etapów. Pierwszy obejmuje opracowanie indywidualnego planu działania (wsparcie psychologiczne pomagające pozbyć się barier). Drugi – diagnozę potrzeb oraz predyspozycji, po to, by wskazać uczestnikowi szkolenia, jakie powinien przejść szkolenia i jakie zdobyć umiejętności. Trzeci etap ma charakter szkoleniowy i obejmuje podniesienie umiejętności zawodowych beneficjenta [Obudź swój potencjał, http://www.wielkopolska.ohp.pl/?k=strony_p&m=&ns=255&pns=244, dostęp: 5.06.2017].

Projekt Akcja Aktywizacja podzielony jest na dwie grupy wiekowe uczestników, pierwsza obejmuje młodzież w wieku 15–17 lat, druga w wieku 18–24 lat. Podział jest istotny z tego względu, że do każdej z grup skierowane są inne działania i środki zaradcze. W pierwszej grupie wiekowej znaleźli się przede wszystkim młodzi ludzie, którzy zaniedbują kształcenie i nie kontynuują nauki po ukończeniu gimnazjum. Zorganizowane zostały dla nich zajęcia dodatkowe. Efektem zaplanowanym do osiągnięcia jest ich powrót do szkoły. Młodzież tę kierowano także na kursy zawodowe [Akcja Aktywizacja, http://www.wielkopolska.ohp.pl/?k=strony_p&m=&ns=257&pns=244, dostęp: 5.06.2017.]

Dla drugiej grupy wiekowej przygotowano wiele szkoleń, umożliwiających młodzieży szybkie i skuteczne wejście na rynek pracy, np. kursy językowe, kom-

puterowe, na prawo jazdy. Obydwa projekty trwały do drugiej połowy 2017 r.

Na terenie województwa wielkopolskiego realizowany jest również, opisany wyżej, europejski projekt „Gwarancje dla młodzieży”.

Dużym wsparciem dla młodzieży wchodzącej na rynek pracy są praktyki zagraniczne. W Kaliszu realizowane są one w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, wdrażanego na zasadach programu Erasmus. Projekt skierowany jest do osób z przedziału wiekowego 16–19 lat, które przede wszystkim nie posiadają doświadczenia zawodowego, mają opóźnienia edukacyjne i z różnych powodów – czy to wychowawczych, czy społecznych – potrzebują wsparcia w zakresie aktywizacji społecznej. Wytypowana młodzież ma możliwość odbycia stażu w Niemczech, gdzie uczy się języka, ale przede wszystkim zdobywa nowe kompetencje w zawodach, takich jak: mechanik pojazdów samochodowych, cukiernik, elektromechanik, piekarz, rzeźnik-wędliniarz, stolarz, sprzedawca, kucharz.

Zatrudnienie młodych – perspektywa pracodawcy

Ludzie młodzi na rynku pracy, w stosunku do innych grup wiekowych, znajdują się w specyficznej sytuacji. Wynika to przede wszystkim z niższego poziomu zatrudnienia oraz częstszego zatrudniania ich na podstawie umów inne niż umowa o pracę na czas nieokreślony. Poniżej przedstawione zostaną czynniki, które budują postawy pracodawców wobec najmłodszych grup pracowników oraz elementy, mające istotny wpływ na kształtowanie poziomu zatrudnienia wśród młodocianych.

Z raportu przygotowanego przez Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego na zlecenie PKPP Lewiatan wynika, że skłonności do zatrudniania młodych pracowników częściej przejawiają duże korporacyjne

firmy niż przedsiębiorcy skali mikro. Składnikiem strategii kadrowej dużych przedsiębiorstw jest często poszukiwanie dobrze zapowiadających się pracowników, których w trakcie pracy można przeszkolić. Małe firmy zwykle nie dysponują środkami na ten cel [Sztandar-Sztanderska, Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz i in. 2010, s. 50].

Autorzy wskazanego raportu dostrzegli różne prawidłowości dotyczące specyfiki zatrudniania w firmach o charakterze „kadrowym” i „wykonawczym”. Pierwsze stawiają na młodych, wykształconych ludzi, w których gotowe są zainwestować środki, by wyposażyć ich w kwalifikacje, odpowiednie dla potrzeb przedsiębiorstwa. Drugie, zatrudniają mniej wykwalifikowaną siłę roboczą do prostych zadań. Fakt, że rotacja w takich firmach jest zwykle duża, a warunki zatrudnienia raczej mało atrakcyjne sprawia, że również może to być segment dostępny dla młodych, niedoświadczonych ludzi. Istnieje jednak jeszcze jedna grupa pracowników w firmach „wykonawczych”. Są to osoby przede wszystkim zatrudniane w działach administracyjnych, na stanowiskach, na które poszukuje się kandydatów mających pewnego rodzaju obycie z narzędziami pracy biurowej. Ponadto oczekuje się od nich, by nie miały zbyt wygórowanych oczekiwań, co do warunków zatrudnienia. Wyniki wspomnianego badania pokazały, że pracodawcy, właściciele różnych przedsiębiorstw z różnych branż poszukują pracowników z następującymi predyspozycjami: lojalnych, chętnych do nauki i uzupełniania brakującej wiedzy, potrafiących pracować w zespole, komunikatywnych. Zaobserwowanym negatywnym zjawiskiem, które dotyczyło przede wszystkim firm z branż produkcyjnych, zatrudniających zwykle pracowników średniego szczebla, była ich niechęć do prowadzenia praktyk zawodowych (choć sami preferują kandydatów po ich ukończeniu). Powodem były oczywiście wymagane w tej sytuacji nakłady finansowe na ich zorganizowanie i przeprowadzenie.

Wśród pozytywnych cech młodych pracowników pracodawcy doceniali: ich determinację i pracowitość, zaangażowanie niejednokrotnie większe niż starszej załogi (m.in. z powodu świadomości trudnej sytuacji na rynku pracy), nierzadko lepsze wykształcenie niż pracowników z grup starszych, częstą

wśród tej grupy wiekowej znajomość przynajmniej jednego języka obcego, doświadczenie zdobyte w różnego typu działaniach w ramach pomocy organizacjom pozarządowym. Z drugiej jednak strony młodzi ludzie zazwyczaj nierealnie podchodzą do warunków zatrudnienia, oczekując od pracodawców zbyt wiele [Pańków 2014, s. 59]. Przedsiębiorcy często podkreślają, że zatrudnienie młodego pracownika wiąże się z dużym ryzykiem – ponieważ zwykle takie osoby nie mają unormowanej sytuacji rodzinnej, społecznej, zmieniają miejsce zatrudnienia i zamieszkania, szybko się nudzą i szukają nowych wyzwań, inwestycja w ich rozwój może się więc nie zwrócić. Wśród negatywnych cech pracowniczych osób młodych wymienia się także: niedostateczną zdolność do autoprezentacji, przedstawiania siebie i swoich poglądów oraz odpowiedniego ich argumentowania.

Wymagania i obawy związane z młodymi pracownikami, a także ich atuty, od lat właściwie się nie zmieniają. Zmianie ulega natomiast, wraz ze zmianami gospodarczymi, zapotrzebowanie na określone typy kompetencji. Pracodawcy rekomendują, że stale powinno następować przesunięcie akcentu z kompetencji zawodowych ogólnych oraz technicznych i komputerowych w kierunku rozwoju kompetencji komunikacyjnych, także w środowiskach wirtualnych oraz osobistych [Sztandar-Sztanderska, Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz i in. 2010, s. 50]. Problemатyczne jest za to wskazywanie kierunków kształcenia, które wychodziłyby naprzeciw potrzebom rynku pracy. Przedsiębiorcy podkreślają, że nie tyle istotne jest dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy (zmiany na rynku pracy następują bardzo szybko), co kształtowanie w ramach kierunku kształcenia kompetencji, które pozwolą absolwentom zdobytą wiedzę zaadaptować do warunków miejsca pracy.

W wyniku przeprowadzonych badań autorzy raportu *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy* wskazali listę kierunków, specjalizacji i kompetencji oraz treści (realizowanych w ramach danego kierunku), które do 2021 r. powinny posiadać szczególnie duży potencjał zatrudnienia [Sztandar-Sztanderska, Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz i in. 2010] (zob. tabela 2).

Tabela 2. Kluczowe obszary i kierunki kształcenia w opinii pracodawców

Obszar kształcenia	Kluczowe kierunki	Specjalizacje w ramach obszarów kształcenia
Obszar nauk technicznych	automatyka i robotyka mechatronika elektronika biotechnologia logistyka	optymalizacja w logistyce nanotechnologie inżynieria produkcji inżynieria komunalna i odnawialne źródła energii grafika komputerowa informatyka w systemach produkcyjnych programowanie specjalistyczne (urządzenia mobilne)
Obszar nauk ścisłych	informatyka	kryptografia programowanie liniowe teoria gier algorytmika
Obszar nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej	molekularne podstawy biomedycyny technologia farmaceutyczna	kompetencje w zakresie opieki nad osobami starszymi: fizjoterapia terapia zajęciowa fizjoterapia w geriatrii i schorzeniach onkologicznych epidemiologia terapię genowe
Obszar nauk humanistycznych	filologie nowożytne: języki istotne ze względu na aktualny popyt, trendy gospodarcze i deficyty w nauczaniu (m.in. chiński, rosyjski, ukraiński)	w ramach kierunków dziennikarskich: nowe media i dziennikarstwo internetowe lingwistyka menedżerska (jako specjalizacja w ramach lingwistyki stosowanej) zarządzanie w kulturze
Obszar nauk społecznych	– – – – – – – – – –	komunikacja międzynarodowa dialog społeczny i mediacja, partycypacja społeczna gerontopedagogika specjalizacje ekonomiczne i marketingowe związane z operowaniem w środowisku wirtualnym: ekonomika środowisk wirtualnych, ehandel itp. komercjalizacja innowacji zarządzanie w kulturze
Obszar nauk przyrodniczych	biotechnologia przemysłowa	specjalizacje związane z tworzeniem zielonych miejsc pracy i ekologizacją gospodarki
Obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych	– – –	doradztwo rolnicze specjalizacje związane z tworzeniem zielonych miejsc pracy i ekologizacją gospodarki

Obszar sztuki	– – – –	zarządzanie wzornictwem zarządzanie w kulturze specjalizacje i kompetencje związane z cyfrowym przetwarzaniem obrazu i dźwięku
---------------	------------------	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy* [Sztandar-Sztanderska, Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz i in. 2010, ss. 51–53].

Wnioski końcowe

Należy stwierdzić, że programy nauczania zawodu po wielu zmianach osiągnęły poziom możliwie optymalny. Wiele różnego rodzaju programów wspieranych środkami budżetowymi czy też unijnymi pozwala na tworzenie ciekawego zaplecza, które daje możliwość kształcenia specjalistów, stwarza możliwości organizowania rozmaitych: staży, praktyk, wyjazdów studyjnych, spotkań z doradcami zawodowymi. Należy podkreślić, że dość sprawnie działają różnego rodzaju instytucje, które pomagają w zwalczaniu bezrobocia i udzielaniu młodzieży wchodzącej na rynek pracy wsparcia zarówno merytorycznego, jak i finansowego. Skłonność do zatrudniania młodych pracowników częściej przejawiają firmy korporacyjne. Wśród pozytywnych cech młodzieży pracodawcy doceniają determinację i pracowitość oraz duże zaangażowanie. Nie bez znaczenia jest także wysokie wykształcenie w porównaniu do ludzi starszych, a także znajomość języków obcych.

Bibliografia

Akcja Aktywizacja, [online] http://www.wielkopolska.ohp.pl/?k=strony_p&m=&ns=257&pns=244, dostęp: 5.06.2017.

Bank Danych Lokalnych Głównego Urzędu Statystycznego, [online] <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica>, dostęp: 31.05.2017.

Gwarancje dla młodzieży. Statystyki (2016), [online] <http://gdm.praca.gov.pl/o-programie/statystyki>, dostęp: 1.05.2017.

Obudź swój potencjał, [online] http://www.wielkopolska.ohp.pl/?k=strony_p&m=&ns=255&pns=244, dostęp: 5.06.2017.

Osoby młode na rynku pracy w 2016 roku (2017), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Pańków M. (2014), *Młodzi na rynku pracy. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2014.

Rynek pracy w Polsce w 2015 roku (2016), Wydział Analiz i Statystyki Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy, Warszawa.

Sztandar-Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., i in. (2010), *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Wydział Nauk Ekonomicznych UW, Warszawa.

Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (2015), Dz. U. z 2015 r. poz.149.

Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce (2015), MPiPS, MiiR, Warszawa.

Autyzm – definicja i przyczyny

Autism – definition and Causes

Abstract: Understanding a disease such as autism often requires tearing through a tangle of stereotypes. Children with autism are perceived as absent and closed to the world. Many of us do not realize that autistic children, like the healthy ones, remain under the strong influence of the environment. The purpose of this work is therefore to present the definition of autism and to indicate the causes of the disease. Autism is a serious, multi-faceted, life-deteriorating disease with a poly-etiological origin which still contains many puzzles and mysteries waiting for explanation.

Key words: autism, causes of autism, stereotypes.

Zrozumienie choroby, jaką jest autyzm wymaga często dosłownie przedarcia się przez gąszcz stereotypów. Dzieci z autyzmem postrzegane są jako nieobecne i zamknięte na świat. Wielu z nas nie zdaje sobie sprawy, że autyści, podobnie jak dzieci zdrowe, pozostają pod wpływem silnego oddziaływania środowiska. Skutecznie ukierunkowana terapia, przeprowadzona w odpowiednich warunkach, przynosi często zadziwiające efekty, przekładające się na znaczące podniesienie standardu życia chorego. Niezbędne jest jednak zrozumienie, czym jest autyzm i jakie są jego przyczyny. Celem artykułu jest przedstawie-

nie definicji autyzmu oraz wskazanie na przyczyny powstania tej choroby. Chodzi także o udowodnienie, że autyzm jest poważną, wieloaspektową, upośledzającą całe życie człowieka chorobą, o polietologicznym pochodzeniu, która kryje w sobie wiele zagadek i tajemnic czekających wciąż na wyjaśnienie.

1. Definicja autyzmu

Zgodnie z obowiązującą w Polsce Międzynarodową Klasyfikacją Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania ICD-10 z 1993 r. autyzm definiowany jest jako całościowe zaburzenie rozwoju – PDD (ang. *Pervasive Developmental Disorder*) – charakteryzujące się nieprawidłowym i/lub upośledzonym rozwojem, pojawiające się przed 3. rokiem życia, w którym występują nieprawidłowości w funkcjonowaniu we wszystkich sferach życia: interakcjach społecznych, komunikacji oraz repertuarze zachowań. Definicja autyzmu w ujęciu medycznym brzmi: „Autyzm to choroba neurorozwojowa lub zaburzenie rozwoju neutralnego, oznacza uszkodzenie wzrostu i rozwoju mózgu lub centralnego układu nerwowego. W węższym rozumieniu, termin ten odwołuje się do zaburzenia funkcji mózgu, które wpływają na emocje, zdolność do uczenia się i pamięć” [Dykcik 1995, s. 14].

Ocenia się, że autyzm to najczęściej spotykane zaburzenie rozwojowe, które obejmuje aż 0,6% populacji Unii Europejskiej, a w Polsce jest wykrywane u jednego na 300 dzieci. Badania epidemiologiczne zaburzeń ze spektrum autyzmu podają, że w ciągu ostatnich dekad zatrważająco wzrasta częstość tych zaburzeń na całym świecie. Choroba występuje z częstością 0,2–0,6%, cztery razy rzadziej u dziewczynek niż u chłopców. Autyzm, jako zaburzenie rozwojowe, rozpatrywane jest współcześnie z punktu widzenia wielu koncepcji teoretycznych: psychoanalizy, teorii uczenia się, teorii poznawczych, ekologicznej teorii systemowej, antropozofii oraz teorii sensoryzmu. Biorąc pod uwagę fakt, że do lat 50. XX w. nazwa „autyzm” w ogóle nie istniała, naukowcy poczynili do dnia dzisiejszego znaczne postępy, poszerzając zasób

informacji na temat tej choroby. Problem jednak leży w tym, że znaków za-
pytania paradoksalnie nie tylko nie ubywa, a wciąż przybywa. Świat nauki
pogłębia swoją wiedzę, a z każdym drobnym sukcesem pojawia się nowy ob-
szar uświadomionej niewiedzy. O autyzmie, mówi się więc, że jest to choroba,
która wciąż kryje w sobie wiele tajemnic oczekujących na wyjaśnienie.

Za „ojca” autyzmu uważany jest amerykański psychiatra Leo Kanner, któ-
ry w 1943 r. opisał 11 przypadków dzieci z takimi cechami, jak: brak zdolności
do nawiązywania relacji z innymi ludźmi, zaburzenia w komunikacji werbal-
nej, zachowania stereotypowe. Badacz po raz pierwszy wyodrębnił oraz scha-
rakteryzował grupę dzieci, u których objawy nie mieściły się we wcześniej
znanych kryteriach diagnostycznych, takich jak psychozy dziecięce czy nie-
dorozwój umysłowy. Mniej więcej w tym samym czasie niemiecki naukowiec
Hans Asperger opisał łagodniejszą postać choroby, znaną później pod na-
zwą „zespół Aspergera”. Specyficzność owej przypadłości dotyczy, jak określił
to H. Asperger: „zawężenia osoby i jej reakcji do siebie samego i związanej
z tym ograniczeniem reakcji-odpowiedzi na podniety otoczenia” [za: Dykik
1995, s. 14]. Zarówno zespół Aspergera – AS (ang. *Asperger Syndrome*) – jak
i trzy odmiany autyzmu: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, autyzm wyso-
kofunkcjonujący – HFA (ang. *High-Functioning Autism*) – zalicza się do tzw.
chorób spektrum autystycznego. W spektrum znajdują się również takie za-
burzenia, jak: upośledzenie zdolności niewerbalnego uczenia się – NLD (ang.
Nonverbal Learning Disabilities/Disorder), całościowe zaburzenia rozwoju
niezdiagnozowane – PDD-NOS, zaburzenia semantyczno-pragmatyczne –
SPD (ang. *Semantic-Pragmatic Disorder*), zespół wielu złożonych zaburzeń
rozwojowych – McDD (ang. *Multiple-complex Developmental Disorder*),
hyperleksja. Cechą wspólną wszystkich wymienionych zaburzeń jest upośle-
dzenie w zakresie: komunikacji, współżycia społecznego oraz ograniczone,
powtarzalne i stereotypowe wzorce zachowań. W niniejszym artykule autor-
ka, pisząc o autyzmie, odnosi się umownie do najpowszechniejszego rodzaju
choroby, jakim jest autyzm dziecięcy.

2. Przyczyny autyzmu

Pomimo dużego zainteresowania badaczy tematem autyzmu, nie udało się jednoznacznie określić i jasno przedstawić czynników etiologicznych czy markerów autyzmu. Problem z etiopatogenezą wynika z tego, że dotychczas nie znaleziono żadnego czynnika wspólnego dla wszystkich osób z autyzmem ani czynnika, który byłby dla niego specyficzny. Ustalenie przyczyn powstania autyzmu jest kwestią problematyczną również z tego względu, że przyczyny i skutki choroby wzajemnie nakładają się na siebie. W toku przeprowadzonych badań odrzucono opinię, jakoby czysta psychogeneza, czy też czynniki środowiska rodzinnego, odgrywały decydującą rolę w patogenezie autyzmu [Dykcik 1995, s. 15].

Przeważa pogląd, iż przyczyną autyzmu są procesy patofizjologiczne, będące skutkiem zarówno wpływów środowiskowych, jak również predyspozycji genetycznych. Nie wykryto typowych dla autyzmu zaburzeń neurologicznych, choć u niemal wszystkich osób z tym schorzeniem występowały pewne zaburzenia. Zdaniem neuropediatry Zofii Kułakowskiej-Weiss, specjalizującej się w temacie autyzmu, przyczyn powstania choroby można doszukiwać się w dwóch obszarach: nieprawidłowościach anatomii układu nerwowego oraz nieprawidłowym wpływie środowiska. Autorka wyżej przytoczonego poglądu zdefiniowała autyzm w następujący sposób: „Autyzm to zespół kliniczny o symptomatologii zachowania z objawami uszkodzenia mózgu, o cechach ewolutywnych, mający związek z cechami otoczenia” [za: Dykcik 1995, s. 29].

Koncepcję Z. Kułakowskiej-Weiss, która łączy dwie przeciwstawne opcje na temat przyczyn zaburzenia, podziela wielu naukowców. Nie brakuje jednak wciąż specjalistów przekonanych o prymacie określonej opcji w determinowaniu autyzmu. Obecnie znane są trzy koncepcje tłumaczące podłoże zaburzeń: koncepcja biologiczna, koncepcja skłaniająca się ku psychogenemu podłożu autyzmu oraz koncepcja łącząca działanie czynników biologicznych i psychogennych. Wielu badaczy tej choroby zakłada, że możliwe są

różne drogi w procesie patogenezy prowadzące do behawioralnych problemów charakterystycznych dla autyzmu, w wielu źródłach wskazuje się często na wieloczynnikowe, złożone uwarunkowania choroby. Najprawdopodobniej u podłoża choroby leżą różne czynniki wchodzące ze sobą w interakcje. Dotychczas nie ustalono, czy któryś z nich odgrywa zasadniczą rolę w etiologii zaburzenia. Wniosek nasuwa się więc taki, że ścieżka dojścia do autyzmu może być inna w przypadku każdej osoby, podobnie jak inne są trudności, których doświadczają osoby autystyczne [Piskula 2010, s. 26].

2.1. Neuropatologia mózgu i zaburzenia biochemiczne organizmu

Badania prowadzone obecnie w różnych krajach świata zmierzają do ustalenia, jakie czynniki biologiczne mają istotny wpływ na pojawienie się autyzmu oraz jak za pomocą zmiany tych determinantów doprowadzić można do poprawy stanu zdrowia chorego dziecka. Na biologiczne przyczyny autyzmu zwrócił uwagę po raz pierwszy w latach 40. XX w. Leo Kanner. Temat ten nie był jednak przez długi czas podejmowany, przez kilkadziesiąt lat bowiem obowiązywały głównie teorie upatrujące przyczyn autyzmu w deficytach dotyczących interakcji dziecka z rodzicami, zwłaszcza z matką. Prowadzone obecnie w wielu krajach badania nad organiczną determinacją autyzmu koncentrują się przede wszystkim wokół patologii neurobiologicznej i genetycznej. Ich wyniki nie zawsze są jednoznaczne. Wielu badaczy stoi na stanowisku, że główną przyczyną autyzmu są urazy w obszarze mózgu, powstałe w okresie płodowym, okołoporodowym bądź w pierwszych latach życia. Wykorzystanie najnowocześniejszych metod diagnostycznych potwierdziło występowanie anomalii w budowie i funkcjonowaniu mózgu u dużej grupy osób z autyzmem. Stwierdzono, że ok. 46% osób autystycznych stanowią chorzy ze zdiagnozowanymi dysfunkcjami mózgowymi. Przyczyn zaburzeń funkcji mózgu u osób chorujących na autyzm doszukiwać się można w uszkodzeniach mózgu, te z kolei powstać mogą na skutek zarówno urazów mechanicznych, czynników genetycznych, jak również pod wpływem chorób płodu/dziecka.

Aktualnie jedną z najpowszechniej uznawanych teorii neuropatologii towarzyszącej autyzmowi jest pogląd o nadmiernym i wczesnym rozroście mózgowia, dotyczącym całkowitej objętości tkanki mózgowej i wysp. Nadmierny rozrost tkanki mózgowej może być kluczowym czynnikiem wszystkich nieprawidłowości neuroanatomicznych obserwowanych w kręgu zaburzeń autyzmu. Zwraca się również uwagę na anomalie w budowie płatów czołowych u osób autystycznych (powiększenie objętości tkanki oraz nieprawidłowości obszarów orbifrontalnych kory oczodołowej) i anomalie w budowie mózdzku (powiększenie objętości tkanki, rozmiar robaka mózdzku mniejszy niż u osób zdrowych). U osób chorujących na autyzm dostrzega się również wyraźne nieprawidłowości zarówno w anatomii ciała migdałowatego (nadmierny wzrost i zwiększona objętość tej struktury w pierwszych latach życia oraz stabilizacja i brak różnic w objętości w okresie dorastania i dorosłości), jak również w jego komórkowej organizacji (neurony małe i gęsto upakowane, anomalie w zakresie liczby neuronów, ich liczba mniejsza niż u osoby zdrowej). U wielu osób autystycznych ma miejsce wyraźna redukcja tkanki mózgowej w obrębie niektórych jąder wzgórza, nieprawidłowości anatomiczne hipokampa oraz ciała modzelowatego [Pietras, Witusik 2010, s. 49].

Uszkodzenie wyżej wymienionych struktur odgrywa ogromną rolę, przyczyniając się do modyfikacji funkcji mózgu. Hipokamp stanowi element układu limbicznego, który odpowiedzialny jest przede wszystkim za pamięć. Struktura ta jest niezbędna do konsolidacji śladów pamięciowych, ma również bardzo istotne znaczenie w procesie dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego. Umożliwia przywoływanie starych doświadczeń i scalanie nowych. Mózdzek reguluje: równowagę, ruchy ciała, koordynację i mięśnie używane w trakcie mówienia. Płat czołowy stanowi parzystą część kresomózgowia i umożliwia: planowanie, przewidywanie konsekwencji działań, rozwiązywanie problemów; odpowiedzialny jest za myślenie i pamięć, a także rozumienie innych i hamowanie naszych impulsów. Układy neuronalne płata czołowego odpowiedzialne są za selekcję/inicjację lub hamowanie reakcji na bodźce zewnętrzne. Kora przedczołowa odpowiedzialna jest za aspekty uwagi

i pamięci; kora grzbietowo-boczna zaangażowana jest w myślenie abstrakcyjne, wnioskowanie oraz rozwiązywanie problemów; kora czołowo-oczodołowa stanowi obszar odpowiedzialny za zachowania interpersonalne oraz percepcję emocji. Przyśrodkowa kora przedczołowa i zakręt obręczy stanowią natomiast obszary związane z: motywacją, reakcjami afektywnymi i ich regulacją oraz poczuciem humoru [Longstaff 2017, s. 104].

Wszelkie defekty w obrębie procesów poznawczych u osób autystycznych tłumaczy się uszkodzeniami różnych obszarów płatów czołowych. Uszkodzenie płata czołowego może spowodować zaburzenia w realizacji złożonych programów zachowania. Ciało modzelowate przekazuje informacje pomiędzy lewą a prawą półkulą. Jądro migdałowe stanowi część układu limbicznego, a uszkodzenie tej struktury powodować może: agnozę wzrokową, tendencję do badania przedmiotów ustami, brak zdolności koncentrowania uwagi, nadmierną seksualność z utratą umiejętności identyfikacji właściwych obiektów, stopień emocjonalne z nadmierną zmiennością nastrojów. Jądro migdałowe uznawane jest też za centrum przetwarzania negatywnych emocji (złość, strach). Funkcjonalność jądra migdałowego u osób autystycznych stanowi obecnie przedmiot szczególnego zainteresowania badaczy. Interesujące są doniesienia świadczące o anomaliach w budowie tej struktury. Jądro migdałowe u osób autystycznych posiada zdecydowanie mniej neuronów niż u osób zdrowych. Dowiedziono również, że zachowaniem typowym dla osób z zaburzeniami w jądrze migdałowatym jest unikanie kontaktu wzrokowego (cecha m.in. osób autystycznych), będącego źródłem istotnych informacji potrzebnych człowiekowi do prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego.

W wielu opracowaniach naukowych wskazuje się na współwystępowanie wraz z nieprawidłowościami anatomicznymi mózgu nieprawidłowości organicznych w postaci zaburzeń funkcjonowania neurotransmiterów (czyli zaburzeń dotyczących przekazywania informacji pomiędzy neuronami za pomocą synaps). Naukowcy ustalili, że ludzki mózg składa się z około 500 bln połączeń synaptycznych, zazwyczaj jeden neuroprzekaznik ma wiele receptorów

o różnej specyfice działania. Niewielkie dysfunkcje w mechanizmie przekazywania informacji są częste [Szuflitowska 2013]. Przyczyn takich dysfunkcji badacze doszukują się w zaburzeniach dojrzewania komórki nerwowej, jej odmiennej budowie spowodowanej np. wadliwym programem genetycznym lub w złej organizacji na synapsach, do której mogą doprowadzić choroby wirusowe. Uważa się również, że nieprawidłowości w obrębie przekazywania informacji mogą być spowodowane zanikiem plastyczności procesu na skutek deprywacji sensorycznej dziecka, do której mogą doprowadzić nieodpowiednie warunki środowiskowe. W przypadku osób autystycznych dysfunkcje w obrębie przekazywania informacji są rozległe [Dykcik 1995, s. 22].

Ciekawym obszarem analizy, rzucającym nieco inne światło na etiologię zaburzenia, są zakłócenia na poziomie procesów neurochemicznych, których istnienie stwierdzono u osób chorujących na autyzm. Badacz specjalizujący się w temacie autyzmu Edward R. Ritvo wyraził głębokie przekonanie, że główna przyczyna choroby wiąże się ściśle ze zmianami poziomu serotoniny. Poglądy te nie są bezpodstawne. Wyniki badań pokazują, że poziom serotoniny we krwi osób ze spektrum autyzmu, czyli ASD (ang. Autism Spectrum Disorder), jest o 25–50% wyższy w porównaniu z osobami nieprzejawiającymi cech autyzmu [Gerhant 2013]. Owa neuropatologiczna dysfunkcja prowadzi do zaburzeń komunikacji i interakcji, będących konsekwencją zaburzenia systemu równowagi i mechanizmu wstębnego [Kruk-Lasocka 2003, s. 9].

U osób autystycznych, oprócz podwyższonego stężenia serotoniny, stwierdza się również wyższy poziom dopaminy oraz obniżony poziom oksytocyny. Wykazano, że systemy dopaminowo-serotoninowe u osób autystycznych nie funkcjonują poprawnie. Powodują one wydłużenie systemu przewodnictwa centralnego w pniu mózgu, co skutkuje zaburzeniami sensorycznymi. W konsekwencji mózg nie przetwarza impulsów odbieranych ze środowiska zewnętrznego, co powoduje nieprawidłowe postrzeganie świata zewnętrznego. Niesprawne przewodzenie i przetwarzanie informacji wpływa na stan chaosu informacyjnego, w wyniku którego dochodzi do dezorganizacji wła-

nych przeżyć, przemieszania procesów sensorycznych (np. barwy odbierane jako dźwięki). Według Carla H. Delecaty proces przewodzenia do mózgu wszelakich bodźców może zostać zakłócony w następujący sposób: a) przez nadwrażliwość, kiedy kanały sensoryczne są zbyt otwarte, zatem do mózgu przedostaje się zbyt duża ilość bodźców, aby mógł się z nimi uporać; b) przez zbyt małą wrażliwość, kiedy drogi sensoryczne nie są wystarczająco otwarte, co prowadzi do deprywacji sensorycznej; c) przez tzw. „biały szum”, kiedy to wadliwe działanie kanałów sensorycznych powoduje, że wytwarzają one własne bodźce, a tym samym przekaz płynący z zewnątrz jest zakłócony lub też nawet nie dochodzi do mózgu [Delecaty 1995, s. 40].

Naukowcy odkryli również, że zaburzenia rozwoju mózgu spotykane w autyzmie mogą być spowodowane ekscytotoksycznym efektem działania wysokich stężeń glutaminianu. Innym odstępstwem od normy zaobserwowanym na poziomie biochemicznym u osób autystycznych jest podwyższony poziom takich pierwiastków toksycznych, jak: antymonocyna, rtęć i tytan, przy jednoczesnym niedoborze tak ważnych dla poprawy koncentracji i uwagi pierwiastków, jak: wapń, magnez, cynk, żelazo czy kobalt. Zbyt niski poziom kobaltu sprawia, że organizm nie przyswaja potrzebnej organizmowi witaminy B12. Odpowiednio zbilansowana dieta, połączona z suplementacją, w wielu przypadkach wpływa na znaczącą poprawę stanu zdrowia chorego. W niektórych opracowaniach, w oparciu o najnowsze badania eksperymentalne i epidemiologiczne, wysuwana jest hipoteza, jakoby prenatalna ekspozycja na amalgramaty u matki, tiomersal przyjmowany przez matkę, a także otrzymywany po urodzeniu (rtęć ze szczepionek), w połączeniu z genetyczną podatnością, mogły przyczynić się do powstania autyzmu. Stwierdzono, bowiem znaczący związek między ekspozycją na niskie dawki rtęci i zaburzeniami neurorozwojowymi. Objawy charakterystyczne dla zatrucia rtęcią są w dużej mierze zbieżne z objawami autyzmu. Interesujący jest również fakt, że w patogenezie epilepsji (na którą choruje ok. 25–30 % dzieci z autyzmem) mogą mieć swój udział również metale ciężkie. Zagrożenia związanego z rtęcią upatrywano w szczepionkach przeciwko: odrze, śwince i różyczce, zawierających rtęcioor-

ganiczny konserwant tiomersal (zawiera 49% rtęci), a podawanych niemowlętom. Niektórzy nadal uważają, że wzrost liczby przypadków autyzmu na świecie spowodowany jest wzrostem liczby szczepień. Fakty naukowe przeczą jednak tej hipotezie. Nie ma jednoznacznych dowodów wskazujących na związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy stosowaniem szczepionki a występowaniem autyzmu. Ponadto stężenie tiomersalu w szczepionkach wynosi 0,003–0,01%, co oznacza, że w preparatach zawierających 0,01% tiomersalu znajduje się ok. 25 µg rtęci na dawkę 0,5ml. Amerykańska Environmental Protection Agency określiła bezpieczną dzienną dawkę rtęci dla człowieka, która wynosi 0,1 mg/kg masy. Tymczasem ilość rtęci w dawce szczepionki jest 40 razy mniejsza. Światowa Organizacja Zdrowia głosi, że nie istnieją jednoznaczne dowody potwierdzające przyczynowy związek pomiędzy zaburzeniami neurobiologicznymi a tiomersalem zawartym w szczepionkach. Zaleca się jednak ostrożność. Potencjalnie bowiem, u niektórych dzieci o szczególnych genetycznych predyspozycjach, tiomersal może stać się czynnikiem wyzwalającym zaburzenie [Piskula 2010, s. 28].

Wśród innych koncepcji przyczyn autyzmu, należy wymienić te, które koncentrują swoją uwagę na nieprawidłowościach systemu immunologicznego. Badania krwi dzieci autystycznych wykazały, że niektóre z nich posiadają przeciwciała ludzkiej tkanki mózgowej. Antygeny te mogą prowadzić do uszkodzenia systemu nerwowego. Coraz częściej bierze się pod uwagę możliwy patologiczny związek autoimmunizacji z autyzmem. W Utah State University przeprowadzono badanie, które pozwoliło stwierdzić, że w surowicy dzieci z autyzmem występują przeciwciała przeciw zasadowemu białku wchodzącemu w skład mieliny (anty-MBP). Wynik pozytywny dotyczył 58% badanych. Z kolei w Ain Shams University (Egipt) oznaczano przeciwciała przeciw glikoproteinie, innemu białku związanemu z mielina. U 62,5% dzieci z autyzmem wynik był pozytywny [Pfleger 2011]. Na podstawie wyników badań można wywnioskować, że w przebiegu patologii ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego powstają przeciwciała białek wchodzących w skład mieliny. Inne badania (test czynnika zahamowania migracji makrofagów) potwierdzają, że

u osób autystycznych istnieje odpowiedź immunologiczna w obrębie struktur tkanki mózgowej [Pfegeł 2011]. Należy dodać, że osoby autystyczne przejawiają wiele problemów zdrowotnych, charakteryzują się obniżoną odpornością organizmu, zapadają często na infekcje wirusowe, grzybicze i bakteryjne.

2.2 Patologia genetyczna

Rozbieżność danych na temat genetycznych przyczyn autyzmu jest odzwierciedleniem wciąż niepewnego stanu wiedzy na ten temat. Istnieją przypuszczenia, że na pewne wrodzone cechy metaboliczne nakładają się czynniki środowiskowe, które mogą działać spustowo, wyzwalając mechanizmy prowadzące do powstania w układzie nerwowym zaburzeń, przejawiających się jako autyzm. Kliniczna heterogenność autyzmu prowadzi do prób wyłonienia różnych podgrup dzieci dotkniętych tą chorobą, w zależności od czynnika spustowego oraz nasilenia chorób współistniejących. Jednym z elementów złożonej etiologii autyzmu są uwarunkowane genetycznie predyspozycje do rozwijania określonych charakterystyk poznawczych i osobowościowych. Naukowcy zgodnie podkreślają, że wpływy genetyczne nie determinują w pełni autyzmu. Jak słusznie zauważa Ewa Piskula: „Genetyczna determinacja jest tylko jednym ze złożonych uwarunkowań prowadzących do powstania autystycznego wzorca zachowania” [Piskula 1995, s. 30].

Wielu naukowców skłania się zgodnie ku stwierdzeniu, że genów odpowiedzialnych za powstanie autyzmu jest 20–30. Wszyscy zaś pozostają zgodni, co do stwierdzenia, że na pewno żaden pojedynczy gen nie może doprowadzić do rozwinięcia się autyzmu. Nie ma więc „genu autyzmu”, a do zaburzenia dochodzi na skutek interakcji co najmniej kilku genów. Chromosomy 7q i 15 należą do grona tych, które budzą spore zainteresowanie badaczy [Piskula 1995, s. 31]. W jednym z najnowszych badań z wykorzystaniem metody polimorfizmów pojedynczego nukleotydu wykazano związek pomiędzy genem zlokalizowanym na chromosomie 1-1q 41-42 a podatnością na rozwój autyzmu [Pietras, Witusik, Gałęcki 2010, s. 36].

W toku przeprowadzonych badań wyróżniono geny, które mogą determinować powstanie wczesnej i późnej odmiany autyzmu. Istnieje spore grono naukowców przekonanych, że za powstanie autyzmu u mężczyzn odpowiedzialne są geny znajdujące się na chromosomie jedenastym, natomiast u kobiet – geny znajdujące się na chromosomie czwartym. Profesor Gerard Schellenberg z Uniwersytetu Stanu Waszyngton doszedł do wniosku, że są to geny nie tyle odpowiedzialne za powstanie autyzmu, co zwiększające ryzyko wystąpienia tego zaburzenia. Badacz, wraz ze współpracownikami, wytypował około 6 głównych genów stanowiących czynnik ryzyka autyzmu oraz 20–30, które mogą dodatkowo zwiększać ryzyko wystąpienia choroby [za: Pietras, Witusiak, Gałęcki 2010, s. 39]. Zdaniem profesora patologii i medycyny laboratoryjnej w dziedzinie genetyki Gerarda Schellenberga u osób posiadających trzy warianty genów wysokiego ryzyka autyzmu może rozwinąć się łagodniejsza forma tego zaburzenia [za: Raphael, Bernier 2010, s. 24]. Badacz doszedł ponadto do wniosku, że u kobiet, które znacznie rzadziej chorują na autyzm niż mężczyźni, liczba tych genów musi być wyraźnie większa.

Ciekawych informacji dostarczają nam również badania przeprowadzone na przestrzeni kilkunastu lat, które wykazały, że istnieją substancje zwiększające ryzyko zachorowania na autyzm, zwłaszcza u osób genetycznie predysponowanych. Są to: kwas walproinowy (przyjmowany przez matkę w trakcie ciąży), lek talidomid oraz wspomniana rtęć. Badania ofiar talidomidu skupiły uwagę badaczy na pniu mózgu i genie HOXA1. Jak wspomniano wcześniej, kobiety posiadają najprawdopodobniej więcej genów odpowiedzialnych za powstanie autyzmu niż mężczyźni. Jednak to mężczyźni częściej zapadają na tę chorobę i to pomimo mniejszej odziedziczalności autyzmu. Naukowcy przypuszczają, że – przynajmniej częściowo – inne geny odpowiadają za rozwiniecie się autyzmu u kobiet, a inne u mężczyzn. To może tłumaczyć owe dysproporcje w zapadalności na tę chorobę. Istnieje również hipoteza, że autyzm spowodowany może być zbyt wysokim poziomem testosteronu owodniowego oddziałującego na rozwijający się układ nerwowy. Wskazuje się więc na związek choroby ze skrajnie męską anatomią mózgu [Pfegeł 2013].

W opracowaniach naukowych podkreśla się często, że dziedziczona jest nie tyle podatność na autyzm, ile skłonność do wystąpienia spektrum zaburzeń, tj. trudności w przystosowaniu, określone cechy osobowości. Ciekawych danych, dotyczących dziedziczenia choroby, dostarczają nam badania nad bliźniętami. Okazuje się, że autyzm występuje znacznie częściej u bliźnięt monozygotycznych (60–90%) niż u dizygotycznych (5–8%). Według najnowszych badań wskaźnik dziedziczności autyzmu u obojga bliźnięt dla kobiet wynosi 0,87 natomiast dla mężczyzn 0,73. Na podstawie wyników widzimy, że wpływ czynników genetycznych okazuje się być silniejszy w przypadku kobiet [Pietras, Witusiak, Gałęcki 2010, s. 40]. Badania nad dziedzicznością autyzmu wykazały, że choroba, jaką jest autyzm występuje często w tej samej rodzinie. Bywa, że zaburzenie pojawia się u rodzeństwa. Prawdopodobieństwo wystąpienia autyzmu u kolejnego dziecka w rodzinie wynosi ok. 2–8% [Piskula 1995, s. 30].

W rodzinach osób z autyzmem często obserwuje się u krewnych cechy w zachowaniu, które są zbliżone do cech autyzmu, np. przywiązanie do rutyny, słabsze rozumienie sytuacji społecznych, „niezgrabność” w komunikowaniu się. Naukowcy nazywają to „szerszym fenotypem autyzmu”. Nie są to zachowania na tyle nasilone, żeby postawić diagnozę spektrum autyzmu. Trudności tego typu, typowe dla autyzmu, występują u rodziców i rodzeństwa dzieci autystycznych. Są nimi: opóźnienia mowy, trudności w uczeniu się, trudności w niektórych procesach poznawczych, nieśmiałość, niechętny stosunek do zmian, preferowanie rutyny i samotności.

Nie ulega wątpliwości, że posiadanie określonego genotypu może predysponować do rozwinięcia się zaburzenia z kręgu autyzmu. Uważa się, że czynniki genetyczne są istotne w etiologii autyzmu, ale raczej chodzi tu o pewną predyspozycję genetyczną do zachorowania na autyzm, która może zostać uruchomiona przez niesprzyjające czynniki środowiskowe. Stres oksydacyjny, niedotlenienie okołoporodowe, infekcje mogą wpływać na ujawnienie się bądź nasilenie objawów autyzmu.

2.3 Patologia emocjonalno-społeczna

W przeszłości powszechne były poglądy głoszące, że autyzm powstaje w wyniku działania czynników o charakterze psychologicznym. Przyczyn choroby upatrywano przede wszystkim w nieprawidłowych postawach wychowawczych rodziców lub ich zaburzonej osobowości oraz braku właściwych relacji dziecka z najbliższymi, a zwłaszcza z matką (zimna, nadmiernie racjonalna, odrzucająca nowonarodzone dziecko). L. Kanner jako lekarz-psychiatra, specjalizujący się m.in. w problematyce autyzmu, wyrażał przekonanie, że to brak zaspokojenia podstawowych potrzeb emocjonalnych staje się główną przyczyną zaburzeń w rozwoju dziecka. Zdaniem badacza rodziny narażone na urodzenie autystycznego dziecka to przede wszystkim rodziny należące do wyższych klas społecznych. Poglądy L. Kanner'a były podzielane przez szerokie grono badaczy zwłaszcza w latach 50. i 60. XX w. Dotychczas jednak nie znaleziono satysfakcjonujących dowodów potwierdzających słuszność tych teorii, nie udowodniono również tego, że złe rodzicielstwo wpływa na rozwój zaburzenia. Istnieją jednak przypuszczenia, że pozbawienie matczynej bliskości w okresie poporodowym może powodować trwały deficyt uczuciowości u dziecka. Zdaniem niektórych psychoanalityków, autyzm może być rezultatem przedłużającej się fazy symbiotycznej, to z kolei związane może być z zadością o ojca lub rodzeństwo.

Pod koniec życia sam L. Kanner odszedł od stworzonej przez siebie teorii, uznał jednocześnie, że u podłoża zaburzeń autystycznych leży wiele różnych czynników – zarówno natury biologicznej, rozwojowej, jak i rodzinnej – które wchodzi z sobą w interakcje. Jakkolwiek teorie psychogenezy autyzmu w środowisku rodzinnym nie potwierdziły się, należy podkreślić, że terapia z udziałem rodzin dzieci autystycznych odgrywa bardzo znaczącą rolę w procesie ich „wychodzenia” z choroby.

2.4 Czynniki środowiskowe

Twórcy wielu teorii upatrują przyczyn autyzmu w związku z innymi jednostkami chorobowymi, które mogą, ich zdaniem, w sposób bezpośredni przyczynić się do wyzwolenia autyzmu. Do grupy tych chorób badacze zaliczają: infekcje wirusowe (różyczka, cytomegalia), przebyte w okresie życia płodowego, a zwłaszcza w I trymestrze ciąży; ospę wietrzną; toksoplazmozę; zespół Gilles de la Tourette; celiakię. Zdaniem wielu naukowców również niektóre choroby metaboliczne mogą być przyczyną autyzmu (np. fenyloketonuria) [Delecató 1995, s. 40]. Istnieją hipotezy mówiące o tym, jakoby wpływ na rozwój choroby i defektów centralnego układu nerwowego miały również takie czynniki, jak: osłabiona sprawność immunologiczna dziecka, przyjmowanie niektórych leków przez matkę w trakcie ciąży, niska waga urodzeniowa, ciąża przenoszona i niedonoszona, zapalenie mózgu lub opon mózgowo-rdzeniowych albo zatrucie metalami ciężkimi. Zwraca się też uwagę, że ryzyko wystąpienia autyzmu u dziecka wzrasta z wiekiem rodziców. Niektóre źródła koncentrują się przede wszystkim na wieku ojca (powyżej 40. roku życia). Wyniki badań osób autystycznych przynoszą wiele spekulacji i mniej lub bardziej wiarygodnych ustaleń.

Podsumowanie

Autyzm jest poważną i upośledzającą całe życie człowieka chorobą o polietologicznym pochodzeniu. Uznawany jest za jedno z najpoważniejszych zaburzeń dziecięcego rozwoju umysłowego. Przytoczone w artykule hipotezy, dotyczące przyczyn powstania choroby nie wyczerpują bogactwa tematu. Omówienie materiału odnoszącego się do tej problematyki wymagałoby poświęcenia temu dużej części artykułu, dlatego ograniczono się do opisów anomalii najczęściej figurujących w literaturze. Specjalizujący się w omawianej tematyce neurobiolodzy poświęcają obszerne opracowania, wskazujące na występowanie dużo większej ilości neuropatologii u osób autystycznych, aniżeli udało się to przedstawić. Chociaż zagadka autyzmu zainspirowała mnóstwo badań, etiologia tego zaburzenia pozostaje słabo zrozumiana.

Ścieżka dojścia do przyczyn choroby jest trudna, problem pogłębia fakt, że bywa ona inna w przypadku różnych osób. Autyzm jest chorobą wciąż kryjącą w sobie wiele tajemnic, również z tego względu, że nie istnieją cechy charakterystyczne tylko dla tej choroby. Rozwój dzieci autystycznych bywa nieharmowny, a każde dziecko posiada indywidualny zakres zaburzeń i różny stopień ich nasilenia. Symptomy autyzmu zwykle zmieniają się w toku całego życia człowieka, ale na względnie stałym poziomie utrzymują się cechy świadczące o specyficzności tej choroby, takie jak: trudności w funkcjonowaniu społecznym i komunikowaniu się, zachowania stereotypowe i zaburzenia sensoryczne. Osoby z autyzmem przejawiają często wiele innych, mniej specyficznych dla autyzmu zachowań, takich jak: destrukcja, agresja, autoagresja, nadaktywność czy nietypowe nawyki dotyczące odżywiania. U podstaw wspomnianych objawów leżą zjawiska takie, jak: zaburzenia percepcji poznawczej, zaburzenia percepcji sensorycznej, brak elastyczności działania, sztywność, obsesyjne przywiązanie do rytuałów oraz brak umiejętności regulowania własnych emocji. W środowisku trwają dyskusje dotyczące tego, czy autyzm jest chorobą uleczalną. Wybitny psychiatra specjalizujący się w tematyce autyzmu Andrzej Gardziel rzucił pozytywne światło na problematykę choroby, napisał: „Autyzm nie jest stanem, ale chorobą mającą swą niepowtarzalną dynamikę i przebieg. Może się, więc jak każda choroba rozwijać. Może być również wyhamowany, a to znaczy, że da się leczyć” [Dykcik 1995, s. 91].

Bibliografia

Delecato C.H. (1995), *Dziwne, niepojęte, autystyczne dziecko*, Fundacja Synapsis, Warszawa.

Dykciak W. (1995), *Autyzm: kontrowersje i wyzwania*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.

Gerhant A. (2013), *Neuroanatomiczne, genetyczne i neurochemiczne aspekty autyzmu dziecięcego*, [online] http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_6_2013/1101GerhantPsychiatrPol6_2013.pdf, dostęp: 20.03.2017.

Howlin P., Baron-Cohen (2012), *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, Wydawnictwo JAK, Kraków.

Kruk-Lasocka J. (2003), *Autyzm czy nie autyzm?*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław.

Longstaff A. (2017), *Krótkie wykłady. Neurobiologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Maas V.F. (2005), *Uczenie się przez zmysły*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa.

Pflegel P. (2011), *Białka budujące mielinę, procesy immunologiczne i autyzm*, [online] <http://autyzm-biologia.blogspot.com/2011/04/biaka-budujace-mieline-procesy.html>, dostęp: 10.02.2017.

Pflegel P. (2013), *Dlaczego dziewczynki mogą być chronione przed autyzmem*, [online] <http://autyzm-biologia.blogspot.com/2013/03/dlaczego-dziewczynki-moga-by-c-chronione.html>, dostęp: 15.02.2017.

Pietras T., Witusik A., Gałecki P. (2010), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław.

Pisula E. (2012), *Autyzm – od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Pisula E. (2010), *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Pużyński S., Rybakowski S., Wciórka J. (2010), *Psychiatria. Tom III: Psychiatria kliniczna*, Elsevier & Urban, Wrocław.

Raphael A., Bernier A., Gerdts J. (2010), *Autism Spectrum Disorders*, ABC-CLIO, California.

Szuflitowska B. (2013), *Wpływ pola magnetycznego i komórek glejowych na funkcje poznawcze. Partnerstwo czy rywalizacja?*, [online] https://www.pum.edu.pl/data/assets/file/0008/66338/NK_2013_22_182-194.pdf, dostęp: 20.03.2017.

Rafał Mielczarek [rmielczarek@spoleczna.pl]

Emancypacja przez sztukę. Próbka socjologii z *Dzienników* Stefana Kisielewskiego

Liberation throughout Art. Some Sociological Points from Stefan Kisielewski's *Diaries*

Abstract: The article contains an analysis of Stefan Kisielewski's sociological reflections on social role of art written down in his Diaries. Those reflections are being considered as an example of the way of the thinking of Polish intellectual living under the authoritarian political system.

Stefan Kisielewski was a prominent figure of Polish intellectual environment during the whole half of century when Poland was forced to function under the communist regime. He was, and still remains, a thinker who shaped, by his numerous texts, a vast publicity as well as much smaller but more influential group of Polish intellectuals, who took an important positions in society after 1989 year.

Key words: Stefan Kisielewski, sociology, art, music, authoritarian political system.

Stefan Kisielewski jest już dziś postacią nieco zapomnianą, choć pomnikową. Należał do pokolenia inteligencji o niezwykle bogatej biografii. Przeżył dwie wojny światowe (pierwszą, jako małe dziecko) i pół wieku komunistycznego totalitaryzmu. Dojrzał w dwudziestolecie międzywojennym. Był kompozytorem, krytykiem muzycznym, pisarzem, lecz przede wszystkim bardzo cenionym publicystą. Jego rangę w ramach kultury polskiej, bodaj najlepiej, oddaje słynna, patetyczna charakterystyka autorstwa Jerzego Waldorffa – „Kisiel brzmi jak Wawel” [Kisielewski 1990, okładka].

Był więc S. Kisielewski nietuzinkowym przedstawicielem polskiej inteligencji i bez wątpienia należał do ścisłej i wpływowej elity tej warstwy społeczeństwa. O jego talencie publicystycznym i sile oddziaływania myśli chyba najlepiej świadczy reakcja, jaką wywołał swoim wystąpieniem w lutym 1968 roku na zebraniu Warszawskiego Oddziału Związku Literatów Polskich. Puentując wypowiedź, przypisał dewastujące działania cenzury – zafałszowującej historię i kulturę – „dyktaturze ciemniaków”. Mariusz Urbanek, biograf rodu, napisał, że nawet, gdyby S. Kisielewski nie miał żadnych innych zasług, to za te dwa słowa trafiłby na karty polskiej historii [Urbanek 2006, s. 207]. Biorąc pod uwagę reakcję ówczesnych władz, niewiele jest przesady w tym stwierdzeniu. Z nazwiska skrytykował S. Kisielewskiego sam I Sekretarz KC PZPR, Władysław Gomułka, a następnie Edward Gierek, który zastąpił W. Gomułkę na tym stanowisku. O ile dla władz PRL pozostawał bluźniercą atakującym samą doktrynę (jako, chyba najbardziej znany, przedstawiciel tego odłamu inteligencji polskiej, który krytykował sam socjalizm, a nie jedynie jego „wypaczenia”), dla opozycji był – by użyć innego, tym razem nieco żartobliwego, sformułowania cytowanego już J. Waldorffa – prorokiem, który dostąpił po śmierci kanonizacji [Kisielewski 1990, okładka]. Co ważne, jego opinie cenili nie tylko, niszowi w okresie PRL-u, ekonomiczni liberałowie i konserwatyści, ale także ludzie ze środowiska rewizjonistów, a więc ci, którzy chcieli eliminować jedynie wypaczenia, pozostawiając i reformując sam socjalizm. S. Kisielewski napisał wstęp do klasycznego dzieła Adama Michnika *Kościół, lewica, dialog* [Kisielewski 1977]. Już choćby z powyższych

względów jego poglądy warto nadal studiować. Nie mniej ważne jest także to, że jego liberalne i zdroworoządkowe spojrzenie na świat uformowało poglądy dużej grupy opozycjonistów, którzy tworzyli nowy ład społeczny po 1989 roku¹. Artykuł zawiera analizę socjologicznych wątków zawartych w *Dziennikach* S. Kisielewskiego i koncentrujących się na tematyce społecznej roli sztuki [Kisielewski 1996]. Tekst ten został potraktowany jako próbka służąca analizie sposobu myślenia polskiego intelektualisty żyjącego w systemie autorytarnym. Podstawowym zaś celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób socjalizm oddziaływał na postrzeganie i opisywanie rzeczywistości, także sztuki, w tym konkretnym przypadku – literatury i muzyki.

Dzienniki zajmują, z wielu względów, szczególne miejsce wśród dzieł pisarskich S. Kisielewskiego [Kisielewski 1996]. Zostały wydane po raz pierwszy w 1996 roku, a więc w kilka lat po jego śmierci i kilkanaście lat po tym, kiedy postanowił definitywnie skończyć ich prowadzenie. Pierwszy wpis pochodzi z 31 maja 1968 roku, zaś ostatni regularny wpis z 16 maja 1980 roku [Kisielewski 1996, ss. 11–12 i s. 949]. Zapiski prowadzone więc były przez dwanaście lat (1968–1980), aczkolwiek można zauważyć, że już po pięciu latach wyraźnie spadło natężenie kronikarskiej aktywności S. Kisielewskiego. W roku 1978 powstały tylko dwa wpisy. Pierwszy pojawia się na początku roku, 15 stycznia, i zawiera deklarację autora zakończenia przedsięwzięcia w maju 1978 roku, czyli w dziesiątą rocznicę jego rozpoczęcia [Kisielewski 1996, ss. 932–933]. Drugi pochodzi z 3 grudnia tego samego roku i S. Kisielewski wyznaje w nim, że „nie ma już duchowej siły”, by kontynuować pisanie i choć ten wpis zamyka wyraz „koniec”, to jednak we wrześniu 1979 roku pojawia się kolejny [Kisielewski 1996, ss. 933–934 i ss. 935–936]. Faktyczne zakończenie,

1. Należy tu zaznaczyć, iż zawężone do sfery aktywności ekonomicznej człowieka rozumienie liberalizmu, które zdominowało myślenie elit społecznych po 1989 roku, nie oddawało w pełni spojrzenia S. Kisielewskiego na jego istotę. Gdy w pierwszych latach stalinizmu w Polsce, atakowano liberalizm za „dwuznaczność i nieprzydatność” w nowej rzeczywistości, S. Kisielewski odważnie i jednoznacznie wskazywał, „że liberalizm [...], jest ideologią stawiającą na pierwszym miejscu wolność jednostek i to wolność w każdej dziedzinie [podkreślenie autora R.M.], czego gwarantem we współczesnym świecie powinno być państwo” [za: Fik 1989, s. 114].

jak wspomniano wyżej, nastąpiło dopiero w maju 1980 roku, całość zaś podsumowuje posłowie z 15 sierpnia 1982 roku [Kisielewski 1996, ss. 950–951].

Dzienniki okazały się kolejnym dziełem autora budzącym kontrowersje. Niemal nieskrępowany tok narracji oraz intymny charakter wielu fragmentów przyniosły książkę niezwykle szczerą i głęboką, szczególnie, jeśli chodzi o charakterystyki i oceny licznych postaci z elity życia społecznego, które S. Kisielewski znał osobiście. Antonina Kłoskowska, podkreślając w swojej recenzji wartość całej pracy, opiniom krytycznym o ludziach zarzuciła pochopność i brutalność [Kłoskowska 1997, s. 203]. Sam autor przyznał otwarcie w pierwszych miesiącach pisania, iż dziennik służy mu „dla wylania żółci” (wpis z 21 czerwca 1968 roku), zaś w dziesiątym roku pisania, kiedy planował przejść od notowania do opracowania i „zaokrąglania do druku”, rozważał, ileż to osób obrazi się, poza władzami PRL-u, których negatywną reakcję brał za pewnik (wpis z 27 sierpnia 1977 roku) [Kisielewski 1996, s. 34 i s. 914]. Jednocześnie Ludwik Bohdan Grzeniewski, stwierdził we wstępie do *Dzienników*, że „nieodpartą potrzebę wyrażania i utrwalania swoich opinii”, realizowaną na ich kartach, cechowała „ostrożność w sprawach personalnych i osobistych” [Grzeniewski 1996, s. 7]. Nie ma żadnej sprzeczności między powyższymi stwierdzeniami. Ta pozorna zaś, którą ustanawiają, wydobywa na światło dzienne nie tylko złożoność świadomego istnienia jednostki w systemie totalitarnym (przy wyraźnym zastrzeżeniu zmienności natężenia owej totalności), ale także jedną z charakterystycznych cech tego istnienia. W tzw. normalnym systemie politycznym (co dla kręgu cywilizacji Zachodu oznacza jakąś odmianę liberalnej demokracji), życie codzienne toczy się pod znakiem ogólnie akceptowanej hipokryzji, według stosowanej w milczeniu zasady sformułowanej przez Francois de La Rochefoucaulda, iż ta ostatnia jest hołdem składanym cnocie. Fałszywa grzeczność wobec innych jest więc, w ramach interakcji między jednostkami, wyrazem gruntownie przyswojonej mimikry społecznej. Immunitet w zakresie podporządkowania się tej żelaznej regule mają jedynie osobniki niedojrzałe (głównie i z definicji dzieci) oraz „nienor-

malne”². Poza tymi przypadkami weryzm jest traktowany jako uciążliwe dla otoczenia natręctwo i przejaw braku ogłady. W systemie totalitarnym, oprócz towarzyskiej hipokryzji, osłaniającej naturalne ludzkie słabości, musi też funkcjonować fałsz ukrywający same fakty. Bowiem tam, gdzie nawet błaha informacja o pozycji społecznej i relacjach z innymi może grozić złamaniem kariery, a nawet zagrozić fizycznej egzystencji jednostki, fałsz jest mechanizmem obronnym wyższego rzędu niż hipokryzja. Stąd też, choć zamieszczone w *Dziennikach* opisy innych ludzi były zdecydowanie pozbawione hipokryzji, to jednocześnie nie oddawały pełnego obrazu faktów z życia opisywanych postaci. W przypadku S. Kisielewskiego programowy nonkonformizm i temperament prowokatora szedł w parze z dojrzałością człowieka, który doskonale wiedział, na jakim świecie żyje. Wiedza ta oznaczała świadomość faktu, iż nadmierna szczerość może nie tylko zniszczyć dobre wyobrażenie ludzi o sobie, ale, co gorsza, zniszczyć ich życie. Prowadzenie dziennika tylko „do szuflady”, tak dojmująco dotkliwe dla pisarza i publicysty potrzebującego kontaktu z czytelnikami, było w dużej mierze efektem tej niebezpiecznej szczerości wobec opresywnej i nietolerującej krytyki władzy komunistycznej. Ponadto lektura książki pozwala jednak stwierdzić, iż S. Kisielewski potrafił mierzyć tą samą miarą wszystkich, a więc także siebie samego. Zdystansowany i krytyczny wobec innych, był w stanie kwestionować także własne sądy i nie były to tylko retoryczne zabiegi kamuflujące fałszywą skromność³. Choć personalne wątki *Dzienników* budziły zrozumiałe zainteresowanie i kontro-

2. Dogłębną socjologiczną analizę działania wymienionej zasady na poziomie interakcji społecznej zawierają liczne i tłumaczone na język polski prace Ervinga Goffmana [Goffman 1977, 2005, 2006, 2008]. Doskonały przykład złamania tej zasady wraz z mechanizmem przywracania „normalności” zawiera ostatnia scena *Kariery Nikodema Dyźmy*, powieści Tadeusza Dołęgi-Mostowicza [Dołęga-Mostowicz 1989]. W scenie tej Żorż Ponimirski, opisuje zebranej elicie – językiem prostym acz dosadnym – Dyźmę takim, jakim jest, jako oszusta podszywającego się pod postać, którą nie jest, czym budzi osłupienie. Dopiero publiczne nazwanie Ponimirskiego człowiekiem niespełna rozumu, wariatem przeżywającym furiacki napad szaleństwa normalizuje, sytuację i uspokaja zebranych.

3. Bez mała dwa lata przed rozpoczęciem prowadzenia zapisków w *Dziennikach*, S. Kisielewski napisał felieton w „Tygodniku Powszechnym” pod znamienym tytułem *Moje błędy świadczą o mnie* [Kisielewski 1966].

wersje, a wraz z resztą komentarzy tworzyły wartościowy historycznie obraz czasu, to jednak największa wartość materiału zawartego w książce – co odnotowała A. Kłoskowska w recenzji – wynikała z postawy autora, a zwłaszcza „jego [Kisielewskiego] pełnej spontaniczności, braku namysłu i reżyserowania własnych reakcji” [Kłoskowska 1997, s. 203]. Skazany na milczenie, pozbawiony pewności, iż zapiski zostaną kiedykolwiek opublikowane, uniknął nie tylko konieczności poddania swojej pracy ustawowej cenzurze przewencyjnej, ale też presji autocenzury.

A. Kłoskowska widziała w *Dziennikach* przede wszystkim „materiał do rekonstrukcji typu reakcji polskiego inteligenta i artysty na sytuację ostrej politycznej dyskryminacji”, reakcji, „wyrażonej w formie semiotycznego odreagowania” [Kłoskowska 1997, s. 203]. Należy odnotować, że to odreagowanie nie spowodowało, iż S. Kisielewski pogrążył się bez reszty w alienującej, bezkompromisowej krytyce opisywanej rzeczywistości. Dlatego, pozostając w wewnętrznej i wymuszonej opozycji, umiał zakwestionować wartość intelektualną tych spośród krytycznych opinii, formułowanych w środowiskach polskiej emigracji, które – choć wypowiedane bez cenzury i w dobrych intencjach – były pozbawione aktualnej wiedzy z pierwszej ręki o realiach życia w PRL-u, a przez to możliwości pełniejszego zrozumienia lokalnej sytuacji. Takie zarzuty padały głównie pod adresem kilku osób. Konstruktywnie krytykował Jerzego Giedroycia, nazywając go szlachetnym, pełnym zapału i poświęcenia Don Kichotem, nie kwestionując jednak ogromu jego zasług dla kultury polskiej (wpis z 20 lutego 1970 roku) [Kisielewski 1996, s. 349]. Rozbieżność poglądów nie była zasadnicza. S. Kisielewski był częstym i cenionym autorem tekstów w paryskiej „Kulturze”. Z podobnym krytycyzmem odnosił się S. Kisielewski do niektórych myśli Czesława Miłosza, krytycyzmem w tym przypadku dodatkowo przepełnionym życzliwym nastawieniem, wynikającym z długoletniej przyjaźni (wpis z 4 marca 1970 roku) [Kisielewski 1996, s. 357]. Krytyka nabierała ostrości w stosunku do Leopolda Tyrmanda i Józefa Mackiewicza. W tych z kolei przypadkach zdecydowany dystans do wymienionych pisarzy wynikał z zasadniczej niezgodny S. Kisielewskiego na kry-

tykę totalną, wypowiedaną z pozycji pryncypiów, lecz motywowaną urazami i irracjonalną niechęcią, skądinąd zrozumiałymi u ludzi pozbawionych ojczyzny, jaką znali. Według S. Kisielewskiego, L. Tyrmand napisał więc swoją *Cywilizację komunizmu* z „obsesyjną nienawiścią, wstrętem i bałwochwalczą wiarą w niszczącą wszechmoc komunizmu” (wpis z 2 listopada 1972 roku) [Kisielewski 1996, s. 711]. Z kolei J. Mackiewicz, „jako człek zasadniczy, który wolałby tu widzieć krwawy terror i walkę do upadłego”, pisząc *Nie trzeba głośno mówić* – w opinii S. Kisielewskiego – nie był w stanie zdobyć się na „stoicki, harmonijnie obiektywy stosunek do świata” (wpisy z 29 marca i 1 kwietnia 1970 roku) [Kisielewski 1996, s. 376 i s. 379].

Tu rodzi się pytanie: jak światopogląd liberalnego nurtu inteligenckiego etosu, który utrzymywał S. Kisielewskiego w nieustannym poznawczym rozchwianiu, nie doprowadzając wszakże do utraty wiary w tę zasadniczą regułę, iż wolność służy poszukiwaniu prawdy, kształtował jego percepcję rzeczywistości? Dlatego analiza zamieszczona dalej, a mająca przynieść odpowiedź na to pytanie, będzie zawierała próbę naszkicowania ram światopoglądowych, które ową semiotyczną formę odreagowania porządkowały oraz nadawały jej lokalne znaczenie kształtowane w relacji ze społecznymi bodźcami wytwarzanymi przez realia PRL-u. To w tych ramach S. Kisielewski interpretował swoją pozycję, pozycje innych ludzi, systemowe warunki funkcjonowania polskiego społeczeństwa, wreszcie procesy polityki globalnej, a w zakresłonym w artykule temacie, społeczne możliwości emancypacji.

W eseju poświęconym roli inteligencji, Karl Mannheim, polemizując z heglowskim upodmiotowieniem historii, wskazywał na kilka cech, które charakteryzowały poznawcze mechanizmy zmiany społecznej [Mannheim 1992/1993]. Ponieważ prawdziwymi autorami zmian są według niemieckiego socjologa ludzie, a nie historia, więc w centrum zainteresowania powinny znaleźć się zmiany „intelektu”, które „są mutacjami ludzkiego umysłu”. Traktując krytycznie reifikację historii, K. Mannheim dystansował się także od zatowizowanego postrzegania „intelektualnych” czynników zmiany. W jego opinii „zmienia się nie umysł wyizolowanej jednostki, ale percepcja otacza-

jących ją ludzi”. W efekcie historia ludzkiego umysłu wyraża się w nieustających sporach i pojednaniach, owocujących w każdej epoce nową i adekwatną do okoliczności formą samooceny człowieka, która z czasem przybiera postać ideologii stanowiącej jednocześnie spoiwo starej struktury i więzienie nowej [Mannheim 1992/1993, s. 87]. Świadomość społeczna rodzi się z potrzeby zbadania i rozpoznania grupowej pozycji w nowej sytuacji i spleta się z procesem emancypacji owych poszukujących grup ze starego układu strukturalnego [Mannheim 1992/1993, s. 88]. Powstanie inteligencji zamykało, zdaniem K. Mannheim, historyczny proces rozwoju świadomości społecznej. Ten ostatni krok odbywał się w wyniku wyswobodzenia z pozycji strukturalnej wyznaczonej przez ideologię proletariatu i, co ważne, miał charakter ambiwalentny. Bowiem ci, którzy działali, jako „myślące organy innej warstwy” i „ogłaszali wyroki *Weltgeist*”, kiedy zostali oderwani od ciała owej warstwy, a nowe okoliczności zmusiły ich do poznawczej konfrontacji z panującą ideologią w celu ukształtowania tożsamości własnej grupy, w poczuciu bezsilności popadli w służalczość [Mannheim 1992/1993, s. 92].

Pod bardzo wieloma względami powyższy opis dość wiernie oddawał sytuację polskiej inteligencji w okresie PRL-u. W tym węższym, historycznym, kontekście ważna jest jeszcze inna uwaga K. Mannheim, poświęcona charakterystyce omawianej warstwy. Inteligencja może być ujęta z perspektywy klasowej ideologii proletariatu wyłącznie jako satelita jednej z wyszczególnionych w owej ideologii klas. Ponadto ta satelicka pozycja „relatywnego niezakorzenia” wykształca w niej umiejętności operowania sprzecznościami, niuansowania, przez co osłabia siłę i szybkość reakcji na rozmaite zjawiska i kwestie [Mannheim 1992/1993, s. 94]. Wszystko razem oznacza zaś, z punktu widzenia aktorów świata spolaryzowanego walką klasową, że w swej „gatunkowej” chwiejności jest inteligent niezbyt wartościowym sojusznikiem, skłonny do nielojalności, którą, *nota bene*, jest w stanie umiejętnie bronić, redefiniując ją za pomocą kategorii lojalności, lojalności okazywanej „celom najwyższym”.

Ramy czasowe prowadzenia przez S. Kisielewskiego dziennika obejmują okres, który nastąpił niedługo po tym, kiedy to w marcu 1968 roku doszło do

swoistego symbolicznego rozbratu między inteligencją a panującą ideologią. Jerzy Eisler, szkicując charakterystykę Marca 68, napisał że tamten okres „nawet po latach jawił się głównie jako pogrom antyinteligentki, kiedy w środkach masowego przekazu z niezwykle brutalnością atakowano wymienianych z nazwiska pisarzy i naukowców, nierzadko o ogromnych dokonaniach i zasługach [...], [odmawiając] im nie tylko walorów ideowo-moralnych, lecz także kwalifikacji zawodowych” [Eisler 2008, s. 29]. Kolejne kryzysy pogłębiały już tylko, dość powszechnie podzielane, wątpliwości odnoszące się do wartości systemu realnego socjalizmu. S. Kisielewski, choć zdeklarowany przeciwnik komunizmu, starał się od samego początku funkcjonowania w nowym, powojennym systemie postępować zgodnie z zasadami politycznego realizmu. W latach 1957–1965, był przez dwie kadencje posłem na Sejm. Szykany, które spotkały go po podpisaniu *Listu 34*, a jeszcze w trakcie sprawowania mandatu poselskiego, stały się wydarzeniem prowadzącym do wycofania się z działalności, która stanowiła swoisty polityczny eksperyment [Urbanek 2006, s. 185]. Przez cały okres trwania systemu komunistycznego S. Kisielewski komponował i pisał. Z tej działalności nie zrezygnował, pomimo tego, iż nawet wtedy, gdy miał już możliwość – z racji wykonywanego zawodu – względnie nieograniczonego publikowania, był obok wielu innych pisarzy i kompozytorów objęty ustawową cenzurą prewencyjną⁴. S. Kisielewski miał bowiem to głęboko liberalne przekonanie, że człowiek emancypuje się, tworząc. Przy czym akt twórczy rozumiał dość szeroko, włączając do tej kategorii także produkty codziennej ludzkiej pracy. Dlatego też tak zdecydowanie bronił wolności gospodarczej, co najczęściej interpretowano bardzo wąsko i w połączeniu z jego pochwałami kapitalizmu, jako deklarację poglądów ekonomicznych. Rozszerzająca perspektywa S. Kisielewskiego pozwalała dostrzec w procesie gospodarowania kanał, który – w przeciwieństwie do elitarnej sztuki – umożliwiał zwykłym ludziom przekraczanie siebie w procesie twórczej pracy.

4. Na temat władzy Głównego Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk w PRL-u ciekawych informacji dostarcza wywiad Anny Kondek-Dyoniziak z Andrzejem Friszke [zob. <http://dzieje.pl/aktualnosci/prof-friszke-cenzura-w-prl-byla-wszechogarniajaca>, dostęp: 30.12.2017].

Muzyka i literatura stanowiły przedmiot zainteresowania S. Kisielewskiego od samego początku jego intelektualnej kariery. Zaczynając studia w 1929 roku, wybrał dwa kierunki uniwersyteckie – polonistykę i filozofię – oraz studia muzyczne w Konwersatorium Warszawskim. Choć ukończył tylko konserwatorium, to pozostał wierny i muzyce, i literaturze. W jego opinii, obie sztuki miały odmienną specyfikę. W 1948 roku opublikował w „Znaku” artykuł pod znanym tytułem *Czy muzyka jest niehumanistyczna?* [Kisielewski 1948]. Ze znawstwem najwyższego lotu profesjonalisty charakteryzował muzykę, rozkładając ją na czynniki pierwsze, by rozważyć kwestię nieludzkiej amoralności muzyki, która szczególnie silnie wybrzmiewała po II wojnie światowej, kiedy pojawiały się głosy wskazujące niepokojącą bezradność pedagogiczną muzyki wobec ludzkich inklinacji do zbrodni⁵. Jego zdaniem muzyka odkrywała doskonałość piękna w sposób analogiczny do matematyki. W sposób, który odróżnia ją zasadniczo od literatury. W tym kryła się jej pozorna amoralność i stąd, zdaniem S. Kisielewskiego, nieporozumienie prowadzące do przekonania, że w muzyce odzwierciedla się antynomia Piękna i Dobra. To nieporozumienie polega na „niedostatecznym rozróżnieniu świadomych dzieł ludzkiej psychiki, jak utwór literacki czy ustrój organizacyjno-polityczny [...], od dzieł, które – choć przez człowieka tworzone – są jedynie wyzwalaniem elementów tkwiących potencjalnie w świecie nam danym, czyli w przyrodzie. Wielkie prawa fizyki, chemii, matematyki zawarte są w naturze; człowiek ich nie stwarza, lecz tylko je *odkrywa*” [Kisielewski 1948, s. 229]. Tu pojawia się wyraźna analogia do muzyki. Bowiem „muzyka, sztuka najbardziej ze wszystkich zmysłowa, pozamyśłowa (zdana wyłącznie na pośrednictwo jednego zmysłu i absolutnie beztematyczna – porównajmy ją pod tym względem nawet z malarstwem), abstrakcyjna i autonomiczna, ma w sobie coś z nauki wyzwalającej mądrość i celowość zawierającą się w tworach przyrody. Organizacja dźwięku, jaką jest muzyka, to realizacja możliwości już w tym świecie istniejących, to nie tyle tworzenie, co odkrywanie” [Kisielewski 1948, s. 229]. Bezwolne wy-

5. S. Kisielewski przywoływał tu uwagę Jarosława Iwaszkiewicza, iż zbrodnie Niemców szły w parze z ich narodowym upodobaniem i talentem do wyrafinowanej muzyki [za: Kisielewski 1948, s. 228].

dobywanie tego, co już obiektywnie istnieje, bez realnej możliwości wpisania odkrycia w etyczne ramy, które nadają rzeczom ludzkie piętno, tworzy tę pozorną niemoralność muzyki. Niemoralność potęgowaną przez liczne przykłady małości i niemoralności samych muzycznych geniuszów, „wyzwalających ów Krasińskiego strumień piękności, a zarazem – przyrodniczej wprost doskonałości” [Kisielewski 1948, s. 229]. S. Kisielewski upierał się jednak, że muzyka jest, mimo wszystko, głęboko humanistyczna. Na poparcie swego twierdzenia przywoływał pogląd Witkacego (Stanisława Ignacego Witkiewicza), według którego „Czysta Forma, rozumiana przezeń jako idealnie piękny i doskonale logiczny układ elementów, jest odbiciem Absolutu” [za: Kisielewski 1948, s. 230]. „Nie ma [więc] piękności moralnej ani estetycznej, która nie wywodziłaby się z wartości wiecznych: Piękno i Prawda to dwie ścieżki tej samej drogi. [...] [dlatego też] muzyka, sztuka najbardziej ze wszystkich konkretna, żywiołowa, a zarazem najbardziej abstrakcyjna, wydaje się być predestynowana do unaczynienia tej syntezy prawdy z pięknem” [Kisielewski 1948, s. 230].

Obok muzyki wysokiej, wyobcowanej z życia codziennego i niedostępnej dla przeciętnego człowieka, istniała muzyka ludu, „będąca bezpośrednią emanacją masowego, wspólnego, żywiołowego temperamentu, stanowiąca namacalną masową więź społeczeństw” [Kisielewski 1948, s. 230]. Ta popularna twórczość, na co zwracał uwagę S. Kisielewski, „odgrywa kolosalną rolę zmysłowo-pobudzającą i odurzającą” i jako taka „jest znakomitym środkiem propagandowym”, ponieważ w nieme formy „można wlać każdą treść myślową czy uczuciową” [Kisielewski 1948, s. 230]. Tę propagandową funkcję muzyki, zresztą nie tylko jej, władze komunistyczne chciały wykorzystywać dla celów politycznych. S. Kisielewski uważał – i odnotowywał to kilkakrotnie w *Dziennikach* – iż to właśnie on odwiódł władze komunistyczne w okresie stalinowskim od przerobienia muzyki na propagandową tubę ideologii (wpisy z: 4 lutego 1969 roku, 6 sierpnia 1969 roku, 29 stycznia 1977 roku) [Kisielewski 1996, s. 181, s. 264 i s. 894]. Uczynił to, argumentując, że muzyka jest asemantyczna i nie wyraża żadnych treści myślowych. Ten pogląd, wyrażony pierwotnie w artykule zamieszczonym w „Znaku”, pojawiał się wielokrotnie

w prowadzonych zapisach. Miejskami ulegał radykalizacji, kiedy S. Kisielewski pisał, że muzyka zawęży horyzonty (wpis z 18 września 1968 roku) lub wręcz ogłupia (wpis z 17 lipca 1968 roku) [Kisielewski 1996, s. 101 i s. 52].

Prawdziwa literatura, w jej relacji do ludzkiej myśli, sytuowała się na przeciwnym biegunie. Muzyka była paliatywem, bodźcem zdolnym jedynie pobudzić przeżycie, głównie uczucia. Literatura zaś „[...] winna dawać to, czego nie da żadna inna dziedzina sztuki czy nauki: obraz myśli ludzkiej widzianej od środka, myśli rodzącej się i jej mechanizmu. Pisarz, nie radiowy czy filmowy, lecz „czysty”, winien więc pisać tak, aby dzieła jego nie dało się przetransponować na język filmu, dramatu czy radia. Tamci dają akcję, gest, słowo, czynność, obraz, dźwięk, on może dać samą tylko czystą myśl” (wpis z 14 grudnia 1969 roku) [Kisielewski 1996, s. 312]. Proces narodzin tego, co tak zdecydowanie indywidualne i niepowtarzalne, miał rewolucyjny charakter. Pisanie jest formą konfrontacji z istniejącą rzeczywistością – krytyką, walką i destrukcją (wpis z 5 czerwca 1970 roku), a literatura, jako zjawisko społeczne, czynnikiem „rozkładowym”, w szczególności ta literatura, która jest zorientowana na współczesność (wpis z 23 stycznia 1973 roku) [Kisielewski 1996, s. 409 i s. 736]. Dlatego S. Kisielewski uważał ideologiczny nakaz sławienia ustroju komunistycznego za drogę do duchowej degeneracji (wpis z 5 czerwca 1970 roku) [Kisielewski 1996, s. 409]. Stąd wreszcie brało się jego przekonanie o tragicznej sytuacji pisarzy w Polsce pod rządami komunizmu. Zasadnicza odmienność życia w komunizmie od życia w systemach świata Zachodu pozostała nieopisana za sprawą braku wolności słowa. Tej sytuacji, zdaniem S. Kisielewskiego, wcale nie poprawiały publikacje „w podziemiu”, czyli za granicą, ponieważ zachodni czytelnik, nie rozumiejąc realiów świata za żelazną kurtyną, nie był zainteresowany literaturą, która ten świat opisywała (wpis z 29 stycznia 1977 roku) [Kisielewski 1996, s. 895]. Wątki poświęcone w zapiskach dziennikowych dwu najbliższym mu dziedzinom sztuki – literaturze i muzyce – stanowią jedynie fragment wielowątkowej opowieści S. Kisielewskiego o trzeciej dekadzie PRL-u. Ukazują jednak, lepiej niż komentarze ekonomiczne, a nawet polityczne, jego liberalny światopogląd.

Bibliografia

Dołęga-Mostowicz T. (1989), *Kariera Nikodema Dyźmy*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.

Eisler J. (2008), *Polskie miesiące, czyli kryzys(y) w PRL*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa.

Fik M. (1989), *Kultura polska po Jalcie. Kronika lat 1944–1981*, Polonia, Londyn.

Goffman E. (1977), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa.

Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Goffman E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Goffman E. (2008), *Zachowanie w miejscach publicznych: o społecznej organizacji zgromadzeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Grzeniewski L.B. (1996), *Wprowadzenie* [w:] S. Kisielewski, *Dzienniki*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa.

Kisielewski S. (1948), *Czy muzyka jest niehumanistyczna?*, „Znak”, nr 10.

Kisielewski S. (1966), *Moje błędy świadczą o mnie*, „Tygodnik Powszechny”, nr 35.

Kisielewski S. (1977), *Wstęp* [w:] A. Michnik, *Kościół, lewica, dialog*, Instytut Literacki, Paryż.

Kisielewski S. (1990), *Abecadło*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.

Kisielewski S. (1996), *Dzienniki*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa.

Kłoskowska A. (1997), *Świadectwo epoki i ekspresja osobowości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.

Mannheim K. (1992/1993), *Inteligencja: jej rola w przeszłości i współcześnie*, „Colloquia Communia”, nr 1–12 (nr 57–68).

Urbanek M. (2006), *Kisielewscy. Jan August. Zygmunt. Stefan. Wacek*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa.

Strony WWW

<http://dzieje.pl/aktualnosci/prof-friszke-cenzura-w-prl-była-wszechogarniająca>, dostęp: 30.12.2017.

Grzegorz Ignatowski *[gignatowski@spoleczna.pl]*

Spółeczna Akademia Nauk

Płacz – przyczyny i skutki

Crying – Causes and Effects

Nie przepraszaj za płacz. Bez takich uczuć jesteśmy tylko robotami.

Elizabeth Gilbert

Abstract: Everyone expresses their feelings and beliefs not only with words but also with such signs as laughter or crying. It is interesting that both phenomena may be an expression of joy and sadness, kindness and mockery. They are met by pedagogues, representatives of uniformed services, prosecutors, and judges. In this work attention is paid to crying. Among the most important reasons that make people cry, one should point to loneliness, violent stress, as well as helplessness in a difficult situation. Crying that is controlled can also be a tool to blackmail a teacher, an official or any other person in charge of making decisions. Therefore, one should recognize well the circumstances in which crying appears and should not succumb to the mood of those who are able to use such methods.

Key words: crying, emotions, tears, feelings.

W lutym 2018 r. naukowcy z uniwersytetu w Lund odkryli w Malesji nowy język. Posługuje się nim zaledwie 280 mieszkańców niewielkiej wioski położonej tuż przy granicy z Tajlandią. Specjaliści, a więc antropolodzy kultury i lingwiści, nie są zaskoczeni tym odkryciem. W 2013 r. stwierdzono istnienie w Indiach języka, którego używa ok. 800 osób. Podobnego odkrycia dokonano w tym samym roku w Australii. Mieszaniną angielskiego i dwóch lokalnych dialektów, którymi posługują się autochtoni, mówi tam ok. 350 ludzi. Warto jednak w tym kontekście zauważyć, że w nowoodkrytym języku w Malesji nie występują słowa „kupno” czy też „sprzedaż”. Sytuacja taka jest odzwierciedleniem życia tamtejszych ludzi, nie używają tych słów, bo ich nie potrzebują. Ponadto na równi traktowani są tam mężczyźni i kobiety, zaś wśród niewielkiej społeczności dostrzegalny jest brak przemocy i – stresującego zwłaszcza dzieci – współzawodnictwa. Nie ma namiastki prawa, a tym bardziej nie istnieje żadna potrzeba powoływania jakiegoś trybunału [*Découverte d'une nouvelle langue en Malaisie – Vivre Demain 2018*].

Odkrycie to przypomina, że język jest jednym z najważniejszych elementów kształtujących ludzką tożsamość – zarówno w odniesieniu do jednostki, społeczeństwa, narodu, jak i różnego rodzaju grup nieformalnych [Pieszczałkiewicz 2002, s. 655].

Według współczesnych antropologów, język nie jest jednak jedynym i najważniejszym narzędziem, za pomocą, którego ludzie przekazują sobie informacje na temat własnych uczuć czy przekonań. Jak wynika z badań prowadzonych przez Alberta Mehrabiana, zaledwie 7% informacji pozyskanych w trakcie rozmowy czerpiemy ze słów, 38% wnioskujemy z tonu głosu, a najwięcej, gdyż aż 55%, z mowy ciała [za: Thiel 1994, s. 8]. Oczywiście, nie mówimy w tym kontekście o faktach.

Musimy w tym miejscu odnotować, że większość gestów, za pomocą których przekazuje się pewne dane, ma charakter uniwersalny. Wzruszenie ramion – niezależnie od danej kultury – uwidacznia, że nie rozumiemy wypowiedzi rozmówcy. Podpieranie głowy i demonstracyjna senność na wykładzie, pokazuje, że studenci nie są zainteresowani treścią lub samą formą

przekazu. Do uniwersalnych gestów – zazwyczaj podobnie rozumianych w innych kulturach – należy także płacz. Prawdopodobnie nikt nie może powiedzieć, że nie spotkał w życiu osoby płaczącej. Tymczasem, dostrzegalny jest brak opracowań, których autorzy zajmowaliby się przyczynami i znaczeniem płaczu. Sprawa dotyczy zarówno psychologów, pedagogów, jak i specjalistów od zarządzania kapitałem ludzkim. Temat ten jest pomijany nawet w wypowiedziach poświęconych znakom dawanym za pomocą oczu. Australijski specjalista od mowy ciała Allan Pease pisze o spojrzeniu długim i biznesowym, a także społecznym i intymnym [Pease 2004, ss. 93–99]. Inne znaczenie ma zerkanie na kobietę z ukosa, a inne uporczywe patrzenie prosto w twarz. Australijczyk konkluduje, że najbardziej irytuje ludzi zamykanie oczu w trakcie rozmowy [Pease 2004, ss. 93–99]. Nie zajmuje się jednak tak istotnym znakami, jakimi są płacz i łzy.

Uwag na temat płaczu nie znajdziemy również w pracach poświęconych emocjom, chociaż płacz jest z nimi bezpośrednio związany. I tak na przykład w pracy Saundry K. Ciccarelli oraz J. Nolanda White’a, w której zamieszczony jest rozdział poświęcony emocjom, nie ma nawet jednej wzmianki na temat płaczu [Ciccarelli, White 2015, ss. 360–375]. Celem niniejszego artykułu jest próba podjęcia tego zagadnienia. W pierwszej części opisany zostanie fenomen zjawiska, a w drugiej jego przyczyny i funkcje. Całość zamykają krótkie sugestie na temat sposobu zachowywania się w sytuacjach, kiedy ludzie zaczynają płakać.

Fenomen zjawiska

Sofokles, jeden z najwybitniejszych antycznych greckich tragiczków, który zmarł ok. 406 r. przed naszą erą, powiedział, że jeśli byłoby możliwe uleczyć smutek przez szlochanie, sprawić, że zmarli powstaną do życia, kiedy wylewamy łzy, wówczas złoto miałoby mniejszą wartość niż nieutulony żal. Grecki myśliciel i poeta starał się nas przekonać, że płacz jest związany ze smutkiem i sytuacjami nad wyraz bolesnymi.

Odnotujmy w tym miejscu, że płacz, jeśli chodzi o sytuacje związane z bólem, nie jest zjawiskiem typowym jedynie dla ludzi. Karol Darwin w swoim epokowym dziele zatytułowanym *Wyrażanie emocji przez ludzi i zwierzęta* przekonywał, że nie tylko osoby kierują się uczuciami. Emocje znane ludziom przypisywał małpom. Opisywał także słonie indyjskie – okazuje się, że gdy były uwięzione, okazywały cierpienie, wylewając łzy. Przez kolejne lata nie zgadzano się ze sławnym brytyjskim przyrodnikiem, twierdząc, że tylko ludzie mogą płakać ze wzruszenia. Trudno powiedzieć, co w sytuacjach, w których widzimy ich łzy myślą zwierzęta. Przekonywano, że zachowania zwierząt są automatyczne i nie należy dopatrywać się w nich działania woli lub jakichkolwiek uczuć. Współcześni zoolodzy coraz częściej opisują intensywne i pełne emocji życie zwierząt [Romanowska 2013, <http://kulnaro.pl/czy-zwierzeta-placza/>, dostęp: 26.03.018]. Dzisiaj jesteśmy pewni, że zwierzęta na pewno cierpią. Czy zatem nie mamy prawa również sądzić, że wyrazem tego cierpienia są łzy, które pojawiają się w ich oczach?

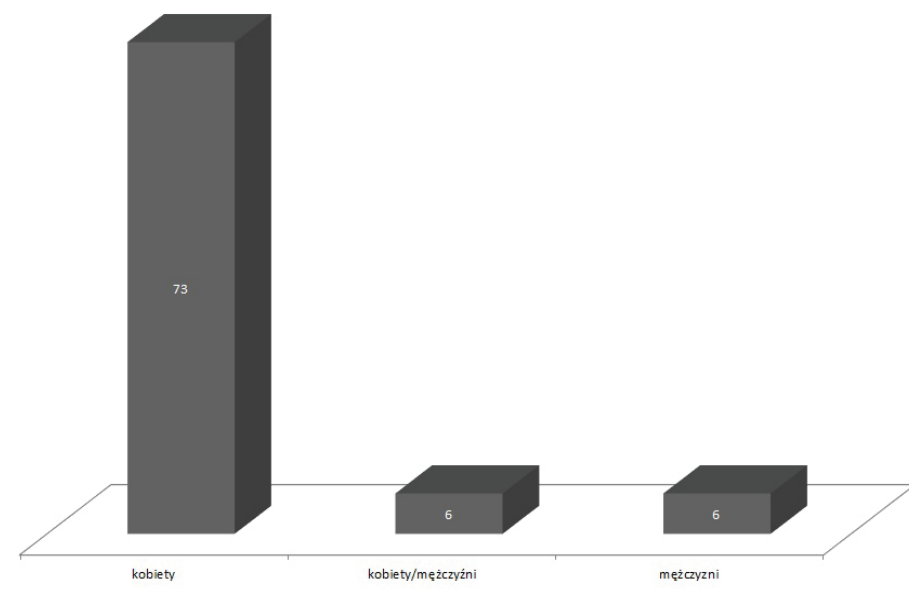
Dobrze znamy powiedzenie o człowieku, który „płaczę jak bóbr”. Czyżby zatem ten ostatni wylewał łzy, zupełnie tak jak ludzie? Na szczęście, nie odnotowano, aby wspomniane wyżej zwierzę z rodziny gryzoni kiedykolwiek płakało. Chodzi o pewną wydzielinę (inaczej: strój) pochodzącą z gruczołów znajdujących się, zarówno u samic, jak i samców, między miednicą a nasadą ogona. Służy ona do wabienia siebie nawzajem. Wydzielina ta była dawniej ceniona jako uniwersalne lekarstwo [Kopaliński 2007b, s. 238]. Podobno bóbr miał sobie ów strój odgryzać, gdy znajdował się w sytuacjach niebezpiecznych i chodziło o ratowanie życia.

Dodajmy, że o płaczu mówimy także w kontekście roślin. Stefano Mancuso z Uniwersytetu Florenckiego, gdzie pełni funkcję dyrektora Międzynarodowego Laboratorium Neurobiologii Roślin, przypomina, że rośliny nie mają ani oczu, ani nosa czy też uszu [Mancuso, Viola 2017]. Okazuje się jednak, że „[...] dysponują pięcioma zmysłami porównywalnymi z naszymi. Potrafią widzieć, słyszeć, czuć, odróżniają zapachy i smaki”. Profesor dodaje, że jeśli chodzi o zmysły, to rośliny „[...] w niczym nam nie ustępują i można się pokusić wręcz

o opinię, że są do nas podobne. Nic bardziej mylnego. Są od nas znacznie bardziej wrażliwe i dysponują co najmniej piętnastoma innymi zmysłami” [Mancuso, Viola 2017, s. 72]. Zdajemy sobie sprawę, że byłoby trudno wyciągnąć z wypowiedzi profesora wnioszek, że rośliny płaczą. Bliskie jest nam jednak samo pojęcie „płacz roślin”. Spotykamy je w kilku wariantach. Najczęściej zjawisko to występuje w warunkach dużej wilgotności powietrza, kiedy rośliny starają się pozbyć nadmiaru wody lub niektórych soli mineralnych obecnych w ich komórkach. Na końcu liści pojawiają się wówczas kropelki wody. Zjawisko gutacji – bo o nim mowa – polega na tym, że rośliny wydzielają wodę w postaci ciekłej [Villeg 1990, s. 300]. Z inną sytuacją mamy do czynienia wówczas, kiedy dochodzi do mechanicznego uszkodzenia ciągłości wiązek przewodzących. Rośliny, w celu zagojenia powstałych okaleczeń, wydzielają specjalne soki. Uszkodzenia mogą być spowodowane celowym działaniem człowieka w celu pozyskania syropu. Może dojść do nich także przypadkowo.

Pomimo, że ze zjawiskiem płaczu spotykamy się również w życiu zwierząt, to jednak o samym fenomenie mówimy najczęściej w kontekście ludzi. Panuje przekonanie, że płaczą przede wszystkim kobiety. Nie do końca potwierdzają to wyniki badań, które przeprowadził autor niniejszego artykułu na grupie liczącej 92 osoby (studentki i studenci z takich kierunków, jak: bezpieczeństwo narodowe, grafika i psychologia). Mianowicie, zapytał on badanych, o to, czy spotkali się z osobami, które płakały i jakiej były płci. Okazuje się, że zaledwie 7 osób zadeklarowało, że nie spotkało się z osobą płaczącą. Jeśli chodzi o płeć osób płaczących, badani, co prawda w większości widzieli jedynie płaczące kobiety, ale część z nich spotkała się wyłącznie z widokiem płaczących mężczyzn. Wyniki badania w tym zakresie ilustruje wykres (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Zjawisko płaczu w perspektywie płci



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań autora.

Jest prawdą, że fenomen ten nie jest zupełnie obcy mężczyznom. Płaczą oni zazwyczaj zamknięci w swoich pokojach. Podajmy przykład: angielski pisarz Julian Barnes w książce zatytułowanej *Zgiełk czasu* w przenikliwy sposób opisał życie jednego z najwybitniejszych rosyjskich kompozytorów – Dmitrija Szostakowicza [Barnes 2017]. Jego syn przyznał, że widział, jak ojciec płakał dwa razy. Pierwszy raz, kiedy wstąpił do partii, a drugi, gdy umarła mu żona [Barnes 2017, s. 190]. W obu wypadkach artysta, w swoim odczuciu, znajdował się w sytuacji bez wyjścia. Zwyczajnie, nie mógł nic innego zrobić w obliczu okrutnego losu.

W języku polskim spotykamy się najczęściej z potrójnym znaczeniem terminu „płacz”:

1. Pierwsze znaczenie – chodzi o opisanie pewnego stanu związanego ze wzruszeniem lub zdenerwowaniem, a którego wyrazem są łzy, pojawiają-

ce się zwykle wraz ze szlochem. Płacz może być wówczas cichy lub rzewny, głośny lub stłumiony. W sytuacji wzruszenia człowiek płacze także rozpaczliwie i żałośnie. Należy zwrócić uwagę, że roni łzy zarówno z bólu, jak i z radości. Oczywiście, że można również szlochać bez większego powodu. Znamy bowiem ludzi, którzy płaczą z byle powodu i nie potrzebują do tego żadnego wzruszenia lub zdenerwowania.

2. Drugie znaczenie – człowiek płacze, biadoli, lamentuje lub ubolewa nad czymś losem. Nie dotyczy to tylko innej osoby, lecz także jego samego. Możemy więc opłakiwać zarówno swoją godną pożalowania historię, ale także los ludzi, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji. Ponadto, bywa, że człowiek płacze po utracie ukochanej osoby, zmarłym przyjacielu lub po członkach najbliższej rodziny. Znane są przypadki, kiedy ludzie płaczą z powodu utraty zwierząt lub całego materialnego dorobku.

3. Trzecie znaczenie – człowiek może także narzekać na kogoś, na jego zachowanie lub na zastaną sytuację. Bywa, że „skarży się, utyskuje, żali na kogoś lub na coś”, ponadto, płaczemy czasami ze względu na swoją głupotę [Szymczak 1979, s. 694].

Wieloaspektowość zjawiska, jakim jest płacz, oddają – dobrze znane – różnego rodzaju powiedzenia odnoszące się do równie znanych wszystkim sytuacji życiowych. Wymieńmy kilka z nich:

1. Mówimy, że „człowiek płacze jak dziecko” – roni wówczas łzy bardzo mocno i w taki sposób, że nie może ich opanować.
2. Słyszymy, że „ludzie płaczą, jak dziecko nad rozlanym mlekiem” – chodzi o sytuację, kiedy zupełnie niepotrzebnie ubolewamy. Nasz żal dotyczy spraw, które już przeminęły. W rzeczywistości nie są godne, aby nad nimi lamentować. Zresztą, nasz szloch, nawet najbardziej dramatyczny, niczego już nie zmieni.
3. Człowiek może również – jak to już zostało powiedziane wyżej – płakać jak bóbr. Powiedzenie takie, oddaje sytuację, kiedy dana osoba zalewa się łzami, wylewa je rzewnie lub żałośnie. Ciekawe, że dawniej, powiedzenie „człowiek płacze jak bóbr”, oznaczało rozczulanie się nad swoim niewdzięcznym losem.

4. Płacz pojawia się niekiedy w kontekście innych czynności wykonywanych przez człowieka. Słyszymy niekiedy, że „człowiek usiadł i zapłakał”. Wyrażenie to jest używane dla opisanego trudnej, kłopotliwej sytuacji, w której ktoś czuje się bezradny.

5. Wyrazem płaczu są ledwo dostrzegalne łzy pojawiające się w kąciach oczu lub rzęsiście spływające po policzkach. Dlatego powiadamy, że „łza zakręciła się komuś w oku”. Ni mniej, ni więcej, chodzi o sytuację, kiedy człowiek odczuwa wzruszenie lub rozczula się nad innymi. Człowiek może też połykać łzy, ronić je lub śmiać się do łez. Zdarza się, że śmieje się przez łzy, a w innej sytuacji otrzymuje marną nagrodę na otarcie łez [Głowińska 2000, s. 268, 457, 555].

Należy zaznaczyć, że zwykły, ludzki płacz często pojawia się w naszym życiu prywatnym i społecznym. Nie sposób tu nie wspomnieć o działalności zawodowej i artystycznej. Jeszcze nie tak dawno ludzie niezbyt często płakali publicznie. Dzisiaj, coraz rzadziej starają się tłumić łzy. Pojawiają się one na twarzach uradowanych zwycięzców – mówimy wtedy o tym, że ktoś popłakał się ze szczęścia. Bywa, że ronią je ci, którzy doznali sromotnej porażki. Zwracając uwagę na wszelkiego rodzaju szlochania, pamiętajmy o małych dzieciach – ich utyskiwania, a nawet głośne zawodzenie, słyszymy w sklepach czy też na placach zabaw. Nie jest znów tak trudno dostrzec płaczących młodych ludzi, i to zarówno chłopców, jak i dziewczęta. Nie tak rzadko ronią łzy zwolennicy partii politycznych – nie chodzi tu o polityków, lecz o wyborców. Urzędnicy powiadają, że z płaczącymi ludźmi spotykają się w biurach – ciekawe, że płaczą oni niezależnie od tego, czy otrzymali pozytywną odpowiedź, czy też negatywną. Ludzie szlochają przy narodzinach dzieci, jak i w trakcie pogrzebu. W szpitalach, gdy dowiedzą się, że ich najbliższy niebawem wyjdzie do domu po długiej chorobie, ale i wówczas, kiedy usłyszą od lekarza, że nie ma żadnej nadziei na powrót ukochanego ojca lub matki do zdrowia. Dla dopełnienia obrazu sytuacji powiedzmy, że ludzie płaczą również w zabawnych okolicznościach.

Skoro płacz jest tak powszechnie obecny w naszym codziennym życiu, należy się zastanowić nad przyczynami i skutkami tego zjawiska.

Przyczyny i funkcje płaczu

Eurypides, jeden z najwybitniejszych greckich dramaturgów, stwierdził, że pewni ludzie, którzy są smutni znajdują ukojenie we łzach. Wtórował mu Seneka Młodszy – przekonywał, że płacz łagodzi żal. Jak to zostało już powiedziane, nie są to jedyne powody, dla których ludzie płaczą.

Przyjmuje się najczęściej, że płacz jest szczerą reakcją na zaistniałą sytuację. Nie ma jednak mowy o tym, czy owa sytuacja jest zła, czy też dobra. Należy się także zastanowić, czy zawsze mamy do czynienia rzeczywiście ze szczerą reakcją. Znamy przecież dobrze wyrażenie „krokodyle łzy”. Ciekawe, że zwrot ten stosowali już starożytni Grecy i Rzymianie. Słowa *crocodili lacrymae* odnosiły się do ludzi współczujących nieszczęściu tych, którym sami zgotowali cierpienie. Warto odnotować, że sama максима nie była do końca wydumana. Powstała z przekonania, że krokodyl przed zjedzeniem ofiary naprawdę wylewał łzy. Dzisiaj wiemy, że krokodyle łez nie wylewają. Powiedzenie to, zarówno dawniej, jak i obecnie, oznacza płacz obłudnika, hipokryty, człowieka dwulicowego, perfidnego czy też zakłamanego [Kopaliński 2007a, s. 111].

Mówiąc o płaczu, który powiązany jest ze szlochaniem i wylewaniem łez, należy postawić kilka zasadniczych pytań. Po pierwsze, czy można wylewać łzy na zawołanie, będąc wyzbytym wszelkich uczuć i pozbawionym emocji? Wydaje się, że spotykamy się z takimi sytuacjami. Chociażby wówczas, kiedy małe dzieci próbują wymusić na rodzicach zmianę podjętej przez nich, a niekorzystnej w ich odczuciu, decyzji. Nie chcemy przez to powiedzieć, że kierują się one jakimiś dalekosiężnymi kalkulacjami. Bardzo małe dzieci płaczą najczęściej z powodu upadku. W wieku dziesięciu lat powodem płaczu może być urażona duma. Nastolatek, o ile jest w ogóle zdolny do łez, płacze, patrząc na wspaniały obraz, z powodu okazanej przez innych dobroci, ze współczucia, żalu lub radości. Ogólnie, im bardziej stajemy się dorośli, tym bardziej zmienia się to, pod wpływem jakich okoliczności zaczynamy płakać [Plessner 2004, s. 127]. Najczęściej powodem jest wówczas cierpienie. Specjaliści usiłują klasyfikować płacz, biorąc pod uwagę napięcie, jakie towarzyszy wtedy

człowiekowi. Stopień owego napięcia jest zależny od emocji, a zatem rzecz dotyczy uczuć.

Wymienia się zazwyczaj następujące powody, które decydują o tym, że ludzie płaczą:

1. Samotność – sytuacji takiej towarzyszy smutek i przygnębienie, litość nad samym sobą czy też nad własnym losem. Wiadomo, że człowiek ze swojej natury dąży do życia w rodzinie, a także we wspólnocie. Bycie samotnym sprawia, że w zaciszu domu, kiedy nikt nas nie widzi, zaczynamy szlochać, a potem płakać. Reakcja taka przynosi pozytywne skutki. Mianowicie, sprawia, że w płaczu znajdujemy ukojenie, opanowanie i ulgę. Z przeszywającym do szpiku kości poczuciem samotności wiąże się tęsknota za bliskimi. Mogli oni zostać albo utraceni na zawsze, albo mieszkają daleko i niezmiernie rzadko odwiedzają zasmuconego człowieka. W takich sytuacjach uczucie tęsknoty potrafi być do tego stopnia silne, że generuje łzy. Wypływają one wtedy z głębi ludzkiego jestestwa.
2. Frustracja i złość – człowiek jest świadomy swojej trudnej sytuacji i to właśnie jest frustrujące. Płacz pojawia się wówczas w sposób nagły, przybiera formę gwałtownego wybuchu. Towarzyszy mu narastające napięcie. Chodzi o taką okoliczność, kiedy jesteśmy bezsilni, ale nie samotni. Po prostu nie potrafimy poradzić sobie z narastającymi problemami, nie znajdujemy możliwości ich pozytywnego rozwiązania. Płacz pozwala na odreagowanie negatywnych uczuć. Tak jak pojawia się nagle, tak też szybko ginie. Nie sprawia jednak, że zostają rozwiązane problemy, które do niego doprowadziły.
3. Nagła i głęboka ulga – po pozytywnym rozwiązaniu problemu pojawia się dogłębna ulga i płacz. Sytuacjom, które związane są z głębokim napięciem, towarzyszy zazwyczaj duży stres, który odczuwany jest w postaci olbrzymiej presji. Po ich szczęśliwym zakończeniu, poczucie odprężenia jest tak wielkie, że powoduje, iż na twarzach ludzi pojawiają się często łzy.
4. Miłość – płacz może być wynikiem dogłębnie przeżywanej miłości. Rzecz nie dotyczy wyłącznie dwojga zakochanych i dorosłych ludzi, lecz

także miłości matki lub ojca do dziecka. Z sytuacjami takimi mamy do czynienia w przełomowych momentach życia, takich jak narodziny dziecka czy też ślub” [Wilczkowska 2018, Plessner 2004, ss. 139–144].

5. Zabawna sytuacja – płacz pojawia się u słuchającego po opowiedzeniu przez rozmówcę dowcipu lub zrelacjonowaniu wesołego wydarzenia. Ludzie potrafią śmiać się wówczas do tego stopnia, że na ich twarzach pojawiają się w sposób niekontrolowany, i taki, że nie można ich powstrzymać, łzy. To właśnie w takich okolicznościach mówimy o człowieku dorosłym, że „posikał się ze śmiechu”.

Musimy w tym miejscu zwrócić uwagę na dwa nasuwające się i istotne dla omawianego fenomenu spostrzeżenia. Po pierwsze, nie zostały wymienione wszystkie okoliczności, które sprawiają, że ludzie zaczynają ronić łzy. Po drugie te wymienione, nie zawsze i nie dla wszystkich są wystarczające, aby płakać. W zaprezentowanych sytuacjach, szczególnie tych, które zostały omówione w pierwszych czterech punktach (zob. wyżej), jedni będą płakać, a drudzy jedynie utyskiwać. Aby popłynęły łzy, trzeba jeszcze swoistej kapitulacji człowieka w obliczu problemów i trudnych do rozwiązania spraw, z którymi przyszło mu się zmierzyć. Dopiero owa kapitulacja, wynikająca z własnej bezsilności, skutkuje wyczerpaniem, a następnie płaczem [Plessner 2004, ss. 140–141]. Oczywiście, należy zauważyć, że inaczej ma się rzecz w przypadku ludzi zakochanych lub śmiejących się ponad miarę.

Analiza wymienionych sytuacji, w których ludzie najczęściej płaczą, prowadzi nas do kolejnego pytania. Dotyczy ono kwestii, po co człowiek płacze. A zatem, jakie funkcje spełnia w naszym życiu płacz? Wymieńmy kolejno najważniejsze z nich:

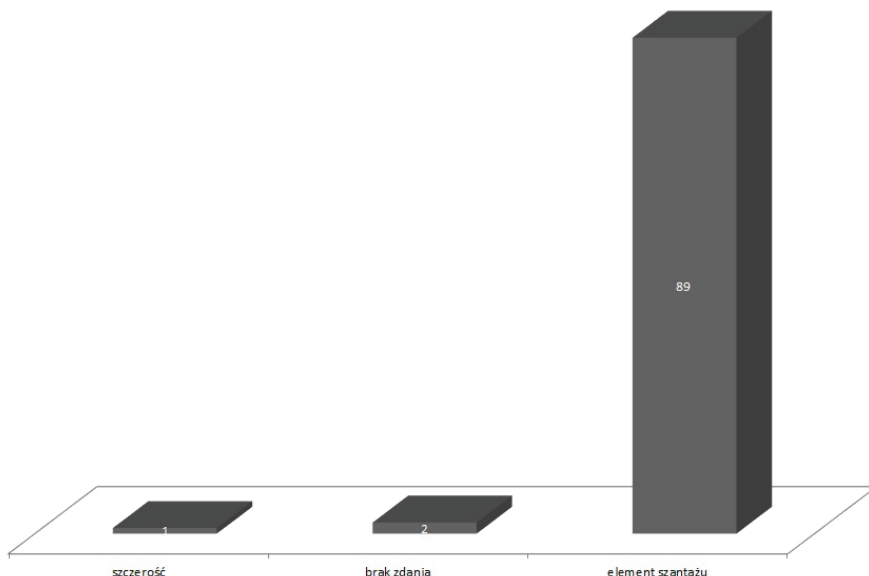
1. Funkcja biologiczna – płacz powoduje usunięcie soli oraz zanieczyszczeń gromadzących się w oczach. Łzy, bowiem, tak charakterystyczne dla każdego płaczu, zawierają lizozym – substancję, która zabija bakterie i zapobiega pojawieniu się infekcji.
2. Funkcja redukcji stresu – płacz pomaga człowiekowi uspokoić się. Łzy ciekące rzęsiście po policzkach w wyniku nagłego i dużego stresu róż-

nią się w swojej strukturze od łez powodujących usunięcie soli i brudu, a konkretnie – mają inną strukturę białkową. Dzięki nim organizm pozbywa się nie tylko toksyn, ale także doprowadza do redukcji cierpienia emocjonalnego, gdyż zawierają one również endorfiny (naturalne środki wytwarzane w ośrodkowym układzie nerwowym), które mają dobroczynny wpływ na pracę serca, zmniejszają stres wywołany bólem, pomagają kontrolować nastrój i emocje.

3. Funkcja uzewnętrzniania emocji – płacz może być objawem radości, smutku, złości, ale także manipulacji i szantażu [<http://www.dormeo.pl/artykuly/placz-czy-manipulacja>, dostęp: 29.03.2018].

Znana amerykańska dziennikarka Elizabeth Gilbert, która pracowała m.in. w „Gentlemen’s Quarterly” – amerykańskim kwartalniku specjalizującym się w modzie męskiej – stwierdziła, że nie należy przepraszać za łzy. Dodała, że bez takich form zachowania człowiek jest tylko robotem. Wbrew jej opinii musimy przyznać, że płacz nie zawsze jest szczerym aktem. Potwierdzają to wyniki badań autora. Przywoływani już badani studenci, zapytani zostali o to, czy płacz jest zawsze wyrazem uczciwej postawy, czy też może być używany jako narzędzie szantażu. Uzyskane wyniki ilustruje wykres (zob. rysunek 2).

Rysunek 2. Płacz jako wyraz szczerych intencji i szantażu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań autora.

W ramach podsumowania tej części artykułu zauważmy, że różne mogą być przyczyny płaczu. Bywa, że jest on wyrazem smutku, bólu, cierpienia, ale może go wywoływać również radość. Co ciekawe, może on być także wywoływany „na zawołanie”. Owszem, zazwyczaj kojarzy się z uczciwą postawą osoby płaczącej i jej godną współczucia sytuacją, bywa jednak i tak, że staje się wygodnym narzędziem presji i szantażu. Potrzebne jest zatem zrozumienie kontekstu, w jakim się pojawia.

Zamiast zakończenia

Należy zauważyć, że płacz towarzyszy człowiekowi od zarania jego dziejów, we wszystkich okolicznościach życia, w chwilach smutnych i radosnych. Jest zastanawiające, że nie znajdujemy zbyt wielu opracowań na ten właśnie temat. Zdumiewa, że nawet w publikacjach, które dotyczą emocji i podejmują się wyjaśniania ludzkich postaw, a w szczególności wyrazu twarzy, nie znajdujemy analizy tego zjawiska [Bierach 1997].

Pozostaje odpowiedź na pytanie, w jaki sposób zachować się w sytuacji, kiedy spotykamy się z płaczem? Jest ona szczególnie ważna dla nauczycieli i wychowawców. Jest to pytanie bardzo istotne, gdyż płacz może być również próbą wywarcia presji na osobach decyzyjnych. Psycholog Jeffrey von Glahn uważa, że w wypadku dorosłych należy unikać wylewnych uścisków, a także powstrzymać się przed nadmiernym pocieszaniem i okazywaniem zbytniego zainteresowania. Wypada osobę płaczącą pozostawić na chwilę samą sobie, czekając, aż się wypłaczę. Płaczący człowiek – jak zaznacza profesor – potrzebuje odosobnienia i spokoju, aby mógł się odprężyć i skoncentrować na problemie [von Glahn 2006, s. 8]. Propozycje amerykańskiego psychologa należy zastosować także do płaczu dzieci. Rzeczywiście, dopiero w takich okolicznościach będzie można rozpoznać, czy ronione łzy są szczerze, czy też stanowią wyraz wyrachowania i stanowią narzędzie szantażu.

Bibliografia

Barnes J. (2017), *Zgiełk czasu*, Świat Książki, Warszawa.

Bierach A.J. (1997), *Sztuka czytania z twarzy. Poznanie człowieka na pierwszy rzut oka*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław.

Ciccarelli S.K., White J.N. (2015), *Psychologia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Découverte d'une nouvelle langue en Malaisie – Vivre Demain 2018, [online] <https://vivredemain.fr> › Société / Mondialisation, dostęp: 17.03.2018.

Efran J., Greene M. *Dlaczego płaczemy?*, [online] <http://www.psychologia.edu.pl/obserwatorium-psychologiczne/1400-dlaczego-placzemy.html#gora>, dostęp: 14.04.2018.

Głowińska K. (2000), *Popularny słownik frazeologiczny*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa.

Kopaliński Wł. (2007a), *Słownik mitów i tradycji kultury*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa.

Kopaliński Wł. (2007b), *Słownik mitów i tradycji kultury*, t. 3, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa.

Mancuso S., Viola A. (2017), *Błyskotliwa zieleń. Wrażliwość i inteligencja roślin*, Bukowy Las, Wrocław.

Pease A. (2004), *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*, Jedność, Kielce.

Pieszczałkiewicz J. (red.) (2002), *Popularna encyklopedia powszechna*, t. 7, Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, Warszawa.

Plessner H. (2004), *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, Wydawnictwo Antyk, Kęty.

Romanowska D. (2013), *Słonie też płaczą*, [online] <http://www.newsweek.pl/nauka/slonie-tez-placza-gdy-stanie-im-sie-krzywdza-na-newsweek-pl,artykuly,271926,1.html>, dostęp: 26.03. 2018.

Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Thiel E. (1996), *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław.

Villee C.A. (1990), *Biologia*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.

Wilczkowska M. (2018), *5 najczęstszych przyczyn płaczu*, [online] <http://polki.pl/zdrowie/psychologia,5-najczestszych-przyczyn-placzu,10084537,artykul.html>, dostęp: 28.03.2018.

Strony WWW

<http://kulnaro.pl/czy-zwierzeta-placza/>, dostęp: 26.03.2018.

<http://www.dormeo.pl/artykuly/placz-czy-manipulacja>, dostęp: 29.03.2018.

Katarzyna Weber [katarzyna.ewa.krupa@gmail.com]

Spółeczna Akademia Nauk

Blaski i cienie dwujęzyczności u dzieci

The Pros and Cons of Bilingualism

„Dwujęzyczność to sztuka posługiwania się dwoma językami niczym dwoma rękami.”

Robert Millet

Abstract: According to researchers, one can become bilingual in two ways, growing up in a bilingual family or staying in an environment that uses a different language than the one used at home. Complete bilingualism will take place with full linguistic, identity and cultural identification. The issue of whether bilingualism is a positive or negative phenomenon has been discussed for a long time. The few cons which are related to bilingualism should not, therefore, obscure the pros that can be derived from full and balanced bilingualism. The benefits of bilingualism can change lives for the better, so it is worth giving this gift to the child, if possible, and developing it with all possible means.

Key words: bilingualism, cognitive development, intellectual development.

Wstęp

Dwujęzyczność to ciągle kontrowersyjne zjawisko, wokół którego narosło wiele mitów, opinii, często krzywdzących. Nie mają one zazwyczaj uzasadnienia w badaniach naukowych. Celem artykułu jest przedstawienie tego problemu na tle stanu wiedzy współczesnej nauki. W pierwszej części prezentowane są definicje tego pojęcia, następnie rodzaje i podział dwujęzyczności, a w dalszej kolejności, i w tak zarysowanym kontekście, omówione są jej konsekwencje.

Pojęcie dwujęzyczności

Dwujęzyczność, inaczej zwana „bilingwizmem”, jest wieloznacznym pojęciem, które wymaga precyzyjnej definicji. Na temat teoretycznego podłoża terminu „dwujęzyczność” wiele już zostało powiedziane, jednak nadal można zaobserwować brak konsekwencji w stosowaniu jednoznacznej terminologii. Źródłem takiego stanu rzeczy są odmienne poglądy specjalistów oraz fakt, iż o dwujęzyczności można mówić zarówno z punktu widzenia osoby uczącej się języka obcego w kraju, jak i osoby przebywającej poza jego granicami. Dla wyjaśnienia wyżej wymienionego zjawiska przedstawione zostaną wybrane definicje, którymi posługują się naukowcy zajmujący się badaniami w tym zakresie.

Funkcjonalną definicję dwujęzyczności przyjął uznany szwajcarski językoznawca François Grosjean, który określił ją jako „regularne używanie dwóch języków”. Do swojej definicji włączył również tłumaczy i imigrantów, którzy, ze względu na miejsce przebywania, używają na co dzień języka nowego kraju, mimo iż nie potrafią pisać ani czytać w tym języku [za: Wróblewska-Pawlak 2017, s. 89]. Ujęcie takie przyjmuje za podstawę dwujęzyczności zachowania, czyli praktyki językowe, nie zwracając uwagi na poziom osiągniętych kompetencji. Podobnego zdania jest prof. Ida Kurcz, zajmująca się problematyką psychologii poznawczej i psycholingwistyki, która dwujęzycznością nazywa posługiwanie się dwoma językami, jednak, jak zaznacza, „nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków” [Kurcz 1992, s. 180].

Natomiast Ewa Lipińska z Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego uważa, że dwujęzyczność jest opanowaniem dwóch języków w takim samym stopniu jak ich jednojęzyczni nosiciele. Jest to zjawisko ambilingwizmu i polega ono „na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Jest to zazwyczaj nietrwały stan, mający związek z emigracją lub pobytem za granicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą, umożliwiającą osobiste ich doznawanie” [Lipińska 2003]. Jak podkreśla ta sama badaczka, trwanie dwujęzyczności może być ograniczone w formie i czasie i cytuje Małgorzatę Warchoń-Schlottmann (autorkę wielu książek i podręczników dla osób uczących się języka polskiego jako drugiego) „Osiągnięta dwujęzyczność nie jest cechą stałą, nabytą już na całe życie. Jest raczej dynamicznym procesem, w ciągu którego może dojść do utraty całkowitej lub częściowej jednego z języków” [za: Lipińska 2003, s. 15 i 19]. Z kolei Nan Bernstein Ratner, zajmująca się psycholingwistyką stosowaną, rozumie dwujęzyczność jako proces przyswajania systemu drugiego języka przez osobę, która już osiągnęła pewien stopień sprawności w języku pierwszym [Gleason, Bernstein 2005, s. 7]. Natomiast według belgijskiego lingwisty Marcela de Grèva i pochodzącego z Francji Fransa van Passela „dwu- lub wielojęzyczną osobą nazywa się osobę, której mowę rozumieją inni posługujący się tym językiem, a także tą, która rozumie mowę innych mówiących tymże językiem” [Tkaczyk 2017, s. 1]. A więc osoba dwu- lub wielojęzyczna niekoniecznie musi posiadać takie same umiejętności jak ta, której dany język jest językiem ojczystym, lecz wystarczy, że będzie umiała się za jego pomocą komunikować.

Spośród przedstawionych wyżej definicji zjawisko dwujęzyczności najbardziej oddaje ta, którą przyjęła E. Lipińska. Do niej właśnie nawiązują rozważania prezentowane w dalszej części artykułu. A zatem, dwujęzyczność występuje u osoby, której umiejętności komunikacyjne pozwalają na swobodne przechodzenie z używania jednego języka na drugi, w zależności od kontekstu, sytuacji i odbiorcy. Co więcej, osoba taka będzie posługiwać się

swobodnie dwoma językami we wszystkich obszarach życia codziennego oraz w nich mówić, pisać i czytać. Belgijski badacz prof. Hugo Baetens Beardsmore, zajmujący się dwujęzycznością oraz wielojęzycznością, opisując szerokie pojęcie dwujęzyczności zaznaczał, że badania nad tą problematyką powinny być interdyscyplinarne. Dziedziny nauki, które według niego należy brać pod uwagę to m.in.: lingwistyka, psychologia, socjologia i kulturoznawstwo. Taki szeroki, interdyscyplinarny właśnie, charakter badań pozwoli w sposób holistyczny spojrzeć na dziecko, które zanurzone jest nie tylko w dwóch językach, ale również kulturach, i dopiero takie podejście umożliwi uzyskanie pełnego obrazu rozwoju dziecka [Beardsmore 2017, s. 4]. Z dwujęzycznością związane jest dwujęzyczne wychowanie, poruszanie się w dwóch kulturach oraz konwencjach językowych, więc nie jest ona tylko zwykłym wyuczeniem się języka. Ważne jest myślenie i czucie w taki sam sposób, jak osoba jednojęzyczna, posługująca się językiem swojego kraju. Umiejętności lingwistyczne będą więc zależały od różnorodnych czynników – od kontaktów z rodzimymi reprezentantami danego języka i kultury, potrzeb komunikacji w danym obszarze i dziedzinie, specyfiki przeżywanych sytuacji itp. Dwujęzyczność nie jest dokładnie tym samym, co używanie obydwu języków w taki sam sposób. Znajomość jednego języka ma wpływ na posługiwanie się drugim językiem. W niektórych sytuacjach preferowane jest użycie jednego języka, a w innych drugiego, i jest to całkowicie naturalne zjawisko. Francuska badaczka problemu dwujęzyczności Christine Hélot wiąże dwujęzyczność z dwujęzycznym wychowaniem, które nazywa „dwujęzyczną socjalizacją” [Hélot 2007, s. 65]. Składają się na nią niezinstytucjonalizowane i zinstytucjonalizowane działania, których celem ma być dwujęzyczność i dwujęzyczna edukacja – jest więc dwujęzycznym nauczaniem i wychowaniem jednocześnie. W ten sposób zdobyta będzie polegała na naturalnym równoczesnym nabywaniu dwóch języków. Sytuacja taka zazwyczaj zachodzi wtedy, gdy dziecko wychowuje się w rodzinie, w której jeden rodzic mówi w jednym języku, a drugi w innym lub też, gdy żyje poza granicami swojego kraju i w domu używa języka rodziców i kraju pochodzenia, natomiast w szkole posługuje się językiem kraju, w któ-

rym mieszka. To, że dziecko będzie dzielić wspólny kod językowy z mieszkańcami dwóch różnych krajów nie oznacza, że w pełni będzie rozumieć przekaz kulturowy. W kształtowaniu dwujęzyczności ważny jest zatem nie tylko język, ale istotne są również: inne teksty kultury, historia, a także sposoby: ubierania i pozdrawiania się, spędzania wolnego czasu czy też korzystania z dóbr kultury. Tak więc, aby dziecko dokładnie rozumiało komunikaty, miało możliwość pełnego porozumienia się z otoczeniem należy to wszystko uwzględnić w jego dwujęzycznej edukacji i w dwujęzycznym wychowaniu.

Imre Kertész w swojej pracy *Język na wygnaniu* stwierdza, że „W każdym języku, w każdym narodzie i w każdej cywilizacji istnieje dominujące Ja, za pośrednictwem którego rejestrowany, rządzony i opisywany jest świat. Takim podmiotem jest nieustannie funkcjonujące kolektywne Ja, z którym szersza wspólnota – lud, naród, kultura – z większym lub mniejszym powodzeniem może się utożsamiać” [Kertész 2004, s. 184]. Znajomość każdego kolejnego języka sprawia, że człowiek staje się bogatszy wewnętrznie. Z każdym, w pełni opanowanym przez siebie, językiem może się utożsamiać, a dzięki niemu w inny sposób spoglądać na świat i widzieć go zupełnie inaczej.

Podział dwujęzyczności

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele podziałów dwujęzyczności w zależności od warunków jej nabywania, wieku i innych czynników, które wpływają na przyswajanie języka. Najbardziej podstawowy jest podział na bilingwizm indywidualny i społeczny. Według Jagody Cieszyńskiej (profesor z Uniwersytetu Pedagogicznego w Katedrze Logopedii w Krakowie), która zajmuje się problemem dwujęzyczności u dzieci, bilingwizm indywidualny jest następstwem osobistych losów jednostki, natomiast bilingwizm społeczny związany jest z sytuacją językową większej grupy społecznej [Cieszyńska 2006, s. 40]. Przyczynami powstania bilingwizmu społecznego mogą być różne czynniki historyczne – podboje, okupacje, przesunięcia granic, kolonializm itd. Natomiast bilingwizm indywidualny dotyczy jednostek i jest umiejętno-

ścią poszczególnych osób posługiwania się danymi językami. Jednym z najbardziej przejrzystych podziałów dwujęzyczności jest ten, wprowadzony przez polsko-amerykańskiego lingwistę Uriela Weinreicha, który w swojej pracy *Languages in Contact* wyróżnił trzy rodzaje bilingwizmu:

1. Bilingwizm współrzędny (czysty) – charakteryzuje się tym, że wyrazy z dwóch języków są od siebie oddzielone i mają w swoim systemie językowym własne specyficzne znaczenie. I. Kurcz uzupełniła ten termin o stwierdzenie, że oddziaływanie jednego języka na drugi, czyli przełączanie kodu językowego, nie odbywa się w ramach jednego, złożonego systemu, lecz pomiędzy dwoma systemami, które są odrębne [Kurcz 2007, s. 100].
2. Bilingwizm złożony (dwa słowa mają jedno wspólne znaczenie) – cechuje go to, że systemy językowe nakładają się na siebie, co sprzyja interferencjom językowym. I. Kurcz dodaje, że systemy te pod wieloma względami różnią się, ale mają również cechy wspólne. Osoba dwujęzyczna posiada zatem jeden złożony system, zawierający różne elementy, po które może sięgać w zależności od potrzeb [Kurcz 2007, s. 100].
3. Bilingwizm podporządkowany – język rodzimy, ojczysty, służy do tłumaczenia języka drugiego, który jest w trakcie akwizycji [za: Lipińska 2003, s. 15].

I. Kurcz natomiast dzieli dwujęzyczność na: zrównoważoną, która występuje wówczas, gdy poziom kompetencji w obu językach jest taki sam oraz pełną, która ma miejsce, gdy kompetencja językowa oraz komunikacyjna są w obu językach rozwinięte zarówno w mowie, jak i w piśmie [Kurcz 2000, s. 176].

Trójęzłonowy podział U. Weinreicha J. Cieszyńska uzupełnia twierdzeniem, że w rzeczywistości rzadko można spotkać czystą odmianę bilingwizmu współrzędnego i złożonego, gdyż zwykle mamy do czynienia z bilingwizmem mieszanym [Cieszyńska 2006, s. 41]. Co więcej, I. Kurcz zaznacza, że na „język mieszany” wpływa w znaczący sposób zarówno pierwszy, jak i drugi język [Kurcz 2007, ss. 29–30]. Zauważa też, że współczesne modele dwujęzycznego umysłu w większości odrzucają bilingwizm współrzędny (czysty),

który zakłada, że dwa systemy językowe występują niezależnie od siebie. Ponadto, badaczka ta zauważa, że dwa języki funkcjonują w trybie mieszanym, a podczas mówienia dwa systemy językowe wzajemnie się przenikają. Osoba dwujęzyczna aktywuje więc dany język w zależności od środowiska i sytuacji w jakiej się znajduje [Kurcz 2007, ss. 29–30].

Maria T. Michalewska, zajmująca się lingwistyką i zjawiskiem dwujęzyczności, wprowadziła podział bilingwizmu na: kompozycyjny i koordynacyjny. Osoba z bilingwizmem koordynacyjnym stale używa, w społeczeństwie dwujęzycznym, obu języków i oba są dla niej językami ojczystymi [Michalewska 1991, s. 20]. Natomiast osoba z bilingwizmem kompozycyjnym cały czas infiltruje system języka obcego przez język ojczysty, czyli uczy się języka drugiego za pomocą języka pierwszego.

Kolejny podział, o którym warto wspomnieć, to podział na dwujęzyczność równoczesną, występującą, gdy język drugi został wprowadzony przed 3. rokiem życia oraz sukcesywną, mającą miejsce wtedy, gdy język drugi został wprowadzony później [Tkaczyk 2017, s. 2]. W obu tych sytuacjach dzieci mogą równie dobrze opanować język, lecz przebieg samego procesu uczenia będzie się różnił. Rozróżnić należy również dwujęzyczności, biorąc pod uwagę to, czy języki były wyuczone, czy przyswajane oraz okoliczności nabywania dwóch języków – np. ma to miejsce w rodzinie (dziecko staje się dwujęzyczne dzięki różnojęzycznym rodzicom), poza domem – np. w szkole lub w wyniku kontaktów z obcojęzycznymi rówieśnikami czy też dwujęzyczność wynika z emigracji¹. Dodajmy, że w literaturze przedmiotu można zauważyć powszechne stosowanie oznaczeń L1 i L2, gdzie L1 oznacza pierwszy język, jaki dana osoba nabywa, a L2 odnosi się do drugiego nabywanego języka. W dalszej części artykułu również będą używane te symbole.

1. Język wyuczony – zdobyty w procesie kierowanym przez inną osobę (nauczyciela). Język przyswojony – nabyty w procesie, który nie jest kierowany, w warunkach naturalnego przebywania w środowisku, posługującym się danym językiem.

Rodzaje dwujęzyczności u dzieci

Wypowiadając się na temat dwujęzyczności dzieci, musimy wziąć pod uwagę okoliczności nabywania L1 i L2. Inna jest sytuacja, w której dziecko pochodzi z rodziny mieszanej (dwujęzycznej), gdzie na co dzień używa się dwóch różnych języków, a jednym z nich posługuje się również otoczenie. Czym innym będzie też sytuacja, w której dziecko, wraz z obojgiem jednojęzycznych rodziców, mieszka w obcym kraju, w którym chodzi do przedszkola lub szkoły i tam też uczy się innego języka.

Tabela 1. Rodzaje przyswajania języka ze względu na wiek

Przybliżony wiek	Przyswajanie L1	Przyswajanie L2	Rodzaj przyswajania
0–3	+	–	Jednojęzyczne przyswajanie L1
0–3	+	+	Dwujęzyczne przyswajanie L1
od 3 (4) lat do okresu dojrzewania	+	+	Przyswajanie L2 przez dziecko
po okresie dojrzewania	–	+	Przyswajanie L2 przez dorosłego

Źródło: Klein Wolfgang [za: Kurcz 2007, s.102].

Powyższa tabela prezentuje rodzaje przyswajania języka ze względu na wiek. Jak można zauważyć, tylko do 3. roku życia jednoczesna ekspozycja na dwa języki pozwala na osiągnięcie dwujęzyczności równoczesnej (zob. tabela 1).

W literaturze przedmiotu wyróżniane są następujące strategie nauczania dzieci L2:

1. Strategia osoby (jeden rodzic – jeden język) – chodzi o sytuację, w której matka mówi do dziecka w L1, a ojciec w L2, w tym przypadku mówimy o dwujęzyczności rodzinnej, która zwykle prowadzi do bilingwizmu równoczesnego.
2. Strategia miejsca – dany język przypisany jest do określonego miejsca, np. dziecko wychowuje się w rodzinie jednojęzycznej, ale mieszka w in-

nym kraju, gdzie poza domem używa L2 lub też L1 używany jest w domu, a L2 w przedszkolu lub szkole.

3. Strategia czasu – L1 używany jest w określonym czasie, a L2 w innym (np. w określonych godzinach lub dniach).

4. Strategia przemienna – okresy mówienia w danym języku są dłuższe niż w strategii czasu, np. dziecko wychowuje się w rodzinie mówiącej L1, a na wakacje wyjeżdża do rodziny/znajomych mówiących w L2 [Kurcz 2007, s. 102].

Wyróżniane są następujące rodzaje przyswajania dwóch języków:

1. Równoczesne (symultaniczne) przyswajanie dwujęzyczne – dzieci, mają możliwość przyswajania dwóch języków od urodzenia. Mówimy wówczas o dwujęzyczności wczesnego dzieciństwa (ang. *infantile bilingualism*). Jest to sytuacja, w której każde z rodziców komunikuje się z dzieckiem w swoim języku ojczystym i prowadzi ona do przyswojenia obu języków jako ojczystych, znanych dziecku w takim samym stopniu². Ta opcja daje szansę na opanowanie odpowiedniej gestykulacji, gramatyki i melodii każdego z nich. Niektórzy badacze uważają, że tylko taka sytuacja daje możliwość nabycia dwujęzyczności naturalnej [Hélot 2007, s. 59]. W literaturze przedmiotu, w klasyfikacji bilingwizmu, która uwzględnia kryterium wieku, odpowiednikiem będzie tutaj wczesna dwujęzyczność dziecięca typu jednoczesnego [Wróblewska-Pawlak 2017, s. 90]. W sytuacji, gdy dziecko w domu obcuje z L1 i L2 w równym stopniu (czyli rodzice mówią mniej więcej po tyle samo), a otoczenie dziecka posługuje się również L2, mamy do czynienia z dwujęzycznością „symultaniczną” (równoczesną lub współrzedną). Dwujęzyczność taka, jak już to zostało wspomniane wcześniej, jest bardzo rzadka, gdyż zwykle, w pewnym momencie, jeden z języków staje się bardziej potrzebny (ważniejszy), a w takiej sytuacji drugi, niemający takich samych reprezentacji umysłowych, zostaje stop-

2. Psychologowie Bruce Bain i Agnes Yu, w swojej książce *Cognitive Consequences of Raising Children Bilingually: One Parent, One Language*, twierdzą, że aby zaistniała taka sytuacja, należy mówić w swoich językach ojczyźnianych do dziecka przez minimum trzy i pół roku od jego narodzin [zob. Kurcz 2007, s. 167].

niowo wyparty przez ten, który jest częściej stosowany lub ma większy prestiż społeczny. Język taki jednak nie zostaje całkowicie zapomniany, gdy rodzic konsekwentnie go używa w komunikacji z dzieckiem. Konsekwencją braku równowagi w przyswajaniu L1 i L2 jest dwujęzyczność nie zrównoważona, czyli jeden język staje się nadrzędny. Symultaniczne przyswajanie języka zachodzi również w przypadku dziecka imigrantów (do 3. roku życia), które w domu posługuje się L1, a w żłobku/przedszkolu i otoczeniu rówieśniczym L2. Dwujęzyczność dziecka zapewniona jest przez kontakt i rozwój kompetencji komunikacyjnych i językowych w L1 w środowisku domowym oraz w L2, dzięki edukacji szkolnej w tym języku i kontaktom z otoczeniem.

2. Przyswajanie sekwencyjne w wieku przedszkolnym – chodzi o taki typ rozwoju dwujęzyczności, który ma miejsce, gdy dziecko rozpoczyna naukę L2, mając już ukształtowany L1 na dobrym poziomie znajomości i opanowania. Zwykle przyjmuje się, że jest to wiek ok. 3 lat [Kurcz 2007, s. 144]. Dzieje się tak, gdy dziecko idzie do przedszkola, w którym musi posługiwać się innym językiem niż jego język ojczysty używany w komunikacji z rodziną.

3. Przyswajanie sekwencyjne w wieku szkolnym – zachodzi w sytuacji, gdy dziecko, które jest w wieku szkolnym, posiada szczegółowe informacje na temat L1, swobodnie się w nim porozumiewa, ma różne możliwości poznawcze, a dopiero zaczyna przyswajać L2. Uczenie się języka wówczas ma inną naturę, niż przyswajanie go we wcześniejszym wieku, gdyż dziecko ma już ukształtowane formy fleksyjne, a jego mięśnie ustno-twarzowe nie są już tak bardzo plastyczne.

Konsekwencje wczesnej dwujęzyczności

Na temat językowych kosztów i poznawczych korzyści występujących u dwujęzycznych dzieci istnieje wiele sprzecznych opinii. Studiując literaturę w tym zakresie, można zauważyć różne tendencje. Początkowo badacze usilnie do-

wodzili, że bilingwizm jest ułomnością i pociąga za sobą złe skutki. Wnioski takie wysuwali na podstawie założenia, że osoba dwujęzyczna mówi w jednym języku, ale myśli w drugim, co prowadzi do chaosu w umyśle. Ponadto utrzymywali, że ludzie mają ograniczone możliwości przetwarzania, więc dzieci dwujęzyczne, posługując się dwoma językami, przeciążają swój mózg, który w efekcie wolniej i mniej wydajnie pracuje [Kurcz 2007, s. 156]. Duński lingwista Jens Otto Harry Jespersen zakładał, że człowiek, posiadając ograniczony zasób intelektualny dzieli go na pół w przypadku dwujęzyczności i przez to, w pewien sposób, staje się uboższy o określone zdolności umysłowe. Obecnie stwierdzono, że teza ta jest bezpodstawna [Tkaczyk 2017, s. 2].

Zajmująca się zjawiskiem dwujęzyczności i związana z Instytutem Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Center for Language Science na Uniwersytecie Penn State w USA Zofia Wodniecka, a także Ewa Haman, badaczka z zakresu psycholingwistyki rozwojowej, zaznaczają, że nie ma żadnych bezpośrednich dowodów naukowych, które z całkowitą pewnością pozwoliłyby określić związki przyczynowo-skutkowe między doświadczeniem bilingwizmu a zaobserwowanymi efektami (korzyściami i ewentualnymi kosztami) [Wodniecka, Haman 2005, s. 6]. Dotychczasowe opinie na ten temat są oparte na korelacyjnych badaniach, które ze względu na swoją naturę nie dają podstaw ku temu, by wnioskować o przyczynie i skutku. Wielu badaczy podejmuje próby odpowiedzi na pytania związane z tą problematyką, jednak nadal droga do pełnej jasności w tej sprawie jest daleka. Do dziś nie ma wspólnego i jednolitego stanowiska w kwestii daleko idących konsekwencji zjawiska bilingwizmu, jednak przyjmuje się, że dwujęzyczność może prowadzić zarówno do powstawania pewnych problemów, jak również korzyści.

Należy jednak zwrócić uwagę na problemy wynikające z dwujęzyczności. Według J. Cieszyńskiej, dwujęzyczność klasyczna (jeden rodzic – jeden język) może być przyczyną opóźnienia rozwoju mowy, ale tylko w pierwszym okresie jej kształtowania się i wskazuje precyzyjnie, czego to opóźnienie dotyczy: „Spowolnienie procesu kształtowania systemu językowego dotyczy semantyki (słownictwa), fleksji (odmiany wyrazów) i syntaktyki (reguł budo-

wania zdań)” [Cieszyńska 2010, s. 5]. Należy zaznaczyć, że niektóre objawy, mogące świadczyć o negatywnym wpływie dwujęzyczności, są obserwowalne również u dzieci z alalią i opóźnionym rozwojem mowy, dlatego też nawet doświadczony terapeuta, bez postawienia odpowiedniej diagnozy, nie będzie w stanie rozstrzygnąć, czy problem w rozwoju mowy u dziecka jest wynikiem dwujęzyczności, czy zaburzeń funkcji i struktury mózgu. Różnice w kwestii rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych (jeśli wynikają z dwujęzyczności, a nie zaburzeń) zanikają w wieku ok. 4 lat, jednak tylko wtedy, gdy rodzice świadomie i konsekwentnie pracują nad tym z dzieckiem [Cieszyńska 2010, s. 5].

Innymi problemami, jakie możemy tu wymienić, są: mieszanie się języków, zapożyczanie słów, mieszanie zdań. W lingwistyce zjawisko takie nazywane jest „transferem”. W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* pojęcie „transfer” opisywane jest następująco: „[...] przenoszenie wzorów z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania. Zjawisko to występuje zarówno w fonetyce, jak i gramatyce i słownictwie [...]” [Polański 2004, s. 559]. Badacze rozróżniają transfer pozytywny i negatywny. Pozytywny ma miejsce wtedy, gdy w wyniku przeniesienia wzoru z języka ojczystego na język drugi powstaje struktura poprawna. Dzieje się tak w przypadku, gdy oba języki wykazują w pewnym zakresie strukturalne podobieństwa. Transfer negatywny (zwany „interferencją”), ma miejsce wtedy, gdy struktura utworzona w wyniku przeniesienia wzoru jest niepoprawna.

Jak zauważa E. Lipińska, wiele osób naprzemiennie używa pojęć „interferencja” i „transfer”, choć zjawiska te nie są tożsame [Lipińska 2003, s. 80]. Najczęściej przyjmuje się pogląd, że interferencja jest transferem negatywnym, a naprzemiennie używanie obu terminów wiąże się prawdopodobnie z tym, że nikt nie zajmuje się transferem pozytywnym, gdyż badacze skupiają się na transferze negatywnym, reprezentującym niepoprawność. Według polskiej językoznawczyni Ewy Komorowskiej błędów interferencyjnych jest bardzo dużo i stanowią one 1/3 wszystkich błędów językowych [za: Lipińska 2003, ss. 80–81]. W podejściu psycholingwistycznym interferencja trakto-

wana jest jako tendencja, która pojawia się w trakcie przetwarzania informacji językowych. Należy tutaj również pamiętać o błędach rozwojowych, które w głównej mierze polegają na zbytnej generalizacji reguł L2, a nie zawsze na interferencji cech charakterystycznych L1 [Gleason 2008, s. 493 i 489]. System L1 i występowanie zjawiska transferu może opóźniać przyswajanie L2.

Zdaniem I. Kurcz, o obecności interferencji świadczą:

1. Niedostateczna produkcja, która dotyczy unikania struktur L2 niemających odpowiedników w L1.
2. Nadprodukcja, która stanowi przeciwieństwo niedostatecznej produkcji i polega na nadmiernym używaniu struktur pod wpływem L1.
3. Błędy produkcji, które pojawiają się zazwyczaj w fazie produkcji językowej, a przejawem ich występowania jest zastępowanie leksykalnego wyrażenia L2 leksykalną jednostką L1.
4. Kalki, które odzwierciedlają struktury ojczystego języka (dosłowne tłumaczenie struktur L1).
5. Hiperpoprawność, która wiąże się z nadużywaniem reguł L2.
6. Niewłaściwa interpretacja, która polega na wyciąganiu wniosków odmiennych od tych, jakie wyciągnęliby rodzimi użytkownicy danego języka [Kurcz 2007, s. 345].

Co więcej, interferencji podlegają konstrukcje silnie nacechowane, np. zdrobnienia, antonimie, zwroty idiomatyczne, metafory itp. [Kurcz 2007, s. 28 i 171]. Kolejne zjawisko, o jakim możemy tu powiedzieć, to kalka. Według *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* termin ten oznacza „wyraz lub wyrażenie utworzone za pomocą rodzimych elementów języka według wzoru semantycznego języka obcego” [Polański 1993, s. 225]. Wyróżnia się kalki leksykalne (frazologiczne i wyrazowe) będące dokładnymi tłumaczeniami obcych wzorów leksykalnych oraz kalki gramatyczne, które polegają na kopiowaniu gramatyki L1 w użyciu L2. Kalki językowe występują, gdy dany wyraz lub zwrot zostanie bezpośrednio przetłumaczony z jednego języka na drugi bez uwzględnienia konstrukcji, które są specyficzne dla danego języka. Zjawisko takie prowadzi do błędów i powoduje występowanie w określonym

języku niepotrzebnie zapożyczonych zwrotów, tłumaczonych dosłownie.

Często występującym zjawiskiem u osób dwujęzycznych jest również *code-switching*, który zdaniem niemieckiego profesora z uniwersytetu w Hamburgu Jürgena Meisela, jest częścią kompetencji pragmatycznej osoby dwujęzycznej, czyli swobodnym przełączaniem kodów, bilingwalną umiejętnością wyboru danego systemu języka w zależności od komunikacyjnej sytuacji [za: Hofmański 2015, s. 33]. W najbardziej ogólny sposób zjawisko to można zdefiniować jako zmianę języka podczas wypowiedzi [Głuszkowski 2013, s. 265]. Obecność przełączania kodów jest oznaką posiadania przez dwujęzyczne osoby, już od najmłodszych lat, świadomości istnienia dwóch systemów językowych. Jako dowód można podać to, że osoby dwujęzyczne wybierają język, w którym łatwiej jest im wyrazić daną intencję, a w razie przejęczyzeń poprawiają swoje błędy [Gleason 2008, s. 481].

Według Annick de Houwer, belgijskiej badaczki zjawiska dwujęzyczności, istnieją cztery przyczyny jego występowania, a są to: różnica zdolności w danych dwóch językach, rozmowa z rodzimym użytkownikiem, socjolingwistyczny kontekst i osobowość [Houwer 1995, s. 247]. Nie zawsze jednak można stwierdzić, czy u dwujęzycznej osoby mamy do czynienia z *code-switching*, czy z mieszaniem się języków. Mieszanie się języków występuje częściej u dziecka, które bardziej rozwinęło jeden z języków (język ten zaczyna dominować), a także, jeśli rodzice w otoczeniu dziecka mieszają dwa kody językowe. *Code-switching*, w przeciwieństwie do mieszania się języków, jest funkcjonalnym przełączaniem się językowych kodów. Typowa dla tego zjawiska jest sytuacja, gdy dzieci dwujęzyczne tłumaczą wypowiedź z jednego języka na drugi, po to by zostać zrozumianymi. Mieszanie języków podczas rozmowy nie pełni żadnej funkcji, w przeciwieństwie do przełączania kodów. *Code-switching* jest więc wprowadzaniem do wypowiedzi pojedynczych słów z jednego do drugiego języka. Pozytywną stroną tego zjawiska może być fakt, iż dzieci, u których ono występuje, mają dwujęzyczne wycucie, językową elastyczność, świadomość istnienia dwóch systemów językowych, większą uwagę przywiązują do przekazu i mają większą świadomość metajęzykową.

Według badań eksperymentalnych, o których mówi w swoim artykule na temat dwujęzyczności Karol Chlipalski, osoby dwujęzyczne mają statystycznie większe trudności z wydobyciem słów z pamięci (częściej doświadczają sytuacji, że mają jakieś słowo na „końcu języka” i nie mogą go wypowiedzieć) [Chlipalski 2017]. Jednak trudności te są niewielkie i praktycznie nie do zauważenia, więc nie powinny być brane pod uwagę w porównywaniu osób dwu- do jednojęzycznych. Jak podaje ten sam autor, osoby dwujęzyczne mają statystycznie uboższe słownictwo od osób jednojęzycznych, ale tylko w każdym z języków z osobna [Chlipalski 2017]. Nie jest to dziwna i zaskakująca sytuacja, gdyż każdy wzbogaca słownictwo w wyniku lektur i rozmów. Jeśli więc osoba dwujęzyczna dzieli swój czas na używanie dwóch języków, ma mniej okazji (w porównaniu z jednojęzyczną), by poznawać nowe słownictwo w każdym z języków z osobna. Jednak traktując znajomość słów w obu językach łącznie, z reguły okazuje się, że osoby dwujęzyczne znają ich zdecydowanie więcej.

Oczywiście, nie można zaprzeczyć, że istnieją wielorakie korzyści płynące z dwujęzyczności. Jeszcze do niedawna powszechne było przekonanie, że bilingwizm przynosi dzieciom więcej szkody niż pożytku. Tymczasem, opinia ta od pewnego czasu zaczyna się zmieniać i w przeważającej części można spotkać takie, które mówią, że dwujęzyczność jest zjawiskiem bardzo pozytywnym, przynoszącym wiele korzyści, mającym dobroczynny wpływ na różne sfery naszego życia.

Kanadyjska badaczka, prof. Ellen Bialystok, z przeprowadzonych przez siebie badań w szpitalu geriatrycznym w Toronto wywnioskowała, że osoby dwujęzyczne zapadają na demencję średnio o 4,1 roku później niż osoby jednojęzyczne [za: Wodnicka, Chlipalski 2017]. Są to badania z dziedziny psychologii i niewiele z nich przebija się do mediów, choć były one szeroko cytowane w wielu krajach świata. Najnowsze badania w kwestii dwujęzyczności przemawiają również za wieloma korzyściami poznawczymi, jakie z niej wynikają [Bialystok, Martin, 2004, ss. 325–329]. Dwujęzyczność przyspiesza rozwój poznawczy, wpływa na wyższy poziom elastyczności umysłu i wyższe osiągnięcia szkolne [Greenberg 2013, ss. 41–50]. Co więcej, dwujęzyczność

przynosi wiele korzyści, jeśli chodzi o rozwój intelektualny. Dzieci dwujęzyczne w porównaniu do jednojęzycznych lepiej sobie radzą z planowaniem, myśleniem abstrakcyjnym, są bardziej kreatywne i łatwiej uczą się kolejnych języków. Należy jednak podkreślić, że znaczenie ma tutaj poziom znajomości dwóch języków. O pełnych korzyściach intelektualnych można mówić, gdy oba języki są rozwinięte do poziomu zbliżonego do tego, który prezentują ich jednojęzyczni nosiciele [Martowicz 2014, s. 2].

Jak zaznacza K. Chlipalski, osoby dwujęzyczne lepiej koncentrują się na swojej pracy. Wynika to z faktu, iż cechują się one myśleniem dywergencyjnym, które jest umiejętnością znajdowania jak największej liczby rozwiązań danego problemu i uwagą selektywną, czyli abstrahowaniem od nieistotnych informacji [Chlipalski 2017]. Potrafią także sprawnie przełączać się między zadaniami, skutecznie monitorować jednocześnie wykonywane czynności, bez ryzyka, że jedna z nich wymknie się spod kontroli. Wszystkie te umiejętności są nie do przecenienia w życiu codziennym i w dużej mierze stanowią o przyszłym sukcesie zawodowym.

Pełna dwujęzyczność – a co za tym idzie znajomość dwóch kultur – wzbogaca wewnętrznie, przynosi korzyści duchowe. Jak powiedział kiedyś słynny niemiecki filozof Ludwig Wittgenstein: „Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata” [Wittgenstein 2016]. Oznacza to, że znajomość tylko jednego języka ogranicza nas do patrzenia na świat przez pryzmat i charakter tego języka. Natomiast znajomość drugiego języka pozwoli nam te granice przesunąć, co uczyni widziany przez nas świat większym i zdecydowanie bardziej złożonym. Według teorii względności językowej język, którym się posługujemy, wpływa na nasze postrzeganie i myślenie o świecie. Ten sam problem widziany przez pryzmat innego języka może jawić się w zupełnie inny sposób (w sposób żartobliwy opisuje w swojej książce to zjawisko Eva Hoffman [Hoffman 1995]).

Innym aspektem omawianego zagadnienia jest to, iż dzieci dwujęzyczne prędzej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy zyskują metaświadomość językową, która jest samowiedzą na temat języka. Dzięki temu szybciej orientują się, iż

język posiada pewną określoną strukturę, np. że słowa składają się z dźwięków, a zdania ze słów itp. Rozumieją one również arbitralny charakter słów, tzn. fakt, że pewien rodzaj umowy czyni krzesło krzesłem, a nie jego jakieś przyrodzone cechy. Ta świadomość powoduje, że dzieci dwujęzyczne szybciej uczą się czytać i pisać, co więcej, w bardziej świadomy sposób (szybszy i bardziej skuteczny) będą mogły uczyć się kolejnych języków [Chlipalski 2017].

Niektóre z korzyści, jakie płyną z dwujęzyczności, są oczywiste, jak np. to, że dzięki umiejętnościom praktycznym (biegłemu posługiwaniu się dwoma językami) można w przyszłości znaleźć satysfakcjonującą i dobrze płatną pracę. Chodzi tu nie tylko o tłumaczenia, pośrednictwo w wymianach handlowych, politycznych, kulturowych pomiędzy państwami, ale również zawody, które nie wiążą się z bezpośrednim kontaktem z ludźmi z innego kraju czy kultury, jak np. praca naukowca i zapoznavanie się z obcojęzycznymi publikacjami. Według danych Orhana Agirdaga z uniwersytetu w Gandawie, osoby znające biegle co najmniej dwa języki zarabiają średnio o 2 tys. dolarów więcej od tych, które znają tylko jeden język. Natomiast badania przeprowadzone w Polsce przez firmę Sedlak & Sedlak ujawniły, że osoby dwujęzyczne piastujące kierownicze stanowiska zarabiają średnio o 23% więcej niż jednojęzyczne, piastujące te same funkcje [za: Chlipalski 2017].

Nie można również zapominać o korzyściach, jakie przynosi dwujęzyczność rozwojowi emocjonalnemu. Zachowanie i rozwój języka ojczystego oraz przyswojenie języka drugiego, a także ich dziedzictwa kulturowego, odgrywa bardzo istotną rolę w procesie kształtowania się tożsamości oraz poczucia przynależności młodych ludzi, a zwłaszcza tych, znajdujących się poza granicami kraju ojczystego. Dorastając w atmosferze poszanowania języka i kultury kraju pochodzenia oraz kraju osiedlenia, dziecko ma szansę na osiągnięcie pełnej samoakceptacji i pewności siebie [Martowicz 2015].

Podsumowanie

Dwujęzycznym, według badaczy, można stać się na dwa sposoby: wychowując się w dwujęzycznej rodzinie bądź przebywając w otoczeniu posługującym się innym językiem niż ten, który używany jest w domu. Przy czym, jak zaznacza J. Cieszyńska, aby można było mówić o dwujęzyczności równoczesnej L2 musi zostać wprowadzony przed 3. rokiem życia, a jeśli jest wprowadzony później mówimy o dwujęzyczności sukcesywnej [Cieszyńska 2012, s. 42]. Należy pamiętać również o tym, że osiągnięta dwujęzyczność nie jest atrybutem nabytym raz na całe życie.

Symultaniczne przyswajanie L1 i L2 wymaga nieustannego przebywania w środowiskach, które umożliwią posługiwanie się tymi dwoma systemami językowymi. Według wcześniej już cytowanej E. Lipińskiej proces nabywania dwóch języków jednocześnie jest bardzo dynamiczny i może podczas niego dojść do częściowej lub też całkowitej utraty jednego z języków, czego konsekwencją jest półjęzyczność [Lipińska 2003]. Jest to termin pochodzący ze Skandynawii i dotyczy częściowej kompetencji i znajomości L1 i L2. Określa sytuację, w której dziecko jeszcze nie opanowało języka ojczystego, a dorosły nie posiada odpowiednich kompetencji językowych i zmuszono go do nauki L2 lub, gdy osoba stara się zapomnieć ojczysty język, lecz nie potrafi w dostatecznym stopniu opanować L2 [zob. Żydek-Bednarczyk 2007, s. 233].

F. Grosjean mówi także o uśpionym bilingwizmie, który zachodzi w sytuacji, gdy jeden z języków nie jest regularnie używany, lecz jest czasowo zarzucony, ale jednak w każdej chwili może nastąpić jego reaktywacja i powtórna akwizycja [za: Wróblewska-Pawlak 2017]. Dwujęzyczność pozornie można łatwo zdefiniować, jednak w rzeczywistości, zagłębiając się w literaturę przedmiotu, należy stwierdzić, iż jest to bardzo skomplikowane pojęcie ze względu na swoją wieloznaczność i wielowymiarowość. Dwujęzyczność należy na pewno oddzielić od znajomości dwóch języków, która jest wykorzystywaniem dwóch języków w określonych sytuacjach, a nie myśleniem, czuciem w nich i posługiwaniem się nimi na poziomie, który jest zbliżony do poziomu ro-

dzimych użytkowników³. O całkowitej dwujęzyczności będzie można mówić, w przypadku pełnej identyfikacji językowej, tożsamościowej i kulturowej.

Opanowanie samego języka, jak zaznacza Tove Skutnabb-Kangas, duńska lingwistka, autorka wielu prac na temat dwujęzyczności, to jedynie częściowa dwujęzyczność. Dlatego też osoby dwujęzyczne możemy podzielić na: całkowicie dwujęzyczne, prawie dwujęzyczne, podwójnie półjęzyczne i różne typy dwu- albo wielojęzyczne [za: Żydek-Bednarczuk 2007, s. 231]. O dwujęzyczności będzie decydować również stopień biegłości językowej. Dwujęzyczność zrównoważona, to taka, która odznacza się takim samym poziomem językowym (dla każdego z danych dwóch języków) i pełnym, gdy umiejętności, wiedza, i kompetencja są w pełni rozwinięte w każdym języku. Można więc posiadać wiedzę, ale nie mieć pełnych kompetencji, czyli umiejętności językowych. W tym kontekście przypomnijmy, że wyróżniamy różne stopnie opanowania języka, a mianowicie ludzie:

1. „rozumieją (ze słuchu), ale nie mówią;
2. rozumieją (ze słuchu) i mówią;
3. czytają ze zrozumieniem, ale nie piszą;
4. czytają ze zrozumieniem i piszą;
5. rozumieją (ze słuchu) i czytają ze zrozumieniem, ale nie mówią i nie piszą;
6. rozumieją (ze słuchu) i czytają ze zrozumieniem oraz mówią i piszą” [Lipińska 2003, s. 113].

Na temat tego, czy dwujęzyczność jest zjawiskiem pozytywnym, czy też negatywnym dyskutowano już od dawna. Jest to temat skomplikowany i wymaga wszechstronnej wiedzy badacza, bo tylko ona pozwoliłaby stwierdzić, czy ewentualne problemy rozwojowe, czy też językowe, są rzeczywiście wy-

3. E. Lipińska podaje, że „znajomość języka obcego to kompetencja w języku obcym nieadekwatna do wieku i statusu społecznego danej osoby, znajomość tylko niektórych sprawności i używanie języka tylko w niektórych sytuacjach [Lipińska 2003, s. 114].

nikiem dwujęzyczności. Nieliczne minusy, jakie są związane z bilingwizmem, nie powinny więc przysłonić dobrodziejstw, jakie można czerpać z pełnej i zrównoważonej dwujęzyczności. Korzyści te, potrafią zmienić życie na lepsze, dlatego warto jest, w miarę możliwości, przekazać dziecku ten dar i rozwijać go wszelkimi możliwymi sposobami.

Bibliografia

Beardsmore H.B. (2017), *Introduction* [w:] E. Witte, H.B. Beardsmore, *The Interdisciplinary Study of Urban Bilingualism in Brussels*, [online] http://www.briobrussel.be/assets/bilingualism_%20brussels.pdf, dostęp: 2.01.2017.

Bialystok E., Martin M. (2004), *Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task*, „Development Science”, No. 7(3).

Chlipalski K. (2017), *Korzyści płynące z dwujęzyczności*, [online] <http://dwujezycz-nosc.info/?q=pl/content/korzy%C5%9Bci-z-dwuj%C4%zyczno%C5%Bci>, dostęp: 17.01.2017.

Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Cieszyńska J. (2010), *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako innego* [w:] J. Cieszyńska, J. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Cieszyńska J. (2012), *Rozwój mowy polskiej dzieci na obczyźnie – zjawiska normalne czy zaburzenia rozwojowe?* [w:] M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowa Logopedia. Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Collegium Columbianum, Kraków.

de Houwer A. (1995), *Bilingual Language Acquisition* [w:] P. Fletcher, B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford University Press, Oxford.

Dunaj B. (1998), *Słownik współczesnego języka polskiego*, „Przegląd Reader's Digest”, Warszawa.

Gleason J.B., Bernstein R. (2008), *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Głuszkowski M. (2013), *Idiolektualne zróżnicowanie przyłączenia kodów w dwujęzyczności starowierców regionu suwalsko-augustowskiego*, „Acta Baltico-Slavica”, nr 37.

Greenberg A., Bellana B., Bialystok E. (2013), *Perspective-talking Ability in Bilingual Children: Extending Advantages in Executive Control to Spatial Reasoning*, „Cognitive Development”, No. 28(1).

Hélot Ch. (2007), *Du bilinguisme en famille au pluringuisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.

Hofmański W. (2015), *Pop(lingwo)kultura – lingwistyka kontaktowa jako kolaż dyscyplin*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(15).

Hoffman E. (1995), *Zagubione w przekładzie*, Wydawnictwo Aneks, Londyn.

Kertesz I. (2004), *Język na wygnaniu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.

Kurcz I. (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Kurcz I. (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Martowicz A. (2015), *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, [online] http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2015/02/dwujezycznosc_w_pytaniach_i_odpowiedziach.pdf, dostęp: 7.01.2017.

Michalewska M.T. (1991), *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Polański K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław.

Tkaczyk D. (2017), *Dziecko dwujęzyczne w szkole*, [online] <http://www publikacje.edu.pl/pdf/8196.pdf>, dostęp: 2.02.2017.

Wittgenstein L. (2016), *Traktat logiczno-filozoficzny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wodnicka Z., Chlipalski K. (2017), *Ślady olbrzyma na piasku*, [online] <http://dwujezycznosc.info/?q=pl%C5%9Bslady-olbrzyma-na-piasku>, dostęp: 17.01.2017.

Wodnicka Z., Haman E. (2005), *Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia [w:] Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*, EuroEmigranci. PL, Kraków.

Wróblewska-Pawlak K. (2017), *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, [online] <http://jows.pl/sites/default/files/Wr%C3%B3blewska-Pawlak.pdf>, dostęp: 2.01.2017.

Zurer-Pearson B. (2008), *Raising a Bilingual Child*, Random House Digital Inc., New York.

Żydek-Bednarczyk, *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych* [w:] A. Achtelek, J. Tambor, *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Gnome, Katowice.