



ISSN 2083-1803

Zeszyt nr 5 (2020)

ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY KADR MENEDŻERSKICH

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

KONIN 2020

Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich
62-500 Konin, ul. Zagórska 3A
Tel. 63 249 1264
e-mail: zeszytnaukowe@wskmkonin.edu.pl
www.wskmkonin.edu.pl

KOMITET REDAKCYJNY

- Krzysztof Kupiński – redaktor naczelny
- Andrzej Baranowski
- Irena Chmielewska
- Ryszard J. Piotrowski
- Mariusz Rychter
- Dariusz T. Wesołowski
- Marcin Kulas
- Marcin Olejniczak
- Piotr Świątecki

ISSN 2083-1803

Wydawca: Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich w Koninie
Konin 2020
Nakład: 100 egz.
Skład i łamanie: KK
Druk i oprawa: TRANSDRUK www.transdruk.pl

SPIS TREŚCI

Od redakcji	5
Paweł Sypniewski – <i>Niezależność sądu – konieczność czy fobia?</i>	7
Tomasz Janczak – <i>Wybrane zagadnienia timesharingu w prawie europejskim</i>	13
Piotr Świątecki – <i>Sytuacja prawna lotniska</i>	23
Ryszard Piotrowski – <i>Znaczenie muzyki w życiu dzieci i młodzieży</i>	30
Tomasz Olejniczak – <i>Wybrane uwarunkowania podjęcia kształcenia przez dorosłych. Komunikat z badań</i>	35
Łukasz Pulchny – <i>Problemy kształcenia muzycznego w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych</i>	40
Waldemar Matuszak – <i>Wybrane problemy nauczyciela muzyki w szkole podstawowej. Jak im przeciwdziałać?</i>	50
Beata Kamińska-Kłos – <i>Wielopłaszczyznowy i wielokierunkowy rozwój dziecka w aspekcie muzycznym</i>	58
Magdalena Juszcak – <i>Ciało –przywilej czy przekleństwo?</i>	75
Anna Busse, Ewa Łyskawa, Katarzyna Markiewicz, Barbara Paluszczak – <i>Zysk, płynność i ryzyko bankowe</i>	82
Jacek Bartkowiak – <i>Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu w pierwszych miesiącach stanu wojennego</i>	92
Robert Bielecki – <i>Neuronauka wsparciem dla dydaktyki</i>	107
Aleksandra Kordylewska – <i>Trudności w wykonywaniu pracy kuratora sądowego</i>	118
Artur Nowak – <i>Średni czterosilnikowy samolot transportowy C-130 Hercules i jego wykorzystanie w Siłach Zbrojnych RP</i>	122
Artur Nowak – <i>Television and film, as propaganda tools of the Third Reich from 1933 to 1939</i>	128
Informacje dla Autorów	132

OD REDAKCJI

Z radością i satysfakcją oddajemy piąty numer Zeszytów Naukowych, który przybrał nową szatę i jest w większym wygodniejszym formacie. Widoczne zmiany podyktowane są przeprowadzonym w ostatnim czasie rebrandingiem logo i kolorów identyfikujących Uczelnię. Przeprowadzając je wzięliśmy pod uwagę potrzebę dostosowania ich do nowych wyzwań i okoliczności, w których przychodzi nam działać. Od dwóch lat funkcjonuje filia Wyższej Szkoły Kadr Menedżerskich w Ostrowie Wielkopolskim. Natomiast w czerwcu tego roku otrzymaliśmy zgodę na prowadzenie studiów pierwszego stopnia na kierunku administracja w Białymstoku. To właśnie było przesłanką przejścia od identyfikowalnej graficznie lokalności do akceptowanej w każdym miejscu uniwersalności.

Zeszyt zawiera piętnaście artykułów. Trzy z nich dotyczą zagadnień prawnych i poruszają m.in. kwestie timesharingu w Europie i na świecie, praktyczny wymiaru niezależności sądownictwa w Polsce oraz uwarunkowania pracy kuratorów sądowych. Stało się już tradycją umieszczanie w Zeszytach artykułów napisanych przez studentów naszej Uczelni. W niniejszym numerze czworo z nich przedstawia tekst napisany pod kierunkiem dr. Andrzeja Baranowskiego pt. „Zysk, płynność i ryzyko bankowe”.

W ubiegłym roku odbyła się w WSKM Konferencja pt. „Muzyka jako istotny czynnik współczesnego kształcenia dzieci i młodzieży”. Jej owocem jest pięć artykułów napisanych na podstawie wygłoszonych referatów. Nadto w niniejszym numerze znalazły się artykuły, które omawiają historię ruchu studenckiego na UAM w czasie stanu wojennego, poruszają problematykę neurodydaktyki w procesie uczenia, czy zagadnienia związane z kulturowym odbiorem i traktowaniem ludzkiego ciała. Nowością jest artykuł dotyczący lotnictwa wojenskowego i telewizji jako środka propagandy w czasach III Rzeszy.

Życzymy owocnej lektury.

Niezależność sądu – konieczność czy fobia

Tocząca się obecnie od dłuższego czasu dyskusja na temat reformy wymiaru sprawiedliwości stawia problem niezależności w odmiennym świetle w zależności od sympatii politycznych. Problem jest bardzo różnie rozumiany. Wydaje się więc, że przedstawienie tej problematyki w aspekcie historycznym może pozwolić każdemu na wyrobienie sobie własnego poglądu co do słuszności sporu. Przez wiele lat rozmawiając na temat obowiązującego prawa podlegałem, tak jak z zupełną pewnością wielu innych, stereotypowi, że obecna praktyka wymiaru sprawiedliwości nie jest dobra, zaś ta przed wojną to naprawdę była bardzo dobra. Z pewnością powtarzałbym tę „prawdę”, gdyby nie to, że znalazłem książkę Aleksandra Mogilnickiego – wspaniałego adwokata, sędziego, prezesa przedwojennego Sądu Najwyższego, wydaną przez Wolters Kluwer. Lektura pozwoliła mi na bardziej krytyczny ogląd działalności przedwojennego wymiaru sprawiedliwości. Chciałbym jednak w tym miejscu przybliżyć postać profesora Aleksandra Mogilnickiego. Profesor uznawany był za jednego z najwybitniejszych prawników II Rzeczypospolitej, przeszedł długą drogę jako sędzia sądów różnych stopni, był wykładowcą uniwersyteckim, współtwórcą wielu ustaw oraz i Prezesem Sądu Najwyższego. Jednak jako sędzia był zbyt niezależny i w konsekwencji zmuszono go do opuszczenia tego najważniejszego stanowiska. W późniejszym czasie jako uznany adwokat występował w wielu ważnych sprawach jako pełnomocnik lub obrońca.

Rzeczywistość sądowa tak przed wojną, jak i obecnie sprowadza się do tezy, że każda władza polityczna i to bez wyjątku dąży do tego, aby „sąd był po naszej stronie”. Stąd tak ważne jest zrozumienie, że sąd, aby był niezależny i nie był podporządkowany kolejnym władzom. Sędzia jest związany Konstytucją, ustawami szczególnymi i własnym sumieniem. Sędzia musi być odważny i mieć gwarancję niezależności. Tylko tak ukształtowany sędzia umie mieć zaufanie społeczne. W innym miejscu wskazuję, że faktycznie sędzia w swoich orzeczeniach pozostaje kontrolowany.

W praworządnych systemach prawnych przynajmniej w obrębie Europy jako kanon przyjmuje się trójpodział władzy: na władzę ustawodawczą, wykonawczą i sądową. Każda z tych władz ma własne zadania, które tylko ona może realizować. Historycznie ten podział jest postrzegany przez twórców wszystkich polskich konstytucji.

Ustawa konstytucyjna z 3 maja 1791 roku, z której jesteśmy tak dumni, jako że poza amerykańską jest pierwszym aktem prawnym tego rodzaju.

Art. VII ustawy zatytułowany Władze Sądownicza stanowi.

„Władza sądownicza nie może być wykonywana ani przez władzę prawodawczą, ani przez króla, lecz przez magistratury na ten koniec ustanowione i wybierane. Powinna zaś być tak do miejsc przywiązana, żeby każdy człowiek bliską dla siebie znalazł sprawiedliwość, żeby przestępca widział wszędzie groźną nad sobą rękę krajowego rządu”.

Dla ścisłości wskazać należy, że pojęcie króla w rozumieniu tej Konstytucji rozumieć należy jako władzę wykonawczą. Dowodem na to może być już sam tytuł rozdziału VII Konstytucji w brzmieniu „Król, władza wykonawcza”.

W tym miejscu warto wskazać na mądrość naszych praojców, którzy dostrzegali mówiąc językiem współczesnym potrzebę uformowania jednolitego porządku prawnego, a także konieczności łatwego i dostępnego dla każdego wymiaru sprawiedliwości – postulat ten ciągle pozostaje aktualny, a próby zmniejszenia dostępności do sądu przez likwidację „małych sądów” pozostają w sprzeczności z tym dezyderatem. Wadą tej Konstytucji było, że, mimo iż była naprawdę rozwiązaniem nowatorskim, wprowadzającym ład, skutki tego prawa w praktyce nie zdążyły wywołać zamierzonego efektu z uwagi na zupełną utratę państwowości po trzecim rozbiórze Polski. Po 130 latach w chwili reaktywowania odrodzonego Państwa Polskiego korzystając ze wzorów Konstytucji Majowej w dniu 17 marca 1921 r. uchwalono nową Konstytucję, która weszła do obiegu pod nazwą Konstytucja Marcowa. Konstytucja ta jak na ówczesne standardy zawierała szeroki katalog praw i obowiązków obywateli.

W treści tej Konstytucji rozdział IV Sądownictwo poświęcony jest trzeciej władzy. Kluczowym w tej mierze z punktu widzenia niniejszych rozważań jest art. 77, który brzmi: „Sędziowie są w sprawowaniu swego urzędu sędziowskiego niezawisli i podlegają tylko ustawom. Orzeczenia sądowe nie mogą być zmieniane ani przez władzę ustawodawczą, ani przez władzę wykonawczą”.

Ustawa ta stanowiła, że sądy wymierzają sprawiedliwość w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej, a organizacja i zakres działania wszelkich sądów będzie określana odrębną ustawą. Konstytucja przewidywała, że sędziowie muszą spełniać określone warunki, zaś sędziego można znieść z urzędu, zawiesić lub przenieść na inne miejsce urzędowania lub w stan spoczynku na mocy orzeczenia sądowego w ściśle określonych warunkach. Ustawa ta wprowadziła też immunitet sędziowski.

Konstytucja ta nie obowiązywała zbyt długo, albowiem już 23 kwietnia 1935 r. uchwalono nową Konstytucję. Konstytucję powszechnie nazywa się Konstytucją kwietniową. Ustawa ta była niestety krokiem wstecz, albowiem była pokłosiem prób faszyzacji kraju. Jej treść była krótka i bardzo stanowcza w swych postanowieniach. Nie jest to miejsce na szerszą analizę uwarunkowań jakie doprowadziły do jej ustanowienia, ale niewątpliwie przyczyną jej powstania był rozwijający się kult marszałka Józefa Piłsudskiego.

W Konstytucja kwietniowa wymiarowi sprawiedliwości poświęca się rozdział IX. Mimo zaostrażającego się konfliktu politycznego nie zdecydowano przynajmniej teoretycznie dokonać poprawek na niekorzyść pracy sądów. Istotny z punktu widzenia niniejszych rozważań art. 64 Konstytucji brzmi następująco: „1. Sądy wymierzają sprawiedliwość w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej. 2. Przez wymiar sprawiedliwości sądy strzegą ładu prawnego w Państwie i kształtują poczucie prawne społeczeństwa. 3. Sędziowie są w sprawowaniu swego urzędu sędziwego niezawisli. 4. Orzeczenia sądowe nie mogą być zmienione lub uchwalone przez inne organy władzy”.

Również w tej Konstytucji sędziowie mogą być złożeni z urzędu na mocy orzeczenia sądu – to bardzo ważna gwarancja dla niezależności i niezawisłości sędziów. Również, ta Konstytucja nie zdążyła być przez dłuższy czas aktem obowiązującym, a zatem dokonywanie ocen co do jej funkcjonalności i w praktycznym stosowaniu trudno jest ocenić.

Okres przez zbliżającą się II wojną światową oraz jej przebieg zmieniły w konsekwencji zarówno granice Polski, jak i Jej ustrój.

Konstytucja PRL z 22 lipca 1952 r. powstała w specyficznych warunkach i nawet pomijając dyskusję, czy była ona wytworem własnym, czy też została narzucona lub zmodyfikowano jej brzmienie przez władze radzieckie. Jest pełna nowomowy politycznej, niezrozumiałych zapisów, a także interpretowana koniunkturalnie. Konstytucja ta już w preambule określa założenia polityczne i cały jej zakres obowiązywania jest temu podporządkowany.

Rozdział VI zatytułowany sąd i prokuratura w art. 48 wyraźnie określa cel działania sądów: „Sądy stoją na straży ustroju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, ochraniają zdobycze polskiego ludu pracującego, strzegą praworządności ludowej, własności społecznej i praw obywateli, karzą przestępców”. Art. 52 stanowi, że „sędziowie są niezwiśli i podlegają ustawie”.

Cechami wręcz rzucającymi się w oczy jest brak deklaracji ochrony prywatnej, która przy takim zapisie ma znaczenie mniejsze znaczenie. Szersze komentowanie tej Konstytucji wydaje się nie celowe, skoro używa ona różnych nieostrych sformułowań dających się dowolnie komentować i traktowane było bardzo instrumentalnie, wybiórczo i propagandowo.

Konstytucja ta przetrwała do czasu uchwalenia obecnie obowiązującej ustawy zasadniczej. W dniu 17 października 1992 wydano tzw. Małą Konstytucję, która z uwagi na znaczące zmiany ustrojowe, społeczne i gospodarcze zastępowała w niektórych rozdziałach Konstytucję PRL. Z treści tej ustawy wynikała jej krótkotrwałość charakter tj. na czas niezbędny do przygotowania nowego aktu prawnego o randze ustawy zasadniczej. Nowością tej ustawy było jednak powołanie Trybunału Konstytucyjnego, Trybunału Stanu oraz Rzecznika Praw Obywatelskich.

Konstytucja uchwalona została 2 kwietnia 1997 r. a po jej przyjęciu przez Zgromadzenie Narodowe zatwierdzona w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r. Konstytucja ta zaczęła obowiązywać od 17 października 1997 r. stając się od tej chwili aktem powszechnie obowiązującym i podstawową budowy nowego systemu prawnego poprzez uchwalenie nowych ustaw lub nowelizację dotychczasowych, a także tworzenie aktów prawnych niższego rzędu. W Konstytucji sądownictwu poświęcona się rozdział VIII Sądy i Trybunały. Art. 173 określa jednoznacznie: „Sądy i trybunały są władzą odrębną i niezależną od innych władz”. Tak kategoryczny nakaz wskazuje, że Konstytucja uświęca zasadę trójpodziału władzy bez żadnego wyjątku. „1. Sędziowie w sprawowaniu swego urzędu są niezależni i podlegają tylko Konstytucji i ustawom”.

Bardzo ważnym jest zakaz dla sędziów przynależności do partii politycznych, związków zawodowych. Art. 179 rozstrzyga też, że sędziów na wniosek Krajowej Rady Sądowniczej powołuje Prezydent na czas nieoznaczony”. W ostatnim czasie podejmowano próby interpretacyjne, że faktycznie decyzja zależy od Prezydenta.

Interpretacja ta jest wyraźnie sprzeczna z powszechnym głosem nauki prawa i praktyki, że za merytoryczne wskazania właściwych kandydatów odpowiada merytorycznie konstytucyjnie umocowana Krajowa Rada Sądownicza, zaś Prezydent RP jedynie wykonuje ten akt podnosząc tym samym wartość i powagę aktu powołania.

Kolejną istotną gwarancją niezawisłości sędziowskiej odnajdujemy w treści art. 186 Konstytucji, który brzmi: „1. Krajowa Rada Sądownictwa stoi na straży niezależności sądów i niezawisłości sędziów. 2. Krajowa Rada Sądownictwa może wystąpić do Trybunału Konstytucyjnego z wnioskiem w sprawie zgodności z Konstytucją aktów normatywnych w zakresie, w jakim dotyczą one niezależności sądów i niezawisłości sędziów”. Przepis ten należy rozumieć jako możliwość obrony tych wartości przez Trybunał Konstytucyjny.

Szczególnego znaczenia nabiera sposób powoływania członków Krajowej Rady Sądownictwa. Kwestię tę jednoznacznie określa art. 187, który brzmi: „Krajowa Rada Sądownictwa składa się z: 1) Pierwszego Prezesa Sądu Najwyższego, Ministra Sprawiedliwości, Prezesa Naczelnego Sądu Administracyjnego i osoby powołanej przez Prezydenta Rzeczypospolitej, 2) piętnastu członków wybranych spośród sędziów Sądu Najwyższego, sądów powszechnych, sądów administracyjnych i sądów wojskowych, 3) czterech członków wybranych przez Sejm spośród posłów oraz dwóch członków wybranych przez Senat spośród senatorów”.

Jednoznaczna treść cytowanego przepisu pokazuje, że Sejm jest uprawniony jedynie do wyboru czterech członków Krajowej Rady Sądowniczej – niestety ostatnio to postanowienie złamano. Wybór kandydatów na sędziów lub do wyższych instytucji nie jest zadaniem pro-

stym, albowiem analiza statystyczna pracy sędziego jest tylko jednym z kryteriów. Można sobie wyobrazić sytuację, w której sędzia załatwił statystycznie 50 spraw, a inny zaledwie jedną. Z tego jednak niewiele wynika, bo ta jedna sprawa mogła być sprawą trudną, skomplikowaną, obszerną dowodowo, liczącą kilkaset tomów akt itd. Tylko sędzia potrafi ocenić czy to jedno załatwienie jest równoznaczne z większą liczbą załatwień, podobnie, jeżeli chodzi o zaskarżalność i stabilność orzecznictwa itd. Powszechną praktyką od dawna jest, że oceny powinni dokonywać ci, którzy mają doświadczenie i wiedzę.

Nikt nie spodziewa się, aby przydatność czeladnika oceniał przypadkowy przechodzień, nikt nie wyobraża sobie, aby starający się o licencję pilot miał zdawać egzamin przed osobami, której wiedza polega na tym, że odbyła jako pasażer nawet największą liczbę lotów.

Nie można stwierdzić, że każdy poseł czy senator, nawet najlepszy i dobrej woli umiał dokonać właściwej oceny kandydata na sędziego. Dlatego Konstytucja wskazuje, że 15 sędziów wybierają oni sami, zaś pozostali Sejm i Senat. Innego racjonalnego rozwiązania nie da się odnaleźć. Wbrew odmiennym poglądom środowisku prawniczemu zależy, aby kandydaci byli możliwie najlepsi, najbardziej wartościowi. Wysokie kwalifikacje zawodowe sędziów gwarantuje jakość ich pracy, niskie koszty społeczne wymiaru sprawiedliwości, a co najważniejsze umacniają poczucie praworządności w całym społeczeństwie.

Na tle tego materiału normatywnego chcę podjąć próbę wykazania, że niezależność sądów jest ostoją sprawiedliwości.

W latach 70 i 80 nie represjonowano niepokornych sędziów jak to miało miejsce w latach 50., lecz takie próby podejmowano wobec sędziów, którzy nie pozwalali sobie na uwzględnianie próśb, czy gróźb w konkretnych sprawach. Sędziowie w czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej znajdowali się pod ścisłym nadzorem administracyjnym i politycznym. Wśród różnych metod stosowania „właściwej” polityki ludowej, manipulowania przy wynagrodzeniach, nagrodach było często stosowaną praktyką. Na szczeblu podstawowym próbowano osiągnąć cele poprzez dobór prezesów, przewodniczących wydziałów lub dobór „właściwych” sędziów sprawozdawców.

Nadzór ogólny sprawowany przez Ministerstwo Sprawiedliwości, które teoretycznie nie mogło wpływać na konkretne rozstrzygnięcia zastępowano w inny sposób. Jedną z podstawowych metod było preferowanie tezy o potrzebie jednolitych kryteriów polityki karnej oraz dążenia do jej jednolitości w skali kraju. Powstała swoista nagonka w wyniku której porównywano wymiary kary np.: za rozbój w poszczególnych okręgach sądowych, ganiąc tych najłagodniejszych. Gdyby konsekwentnie takie postulaty realizować sędziowie byłiby zbędni, bo indywidualizować karę może człowiek, a nie stosowna tabelka, czy komputer. Dążono do fiksalizacji wymiaru sprawiedliwości, a nawet powstały plany, aby uzależnić wysokość wynagrodzenia sędziego od wysokości orzekanych grzywien. Stanowisko to zostało przez środowisko sędziowskie jednoznacznie odrzucone. Innym przykładem była próba uzależnienia sędziów, aby odbierając dane osobopoznawcze odnotowując przynależność partyjną oskarżonego, co miało ułatwić wyrzucenie przestępców z partii.

Również i tę sugestię środowisko odrzuciło uznając, że ujawnienie przynależności partyjnej może być odczytane jako mające wpływ na zaostrzenie kary lub jej złagodzenie. Inną oficjalną próbę oddziaływania na postawę sędziów były ogłoszone wytyczne Sądu Najwyższego w sprawie wymiaru kary, które swoim autorytetem miały oddziaływać na sędziów niższych instancji co do wymiaru kary w aspekcie oczekiwań społecznych w tym prewencji ogólnej.

Warto przypomnieć, że w tym okresie Sędziowie Sądu Najwyższego pełnili swoje obowiązki w 5 letniej kadencji po których dokonywano ocen zawodowo politycznych i proponowano kolejną kadencję lub powrót do ostatniego miejsca pracy.

Ministerstwo Sprawiedliwości zajmowało się nie tylko sprawami ekonomiczno-gospodarczymi, ale miało również realny wpływ na losy kadry sędziowskiej – nadzór nad aplikacją

sądową, układanie programu kształcenia, udział w egzaminach sędziowskich, oceny pracy sędziów przez ministerialnych wizytatorów, mianowanie asesorów sądowych, wnioskowanie o powołanie lub awans do wyższej instancji kierowanych do Rady Państwa. Ministerstwo miało nieograniczony dostęp do akt konkretnej sprawy, a także termin zwrotu akt nie należał do sądu, co mogło mieć zasadniczy wpływ na rozstrzygnięcia.

Minister Sprawiedliwości o czym wspominałem na początku tych rozważań był uprawniony do wystąpienia z wnioskami o rewizję nadzwyczajną każdego wyroku, mógł też domagać się wznowienia postępowania stając się z urzędu jedną ze stron postępowania. Jednakże Minister Sprawiedliwości posiadał dodatkowego nadzorcę Wydział Administracyjny KC PZPR, podobnie działało się to na niższych poziomach struktur sądowniczych. System ten działał do wydarzeń a sierpniowych, a później był wygaszany wraz z przebudową świadomości społeczeństwa.

Ożywienie społeczne, wysuwane różnorakie postulaty zaaktywizowało również środowisko sędziowskie. Sędziowie i inni pracownicy zaczęli artykułować potrzebę zmiany w tym konieczność tworzenia związków zawodowych. Około 30% sędziów domagało się radykalnych zmian, kolejne 45% było zwolennikami stopniowych, łagodnych zmian, pozostali byli bierni w tych dyskusjach.

Pod koniec 1980 r. w wyniku powstania NSZZ Solidarność rozpoczęto rozmowy, które miały doprowadzić do ewolucyjnych zmian w organizacji i pracy sądów. Napięta sytuacja społeczna, wzajemna nieufność te działania hamowały. Ministerstwo Sprawiedliwości sprzeciwiło się wytycznym PZPR co do rozliczania aktywnych zwolenników zmian.

Do czasu ogłoszenia stanu wojennego sytuacja pozostawała bez zmian i nie stosowano żadnych represji, a nawet opracowano projekt ograniczenia władzy sądowniczej Ministra Sprawiedliwości na rzecz samorządu sędziowskiego. Właściwie cały rok 1980 do marca 1981 następowało „przeciąganie liny” na styku ministerstwo – związkowcy.

Opracowany projekt porozumienia przewidywał szereg rozwiązań korzystnych dla odnowy wymiaru sprawiedliwości, między innymi odwoływanie się od decyzji administracyjnych do sądu dyscyplinarnego, wskazywanie ministrowi kandydatów na prezesa sądu, większe uprawnienia przy dokonywaniu wyboru kandydatów na aplikację. W czerwcu 1981 dokument „Założenia funkcjonowania samorządu sędziowskiego” przekazano „opiekunowi” Wydziałowi Administracyjnemu KC PZPR.

W ciągu kilku dni bez dyskusji dokument ten KC PZPR odrzucił i zmienił ministra sprawiedliwości, a ten nowy wyraźnie zaostrzył sposób postępowania wycofując się z dokonanych uzgodnień. W konsekwencji w ciągu dolnych prac środowisku samorządu sędziowskiego przyznano rolę opiniodawczo-konsultacyjną. Stosowny projekt znów trafił do Wydziału Administracyjnego KC PZPR i tam został go stan wojenny.

Projekt przeleżał w KC PZPR do czasu wybuchu stanu wojennego. Kończąc tym samym optymistyczne oczekiwania na chociażby szczątkowe zmiany w sądownictwie. Wprowadzenie stanu wojennego usztywniło stanowisko władz politycznych w sprawie sądów.

Wydział Administracyjny KC PZPR polecił weryfikację kadry sędziowskiej pod względem lojalności wobec władz i wprowadzenia stanu wojennego. Szczególnym obowiązkiem było odwołanie aktywnych członków solidarności w grupie sędziów. Ministerstwo Sprawiedliwości usiłowało złagodzić skutki tego nakazu poprzez nałożenie na prezesów sądów wojewódzkich obowiązku zafałszowania wniosków o odwołanie sędziów z konkretnym uzasadnieniem na czym polegała wroga postawa kandydatów do zwolnienia. W wyniku daleko posuniętego oporu środowiska zwolniono w skali kraju zaledwie lub aż 23 sędziów, odwołano też pewną liczbę prezesów Sądów Wojewódzkich. Oczywiście taka postawa zarówno sędziów jak i ministerstwa nie podobała się KC PZPR co doprowadziło do kolejnego odwołania ministra. Oczywiście jest, że powołanie nowego ministra nie mogło zmienić nastawienia sędziów, którzy widząc słabość nadzoru organów politycznych i administracyjnych nie tylko przeciw-

stawili się dyspozycyjności, ale co chwila zgłaszali nowe żądania i propozycje zmian ustrojowych.

Pod koniec i kwartału 1982 r. Biuro Polityczne ulegając tej presji zgodziło się na podjęcie nowych prac na stworzenie ustawy o ustroju sądów powszechnych. Pod koniec 1982 roku gotowy projekt ustawy, który pozostawiając wiele kompetencji w rękach prezesów sądów, wzmacniając rolę samorządu sędziowskiego w sprawach kadrowych np.: wpływ na decyzje kadrowe, obsadzanie stanowisk kierowniczych w sądownictwie. Zmiany te jak nietrudno było przewidzieć nie zyskały uznania w oczach kierownictwa partii. Dążąc do ponownego całkowitego podporządkowania sądów władzy zewnętrznej zatrzymano proces zmian. Przez cały stan wojenny zapadła zupełna bezczynność w zakresie proponowanych reform.

W II półroczu 1984 r. Wydział Administracyjny żądał między innymi ograniczenia roli samorządu sędziowskiego, cofnięcia zgody na opiniowanie kandydatów do stanowisk funkcyjnych itd. W konsekwencji do końca 1985 r. nie działało się nic lub prawie nic i dopiero wówczas rozpoczęto prawdziwe zmiany wymiaru sprawiedliwości, a obowiązujący system faktycznie utrzymywał władzę PZPR nad wymiarem sprawiedliwości. Sytuacja ta trwała do czasu obrad okrągłego stołu i dopiero wówczas rozpoczęto realizować zmiany oczekiwane przez środowisko i społeczeństwo. Wbrew powszechnie powielanej tezie nowe władze w wymiarze sprawiedliwości przyprowadziły przegląd kadry sędziowskiej, w wyniku którego wielu sędziów w tym nadgorliwych sędziów stanu wojennego odeszło.

Nie ma sensu omawianie zmian po przemianie ustrojowej albowiem z uwagi na fakt, że zmiany te były stosunkowo nie dawne w pamięci dorosłych są one utrwalone. Zmiany te wraz z upływem czasu dawały pożądane zmiany i rezultaty w opinii społecznej oraz w mentalności sędziów. Jednakże i ten proces został częściowo odwrócony w ostatnim okresie czasu o czym świadczy nowa codzienność.

Należy mieć w świadomości, że całkowita przebudowa wymiaru sprawiedliwości wymaga dłuższego czasu, testowania różnych możliwości. Zasadniczą wadą obecnego systemu szczególnie w zakresie prawa karnego i pokrewnych jest to, że dotychczas nie wyeliminowano z porządku prawnego wzorów ustawodawstwa radzieckiego. Z punktu widzenia niniejszych rozważań najważniejsze jest, aby wyeliminować z praktyki wymiaru sprawiedliwości próby naruszania zasady niezawisłości sędziów i niezależności sądów.

Przedstawione w części historycznej przykłady troski o szacunek dla tych reguł potwierdzają jak ważne jest to w praktyce. Należy okazać szacunek dla treści Konstytucji 3 Maja i następnych marcowej i kwietniowej, że doceniły rolę wymiaru sprawiedliwości w dążeniu do ideałów sprawiedliwości. Bez przestrzegania tych elementarnych zasad, przy najdoskonalszym stosowaniu prawa sądowego, oczekiwanego efektu nie będzie. Musimy z naszej świadomości wyeliminować często pojawiające się rozumienie „Sąd sądem, ale sprawiedliwości po naszej stronie”.

Nie zamierzam idealizować wymiaru sprawiedliwości, przez pół wieku obserwowałem i uczestniczyłem w stosowaniu prawa, jako praktyk wiem, że wiele zmian musi się dokonać, że również jakość kadry sędziowskiej nie zawsze pozostaje w granicach oczekiwań. Jeżeli chcemy budować wymiar sprawiedliwości na wzór oczekiwań i wzór zachodniej kultury prawnej wielu przed nami do zrobienia.

Wyrażone tutaj poglądy nie są próbą narzucenia ich innym Obywatelom, każdy z nas ma prawo do własnych ocen, byleby one nie były narzucane przez innych.

Prawne podstawy timesharingu w Europie i na świecie. Wybrane zagadnienia.

Timesharing w prawie europejskim

Instytucja timesharingu jest jedną z nowszych instytucji prawnych, z jaką spotykamy się we współczesnym życiu gospodarczym. Jest to instytucja, która najczęściej jest widoczna przy organizowaniu różnych form wypoczynku, odbywającego się w różnego rodzaju obiektach (nieruchomościach), zatem dotyczy jednocześnie kwestii turystycznych i nieruchomościowych. Timesharing polega na czasowym korzystaniu z rzeczy (np. nieruchomości), do których się odnosi.

Regulacje prawne związane z timesharingiem w wielu krajach przybierały różne formy. Bogactwo norm prawnych, jakie występowały w stosunku do systemu prawodawstwa dotyczącego timesharingu w różnych krajach Europy sprawiło, że Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej w 1994 r. doprowadziły do wydania dyrektywy¹, która jako jeden z pierwszych aktów prawnych regulowała podstawy jurystyczne w zakresie timesharingu dla krajów członkowskich.

Regulacje w tej dyrektywie miały posłużyć przede wszystkim dla zapewnienia większej ochrony nabywców. Stworzona w dyrektywie, dość szeroka definicja timesharingu, została tak skonstruowana, aby mogła mieć wspólne zastosowanie dla wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej.

Dyrektywa ta wskazywała, że przedmiotem umowy timesharingowej może być tylko nieruchomość, z tym zastrzeżeniem, że jednak nie każda nieruchomość, a jedynie budynek lub część budynku, które mogły pełnić funkcje mieszkalne (w dłuższym lub w krótszym okresie). Nadto, ta dyrektywa określała, że podmiotami stosunku timesharingowego jest przedsiębiorca i nabywca (nabywca może być wyłącznie osobą fizyczną).

Regulacje zawarte w tej dyrektywie pozostawiły państwom członkowskim możliwość wprowadzenia własnych przepisów, które musiałyby jednakże gwarantować, iż umowa timesharingowa będzie zawierać wszystkie konieczne informacje, co do których dostarczenia zobowiązany jest przedsiębiorca. Wskazano wówczas, że do grupy takich koniecznych informacji należą takie jak:

- przedstawienie odpowiednich dokumentów dotyczących przedsiębiorcy (zbywcy), w szczególności dokumentów potwierdzających rejestrację danego podmiotu,
- wskazanie zasad organizacji, utrzymania i administrowania nieruchomością,
- wskazanie ceny, jaką klient będzie płacił za korzystanie z praw, z jakie przysługują mu zgodnie z zawartą umową oraz innych opłat (Welnic, 2011).

TOMASZ JANCZAK - doktor nauk prawnych, wykładowca Wyższej Szkoły Kadr Menedżerskich.

¹ Dyrektywa 94/47/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 26 października 1994 r. ws. ochrony nabywców w odniesieniu do niektórych aspektów umów odnoszących się do nabywania praw do korzystania z nieruchomości w oznaczonym czasie (Dz.U. L 280)

Wspomniana dyrektywa wskazuje, że w zakresie timesharingu podjęto się próby znalezienia wspólnego mianownika dla wszystkich państw członkowskich. Jednakże liczne aspekty zostały pominięte lub też wiele kwestii pozostawiono do wewnętrznego uregulowania przez państwa UE. Przykładem może być zagadnienie, czy timesharing winien być uznawany za zobowiązanie czy jako ograniczone prawo czy rzeczowe.

Rozbieżności związane z klasyfikowaniem timesharingu jako prawa zobowiązaniowego lub jako prawa rzeczowego występują w wielu państwach członkowskich. W poszczególnych państwach jego znaczenie przedstawiane jest następująco:

- we Włoszech, Portugalii i Hiszpanii timesharing oznacza rzeczywiste prawo własności;
- w Grecji oznacza prawo do zamieszkania;
- we Francji jest uważane za prawo osobiste;
- w Wielkiej Brytanii i Irlandii występuje jako „Trustee Club System” – pewnego rodzaju klubowy system powierniczy, który jednak nie znajduje odpowiednika w innych krajach (Wełnic 2011).

Pomimo iż przyjęto analizowaną dyrektywę, kilkanaście lat po raz kolejny podjęto prace nad przygotowaniem nowego aktu w tym zakresie. Jednym z uzasadnień było, że dotychczasowa regulacja nie zapewnia w pełni ochrony praw konsumenta. W dniu 14 stycznia 2009 r. Parlament Europejski i Rada wydały nową dyrektywę w sprawie ochrony konsumentów w odniesieniu do niektórych aspektów umów timeshare, umów o długoterminowe produkty wakacyjne, umów odsprzedaży oraz wymiany².

Jak wskazano wyżej, wprowadzenie nowej dyrektywy było zasadne ze względu na dużą liczbę skarg, jakie były kierowane przez organizacje konsumenckie i samych konsumentów, ponieważ prawa nabywców (konsumentów) nie były chronione wystarczająco, a obowiązujące wcześniej regulacje zawierały liczne luki prawne. Umowy timesharingowe charakteryzowały się bardzo często dysproporcją stron — bardziej przychylne były dla przedsiębiorcy, a mniej dla nabywców. Szczególnie było to zauważalne przy konstruowaniu umów timesharingowych, gdyż ze względu na brak określonych wzorców dla tych umów, przedsiębiorca świadczący usługi posługiwał się jedynie ustalonymi przez siebie szablonami i narzucał przepisy, które były niekorzystne dla nabywcy. Przede wszystkim niekorzystne regulacje dotyczyły:

- braków możliwości odstąpienia od umowy,
- wprowadzania rażąco wysokich kar,
- narzucania obligacyjnych usług dodatkowych,
- narzucenia prawa egzotycznego kraju, jako prawa właściwego (Wełnic 2011).

Warto podkreślić, że dyrektywa z 1994 roku nie uwzględniała licznych zmian gospodarczych, jakie miały miejsce w późniejszych latach. Biorąc to pod uwagę, Parlament Europejski dnia 4 lipca 2002 r. przyjął rezolucję dotyczącą ochrony praw nabywców nieruchomości, którzy swe prawa nabyli na bazie timesharingu. Parlament jednoznacznie zalecił wówczas Radzie, aby ta wypracowała odpowiednie instrumenty legislacyjne i środki administracyjne, które mogłyby gwarantować najwyższy stopień ochrony konsumenta. Ta rezolucja została wzięta pod uwagę na etapie przygotowywania nowej dyrektywy (Wełnic 2011).

Jednym z zasadniczych elementów realizacji stosunku timesharingowego jest wskazanie w ramach wspomnianej dyrektywy, jej semiimperatywnego charakteru (Akińcza 2007).

² Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/122/WE z dnia 14 stycznia 2009 r. w sprawie ochrony konsumentów w odniesieniu do niektórych aspektów umów timeshare, umów o długoterminowe produkty wakacyjne, umów odsprzedaży oraz wymiany (Dz.U. L 33)

Oznacza to, że każdy w ustawodawców (państw członkowskich) może, w ramach swojego systemu prawnego, dokonywać wprowadzenia odmiennych regulacji prawnych mogących w sposób znacznie szerszy zapewniać ochronę nabywcom korzystającym z prawa timesharingowego.

Wspomniana dyrektywa została wskazana do implementacji wraz z wprowadzeniem obowiązku stworzenia właściwych norm, które umożliwiłyby realizację regulacji w ciągu 30 miesięcy od daty ogłoszenia w Dzienniku Urzędowym Wspólnot Europejskich.

Regulacje omawianej dyrektywy 2008/122/WE były wprowadzone do systemów prawnych państw członkowskich. W Polsce zostało to uregulowane ustawą o timeshare z dnia 16 września 2011 (Dz.U. 2011 nr 230 poz. 1370).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na rozwiązania prawne, jakie występują w innych krajach europejskich. Szczególną uwagę należy poświęcić systemowi brytyjskiemu, w którym znajdujemy jedno z ciekawszych regulacji w tym zakresie.

Rosnąca popularność systemu timesharingowego w Wielkiej Brytanii przyczyniła się do wydania specjalnej regulacji mającej na celu określenie zasad funkcjonowania timesharingowych stosunków prawnych. Przyjmuje się, że udział obywateli Wspólnoty Brytyjskiej na początku XXI w. na rynku nieruchomości timesharingowych w Europie wynosił 32% (Akińcza 2007). Ta popularność była już jednak obserwowana wcześniej. To sprawiło, że już w 1992 roku w systemie prawa brytyjskiego pojawił się The Timeshare Order, będący aktem normatywnym, regulującym problematykę timesharingu (akt zmieniany w latach następnych, szczególnie po wprowadzeniu dyrektywy 94/47/EWG).

Regulacje zawarte w The Timeshare Order określają również, zgodnie ze swoim zakresem, w sposób możliwie pełny, także określone wymogi formalne, związane z wykorzystaniem kredytu, który jest przeznaczany na zakup prawa timesharingowego. Interes nabywcy, który dla nabycia prawa timesharingu korzystał z kredytu jest szczególnie chroniony, albowiem taki nabywca, odstępując od umowy timesharingowej, w sposób skuteczny odstępuje także od umowy kredytowej, którą zawarł, aby nabyć prawo timesharingu.

Ta regulacja w prawie brytyjskim zapewnia również ochronę praw przedsiębiorcy. Podstawowym argumentem obrony przedsiębiorcy jest fakt, że to on podejmuje działania mające na celu unikanie błędów. W postępowaniu prowadzonym przeciwko przedsiębiorcy, który popełnił taki błąd (wykroczenie), jego obronę wspomagają fakty, że czyn popełniony był wynikiem:

- działania bądź zaniechania dokonanego przez osobę trzecią,
- opierania się na informacjach dostarczonych przez osobę trzecią.

Przedstawione regulacje brytyjskie, wykraczają znacznie szerzej poza istotę stosunków timesharingowych. Oznacza to, że wewnętrzne uregulowania w Wielkiej Brytanii zapewniają szerszą ochronę prawną podmiotom występującym w stosunku timesharingu (Akińcza 2007).

Szczególną uwagę warto zwrócić także na regulacje występujące w Niemczech, gdzie ustawodawca także zdecydował o wprowadzeniu do swojego systemu prawnego szczegółowych przepisów dotyczących timesharingu. W roku 1996 wydany został Teilzeit – Wohnrechtgesetz (Akińcza 2007). Należy podkreślić, że w tej regulacji szczególne znaczenie ma zespół przepisów mówiących o ochronie interesów nabywcy prawa timesharingowego. Do takich istotnych wymogów w tym akcie prawnym zalicza się:

- obowiązek wydania prospektu we właściwym języku,
- wskazanie na prawa i obowiązki nabywcy timesharingu, które muszą być określone w umowie końcowej i stanowić o pełnym zakresie przedmiotowo istotnych elementów umowy, a tym samym będzie przesądzać o skuteczności umowy,
- możliwość odstąpienia przez nabywcę timesharingu od zawartej umowy (Akińcza 2007).

Timesharing w systemie prawnym wybranych państw

Umieszczenie samej idei timesharingu w czasie uważane jest za sprawę trudną i sporną. W literaturze problematyki można się doszukać pewnych okresów, które przyjmuje się za powstanie tej instytucji. Podobnie także jest z miejscem jej powstania, gdyż trudno jest jednoznacznie wskazać, gdzie timesharing miał swój początek. Najczęściej wskazuje się Europę Zachodnią, ale także Stany Zjednoczone Ameryki oraz Japonię. W Europie kwestie regulacji prawnych timesharingu są dość wyraźne, to w krajach poza Europą spotyka się różne uregulowania w tym zakresie.

Mając na uwadze prawny charakter timesharingu w systemach prawnych różnych krajów, innych niż europejskie, to najczęściej w literaturze przedmiotu można doszukać się informacji o przepisach prawnych obowiązujących w USA. Wynika to z faktu, że w USA timesharing jest zjawiskiem dobrze znanym, a korzystanie z tej instytucji jest bardziej powszechne i nadal jest obserwowany jego intensywny rozwój. Rozwój timesharingu w USA jest widoczny od lat 70. ubiegłego wieku, w szczególności stanach, w których obserwowany jest rozwój branży turystycznej (jak np. Floryda).

Chcąc wskazać charakter prawny timesharingu w USA, należy zwrócić uwagę, że w różnych stanach stosowano różnorodne regulacje. Po raz pierwszy w 1979 roku podjęto próbę ujednolicenia przepisów w tym obszarze. Miało to miejsce podczas konferencji w Houston w Teksasie, gdzie eksperci z tej dziedziny zainicjowali powstanie jednolitego dokumentu, który będzie obowiązywał we wszystkich stanach. Na skutek ich prac powstał Uniform Real Estate Time-Share Act (URESTA), który w następstwie znalazł swoje miejsce prawie poszczególnych stanów.

Timesharing opisany w ramach URESTA, już w 1980 roku stał się modelem dla regulacji ustawowym wszystkich stanów USA i tę regulację prawną nazwano MRESTA (Stecki 2002).

Z kolei inną regulację w zakresie timesharingu napisano w 1982 roku. Twórcami tej regulacji były dwa podmioty: National Time-Share Council oraz National Association of Real Estate Licence Law Officials. Akt ten został ponownie zmieniony w 1983 roku (Stecki 2002).

Współcześnie, na terenie USA można wyróżnić trzy modele stosunków timesharingu. Są to takie grupy jak:

- obligacyjna,
- rzeczowa,
- stowarzyszeniowa,
- powiernicza.

W ostatnich latach można było zaobserwować przekształcenia w zakresie stosunków timesharingowych. Do typu obligacyjnego timesharingu dodawano elementy rzeczowych praw ograniczonych, które były kształtowane poprzez wolę stron. Można spotkać także stosunki prawne wieloelementowe, czyli obligacyjno-rzeczowe (personal right to use and to own). W niektórych stanach można było zaobserwować, że pewien trend przekształcania obligacyjnych stosunków w stosunki rzeczowe pojawił się dość wcześnie (szczególnie takie stany jak: Kalifornia, Nowy Jork, Północna Karolina; Stecki 2002).

Interesującym przykładem norm timesharingowych jest ustawa obowiązująca w Nowym Meksyku. Regulacja ta wprowadza formy aktów notarialnych, które są podstawą do dokonywania wpisów praw w tzw. księgach gruntowych (odpowiednik księgi wieczystej), z jakich może korzystać nabywca prawa timesharingowego.

Z kolei w innych stanach spotyka się konstrukcje, które mają formę służebności osobistej, np. Północna Karolina, Wisconsin. Jako ciekawostkę można tutaj wskazać zawód brokera timesharingowego, który odpowiada za reprezentowanie interesów swoich klientów, na

podstawie pełnomocnictwo i prowadzi do zawarcia umowy timesharingu między klientem a podmiotem oferującym produkt timesharingowy (Stecki 2002).

Prawne aspekty ochrony praw konsumenta w timesharingu

Wskazywane wcześniej dyrektywy unijne w zakresie stosunku timesharingowego podkreślają, że najważniejszym elementem jest ochrona praw konsumenta.

Ideą ochrony konsumenta jest wskazanie, że to konsument jest tą słabszą stroną w stosunku prawnym. Konsument jest podmiotem słabszym w porównaniu z przedsiębiorcą, który ma szerszą wiedzę i lepszy dostęp do informacji i dysponuje większymi środkami na ochronę.

W ujęciu prawnym konsument jest równorzędną stroną umowy cywilnoprawnej, jednakże nie można tutaj postawić znaku równości, gdyż to przedsiębiorca dysponuje większą siłą i możliwościami w dochodzeniu swoich roszczeń.

Słuszny pogląd w tym zakresie wyraził Z. Radwański, który stwierdził, że takim stosunku prawnym nie chodzi o paternalistycznie pojętą ochronę słabszego, ale o zrównanie szans konsumenta w podejmowaniu rozważnej i wolnej i decyzji przy zawieraniu wszelakich umów z profesjonalistą (Radwański 2009).

Jednym z głównych problemów legislacyjnych jest zdefiniowanie konsumenta, gdyż to ona właśnie jest podstawą budowy racjonalnego, ale też skutecznego systemu ochrony konsumentów. Analizując treść art. 22¹ k.c. może nasuwać się pytanie, czy podmiotowy zakres ochrony konsumenta zawarty w regulacjach prawa materialnego może być szerszy od tego określonego w kodeksie cywilnym. Należy tutaj poczynić szerszą analizę innych aktów prawnych w zakresie ochrony konsumenta, jednakże właśnie przepis zawarty w kodeksie cywilnym jest uznawany w ustawie o timeshare, jako ten, który wyjaśnia i do którego następuje odesłanie w zakresie rozumienia tej definicji.

Prawa konsumenta to ważna i potrzebna dziedzina, w ramach której w Polsce zachodziły liczne zmiany. Na ciągłe zmiany przede wszystkim wpłynęło wstąpienie Polski do UE. Po- przez przyjęciu prawa wspólnotowego regulacje prawne i zakres ochrony konsumentów uległ znacznemu poszerzeniu, wzmocniono system kontroli przestrzegania przepisów prawnych w tej materii. W polskim porządku prawnym głównym podmiotem ochrony praw konsumentów jest Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów, a zwłaszcza – jako organ — Prezes Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów. Prezes UOKiK odpowiada bezpośrednio przed Prezesem Rady Ministrów. Jego powołanie następuje w drodze otwartego konkursu. Do najważniejszych kompetencji Prezesa UOKiK należy:

- kształtowanie polityki antymonopolowej,
- kształtowanie polityki ochrony konsumentów.

Przedmiotem rozważań jest w tym miejscu analiza polityki ochrony konsumentów, a w szczególności zbadanie przepisów prawnych, które taką ochronę konsumenta kształtują. Kompetencje Prezesa UOKiK są w tym zakresie stosunkowo szerokie: może np. nakazać wycofanie produktów niebezpiecznych z obrotu, może prowadzić postępowanie, ale również, może wydawać decyzje w przypadku praktyk naruszających interesy konsumentów. Działalność Prezesa UOKiK może się także sprowadzać do licznych interwencji, np. gdy zawierane umowy pomiędzy dwoma podmiotami zawierają tzw. niedozwolone klauzule umowne, określane często jako klauzule abuzywne, czyli takie, które są sprzeczne z przepisami prawa lub z dobrymi obyczajami³.

Mając na uwadze prawne aspekty klienta timesharingowego należy wskazać na kluczowość dyrektywy 2008/122/WE. Jej wprowadzenie było konieczne dla dobra konsumenta, gdyż obserwowano rosnącą liczbę skarg, jakie były kierowane przez organizacje konsumenc-

³ www.uokik.gov.pl; pozyskano: 28.02.2020

kie i samych konsumentów na przedsiębiorców timesharingowych. Organizacje konsumencie podnosiły, że prawa nabywców były chronione w sposób niewystarczający, a przepisy prawne z tego zakresu były pełne nieprecyzyjne. Najczęściej dotyczyło to umów timesharingowych, gdyż w nich głównie ujawniano ogromną dysproporcję stron (korzystniejsze dla przedsiębiorcy, natomiast słabiej chroniły interesy klienta). Innym problemem umów timesharingowych były kwestie odstąpienia od umowy, które u licznych przedsiębiorców wiązały się z koniecznością zapłaty wysokich kar, w zamian za możliwość rozwiązania umowy timeshare. Do innych praktyk antykonsumenckich, przed wprowadzeniem dyrektywy, można zaliczyć także takie jak:

- ograniczony zakres świadczeń przedsiębiorców,
- błędy we wskazaniu nieruchomości będącej przedmiotem korzystania,
- nieprawdziwe informacje dotyczące standardu świadczonych usług,
- nieprawdziwa wysokość ponoszonych opłat,
- ograniczenia uprawnień nabywców,
- nakładanie na nabywców obowiązków, które nie wynikały z zawartych umów,
- nieprawdziwe informacje przekazywane w akcjach marketingowych (Zaradkiewicz 2012).

Rosnąca skala negatywnych zjawisk spowodowała, iż uznano za konieczne wprowadzenie odpowiednich regulacji prawnych, które zapewnią należytą ochronę konsumentów. Ochrona praw konsumenta została wskazana w ustawie z dnia 16 września 2011 o timeshare. W tym miejscu, na szczególną uwagę zasługuje możliwość swobodnego odstąpienia od umowy przez konsumenta. W ciągu 14 dni od dnia zawarcia:

- umowy timeshare,
- umowy o długoterminowy produkt wakacyjny,
- umowy pośrednictwa w odsprzedaży,
- umowy o uczestnictwo w systemie wymiany,

bez podania przyczyny konsument ma prawo odstąpienia. Termin czternastu dni może być liczony od dnia doręczenia dokumentu umowy, o ile następuje po dniu jej zawarcia (Górski 2014).

Artykuł 25 tejże ustawy wskazuje, iż 14-dniowy termin ulega przedłużeniu w sytuacji, gdy w dniu zawarcia umowy lub doręczenia dokumentu umowy, przedsiębiorca nie przekazał na piśmie lub innym nośniku informacji standardowego formularza odstąpienia od umowy o jeden rok, a w sytuacji, gdy przedsiębiorca przekazał go przed upływem jednego roku, termin upływa po 14 dniach od dnia doręczenia. Jeżeli natomiast w dniu zawarcia umowy lub doręczenia dokumentu umowy, przedsiębiorca nie przekazał konsumentowi wszystkich niezbędnych informacji termin, o którym mowa powyżej, ulega przedłużeniu o trzy miesiące.

Odstąpienie od każdej ze wskazanych wyżej umów, następuje przez złożenie przedsiębiorcy na piśmie lub na innym trwałym nośniku informacji, oświadczenia o odstąpieniu od umowy. Oświadczenie takie może być także złożone na formularzu, który stanowi obowiązkowy załącznik do umowy (Górski 2014).

Celem obu aktów prawnych: dyrektywy unijnej i ustawy o timeshare była także harmonizacja pewnych aspektów marketingowych, sprzedażowych i odsprzedażowych. Uregulowaniu (zwłaszcza w dyrektywie) uległy takie obszary jak:

- treści reklam,
- treści zaproszeń i akcji promocyjnych,
- konsumenckie prawo odstąpienia od umowy,
- obowiązki informacyjne przedsiębiorcy,
- zakaz zaliczek i innych świadczeń konsumenta przed upływem terminu odstąpienia,

– sporządzanie ofert w jednym z języków wspólnoty europejskiej (Zaradkiewicz 2012).

Regulacje prawne w zakresie ochrony konsumentów w Polsce pojawiają się coraz częściej. W ochronie konsumenta niezwykle pomocny jest nie tylko stan przepisów prawa, ale również rosnąca świadomość konsumentów. Należy podkreślić, że świadomość prawna konsumentów w Polsce rośnie, przez co nieuczciwe praktyki przedsiębiorców różnych branż, w tym oferujących produkt timesharingowy, będą z czasem wyeliminowane albo bardzo ograniczone.

Uwarunkowania odpowiedzialności stron w timesharingu

Wskazując na odpowiedzialność stron w stosunku timesharingowym należy podkreślić, że ta odpowiedzialność wynika z obowiązków, jakie mają wyznaczone podmioty tego stosunku prawnego. Jest tutaj mowa jednakowo o obowiązkach, ale też o prawach. Należy podkreślić, że obowiązujące regulacje prawne, zarówno w obszarze krajowym, jak i europejskim, mają za zadanie ochronę głównie praw konsumenta. To właśnie dla zapewnienia maksymalnie najszerszej ochrony klientów, Parlament Europejski i Rada wprowadziły dyrektywę 2008/122/WE. Podobny cel przyświecał polskiemu ustawodawcy, który implementując przepisy tejże dyrektywy do polskiego systemu prawnego, poszerzył ochronę praw konsumenta korzystającego z prawa timesharingowego. W takim stanie rzeczy należy wskazać, że odpowiedzialność przedsiębiorcy w stosunku timesharingowym jest znacznie szersza niż odpowiedzialność konsumenta, stąd też omówiona tutaj problematyka odpowiedzialności stron w timesharingu, skupia się przede wszystkim na odpowiedzialności przedsiębiorcy.

Jednym z najważniejszych obowiązków przedsiębiorcy będącego stroną umowy timesharingowej, jest obowiązek utrzymywania miejsca zakwaterowania oraz innych obiektów, które są udostępniane konsumentowi na podstawie umowy timesharingu w stanie, który został umówiony, przez cały okres trwania umowy. Dodatkowo przedsiębiorca jest zobowiązany do dokonywania wszelakich napraw oraz ponoszenia nakładów koniecznych. Jeżeli natomiast przedmiot timesharingu (miejsce zakwaterowania) ma wady, konsument może żądać obniżenia wynagrodzenia za okres trwania tych wad. Jeżeli przedmiot umowy w chwili wydania miał wady, które uniemożliwiają właściwe używanie, albo nawet jeżeli takie wady powstały później, a przedsiębiorca ich nie usunął we właściwym czasie (pomimo wezwania do ich usunięcia), konsument może wypowiedzieć umowę ze skutkiem natychmiastowym. Gdy z kolei wady te zagrażają zdrowiu konsumenta, konsument może wypowiedzieć umowę timesharingową ze skutkiem natychmiastowym, chociażby w chwili zawarcia umowy wiedział o wadach (Górski 2014).

Wskazane obowiązki przedsiębiorcy zostały wyraźnie określone w ustawie o timeshare. Są wskazane w tejże ustawie jako „odpowiedzialność przedsiębiorcy za wadliwość przedmiotu świadczenia”⁴.

W literaturze przedmiotu spotyka się także pogląd, że odpowiedzialność stron w stosunku timesharingowym jest zbliżona do odpowiedzialności stron w stosunku najmu nieruchomości. Pomimo że charakter prawny obu instytucji jest odmienny, to należy stwierdzić, że pewne cechy w zakresie odpowiedzialności są podobne (Górski 2014). W tym aspekcie można zauważyć takie podobieństwa jak np. fakt, że dochodzi do wydania przedmiotu umowy: przedsiębiorca oferujący miejsce zakwaterowania odpowiada za to, aby takie miejsce (lokal) był wydany konsumentowi do użytkowania.

Wydanie rzeczy do użytkowania należy do jednego z zasadniczych obowiązków przedsiębiorcy timesharingowego, który udostępnia rzecz klientowi we właściwym miejscu, wła-

⁴ Ustawa z dnia 16.09.2011 r. o timeshare.

ściwym czasie oraz w takim stanie, który pozwoli na umówiony sposób użytkowania. Do innych obowiązków przedsiębiorcy w zakresie umowy timesharingu zalicza się także:

- termin wydania przedmiotu umowy,
- miejsce wydania przedmiotu umowy,
- stan przydatny do określonego użytku.

Jeżeli w określonym terminie nie dojdzie do wydania przedmiotu umowy, to konsument ma możliwość dochodzenia roszczeń na zasadach przewidzianych w przepisach prawa cywilnego:

- może żądać naprawienia szkody wynikłej ze zwłoki,
- może odstąpić od umowy i żądać naprawienia szkody powstałej na skutek niewykonania zobowiązania.

Analizowana ustawa o timeshare szczegółowo wskazuje odpowiedzialność przedsiębiorcy za potencjalne naruszenia prawa. Ten akt prawny dokonał zmian w innych ustawach, które wykazują pewnego rodzaju sankcje za wykroczenia.

Sankcja dla przedsiębiorców jest przewidziana np. w sytuacji, gdy po upływie określonego w ustawie terminu do odstąpienia od umowy:

- timesharingowej,
- o długoterminowy produkt wakacyjny,
- pośrednictwa w odsprzedaży timeshare lub długoterminowego produktu wakacyjnego,
- o uczestnictwo w systemie wymiany,

nie przekazują konsumentowi informacji wymaganych ustawą (kara grzywny).

Badając przepisy aktów prawnych regulujących stosunek timesharingu, można wskazać na pewne prawidłowości, które głównie polegają na tym, iż największy ciężar odpowiedzialności spoczywa na przedsiębiorcy. Ten stan rzeczy może budzić pewnego rodzaju wątpliwość, ponieważ może się wydawać, iż obowiązki przedsiębiorcy są bardzo obciążające, stąd też ustawodawca słusznie uchwalił regulacje w tym zakresie.

W stosunku prawnym związanym z timesharingiem to przedsiębiorca jest podmiotem profesjonalnym. Takie zjawisko sprawiło, że ustawodawca, wydaje się, prawidłowo objął szerszą ochroną konsumentów, będących podmiotem słabszym. Takie działania ustawodawców w różnych krajach z całą pewnością były podyktowane koniecznością dostosowania przepisów lokalnych do obowiązujących już w tym zakresie regulacji wspólnotowych.

Literatura

1. Akińcza J., (2007), *Timesharing w prawie europejskim*, [w:] Studia Elckie 9, Elk: Studia Elckie
2. Gawron H., (2012), *Stan i tendencje rozwoju rynku nieruchomości*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu
3. Gnela B., (2013), *Umowa konsumencka w polskim prawie cywilnym i prywatnym międzynarodowym*, Warszawa: Wolters Kluwer
4. Gniewek E., (2010), *Prawo rzeczowe*, Warszawa: C.H. Beck
5. Górski M., (2014), *Obrót nieruchomościami. Najem, sprzedaż, opodatkowanie*, Warszawa: Difin
6. Ignatowicz J., Stefaniuk K., (2009) *Prawo rzeczowe*, Warszawa: Lexis Nexis
7. Nesterowicz M., (2012), *Prawo turystyczne*, Warszawa: Wolters Kluwer
8. Radwański Z., (2009), *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa: C.H. Beck
9. Stecki L., (2002), *Timesharing*, Toruń: TNOiK

10. Wełnic M., (2011), *Timesharing w świetle najnowszych zmian w prawie*, [w:] Dąbrowa S. (red.), Czakowski M. (red.), *Porządek prawno-społeczny a problemy współczesnego świata*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej
11. Witczak H., Kawałko A., (2012), *Prawo rzeczowe*, Warszawa: C.H. Beck
12. Zaradkiewicz K., (2012), *Timesharing – szczególny stosunek prawa rzeczowego*, [w:] Gniewek E.(red.), *Prawo rzeczowe*, Tom 4, Warszawa: C.H.Beck

Sytuacja prawna lotniska

W 1903 r. bracia Wright wykonali pierwsze loty maszyną cięższą od powietrza (samolotem) na odległości ok. 300 metrów i z tego względu uważani się za pionierów lotnictwa, rozwijającego się od tego czasu najszybciej ze wszystkich rodzajów transportu. Sprzyjał temu niestety szybki rozwój techniki towarzyszący dwóm wojnom światowym. W Polsce pierwsze komercyjne (handlowe) przewozy osób nastąpiły w 1919 r., w 1923 r. uruchomiono pierwsze regularne linie krajowe a w 1929 r. powołano Polskie Linie Lotnicze LOT (por. Żylicz, 2016). Dziś w Polsce symbolem bogatych planów rozwoju lotnictwa jest koncepcja wybudowania w Baranowie Centralnego Portu Lotniczego, zdolnego do obsłużenia 100 milionów pasażerów rocznie, choć światowa epidemia koronawirusa wpłynęła negatywnie na wielkość przewozów lotniczych, ufamy, że ten spadek ma charakter przejściowy i polskie lotnictwo cywilne wróci na ścieżkę szybkiego rozwoju.

Sieć połączeń lotniczych opiera się na punktach, w których statki powietrzne zaczynają lub kończą podróż, tj. na lotniskach. Niniejszy tekst poświęcony jest prezentacji pojęcia lotniska, jako kategorii prawnej. Lotniskiem jest wydzielony obszar na lądzie, wodzie lub innej powierzchni, w całości lub w części przeznaczony do wykonywania startów, lądowań i naziemnego lub nawodnego ruchu statków powietrznych, wraz ze znajdującymi się w jego granicach obiektami i urządzeniami budowlanymi o charakterze trwałym, wpisany do rejestru lotnisk (Art. 2 pkt 4 Prawa lotniczego). „Z jakiejś ogólnej powierzchni zostaje wydzielona powierzchnia pod lotnisko. Może to być powierzchnia na lądzie, morzu, na budynku, statku, sztucznej wyspie” (Uszyński, 1966). Ze względu na fakt, iż lotnisko stanowi tzw. obszar specjalny, objęty szczególnym reżimem prawnym, ustalenie jego granic jest istotne.

Lotnisko to wydzielona powierzchnia „wraz ze znajdującymi się w jego granicach obiektami i urządzeniami budowlanymi o charakterze trwałym”. Definicja ta odwołuje się wprost do Prawa budowlanego, definiującego w art. 3 obiekt budowlany jako budynek, budowlę bądź obiekt małej architektury, wraz z instalacjami zapewniającymi możliwość użytkowania obiektu zgodnie z jego przeznaczeniem, wzniesiony z użyciem wyrobów budowlanych, Lotnisko jest wydzieloną powierzchnią w całości lub w części przeznaczonym do wykonywania startów, lądowań i naziemnego lub nawodnego ruchu statków powietrznych. Zestawmy tę definicję z technicznym określeniem technicznym przepisów techniczno-budowlanych: „pole naziemnego ruchu lotniczego to część lotniska przeznaczona do startów, lądowań i naziemnego ruchu statków powietrznych, obejmująca pole manewrowe i płyty” (art. 3 ust. 1 pkt 24 rozporządzenia Ministra Transportu i Gospodarki Morskiej z 21 sierpnia 1998 r. w sprawie warunków techniczno-budowlanych dla lotnisk cywilnych). Jeśli lotnisko jest w całości przeznaczone do startów, lądowań i manewrowania, to pokrywa się dokładnie ze swoim polem naziemnego ruchu lotniczego. Dla lotniska jedynie w części przeznaczonego do ruchu statków powietrznych to właśnie pole naziemnego ruchu lotniczego jest tą częścią. Pole naziemnego ruchu lotniczego jest wyraźnie, fizycznie wyodrębnione w terenie (na budynku, na powierzchni wody). Jego wyodrębnienie następuje poprzez odpowiednie ukształtowanie

terenu i oznakowanie. Trudniej jednak wyznaczyć granice przestrzenne pozostałych części lotniska, do których należą, według M. Grzegorzcyka (1967):

- zabudowa służbowo – techniczna,
- zabudowa dworcowa (publicznego użytku),
- pas ochronny i rezerwa terenu.

Zabudowa służbowo – techniczna i dworcowa jest podwójnie – przestrzennie i funkcjonalnie – związana z polem naziemnego ruchu lotniczego, stanowiącym zasadniczą część lotniska. Natomiast granice rezerwy terenu można ustalić dopiero na podstawie tzw. dokumentacji rejestracyjnej lotniska lub ustaleń planu zagospodarowania przestrzennego.

Lądowisko różni się od lotniska brakiem urządzeń budowlanych o charakterze trwałym oraz wpisaniem do innego rejestru – do ewidencji lądowisk. W praktyce uwzględniając fakt, że nawet na lądowiskach lokuje się zwykle tymczasowe obiekty budowlane, różnica pomiędzy lotniskiem a lądowiskiem w świetle definicji Prawa lotniczego wydaje się nieznaczna. W istocie pojęcie lądowiska jest obiektywnie nieużyteczne, choć subiektywnie pozwala na zastosowanie złagodzonych wymagań w odniesieniu do niektórych obiektów. Z tej możliwości administracja lotnicza korzystała z powodzeniem, pozostawiając poza ochroną przez przepisami lotniczymi liczne lądowiska funkcjonujące wiele lat jako wsparcie rolnictwa i leśnictwa.

Nie wszystkie obiekty wykorzystywane do operacji (startów i lądowań) statków powietrznych mieszczą się w dychotomii lotnisk i lądowisk. Taki pośredni charakter mają drogowe odcinki lotniskowe (DOL), tj. fragmenty dróg kołowych (autostrad, dróg krajowych) przystosowane do operacji lotniczych, wykorzystywane głównie, lecz niewyłącznie przez wojsko. M.in. DOL-e są dogodnymi miejscami lądowania dla lotnictwa sanitarnego. Prawo uwzględnia również możliwość lądowania w tzw. terenie przygodnym, lądowanie takie ma miejsce wówczas, gdy lot samolotu nie może być kontynuowany ze względów technicznych. Z terenów przygodnych częścię korzystają szybowce.

Lotniska są punktami węzłowymi sieci połączeń lotniczych. Sieć połączeń jest tworzona przez tzw. drogi lotnicze, wyodrębnione przy użyciu tzw. naziemnych, trasowych pomocy nawigacyjnych (pomoc nawigacyjne wykorzystywane w lotnictwie dzielą się na trasowe i lotniskowe).

Ponieważ Prawo lotnicze odwołuje się do terminologii technicznej, należy podjąć próbę jej przybliżenia na podstawie definicji, zawartych w załączniku nr 14 do Konwencji Chicagowskiej i opracowanych na jego podstawie polskich przepisach technicznych. Zasadniczym elementem wspomnianego już wyżej pola naziemnego ruchu lotniczego jest pole wzlotów, tj. wyrównany obszar, na którym samolot może się rozpuścić do startu lub wylądować. Cięższym samolotom – m.in. większości maszyn wykorzystywanych dziś do komunikacji, nie wystarcza nawierzchnia darniowa, dlatego zachodzi potrzeba budowy betonowych lub asfaltowych dróg startowych, odpowiadających podstawowym kierunkom startów i lądowań, określonym na podstawie kierunków wiatrów. Zależnie od wyposażenia nawigacyjnego, przyporządkowanego poszczególnym kierunkom dróg startowych, dokonuje się ich klasyfikacji, która została m.in. przytoczona w załączniku do Prawa lotniczego.

Tak więc drogi startowe dzielą się na nieprzyrządowe, przewidziane do lądowań i startów w dobrych warunkach meteorologicznych, i na przyrządowe, wyposażone w pomoce nawigacyjne, ułatwiające lądowanie. Zależnie od ograniczeń widoczności wyróżnia się następujące kategorie przyrządowych dróg startowych:

- RWY (runway, droga startowa) kategorii I – należy przez to rozumieć drogę startową przyrządową, obsługiwaną przez przyrządowy system lądowania (Instrument Landing System – ILS) lub mikrofalowy system lądowania (Microwave Landing System – MLS) oraz pomoce wzrokowe, przeznaczoną do operacji z wysokością

- decyzji poniżej 60 m (200 ft), gdy widzialność jest nie mniejsza niż 800 m albo zasięg widzialności wzdłuż drogi startowej (RVR) jest nie mniejszy niż 550 m,
- RWY kategorii II – należy przez to rozumieć drogę startową przyrządową obsługiwaną przez ILS lub MLS oraz pomoce wzrokowe, przeznaczoną do operacji z wysokością decyzji poniżej 60 m (200 ft), ale nie mniejszą niż 30 m (100 ft), gdy zasięg widzialności wzdłuż drogi startowej (RVR) jest nie mniejszy niż 300 m,
 - RWY kategorii III – należy przez to rozumieć drogę startową przyrządową obsługiwaną przez ILS lub MLS do powierzchni drogi startowej i wzdłuż tej powierzchni – tu następuje dalszy podział na drogi startowe:
- a) a – przeznaczone do operacji z wysokością decyzji poniżej 30 m (100 ft) lub gdy żadna wysokość decyzji nie ma zastosowania oraz przy zasięgu widzialności wzdłuż drogi startowej nie mniejszym niż 175 m,
- b) B – przeznaczone do operacji z wysokością decyzji poniżej 15 m (50 ft) lub gdy żadna wysokość decyzji nie ma zastosowania, a zasięg widzialności wzdłuż drogi startowej jest mniejszy niż 175 m, lecz nie mniejszy niż 50 m,
- c) C – przeznaczone do operacji lądowania bez ograniczeń wysokości decyzji oraz zasięgu widzialności wzdłuż drogi startowej (tj. praktycznie „na ślepo”, jedynie na podstawie wskazań przyrządów, pilot doprowadza samolot na miejsce postoju.
- Nie trzeba chyba tłumaczyć, że pomoce nawigacyjne są potrzebne przy lądowaniu, nie do startu.

Na uwagę zasługuje definicja kwalifikowanej formy lotniska – tj. portu lotniczego. Zgodnie z definicją prawa lotniczego portem lotniczym jest lotnisko użytku publicznego wykorzystywane do lotów handlowych (art. 2 pkt 17 Prawa lotniczego). Błędnie port lotniczy uznaje się niekiedy za synonim lotniska (tak Zajac, 2016). Obok zrelacjonowanej wyżej definicji portu lotniczego funkcjonowała wiele lat w polskim prawie inna, zawarta w art. 1 ust. 3 ustawy z 23 października 1987 r. o przedsiębiorstwie państwowym "Porty Lotnicze". Portami lotniczymi w rozumieniu tamtej ustawy były obiekty i urządzenia obejmujące: lotniska komunikacyjne, drogi startowe, lotnicze urządzenia naziemne, w tym radionawigacyjne i radiolokacyjne, dworce lotnicze pasażerskie i towarowe a także inne obiekty zaplecza portowego. Definicja ta była wadliwie skonstruowana, ponieważ w członie definiującym umieszczono kategorie różnych rzędów, zarówno lotniska, jak i ich części składowe, a także składniki, które w części są lokalizowane poza terenami lotnisk (a więc portów lotniczych – lotnicze urządzenia naziemne). Określanie portów lotniczych poprzez wskazanie, jako ich składników, innych obiektów zaplecza portowego oznaczało definiowanie *ignotum per ignotum*.

Lotniska dzieli się ze względu na dostępność na lotniska użytku publicznego i lotniska użytku wyłącznego. Lotnisko użytku publicznego jest otwarte dla wszystkich statków powietrznych w terminach i godzinach ustalonych przez zarządzającego tym lotniskiem, i podanych do publicznej wiadomości. a contrario, lotnisko użytku wyłącznego nie jest otwarte dla wszystkich, lecz jedynie dla tych użytkowników, którym zezwoli na to zarządzający. Podział ten nie jest jednak rozłączny, bowiem na wniosek zarządzającego lotniskiem Prezes ULC może zgodzić się na czasowe (w sensie czasu działania decyzji i w sensie pory dnia udostępnienia) oraz ograniczone do określonej kategorii statków otwarcie lotniska wyłącznego użytku. Do tej sytuacji odpowiednio zastosowane będą przepisy o lotniskach użytku publicznego.

Odnosząc się do otwarcia lotniska użytku publicznego dla wszystkich statków powietrznych należy mieć na względzie fakt, iż otwarcie to nie jest pełne, bowiem z obiektu mogą korzystać tylko statki powietrzne odpowiadające parametrom technicznym lotniska, chodzi tu przede wszystkim o kod referencyjny i wytrzymałość nawierzchni (PCN/ACN; więcej por. aneks 14 do Konwencji Chicagowskiej). Ograniczenia wiążą się również z wyposażeniem

nawigacyjnym i warunkami meteorologicznymi (widoczności) oraz z dostępnością czasową elementów lotniska (tzw. slots).

Powróćmy do kwestii dróg lotniczych wyznaczanych przy użyciu pomocy nawigacyjnych. Wiąże się z tym kwestia otoczenia lotniska, stanowiącego swoisty obszar specjalny. Art. 86 Prawa lotniczego definiuje lotnicze urządzenia naziemne, jako obiekty i urządzenia do kierowania, kontroli, nadzoru i zabezpieczania obsługi ruchu lotniczego. Należą do nich urządzenia łączności, nawigacyjne radiowe i wzrokowe, systemy przetwarzania danych, pomiarowe meteorologiczne (por. art. 88 ust. 3). Inny, zasadniczy podział pomocy wyróżni te, które są związane z lotniskiem (jak światła podejścia, wyposażenie radiowe i meteorologiczne, przyrządowy system podejścia ILS itp.) oraz pomoce nawigacyjne rozmieszczone na trasach lotniczych, wskazujące kierunek (VOR/DME).

Teren lotniska, jego otoczenie oraz otoczenie pomocy nawigacyjnych (urządzeń naziemnych) ulokowanych na trasach (poza sąsiedztwem lotnisk) objęte są szczególnymi regulacjami odnoszącymi się do dostępności, wysokości zabudowy, oświetlenia, oznakowania. Wiążą się z nimi ograniczenia praw właścicieli i posiadaczy nieruchomości oraz szczególne uprawnienia zarządzających lotniskami. Po pierwsze, zarządzającemu lotniskiem użytku publicznego oraz instytucjom zapewniającym służby ruchu lotniczego przysługuje prawo zakładania lotniczych urządzeń naziemnych na nieruchomościach sąsiadujących z lotniskiem oraz prawo dostępu do nich. Podobnie jest z urządzeniami poza sąsiedztwem lotnisk (na trasach lotniczych). Zakładanie oraz utrzymywanie tych urządzeń jest celem publicznym w rozumieniu ustawy o gospodarce nieruchomościami. Urządzenia – stałe światła i anteny radiowe – nie muszą uniemożliwiać korzystania z nieruchomości.

Po drugie, obiekty budowlane i obiekty naturalne w otoczeniu lotniska nie mogą stanowić zagrożenia dla startujących i lądujących statków powietrznych, obiekty przebijające ustalone powierzchnie ograniczeń zabudowy, jako przeszkody lotnicze powinny być zgłaszane Prezesowi Urzędu i usuwane lub oznakowane (biało-czerwone poziome pasy na kominach w dzień i czerwone światła nocą). Za oznakowanie płaci inwestor, jeśli wznosi obiekt przy istniejącym lotnisku, lub zarządzający lotniskiem, jeśli obiekt istniał wcześniej. Decyzje o ustaleniu warunków zabudowy i zagospodarowania terenu dotyczące obiektów na lotniskach i w ich otoczeniu muszą być uzgodnione z prezesem ULC. Obszar objęty tym obowiązkiem jest wyznaczony przez powierzchnie ograniczeń zabudowy, ustanowione w celu ochrony operacji lotniczych, przede wszystkim powierzchni podejścia na przedłużeniu drogi startowej.

Pierwotnie ograniczenia wysokości przeszkód, traktowane jako wymagania techniczne były ustanawiane w formie Polskich Norm (por. PN 57-L-49001 Lotniska. Ograniczenia zabudowy terenów przylotniskowych i określenia związanych pojęć podstawowych). Zmiana reżimu normalizacji (przepisy takie nie obowiązują już bezwzględnie) pociągnęła za sobą przeniesienie wymagań do aktów wykonawczych (por. rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 25 czerwca 2003 r. w sprawie warunków, jakie powinny spełniać obiekty budowlane oraz naturalne w otoczeniu lotniska i związane rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 25 czerwca 2003 r. w sprawie sposobu zgłaszania oraz oznakowania przeszkód lotniczych, regulujące materię będącą niegdyś przedmiotem normy PN L 49002). Oba rozporządzenia powtarzają regulacje zawarte w załączniku (aneksie) nr 14 do Konwencji Chicagowskiej – Lotniska.

W odległości do 5 km od granicy lotniska zabrania się budowy lub rozbudowy obiektów budowlanych, które mogą stanowić źródło żerowania ptaków (wysypiska), oraz hodowania ptaków mogących stanowić zagrożenie dla ruchu lotniczego. Naruszenie tego przepisu zagrożone jest karą grzywny. Zderzenia z ptakami są poważnym problemem w lotnictwie cywilnym i stosuje się zróżnicowane metody ochrony przed takimi zdarzeniami – prócz zakazu hodowli ptaków i ułatwiania im żerowania w pobliżu lotniska są to również środki techniczne

(akustyczne), polowanie (także z sokołami i psami) różne metody oddziaływania na psychikę ptaków (jak malowanie, na burtach samolotów, realistycznych portretów drapieżników; por. Kwasiborska, Stelmach, 2016).

Prawo lotnicze zabrania również sadzenia i uprawy drzew i krzewów na nieruchomościach znajdujących się w rejonach podejść do lądowania, mogących stanowić przeszkody lotnicze, obowiązek i koszt usunięcia tych drzew i krzewów obciąża władającego nieruchomością. Ustawa o ochronie przyrody w art. 83f ust. 1 pkt 9 zwalania z obowiązku uzyskania zgody organu wykonawczego gminy na usunięcie drzewa lub krzewu, uznanego za przeszkodę lotniczą przez Prezesa ULC.

Nieruchomości sąsiadujące z lotniskiem mogą być objęte obszarem ograniczonego użytkowania ze względu na hałas lotniczy. Prawo ochrony środowiska przewiduje ustanowienie takich obszarów wówczas, gdy mimo zastosowania dostępnych środków technicznych i organizacyjnych na nieruchomościach sąsiadujących z obiektem – emitentem oddziaływania nie udało się zachować standardów ochrony środowiska (Stelmasiak, 2010). Właściciele nieruchomości objętych takim obszarem mogą domagać się wykupu nieruchomości, odszkodowania za zmniejszenie jej wartości lub rekompensaty kosztów dodatkowego wyciszenia lokali (por. Biskup 2014, 2017). Obszar ograniczonego użytkowania na podstawie art. 135 ustawy ochrony środowiska uchwałą ustanawia sejmik (dla przedsięwzięcia mogącego zawsze znacząco oddziaływać na środowisko) lub rada powiatu. Jest to akt prawa miejscowego, nie stosuje się więc do takiej uchwały k.p.a. Obecnie w Polsce jest 11 lotniskowych obszarów ograniczonego użytkowania. Granice obszaru graniczonego użytkowania wokół lotniska są wyznaczane ze względu na poziom dopuszczalnego hałasu w środowisku powodowanego przez statki powietrzne. Poziomy dopuszczalnego hałasu są wyznaczane zarówno dla źródła (w lokalizacji źródła), jak i w sąsiedztwie, w obiektach sąsiadujących ze źródłem. Przekroczenie dopuszczalnych poziomów hałasu, ustalonych dla różnych rodzajów obiektów (inny poziom dopuszcza się w szpitalu, inny w szkole) jest przesłanką ustanowienia obszaru ograniczonego użytkowania (por. Wojciechowska). Jest możliwe zróżnicowanie wymagań wewnątrz obszaru, tj. wprowadzenie podobszarów o zróżnicowanych wymaganiach. Ich wyodrębnienie oraz określenie granic obszaru ograniczonego użytkowania wynikają z graficznej konfrontacji izolinii obrazujących zmniejszanie się poziomu hałasu w miarę oddalania się od źródła – z jednej strony, zaś izolinii łączących punkty o tym samym poziomie dopuszczalnego hałasu – z drugiej.

Ustanowienie obszaru ograniczonego użytkowania powinno pociągnąć za sobą konsekwencje w planowaniu przestrzennym (obiekty o niskim dopuszczalnym poziomie hałasu nie powinny być lokalizowane w sąsiedztwie lotniska) a co za tym idzie – także w postępowaniu inwestycyjnym z prawa budowlanego (większe wymagania odnoszące się do izolacyjności akustycznej).

Oddziaływanie akustyczne lotniska na nieruchomość z nim sąsiadującą może być czynem niedozwolonym skutkującą odpowiedzialnością cywilnoprawną na podstawie art. 435 k.c. (por. Głowacz, 2016). Odpowiedzialność odszkodowawczą wynikającą z wprowadzenia ograniczeń sposobu korzystania z nieruchomości przewiduje również ustawa o ochronie środowiska w art. 129 – 136 idąc dalej niż k.c. – bo eliminując element bezprawności. Wykup nieruchomości – jako rozwiązanie najdalej idące – w wyniku wprowadzenia ograniczeń użytkowania nastąpić może dopiero wówczas, gdy nieruchomość stała się dla poszkodowanego bezużyteczna.

Warto tu zauważyć, że pojawiające się w ostatnich latach żądania odszkodowań za uciążliwości i oczekiwania wygłuszania ścian budynków mieszkalnych przez zarządzających lotniskami pochodzą od mieszkańców stref sąsiadujących z lotniskami, funkcjonującymi od pokoleń (warszawskie Okęcie, poznańska Ławica), świadomie wybierających miejsce zamieszkania.

Prawo lotnicze nałożyło szczególny reżim na nieruchomości gruntowe wchodzące w skład części lotniczych (*airsides*) lotnisk międzynarodowych, na których były stałe przejścia graniczne w chwili wejścia tej ustawy w życie. Zgodnie z art. 65 Prawa lotniczego te mogą być wyłącznie własnością: Skarbu Państwa, jednostek samorządu terytorialnego oraz innych państwowych jednostek organizacyjnych, w tym przedsiębiorstw państwowych oraz spółek prawa handlowego, w których udział Skarbu Państwa i jednostek, o których mowa wyżej, wynosi co najmniej 51% akcji albo udziałów. Ustawa nie przewiduje tego, by to wyłączenie z obrotu ulegało uchyleniu przy np. wyłączeniu konkretnej nieruchomości lub jej części z *airside* lotniska. Lotnisk tych jest kilka, natomiast brak ochrony terenów obiektów mniejszych, które mogą być użyteczne w przyszłości. Myślimy tu o lotniskach sportowych, w PRL wykorzystywanych przez Aeroklub Polski jako podstawa szkolenia rezerw dla sił zbrojnych. Dziś te lotniska są komercyjnie mało użyteczne, bowiem korzysta z nich głównie tzw. lotnictwo ogólne (*general aviation*). Jednakże korzystna lokalizacja wielu z tych lotnisk w centrach miast pozwala spojrzeć na nie jako na przyszłą bazę rozwiniętego lotnictwa komunikacyjnego mniejszego zasięgu (krajowego). Na tych lotniskach, dysponujących np. rozporządzalnymi długościami startu lub lądowania ok. 500 – 700 m mogą w przyszłości pojawić się maszyny typu STOL (*short take off landing*), tj. przystosowane do skróconego dobiegu i rozbiegu, zabierające na pokład kilkunastu lub kilkudziesięciu pasażerów. Może się tak stać pod warunkiem, że uda się te obiekty uchronić przed wcześniejszą zabudową kubaturową.

Literatura

1. Głowacz J., Odpowiedzialność cywilnoprawna prowadzącego port lotniczy za szkody wywołane ograniczeniem korzystania z nieruchomości sąsiednich – uwagi na tle wyroku Sądu Najwyższego z dnia 25 maja 2012 r. I CSK 509/11, w: Biskup K., Bukowski Z., Uwarunkowania działalności lotniczej, Bydgoszcz 2016
2. Grzegorzczak M., Międzynarodowe porty lotnicze, Kraków, 1967 r.
3. Kwasiborska A., Stelmach A., Metody zapobiegania zderzeniom statków powietrznych z ptakami w rejonie lotniska, w: Biskup K., Bukowski Z. Uwarunkowania działalności lotniczej, Bydgoszcz 2016
4. Biskup K., Roszczenia odszkodowawcze w związku z działalnością lotnisk cywilnych, w: Wetoszka D., Prawo transportowe. Morze. Ląd. Powietrze. Warszawa 2017
5. Biskup K., Spadek wartości nieruchomości wokół infrastruktury lotniskowej [w:] Biskup K. Bukowski Z. [red.], Prawne, administracyjne i ekonomiczne uwarunkowania działalności lotniczej w Polsce, Bydgoszcz 2014
6. Biskup K., Bukowski Z. Uwarunkowania działalności lotniczej, Bydgoszcz 2016
7. Stelmasiak J. [red.], Prawo ochrony środowiska, Warszawa 2010
8. Uszyński T. Polskie prawo lotnicze z komentarzem, Warszawa 1966
9. Wojciechowska K., Lotniskowy obszar ograniczonego użytkowania, Warszawa 2019
10. Zając G., Podstawy prawne i funkcjonowanie przewoźników lotniczych i lotnisk w Europie, Warszawa 2016
11. Żylicz M. (red), Prawo lotnicze – komentarz, Warszawa 2016

Akty prawne

1. Ustawa z 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny
2. Ustawa z 23 października 1987 r. o przedsiębiorstwie państwowym "Porty Lotnicze"
3. Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. - Prawo budowlane
4. Ustawa z 27 kwietnia 2001 r. - Prawo ochrony środowiska
5. Ustawa z 7 czerwca 2002 r. – Prawo lotnicze
6. Ustawa z 16 kwietnia 2004 r. o ochronie przyrody
7. Rozporządzenie Ministra Transportu i Gospodarki Morskiej z 21 sierpnia 1998 r. w sprawie warunków techniczno-budowlanych dla lotnisk cywilnych
8. Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 25 czerwca 2003 r. w sprawie warunków, jakie powinny spełniać obiekty budowlane oraz naturalne w otoczeniu lotniska
9. Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 25 czerwca 2003 r. w sprawie sposobu zgłaszania oraz oznakowania przeszkód lotniczych
10. Załącznik nr 14 do Konwencji Chicagowskiej – Lotniska
11. PN 57-L-49001 Lotniska. Ograniczenia zabudowy terenów przylotniskowych i określenia związanych pojęć podstawowych

RYSZARD PIOTROWSKI

Znaczenie muzyki w życiu dzieci i młodzieży*

Muzyka w życiu człowieka, ale i całego społeczeństwa ma niezaprzeczone znaczenie, ponieważ rozwija wyobraźnię ogólną, kształci postawy moralne, pobudza procesy poznawcze i sferę emocjonalną. Rozwój muzyczny natomiast ujawnia się bardzo wcześnie, bo już w okresie życia płodowego, ale optymalny czas rozwoju muzycznego przypada pomiędzy pierwszym a trzecim, piątym a siódmym i około dziewiątego roku życia. I tutaj jest bardzo ważny moment nad rozważeniem istoty i znaczenia muzyki w życiu młodego człowieka. Badania specjalistów pokazują, że muzyka doskonale wpływa na umysł i nastrój dziecka. Okazuje się, że muzyka, zwłaszcza klasyczna (czyli taka, która jest melodyjna, harmonijna i rytmiczna) wpływa na rozwój umysłowy maluszka. Dźwięk to podstawowy bodziec zmysłowy, który aktywuje te obszary mózgu, które odpowiadają za pamięć, koncentrację, a także za zdolności matematyczne oraz językowe.

Badania amerykańskich naukowców wykazały, że dźwięki, które docierają do płodu mają wpływ na powstawanie połączeń nerwowych między prawą i lewą półkulą mózgu nienarodzonego dziecka. Na tym założeniu opiera się popularna obecnie metoda Tomatisa, który właśnie muzyką (Mozarta oraz chorałami gregoriańskimi) stymuluje uwagę słuchową dzieci.

Ważnym czynnikiem jest, aby kontakty dziecka z muzyką miały miejsce w domu rodzinnym. To rodzice bowiem powinni kształtować dom jako świat dźwięków i muzyki. Nie chodzi bynajmniej o zagłuszanie dziecka zewsząd dochodzącą muzyką mechaniczną. Kontakty z akustycznym otoczeniem – koncerty na pokrywkach, śpiewanie przy dziecku i razem z nim, zabawy ze śpiewem i tańcem, improwizacje głosowe, wspólne słuchanie muzyki, poszerzają doświadczenia słuchowe dziecka i kształtują świadomego odbiorcę muzyki.

Istotą powyższych czynników jest to, czy potencjalny rodzic zdaje sobie sprawę z ważnej roli tych kontaktów z muzyką i jej ważnej roli w procesie rozwoju dziecka. Jakże są bowiem skutki wychowywania dziecka w ciszy, braku jego dostępu do przyswajania sobie różnych dźwięków i wrażeń dźwiękowych z zewnątrz rodzinnego domu?

Przyglądając się dzisiaj zjawisku wykorzystywania muzyki w życiu społecznym nie zawaham się nazwać tragedią zjawiska, które ma miejsce w Polsce, a którym jest zdeprecjonowanie jej roli w procesie edukacji muzycznej i wychowania. Dru-

RYSZARD PIOTROWSKI – dr hab., dziekan Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Kadr Menedżerskich w Koninie, adiunkt na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

*Referat wygłoszony podczas Konferencji „Muzyka jako istotny czynnik współczesnego kształcenia dzieci i młodzieży”, która się odbyła 5 kwietnia 2019 w Wyższej Szkole Kadr Menedżerskich w Koninie

gim czynnikiem, który pomniejsza rolę aktywności muzycznej jest rozwój mediów elektronicznych. Korzystanie z nich już od wieku wczesnopreszkolnego, a w sposób bierny od pierwszych dni życia powoduje, że dzieci tracą wrodzone skłonności do spontanicznego i kreatywnego wyrażania siebie.

Muzyka jest, jak dowodzą liczne badania i potwierdza historia kultury – podstawowym fundamentem do samorealizacji człowieka. Jej tworzenie lub odtwarzanie było cechą zarówno pierwotnych, jak i wysoce rozwiniętych społeczeństw, muzyka rozbrzmiewała w chłopskich chatach, pałacach i kościołach. Była funkcją życia społecznego, towarzyszyła pracy, obrzędowi religijnemu i zabawie. Nie była samodzielna, lecz synkretyczna (łącząca np. muzykę, taniec i śpiew), spleciona ze słowem, gestem i tańcem. Tworzona była poprzez głos ludzki i instrumenty. Towarzyszy ponadto człowiekowi od początku życia i nie sposób wyobrazić sobie matki, która nie śpiewałaby dziecku kołysanek i dziecka, które nie znałoby dziecięcych piosenek.

Już w wieku przedszkolnym rozwija się coraz bardziej słuch muzyczny, wyrażający się w umiejętności rozróżniania tonów pod względem ich wysokości, siły i barwy. Trzylatki upraszczają budowę harmoniczną, starsze też mają trudności w ujmowaniu poszczególnych interwałów, a przejawem ich wrażliwości na różnicę wysokości dźwięków jest dostosowanie się podczas śpiewu do biegu linii melodycznej w górę lub w dół. Stopniowo rozwija się poczucie melodii i załączkowe poczucie harmonii. Bardziej zaawansowane jest poczucie rytmu.

To właśnie szczególnie od wieku przedszkolnego powinny odbywać się systemowe i obowiązkowe zajęcia z rytmiki i zajęcia umuzykalniające rozwijające słuch muzyczny i poczucie rytmu. Od tego momentu zajęcia powyższe powinien prowadzić wyłącznie nauczyciel specjalista z odpowiednią wiedzą i kilkuletnią praktyką w prowadzeniu tych zajęć. Dzisiaj w wielu miejscach to zjawisko ma charakter przypadkowy. To właśnie od specjalisty muzyka dzisiejszy rodzic powinien uzyskać informację o preferencjach i uzdolnieniach dziecka w zakresie słuchu muzycznego i poczucia rytmu kwalifikujące go do dalszego rozwoju muzycznego jak m.in. nauka gry na instrumentach, śpiew czy taniec.

Niezaprzeczalnie należy stwierdzić, że zajęcia muzyczne wpływają na rozwój fizyczny dziecka. Ćwiczenia głosowe i oddechowe rozwijają aparat oddechowy płuca, krtani, struny głosowe, usprawniają aparat mowy. Podczas klaskania, stukania, uderzania o kolana, pstrykania, podczas gry na instrumentach kształtuje się motoryka. To właśnie muzyka nadaje tempo ruchom i organizuje je, przyczyniając się w ten sposób do ich usprawnienia. Dzieci wykonują je bez napięcia i przymusu. Rozwój fizyczny — siła, szybkość, wytrzymałość i koordynacja ruchowa, dzięki rozwojowi centralnego układu ruchowego dokonuje się podczas zabaw i tańców, nie poprzez siłowy trening, a poprzez dowolną aktywność własną.

Rozwój umysłowy u dzieci stymulowany jest dzięki usprawnieniu procesów poznawczych i myślenia. Koncentracja uwagi i gotowości słuchowej, spostrzeganie i zapamiętywanie, porównywanie, abstrahowanie, analizowanie, uogólnianie to czynności umysłowe towarzyszące aktywności muzycznej dzieci i młodzieży. Muzyka jest dla dziecka abstrakcyjnym materiałem do operacji myślowych. Koncentracja uwagi na materiale muzycznym, obserwacja przebiegów dźwiękowych, pamiętanie fragmentów, które już przebrzmiały, porównywanie ich ze sobą, klasyfi-

kowanie jako takich samych, podobnych, kontrastowych – to czynności umysłowe, które mają znaczenie dla rozwoju spostrzegawczości, uwagi, pamięci. Ale wpływ muzyki na rozwój poznawczy należy rozumieć głębiej. Kontakt z muzyką rozwija aktywną i twórczą wyobraźnię. Dziecko słucha muzyki „obrazami i opowiadaniem”. Zadania stawiane dziecku mają pobudzać myślenie twórcze, oddalając umysł dziecka od schematów i typowości. Improwizacje muzyczne angażują wyobraźnię, aktywizują myślenie, w tym również myślenie symboliczne.

Mając kontakt z muzyką dziecko przeżywa ją i wydaje o niej opinie estetyczne, co jest równoznaczne z osobistym wypowiedzeniem się za wartością lub jej brakiem. Wartościowanie to czynność umysłu na wysokim poziomie jego funkcji. Tak, więc reasumując można powiedzieć, że kontakty z muzyką poruszają wszystkie władze poznawcze dziecka: od najprostszych – spostrzegania, poprzez klasyfikowanie, aż do ocen estetycznych – wartościowania.

Warto wspomnieć, że "Efekt Mozarta" (termin oznaczający wpływ muzyki w dziedzinie zdrowia, edukacji i dobrego samopoczucia) według Dona Campbella — jednego z największych na świecie autorytetów zajmującego się wpływem muzyki na organizm człowieka, a w szczególności wpływem muzyki na proces uczenia się przedstawia jako zastosowanie muzyki Mozarta w redukcji stresu, depresji czy lęków, wzbudzania stanu relaksacji lub snu, zaktywizowania ciała, poprawy pamięci, koncentracji uwagi. Badania naukowe potwierdzają wpływ muzyki Mozarta również na poprawę percepcji przestrzenno-czasowej, jak i jaśniejsze wyrażanie swoich myśli. Zastosowanie muzyki Mozarta może być pomocne w poprawie zaburzeń słuchania, w zespołach nadaktywności psychoruchowej (ADD i ADHD), dysleksji i autyzmu.

W 1973 fizyk Gordon Shaw zainteresował się wpływem rytmu na inteligencję, wyobraźnię przestrzenną czy umiejętności matematyczne. Jego eksperyment pokazał, że te trzylatki, którym puszczano Sonatę na Dwa Pianina d-moll Wolfganga Amadeusza Mozarta, jako studenci mieli średnio o 9 punktów IQ więcej niż grupa kontrolna. Później, razem z Francisem Rauscherem udowodnił, że przedszkolaki, które raz w tygodniu mają lekcje grania na pianinie, mają o 34% lepsze wyniki w zadaniach opierających się o wyobraźnię przestrzenną niż ich niemuzycalni kole-dzy. Te wyniki nazwali oni efektem Mozarta.

Pomimo wielu zwolenników, jak i przeciwników powyższych badań muzyka czerpie z wiadomości i umiejętności dzieci zdobytych na innych zajęciach edukacyjnych, ale przede wszystkim uczy kompleksowego ujmowania zjawisk. Szczególnego znaczenia nabiera percepcja muzyki, która jest przeżyciem muzycznym, uwarunkowanym umiejętnością ujęcia utworu muzycznego jako przebiegu całościowego.

W trakcie zajęć muzycznych wdramy dziecko do sztuki myślenia dyskursywnego (myślenie inspirowane rozmową, dialogiem, wymianą argumentów, polemiką), co pomaga mu w rozwiązywaniu zadań tekstowych, dostrzeganiu zależności liczbowych, obliczaniu wartości rytmicznych, rozwijaniu myślenia na podstawie zbioru liczb, zbioru dźwięków. Szczególnego znaczenia nabiera w takiej sytuacji prawo transferu, czyli przenoszenia sprawności umysłowych z jednych przedmiotów na inne”.

Muzyka ma wpływ na wzbogacanie słownictwa dziecka, kształtowanie pamięci, wdrażanie do poprawnych wypowiedzi, ćwiczenie poprawnej dykcji, intonacji i dźwięczności mowy, melodyki głosu, rytmiczności utworów wierszowanych.

Muzyka towarzyszy człowiekowi od tysięcy lat i zawsze zajmowała w jego życiu miejsce szczególne. Ma wyjątkową zdolność wzbudzania emocji, zaspokaja potrzebę ekspresji emocji i zabawy, pobudza potrzeby estetyczne i poznawcze. Dociera do głębi naszej duszy, do podświadomości, działa na procesy fizjologiczne — na funkcje vegetatywne i motoryczne. Od dawna doceniano właściwości terapeutyczne muzyki. Już pitagorejczycy twierdzili, że muzyka leczy duszę i namiętności, prowadzi do przybrania wobec życia postawy pełnej umiaru i harmonii.

Muzyka łączy i jednoczy ludzi, jest odczuwalna dla każdego, bez względu na to, jaki jest jego język ojczysty. Pomaga zbudować zdrowe relacje międzyludzkie a śpiewanie w zespole rozwija odpowiedzialność, ułatwia współpracę w grupie w innych dziedzinach.

Dla wielu kontakty z muzyką są jedynie miłym sposobem spędzenia czasu, źródłem przyjemności. Tymczasem mogą być one również ogromną i niepowtarzalną szansą rozwoju pełnej, integralnej osobowości. Stymulując różne sfery aktywności, muzyka budzi różnorakie przeżycia przez pryzmat, których dziecko zdobywa poszerzoną wiedzę o świecie, kulturze i sobie samym. Dziecko pod wpływem ulubionych form kontaktów z muzyką nabywa określonych przyzwyczajęń muzycznych, a przede wszystkim dowiaduje się, że ma ona ścisły związek z uczuciami, ponieważ:

- właściwą treścią utworu muzycznego – jako wytworu człowieka są głównie doznania, emocje i uczucia wrażliwego artysty, kompozytora;
- słuchanie utworów może wywoływać wzruszenia, budzić nastroje, pomagać odreagować stres, poprawiać humor.

Obecnie jednak, jak wcześniej sygnalizowałem, następuje zjawisko powiększające deficyty rozwojowe dzieci i młodzieży poprzez powszechne korzystanie z mediów elektronicznych przez młodzież, a nawet coraz młodsze dzieci. Nieupowszechnione jeszcze w Polsce badania amerykańskie i faktycznie występujące tam problemy potwierdzają, że słuchanie bezpośrednie, tzn. poprzez słuchawki w uszach powoduje nieodwracalne zmiany w kierunku głuchoty, a ponadto wpływa destrukcyjnie na rozwój intelektualny i psychiczny. Negatywny wpływ na organizm ma nadmierna głośność i długotrwały bezpośredni kontakt fal dźwiękowych z błonami bębenkowymi. Ponadto rodzaj muzyki słuchanej przeważnie przez młode pokolenie jest to – jak pisze wybitny pedagog i znawca przedmiotu Maria Przychodzińska – muzyką tylko z nazwy. Jest to w gruncie rzeczy odrębny świat dźwięków, prymitywne kompozycje podane w sposób banalny lub szokujący, wzmocnione do granic wytrzymałości fizycznej ucha ludzkiego. W zasłonie głośności i agresywności ginie wewnętrzna pustka tej muzyki. Jednak ma ona więcej miłośników niż muzyka o niezaprzeczalnych walorach. Poszukując odpowiedzi na przyczyny tego zjawiska można odnaleźć ich kilka, bez wnikania w ich hierarchiczność. Pierwszą jest kształtowanie gustów przez media, a nie szkołę i środowisko rodzinne czy społeczne. Następną i dopełniającą jest to, że taki rodzaj organizacji dźwięku zaspokaja silne, choć elementarne potrzeby związane z wiekiem młodzieńczym – potrzebę ruchu, dynamiki i zespołowego przeżywania bliżej nieokreślonych, lecz

silnych emocji. Kontakt z nimi jest łatwy, nie wymaga wiedzy ani rozumienia, wrażliwość i kultura muzyczna zastąpione są żywiołowością odbioru. Jedynym warunkiem jest, aby muzyka była maksymalnie dynamiczna, głośna, bez reszty wypełniała ciszę, agresywnie mobilizując uwagę. Brzmienie instrumentów może być ograniczone do powtarzającego się cały czas tego samego najprostszego rytmu, śpiew zastąpiony gardłowym krzykiem, wyciem i dźwiękami o artykulacji spoza rejestrów normalnego ludzkiego głosu. Ocena wartości tego przekazu pozostaje na marginesie, wartość jest tu bowiem po prostu nieobecna. Gatunek muzyki, z którą młodzież obcuje nie jest bodźcem do poznawania czegoś więcej, w kontakcie z nią nie następuje nawet podstawowy rozwój muzyczny, a jej funkcje są głównie poza-estetyczne.

Zastosowanie do oceny młodego pokolenia kryterium sformułowanego przez wybitną śpiewaczkę i pedagoga Krystynę Zielińską: im większa inteligencja, tym większa potrzeba ciszy, daje porażające z punktu widzenia pedagogicznego rezultaty. Wielu nauczycieli szkół średnich dostrzega przerażające zjawisko obniżania się poziomu intelektualnego swoich poszczególnych uczniów w ciągu cyklu kształcenia. Nauczyciele stwierdzają, że ich uczeń jest mniej sprawny intelektualnie w klasie trzeciej niż był w pierwszej. Jedną z przyczyn, a być może najważniejszą jest stały kontakt z antymuzyką. Skoro muzyka rozwija intelekt, kształci pamięć i umiejętność uczenia się, to logiczne jest, że antymuzyka te predyspozycje niszczy.

Muzyka i jej ważna rola w procesie edukacyjnym i wychowawczym młodego pokolenia została zminimalizowana w programach szkolnych oraz podstawach programowych. Brak w nich m.in. piosenek o wysokich walorach artystycznych i wychowawczych, a także możliwości wyboru oraz inspiracji przez dzieci i młodzież do korzystania z całego dziedzictwa piosenki własnego kraju w możliwie współczesnych opracowaniach. Zajęcia muzyczne w przedszkolach czy szkołach powinny stwarzać możliwości lub dawać pretekst i szczególnie promować własną twórczość artystyczną, tworząc i poszerzając repertuar dziecięcy i młodzieżowy. Takie zjawiska przyczyniają się tym samym do wychowania w kulturze poprzez uczestnictwo, jak i umiejętność jej oceny i odbioru.

Poprzez kontakt z muzyką rozwijają się u dziecka dodatnie cechy charakteru, zdolności, poznawcze, a cała osobowość kształtowana jest harmonijnie i wielostronnie.

Twierdzi się słusznie, że każdy człowiek niezależnie od wieku i doświadczeń życiowych, otwarty jest na przeżycia muzyczne. Niektórzy tworzą muzykę, inni ją odtwarzają śpiewając lub grając, inni nie uprawiając jej aktywnie, potrafią być jej wrażliwymi odbiorcami, przeżywać i oceniać jej piękno, a jeszcze inni – mam na myśli nauczycieli, instruktorów czy animatorów muzycznych — mają wpływ na wprowadzenie jej pozytywnych czynników do współczesnego kształcenia dzieci i młodzieży.

Wybrane uwarunkowania podjęcia kształcenia przez dorosłych. Komunikat z badań.

Wprowadzenie

Edukacja jawi się obecnie jako cywilizacyjna konieczność. Edukacja, nie tylko ta formalna, zwiększa szansę jednostek na adaptację do zmieniającej się rzeczywistości z jej wymaganiami. Tempo obecnych zmian jest bezprecedensowe i dotyczą one niemalże wszelkich przejawów ludzkiej aktywności.

W przypadku dorosłych podejmujących kształcenie, doksztalcenie lub doskonalenie zawodowe motywy podjęcia tych form aktywności prorozwojowej są różnorakie. Ogólnie rzecz biorąc odnoszą się one do uwarunkowań wewnętrznych (intrapersonalnych) oraz zewnętrznych (pochodzących z otoczenia jednostki). Między tymi dwoma czynnikami zachodzą interakcje na zasadzie wzmacniania i hamowania.

Celem niniejszego komunikatu jest ukazanie, na bazie opinii aktualnych studentów, głównych motywów podjęcia studiów w Wyższej Szkole Kadr Menedżerskich w Koninie, źródeł informacji o ofercie kształcenia oraz przedstawienie ogólnych opinii o uczelni (przez pryzmat mocnych i słabych stron).

Konteksty edukacji dorosłych

Rozpatrując kwestie związane ze zmianami społeczno-kulturowymi, ekonomicznymi, politycznymi czy też dynamiką zachodzącą w obszarze technologii i oddziaływaniem tychże zmian na styl życia oraz dyspozycje edukacyjne Kwiatkowski wyróżnił uwarunkowania związane z: upodmiotowieniem społeczeństwa, efektywnym zachowaniem w warunkach niepewności, procesami integracji społecznej, rozwojem cywilizacji technicznej, rozwojem przedsiębiorstw, zmianami w podejściu do pracy i kariery (2017).

W przypadku podmiotowości społecznej mamy do czynienia z akceptowaniem wolnej woli jednostek i dobrowolności działania związanej ze sprawstwem i poczuciem sprawstwa „wynikające z przekonania posiadania takiej wolnej woli i możliwości podjęcia dobrowolnie działania” (Kalus 2018: 123). Podmiotowość społeczna jest zatem możliwością, a nie imperatywem działania. Skłania to jednostki do zadania sobie pytań na temat tego, „co można”, „co należy”. Są to nowe pytania, zwłaszcza w Polsce po dekadach swoistego strukturalnego/politycznego zniewolenia.

Rozpatrując zagadnienie związane z niepewnością można przywołać koncepcję „społeczeństwa ryzyka” (Beck 2002), społeczeństwa przepełnionego niewiadomymi, oddziaływaniem sił leżących poza kontrolą jednostek, grup czy instytucji – przy jednoczesnym braku źródeł miarodajności. Siły te jednak mogą radykalnie zmieniać funkcjonowanie podmiotów społecznych na wszystkich poziomach integracji.

Kluczowym procesem warunkującym współczesne działania zbiorowe jest globalizacja rozumiana jako proces integrowania się, przenikania sfer różnych aktywności przez podmioty rozproszone przestrzennie. Widoczne jest to na przykładach: gospodarki i globalnej konku-

rencji czy też działalności korporacji światowych, polityki i procesów unifikacyjnych, kultury i rozpoznawalności kodów kulturowych i możliwości globalnego odczytywania tekstów kultury.

Nie bez znaczenia są też kwestie związane z rozwojem technologicznym – w dobie społeczeństwa informacyjnego, postindustrialnego czy też społeczeństwa późnej nowoczesności. Za sprawą technologii maleje znaczenie „pracy żywej”, zmienia się struktura zatrudnienia (przesunięcie akcentu z sektora przemysłowego na sektor usług); rozwój środków masowej komunikacji z kolei modyfikuje charakter relacji międzyludzkich.

W sferze gospodarczej pojawiają się coraz to nowe przedsiębiorstwa – stanowiące odpowiedź na nowe wymagania/potrzeby – często będące jedynie potrzebami wykreowanymi przez marketingowe zaplecze tych przedsiębiorstw. Nowe przedsiębiorstwa nie muszą mieć już konkretnej lokalizacji. Dzięki nowym mediom i ich możliwościom kreowane są wirtualne organizacje.

Wyżej zasygnalizowane zmiany generują nowe wizje pracy i ścieżek kariery — także jako wyzwania adaptacyjne dla pracowników. Wieloletnia kariera w jednym zakładzie pracy, czasem od pierwszej pracy do emerytury, odchodzi w niepamięć (co jeszcze było faktem w dobie społeczeństwa przemysłowego). Nowa wizja pracy wiąże się z niepewnością i ryzykiem, które mogą być minimalizowane jedynie w pewnym zakresie – głównie za sprawą edukacji i to tej całonocowej.

Cele badań oraz charakterystyka obszaru badawczego

Badaniem objętych zostało 38 osób – studentów kierunków pedagogicznych Wyższej Szkoły Kadr Menedżerskich w Koninie. Studenci studiują w trybie niestacjonarnym. Badani rekrutują się spośród studentów kierunków: pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika specjalna oraz studiów podyplomowych na kierunku oligofrenopedagogika.

Jeśli chodzi o rozkład badanych ze względu na płeć to w przytłaczającej większości w próbie badawczej znalazły się kobiety (37) i jedynie jeden mężczyzna. Dane te w zasadzie odzwierciedlają strukturę studentów WSKM w Koninie, studiujących na kierunkach pedagogicznych — z uwzględnieniem kryterium płci.

W przypadku studiów II stopnia studenci WSKM w Koninie są absolwentami przede wszystkim studiów realizowanych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie (zdecydowanie najczęściej wskazań – 76%), pojedyncze osoby ukończyły studia licencjackie w WSKM w Koninie, w KPSW w Bydgoszczy oraz WSPT w Koninie.

Rozpatrując strukturę wieku badanych studentów rozkład poniższy odnosi się do czterech kategorii.

Tabela 1: Struktura badanych studentów wyróżniona ze względu na wiek

Wiek	19 - 25 lat	26 – 30 lat	31 – 35 lat	Powyżej 36 lat
Liczba studentów	55%	11%	18%	16%

Źródło: badanie własne

W badanej grupie przeważają osoby młode (19-25 lat), przy czym tryb studiów umożliwia również studiowanie osobom starszym i czynnym zawodowo.

W badaniu posłużono się kwestionariuszem ankiety zawierającym pytania zamknięte, półotwarte i otwarte. Materiał empiryczny zebrany został w ramach doboru próby audytoryjnej w pierwszym kwartale 2019 roku.

Cele badania, o charakterze badania pilotażowego, stanowiącego wprowadzenie do badań jakościowych, są tożsame z odpowiedziami na pytania badawcze:

- Jakimi motywami wyboru podjęcia studiów kierowali się badani studenci?
- Które z czynników są tymi, za sprawą których studenci dokonali wyboru uczelni, w której studiują?
- Jakie źródła wiedzy o uczelni są efektywne?
- Jak studenci oceniają mocne i słabe strony uczelni?

Prezentacja wyników badań

Spośród katalogu odpowiedzi na pytanie dotyczące głównych motywów podjęcia studiów w WSKM w Koninie respondenci wymieniali (zaczynając od motywu najczęściej wybieranego przez badanych):

- Chęć samorozwoju,
- Możliwość znalezienia dobrej pracy po studiach,
- Rozwijanie zainteresowań,
- Prestiż społeczny,
- Wpływ znajomych,
- Wymóg pracodawcy,
- Oraz: możliwość napisania pracy magisterskiej czy też chęć pracy z dziećmi w przedszkolu.

Powyższe motywy to również wyzwania, jakie stoją przed uczelnią w postaci oczekiwań studentów. Chęć samorozwoju oraz możliwości zawodowe, jakie pojawiają się po studiach (te odpowiedzi wybrało ponad 90% badanych), odnoszą się do motywacji zewnętrznej i zewnętrznych przyszłych gratyfikacji. Co istotne, w przypadku 82% badanych studentów studia w WSKM w Koninie były studiami pierwszego wyboru.

Rozpatrując kwestie dotyczące czynników decydujących o wyborze studiów w WSKM w Koninie badani studenci deklarowali, iż czynnikami tymi były (zaczynając od wskazania najczęściej wybieranego przez badanych):

- Niewielka odległość od domu,
- Polecenie znajomych,
- Opinie na temat uczelni,
- Koszt studiowania,
- Ciekawość,
- Wysłanie na studia przez pracodawcę,
- Na innych uczelniach nie było takiego kierunku.

Jak widać lokalizacja uczelni jest kluczowym czynnikiem wyboru studiów (dla ponad 90% badanych). Na uwagę zasługują dwie kwestie związane z opinią na temat uczelni – w domyśle dobrą – i polecenia znajomych – jako czynniki decydujące o wyborze miejsca kształcenia, co jest szczególnie ważne w dobie nadmiaru ofert edukacyjnych (również lokalnych) i braku jasnego kryterium ich oceny.

W przypadku źródeł informacji na temat możliwości podjęcia studiów w WSKM w Koninie badani studenci wymieniali (zaczynając od źródła informacji najczęściej wybranego przez badanych):

- Polecenie znajomych,
- Reklama w internecie,
- Reklama w przestrzeni miejskiej,
- Ulotki reklamowe,
- Targi edukacyjne.

W powyższym zestawieniu zdecydowanie górują dwa pierwsze źródła informacji, przy czym bezpośredniej relacji osób, z którymi studenci są w bliskich kontaktach, jest tą decydującą o podjęciu kształcenia.

Badani studenci proszeni byli o wskazania mocnych i słabych stron związanych ze studiowaniem w WSKM w Koninie. Pytanie to miało charakter otwarty.

Tabela 2: Mocne i słabe strony studiowania w WSKM w Koninie w opiniach studentów

Mocne strony (w kolejności według liczby wskazań)	Słabe strony (w kolejności według liczby wskazań)
Wielokrotne wskazania: – Życzliwi wykładowcy, – Wykłady prowadzone w <i>zrozumiały sposób</i>, – Blisko domu, – Duży wybór kierunków, – Ciekawe wykłady, – Niska opłata za studia. Pojedyncze wskazania: – <i>Sprawną</i> strona internetowa, – Możliwość uzyskania dodatkowych <i>kwalifikacji</i>, – Rozwijanie zainteresowań, – Miła atmosfera, – Duży wybór studiów <i>podyplomowych</i>, – Dobra organizacja, – Szybki obieg informacji, – Dobra reklama uczelnie, – Obiady.	Wielokrotne wskazania: – <i>Słabo</i> zareklamowana uczelnia, – Potrzeba lepszej infrastruktury (<i>ławki, krzesła</i>), – Wysokie opłaty (czesne), – Słaba organizacja pracy dziekanatu, – Zbyt długo trwające zajęcia, – Zbyt mało miejsc parkingowych. Pojedyncze wskazania: – Zbyt duży wymiar praktyk, – Estetyka pomieszczeń.

Źródło: badania własne

W przypadku pozytywów wymienianych przez badanych studentów na uwagę zasługują odniesienia związane ze sferą dydaktyki szkoły wyższej – wysoce pozytywnie ocenianymi relacjami na linii wykładowca - student. Także i w tym miejscu studenci doceniali lokalizację uczelni. W odniesieniu do opinii na temat słabych stron związanych ze studiowaniem w WSKM w Koninie badani podkreślali pojawiające się problemy organizacyjne i infrastrukturalne, związane z substratem materialnym uczelni.

Podsumowanie

Zaprezentowany wycinek badań stanowić może wprowadzenie do badań pogłębionych o zdecydowanie praktycznym wymiarze związanym z efektywną strategią promocyjną i informacyjną – z jednej strony oraz wymianą informacji i oczekiwań studentów względem uczelni – z drugiej strony.

Istotą budowania edukacyjnej wspólnoty jest trafne rozpoznanie preferencji wszystkich podmiotów zaangażowanych w procesy edukacyjne. Niezbędny jest również efektywny wgląd związany z własnymi działaniami i motywami je warunkującymi. W przypadku bada-

nich studentów można stwierdzić, iż cechuje ich krytycyzm oraz refleksyjność. Pozostaje mieć nadzieję, że choć część oczekiwań względem uczelni będzie spełnionych, a zdobyte wykształcenie będzie, zgodnie z zamysłem studiujących czynnikiem warunkującym ich samorozwój i lepszą – samodzielnie zaprojektowaną — przyszłość zawodową.

Literatura:

1. Beck U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Warszawa.
2. Kotus J. (2018). *Partycypacja – aktywność – podmiotowość... krok wstecz czy postęp rozwoju społeczeństwa obywatelskiego?* Studia KPZK, 183, s. 119-131.
3. Kwiatkowski S.M. (2007). *Edukacja dorosłych*, w: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*. Warszawa.

ŁUKASZ PULCHNY

Problemy kształcenia muzycznego w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wstęp

Muzyka odgrywa ważną rolę w wychowaniu dziecka. Powiedzieć można, że jest ona nieprzemijającą wartością, która przyczynia się do wielostronnego rozwoju każdego człowieka (Wojciechowska 2009: 10). Szczególną rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który jest osobą wprowadzającą ucznia w świat dźwięków, który zrozumieć można przy pomocy słuchu oraz wyobraźni (Wojciechowska 2009: 11). Jego zadaniem jest przygotowanie młodego człowieka do świadomego odbioru muzyki oraz emocjonalnego jej przeżywania. Jako osoba odpowiedzialna za muzyczny rozwój dziecka nauczyciel musi mieć wielorakie kompetencje: muzyczne, pedagogiczne i interpersonalne (Baron 2012: 138). Pozwalają mu one w sposób świadomy kierować muzyczną drogą każdego ze swoich podopiecznych (stać się doskonałym przewodnikiem).

Podstawowym założeniem standardów edukacji muzycznej jest objęcie wszystkich dzieci tym procesem edukacyjnym, ponieważ kształcenie muzyczne spełnia różnorakie funkcje mające pozytywny wpływ na ich rozwój poznawczy i społeczny (Białkowski, Sacher 2010: 25). Należy pamiętać, że poziom umiejętności muzycznych uczniów jest zróżnicowany. Zależać on może bowiem, między innymi, od wielu uwarunkowań genetycznych i środowiskowych. Diagnoza potencjału muzycznego dziecka może być czasami sprawą niezwykle kłopotliwą. Ze względu na fakt, iż do szkół trafia coraz więcej młodych ludzi z wszelakimi dysfunkcjami, nauczyciele starają się w miarę możliwości dokonywać indywidualizacji własnych oddziaływań edukacyjnych. Dostosowywanie wymagań i stawianie realnych oczekiwań dzieciom motywuje je do działania – daje szansę na wejście w świat muzyki tym, którzy sami nie byli prawdopodobnie do tego jeszcze gotowi.

W niniejszym tekście skupiono się na opisie problemów kształcenia muzycznego wynikających z pracy z uczniem ze spektrum autyzmu. Oprócz scharakteryzowania tego rodzaju dysfunkcji na podstawie założenia edukacji muzycznej przedstawiono także wybrane aspekty praktycznej realizacji ścieżki w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Rola muzyki w świecie osób ze spektrum autyzmu

Zarówno autyzm, jak i zespół Aspergera zaliczyć można tzw. całościowych zaburzeń rozwojowych ujawniających swoje symptomy we wczesnym dzieciństwie (Kendall 2015: 161-162). U dzieci z tym rodzajem dysfunkcji dostrzega się szczególne trudności funkcjonowania w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Sposób ich reagowania na pewne sytuacje z życia

ŁUKASZ PULCHNY - Niepubliczna Szkoła Podstawowa Perpetuum Mobile Fundacji Kreatywnej Edukacji w Bydgoszczy.

*Referat wygłoszony podczas Konferencji „Muzyka jako istotny czynnik współczesnego kształcenia dzieci i młodzieży”, która się odbyła 5 kwietnia 2019 w Wyższej Szkole Kadr Menedżerskich w Koninie.

codziennego bywa często nieadekwatny, co prowadzić może do braku akceptacji ze strony innych ludzi. Utrata bazowych kompetencji społecznych w przypadku osoby autystycznej objawia się trudnościami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji, mniejszą elastycznością w reagowaniu na bodźce zewnętrzne oraz tworzeniem percepcyjnych mechanizmów obronnych (Olechnowicz, Wiktorowicz 2013: 10).

W literaturze naukowej odnaleźć można różne opinie na temat relacji autyzmu i zespołu Aspergera. Są tacy, którzy uznają zespół Aspergera za odrębne zaburzenie oraz tacy, dla których jest to spektrum autyzmu stanowiące grupę tzw. wysoko funkcjonujących osób z autyzmem (Jaklewicz 2015: 135). Niezależnie jednak od poglądów badaczy w obu przypadkach zaburzeń dostrzec da się te same wspólne cechy objawiające się w funkcjonowaniu poznawczo-emocjonalnym i społecznym. Decydujący wpływ w odróżnieniu tych dysfunkcji nie odgrywa zatem tylko ilość cech w obrębie tych sfer, lecz także ich natężenie. Idąc tym tropem interpretacyjnym powiedzieć można, że zespół Aspergera jest relatywnie najłagodniejszym spośród zaburzeń dotyczącym głównie sfery społecznej i emocjonalnej, a w mniejszym stopniu także sfery poznawczej (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 15).

Praca z dzieckiem ze spektrum autyzmu bywa ogromnym wyzwaniem edukacyjnym dla nauczyciela. Ze względu na dużą heterogeniczność oraz natężenie cech z różnych obszarów funkcjonowania ucznia wymaga ona od pedagoga większego zaangażowania się w proces wychowawczy. W celu lepszego poznania ucznia i chęci niesienia mu odpowiedniego wsparcia niezbędne jest najpierw zrozumienie tego, czego dana jednostka doświadcza na co dzień – poznanie systemu przetwarzania sensorycznego działającego odmiennie do naszego (Wilde 2016: 19). Dzięki temu będziemy w stanie zbudować relację, która otworzy nam drogę możliwości do dalszej pracy terapeutyczno-dydaktycznej.

Edukacja muzyczna odgrywa ogromnie istotną rolę w procesie edukacji ucznia ze spektrum autyzmu. Język muzyki jest bowiem „[...] językiem uniwersalnym, za pomocą którego można dotrzeć do obszarów, do jakich nie dotrze język mowy oraz komunikacja werbalna” (Pazur 2016: 6). Muzyka może być zatem drugą furtką do poznania i zrozumienia rzeczywistości otaczającej dziecko. Mówiąc o korzyściach dla uczniów z tym zaburzeniem wynikających z kształcenia muzycznego, należy wspomnieć o podstawowych funkcjach tej edukacji, do których zalicza się:

- funkcję poznawczą — odnosi się ona do nabywanych umiejętności podczas realizacji poszczególnych form aktywności muzycznej. Pozwala ona zapoznawać się z różnorodną muzyką. Realizuje się ona poprzez analizę percepcyjną wybranych przykładów muzycznych (Sienkiewicz Wilowska 2002: 18-19);
- funkcję kulturową – jej celem jest wspieranie rozwoju kulturowego ucznia. Odnosi się ona głównie do historii muzyki. Podkreśla, jak bardzo ważne w naszym życiu jest znaczenie tradycji. Jej zadaniem jest kształtowanie jednostki świadomej, czującej swoją przynależność do danej kultury;
- funkcję społeczną – odnosi się do budowania dobrych relacji w grupie klasowej. Wspólne muzykowanie jest doskonałą możliwością do zawierania nowych znajomości. Uczy wzajemnego szacunku i pomaga budować zaufanie w grupie. Na lekcjach muzyki bowiem warto zadbać o przyjazną atmosferę w klasie (Rogalski 1992: 25-26);
- funkcję terapeutyczną – związana jest ona emocjonalnym rozładowaniem ucznia. Muzyka daje możliwość wyciszenia się i odprężenia. Bardzo często jest przecież formą terapii, której celem może być leczenie nerwicy dziecięcych czy wszelakich defektów rozwojowych;
- funkcję motoryczną – dotyczy ona rozwoju motorycznego. Uczniowie znajdujący się w młodszym wieku szkolnym często mają jeszcze problemy z motoryką małą. Poprzez liczne ćwiczenia i zabawy ruchowe poprawiają oni koordynację wzrokowo-

ruchową. Pracują także nad rozwijaniem własnej koncentracji (Sienkiewicz Wilowska 2002: 19-22).

Przedstawione powyżej funkcje obejmują wszystkie aspekty muzycznej edukacji dziecka. Zwracają szczególną uwagę na psychologiczny i społeczny rozwój ucznia. Muzyka jest częścią kultury, a celem wychowania (nie tylko muzycznego) jest zaznajomienie młodego człowieka ze światem, który go otacza – a także nauczenie go oceniania tego, co jest wartościowe. Jeżeli mówimy o dzieciach z autyzmem lub zespołem Aspergera, szczególnie mocno warto podkreślić znaczenie trzech wyżej wymienionych funkcji edukacji muzycznej: społecznej, terapeutycznej oraz motorycznej. Odnosząc się do pierwszej z nich – należy pamiętać, że uczniowie z tym rodzajem zaburzeń mają duży problem z wchodzeniem w relacje rówieśnicze. Wspólne muzykowanie może stanowić doskonałą okazję do aktywnego bycia ze sobą. Jej celem będzie kierowanie uwagi na potrzeby innych ludzi (co w przypadku ucznia z autyzmem, który jest mocno skoncentrowany na sobie, może być ogromnie trudne). Kolejną istotną funkcją mającą ogromny wpływ na rozwój dysfunkcyjnego dziecka jest funkcja terapeutyczna. Stosowanie elementów muzykoterapii na zajęciach pozwala na wyciszenie nieprzyjemnych emocji oraz zmniejszenie poziomu irytacji związanego z nadmiernym odbieraniem bodźców zmysłowych, co w przypadku uczniów z tym zaburzeniem jest czasem czynnością niezbędną regulacji do ośrodkowego układu nerwowego jednostki (Shanker 2019: 12-21). Jeżeli chodzi o funkcję motoryczną – należy podkreślić, że zabawy muzyczno-ruchowe są doskonałą okazją do poprawy koordynacji dziecka. Uczniów ze spektrum autyzmu cechuje bowiem duża niezdarność motoryczna, którą zaobserwować można podczas wykonywania przez nich codziennych czynności, takich jak, np. chodzenie czy wiązanie sznurowadeł (Winter 2008: 6-15).

O wpływie cech dziecka z dysfunkcją na proces edukacji muzycznej

Nauczyciel muzyki chcący efektywnie rozwijać umiejętności muzyczne dzieci ze spektrum autyzmu powinien dobrze znać najważniejsze cechy wyróżniające ten rodzaj zaburzenia. Podejmowane bowiem przez niego decyzje mają fundamentalny wpływ na zachodzący proces edukacyjny w szkole. Mając dodatkowo świadomość, że muzyka stanowi również formę terapii, przyczynia się on pośrednio do inicjowania pozytywnych zmian w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej ucznia. Zespół Aspergera charakteryzuje się trudnościami w następujących obszarach:

- mowy i kompetencji językowych;
- komunikacji niewerbalnej;
- relacji społecznych;
- zajęć codziennych i zainteresowań;
- sprawności ruchowej (Gillberg 2002).

Dziecko ze spektrum autyzmu przejawiać może problemy z prawidłową intonacją. Czasami trudno stwierdzić po sposobie jego wypowiedzi, czy zadaje pytanie, czy coś stwierdza (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 64). Trudność ta objawiać się będzie podczas głosowego wykonania utworu muzycznego. Uczniowi z zespołem Aspergera bowiem trudniej jest głosowo oddać jego charakter. Wynikać to także może z problemu zrozumienia poszczególnych słów oraz znaczeń. Grupa osób z tą dysfunkcją wykazuje specyficzne trudności z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych oraz metafor (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 62). Na zajęciach muzyki nauczyciel będzie musiał zatem znaleźć odpowiedni pomysł na przedstawienie zagadnień związanych chociażby z tonalnością. Sama rozmowa o uczuciach, które wywołuje muzyka będzie dla tych uczniów kłopotliwa. Wynikać to może z obniżonego poziomu umiejętności nazywania stanów emocjonalnych, w których się oni znajdują.

Nauczyciel muzyki mający kontakt z dzieckiem ze spektrum autyzmu powinien mieć świadomość jego trudności wpisanych w obszar komunikacji niewerbalnej. Na pierwszy rzut oka stwierdzić można, że uczeń ten jest chłodny emocjonalnie. Wniosek taki stosunkowo często wysnuwa się podczas obserwacji jego mimiki oraz mowy ciała. Gestykulacja oraz ekspresja w przypadku tego dziecka są bowiem ograniczone lub niewłaściwe (Winter 2008: 8-23). Na podstawie reakcji płynących z mowy ciała trudno jest rozpoznać stan emocjonalny, w którym znajduje się osoba z dysfunkcją. Błędnie odczytane jej uczucia czy zachowania mogą być punktem nieporozumień w relacji nauczyciel-uczeń, co w znaczny sposób utrudni proces edukacyjny.

Dzieci z zespołem Aspergera przejawiają również trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami. Mają problem z odwzajemnianiem odczuć osób z otoczenia. Bardzo często niewłaściwie reagują także, gdy inni odczuwają emocje takie, jak np. radość czy smutek (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 78). Z tego powodu postrzegane są one za osoby mało empatyczne. Słabe rozumienie sytuacji społecznych może skutkować odrzuceniem w grupie rówieśniczej. Uczniowie ze spektrum autyzmu często izolują się od otoczenia. Wolą spędzać czas samotnie i nie inicjują kontaktu z innymi (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 84). Podczas grupowych zajęć muzyki dzieci z tym zaburzeniem niechętnie będą uczestniczyły we wspólnych zabawach z innymi. Ze względu na swój egocentryzm, będą starały się narzucać atrakcyjne dla siebie formy i metody pracy. Co więcej, w celu utrzymania pełnej uwagi, potrzebują one stałych i spersonalizowanych komunikatów ze strony nauczyciela prowadzącego, który chcąc zbudować pozytywną relację z takim uczniem, będzie musiał poświęcić na to wiele własnego czasu (Kaufman 2016: 118-123).

Dzieci ze spektrum autyzmu przejawiają szczególne zainteresowanie jednym lub kilkoma przedmiotami. Chcą dowiedzieć się wszystkiego na dany temat w tym zakresie (Winter 2008: 9-21). W tym celu są w stanie poświęcić zdecydowaną większość wolnego czasu na rozwijanie własnych fascynacji. Dzięki temu potrafią nawet osiągnąć mistrzostwo w danej dziedzinie. Wśród uczniów z tą dysfunkcją znajduje się wiele uzdolnionych muzycznie jednostek (przykładem był Wolfgang Amadeusz Mozart). Dzięki swojej determinacji dzieci te znacznie szybciej są w stanie rozwijać osiągnięcia muzyczne. Niezbędna jest jednak do tego odpowiednia postawa nauczyciela, która wiązać się będzie z zapewnieniem właściwego wsparcia i zrozumienia. Odpowiednia indywidualizacja programu nauczania oparta na stawianiu realnych wyzwań edukacyjnych zmotywuje ucznia do dalszego rozwoju. Należy też jednak pamiętać, że w przypadku dzieci, które posiadają całkowicie inne zainteresowania, zachęcenie ich do uczestnictwa w zajęciach muzyki będzie niebywale trudne. Nauczyciel w takiej sytuacji będzie musiał wykazać się ogromną kreatywnością w doborze proponowanego materiału muzycznego oraz właściwych zabaw muzyczno-ruchowych tematycznie związanych upodobaniami podopiecznych (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 89).

Ruch przy muzyce jest jedną z atrakcyjniejszych form muzycznej edukacji dla małego dziecka. Niestety, w przypadku uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera zaobserwować można pewne trudności związane z ich sprawnością motoryczną. Grupę tą cechuje niezgrabność ruchowa, która wynika ze słabej koordynacji ogólnej oraz problemów z równowagą (Chromik-Kovacs, Banaszczyk 2017: 104). Na zajęciach muzyki uczniowie ze specyficznymi trudnościami będą raczej unikać zabaw ruchowych. Wynikać to może z obawy przed społecznym ośmieszeniem z powodu braku zrozumienia zasad oraz prezentowanych stereotypowych zachowań i manieryzmów ruchowych (Jaklewicz 2015: 127-128). Nauczyciel pracujący z dzieckiem ze spektrum autyzmu powinien mieć świadomość, że rytm może być dla niego czymś, co daje z jednej strony poczucie komfortu, z drugiej zaś – sam w sobie może także prowadzić do irytacji. Trudna może też być realna ocena umiejętności rytmicznych ucznia. Zdarza się bowiem tak, że dziecko świetnie chwytą rytm, gdy gra samo, lecz przejawia duże trudności w jego utrzymaniu podczas wykonania zespołowego (Winter 2008: 10-23).

Część uczniów ze spektrum autyzmu wykazuje większą wrażliwość na bodźce zewnętrzne. Zdarza się tak, że niektóre osoby nie są w stanie uczestniczyć w zajęciach muzyki ze względu na słyszane dźwięki, które mogą wywoływać u nich nawet ból fizyczny (Winter 2008: 12-21). Wysokie tony lub hałas w znaczny sposób mogą rozpraszać uczniów oraz wywoływać u nich dziwaczne reakcje (Jaklewicz 2015: 127).

Teren badań

Działalność edukacyjna oraz naukowa odbywa się w Niepublicznej Szkole Podstawowej Perpetuum Mobile w Bydgoszczy. W placówce tej realizowane są zajęcia zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, a jednocześnie wdrażane założenia autorskiego programu nowej edukacji, który został wypracowany przez nauczycieli, dzieci i rodziców podczas wspólnych spotkań w ramach projektu „Szkoła w budowie”. Podstawowym założeniem szkoły jest stworzenie demokratycznej społeczności, w której wszystkie jej podmioty edukacyjne będą współpracować ze sobą na podstawie zasady szacunku i wzajemnego zrozumienia (Gawrylkiewicz 2016: 91-92).

W placówce edukacyjnej procesem edukacji muzycznej objęte są dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz uczniowie klas 4-8. Powiedzieć można, że klasy te mają charakter integracyjny. W każdej z nich bowiem, oprócz osób neurotypowych, znajdują się także dzieci z autyzmem atypowym lub zespołem Aspergera. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniach dzieci, korzystają one na co dzień z pomocy nauczyciela wspomagającego, z którym mają dodatkowe zajęcia rewalidacyjne.

Z uwagi na charakter placówki oraz jej założenia programowe w codziennej pracy dzieckiem ze spektrum autyzmu nauczyciele starają się korzystać metod niedyrektywnych, które cieszą się coraz większym zainteresowaniem w Polsce. Do ich głównych założeń zaliczyć można:

- celowe tworzenie relacji z dzieckiem w celu wspierania jego rozwoju;
- zwracanie uwagi na kształtowanie kompetencji społecznych;
- wykorzystywanie zabawy jako formy wspierającej proces edukacji i terapii;
- podmiotowe traktowanie ucznia (partnerstwo w relacji z nauczycielem);
- unikanie stosowania nagród i kar;
- dawanie przestrzeni dziecku na samodzielne podejmowanie decyzji;
- wspieranie procesu twórczego myślenia ucznia (Kruś 2016: 57-58).

Analizując powyższe wyznaczniki cechujące niedyrektywne podejście w edukacji, stwierdzić należy, że doskonale wpisują się one w obszar zaburzeń dzieci ze spektrum autyzmu. Podejmowane działania okazują się pomocne w procesie terapii poszczególnych jednostek (głównie w sferze emocjonalno-społecznej).

Kształcenie muzyczne dzieci ze spektrum autyzmu w praktyce

W niniejszym podrozdziale przedstawiono praktyczne działania mające na celu intensyfikację procesu kształcenia muzycznego uczniów ze spektrum autyzmu. Są to pewne propozycje dotyczące usprawniania relacji wszystkich podmiotów edukacyjnych oraz wspomagania terapii dzieci poprzez muzykę, które obejmują następujące obszary:

- programową działalność edukacyjną;
- innowacyjny aspekt nauczania muzyki;
- możliwości szkolenia kadry pedagogicznej;
- działalność środowiskową.

Tak, jak wspomniano już prędkiej, zajęcia muzyczne prowadzone w placówce obejmują wszystkie dzieci od wieku przedszkolnego do uczniów siódmej klasy. Podczas lekcji realizuje się na nich treści, które zostały ujęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Ucząc

wszelkich form aktywności muzycznej, nauczyciel stara się podążać za zainteresowaniami swoich podopiecznych. Są one bowiem one punktem wyjścia do tworzenia odpowiednich ćwiczeń muzyczno-ruchowych czy doboru repertuaru proponowanych utworów muzycznych. W przypadku dziecka z zespołem Aspergera może być to jedyna droga do zachęcenia go do podjęcia jakiegokolwiek aktywności w zakresie śpiewu czy ruchu przy muzyce. Przykładowo, jeżeli taki uczeń interesuje się grą w piłkę, można zaproponować mu piosenkę o tej tematyce lub stworzyć zabawę ruchową, która będzie nawiązywała do standardowych ruchów piłkarskich (np. podnoszenie nogi w odpowiednim rytmie nawiązujące do działań związanych z kopaniem piłki). Istotną kwestią związaną z prowadzeniem zajęć w grupie, w której znajdują się dzieci ze spektrum autyzmu, jest możliwość dawania wyboru uczestnictwa w poszczególnych fazach lekcji. Z różnych powodów uczniowie mogą odmówić na propozycję dołączenia do danej zabawy. Próba zmuszania takiego dziecka przyniesie odwrotny skutek do zamierzonego i wywoła tylko w nim poczucie frustracji. Należy zatem wyznaczyć dziecku wolną przestrzeń i czas potrzebny na wyciszenie, by móc potem w wolnej chwili porozmawiać o ewentualnym problemie. W przypadku uczniów z nadwrażliwością słuchową warto jest dać im możliwość wyjścia z sali i przeczekania najtrudniejszych dla nich momentów.

Wszyscy uczniowie w szkole uczestniczą także w dodatkowych zajęciach muzycznych, które oparte są na ruchu swobodnym. Dla dzieci z zespołem Aspergera, które są mało elastyczne, forma ta pozwala rozwijać ich ekspresję ruchową. Niektórzy uczniowie ze spektrum autyzmu posiadają własne stereotypy, które mogą być punktem wyjścia do proponowanych ćwiczeń rytmicznych przez nauczyciela. Celem takich działań może być pokazanie całej klasie, że każda forma ruchu jest korzystna. Uczy to tolerancji dla szeroko pojętej „inności” oraz wzajemnego zrozumienia.

Innym przykładem zajęć mających ogromny wpływ na wspomaganie rozwoju dzieci, są tzw. lekcje uważności. Podczas nich uczniowie mają okazję skupienia się na sygnałach płynących z własnego ciała. Jest to niezwykle istotne, gdyż uczy ich kontrolowania emocji oraz utrzymywania koncentracji. W czasie wolnym uczniowie korzystają z także z zajęć opartych na założeniach muzykoterapii. Jest to doskonała okazja do wyciszenia się oraz regulacji ich ośrodkowego układu nerwowego.

Uczniowie chcący dodatkowo rozwijać poziom swoich umiejętności muzycznych mają okazję do brania udziału w grupowych zajęciach z instrumentu. Na chwilę obecną są to sekcje pianina, gitary, perkusji i skrzypiec. Na początku każdego roku szkolnego dzieci mogą proponować także inne instrumenty, na których chciałyby nauczyć się grać. Poprzez pracę zespołową uczą się one słuchać siebie nawzajem. Jest to niezbędny warunek do kształtowania umiejętności pracy w grupie w oparciu o założenia procesu edukacji muzycznej. W przypadku osób ze spektrum autyzmu, które nie są jeszcze gotowe na wspólne muzykowanie lub jednostek uzdolnionych muzycznie, zajęcia te mają formę zindywidualizowaną. Dzięki temu nauczyciel ma możliwość dopasowania odpowiednich metod pracy do poziomu społecznego i poznawczego jednostki.

Założenia prowadzonej edukacji muzycznej w placówce opierają się na innowacyjnej teorii nauczania muzyki wg E.E. Gordona. Budzi dziś ona coraz większe zainteresowanie naukowców, wzbogacając przy tym współczesną myśl pedagogiczną (Trzos 2009: 20). Jej nietypowe i ciekawe założenia sprawiają, że z dnia na dzień znajduje ona coraz większą rzeszę zwolenników. Teorię uczenia się muzyki E.E. Gordona należy uznać za stadiálną, ponieważ:

- ujmuje ona muzyczny rozwój człowieka jako postęp, który dokonuje się w kolejnych stadiach;
- przyjmuje ona istnienie interakcji między czynnikami biologicznymi, a doświadczeniem;
- spełnia podstawowe kryteria naukowej poprawności (Zwolińska 2011: 91-92).

Teoria E.E. Gordona wyjaśnia sposób, w jaki dziecko uczy się muzyki, aby ją zrozumieć. Przedstawia również kolejność działań w uczeniu się, która wynika z gotowości, jaką powinno osiągnąć dziecko na poszczególnych etapach procesu muzycznej edukacji. W gordonowskiej teorii uczenia się muzyki wyróżnia się trzy sekwencje: kolejność uczenia się umiejętności, kolejność uczenia się zawartości tonalnej oraz kolejność uczenia się zawartości rytmicznej (Bonna 2011: 24-25). Edwin E. Gordon podkreśla, że każda sekwencja odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się muzyki.

Kluczowym pojęciem w teorii E.E. Gordona jest zagadnienie audiacji. Najogólniej mówiąc, audiacją można nazwać proces myślenia muzycznego (Trzos 2012: 67-68). Zdaniem Gordona, wyjściową formą muzycznej aktywności dziecka jest śpiew, który umożliwia realizację pozostałych form (Gordon 1999: 30-31). Ciekawym rozwiązaniem w omawianej teorii jest relatywny sposób kształcenia słuchu – spośród różnorodnych systemów tonalnych, system z ruchomym DO i sylabą LA jako oparciem dla minoru (Wieloch, :115). W teorii Gordona wiele uwagi poświęca się także tworzeniu muzyki. Słuchanie, wykonywanie, jak czytanie i pisanie poprzez audiację pełnią ogromne znaczenie, lecz dopiero zaopatrzenie ucznia w umiejętność tworzenia i improwizowania sprawia, że muzyka staje się dla niego poniekąd własnością (Gordon 1999: 67). To poczucie kształtuje w nim chęć dalszego odkrywania - odnajdywania również samego siebie w świecie muzyki.

Edwin E. Gordon postrzega w sposób nieszablonowy zagadnienie oceniania dzieci. Różnicuje on znaczeniowo pojęcia zdolności i osiągnięć. Według niego, każdy człowiek rodzi się z pewnym poziomem zdolności muzycznych (który nie jest dziedziczony). Autor teorii podkreśla, że osoby z niskim poziomem zdolności mogą mieć wysoki poziom osiągnięć

(i odwrotnie) (Bonna 2011: 45). Z tego powodu wystawianie stopni powinno mieć charakter zarówno normatywny, jak i ideograficzny – taki sposób oceny pozwala uczniowi zrozumieć stawiane przed nim oczekiwania (Gordon 1999: 456-457). Rozpoznanie poziomu zdolności ucznia umożliwia także nauczycielowi obranie odpowiedniego sposobu działań pedagogicznych względem każdej jednostki – dostosowanie poziomu nauczania do indywidualnych potrzeb każdego ucznia (Zwolińska 2012: 116).

Opisane powyżej założenia teorii E.E. Gordona świetnie wpisują się w demokratyczny charakter szkoły. Stawiają nacisk na kreatywne myślenie oraz kształtowanie indywidualizmu jednostek. Poprzez oddziaływania muzyczne pozwalają na budowanie relacji partnerskich między nauczycielem a uczniem opartych na wzajemnym zrozumieniu, co jest istotną kwestią w przypadku pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu. Szczególnie ważny jest tu także sposób oceniania uwzględniający nie tylko wyniki osiągnięte przez ucznia, lecz również całościowy proces dochodzenia do pewnych umiejętności.

W ramach badań prowadzonych na terenie placówki konstruowane są narzędzia mające na celu poprawę jakości procesu kształcenia muzycznego. Przykładowym z nich jest stworzony sprawdzian umiejętności muzycznych w zakresie słuchania muzyki (SUMs) (Pulchny 2017: 64-67). Jest on przygotowany dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zainteresowanych diagnozą umiejętności uczniów w zakresie wspomnianej wyżej formy aktywności. W tym obszarze, oprócz specjalistycznych (i komercyjnych testów muzycznych) brakuje rozwiązań będących z jednej strony atrakcyjną formą pracy na zajęciach edukacji muzycznej, a z drugiej – konkretną pomocą w pomiarze i ewaluacji umiejętności uczniów w tym zakresie. Sprawdzian SUMs operuje aktywnością muzyczną uczniów wyróżniając główne ich działania w obszarach kształtowania i rozumienia pojęć oraz ugruntowania wiedzy. Oryginalność produktu podkreśla autorskie opracowanie materiału muzycznego (w tym dźwiękowego) przykładów oraz wskazanie nauczycielom podstawy teoretycznej, na której opracowano koncepcję zadań aktywnego słuchania muzyki. Celem wykorzystania narzędzia w placówce jest nie tylko diagnozowanie ogólnego poziomu umiejętności muzycznych dzieci, lecz także wskazywanie ob-

szarów trudnych dla dzieci neurotypowych oraz uczniów ze spektrum autyzmu. Wyniki otrzymanych sprawdzianów mają stanowić wskazówkę dla nauczyciela do planowania dalszej pracy.

Niezwykle istotnym elementem wpływającym na jakość procesu kształcenia muzycznego jest odpowiednie wyszkolenie kadry pedagogicznej. Ze względu na specyfikę szkoły stawiającej szczególny nacisk na edukację muzyczną oraz otwartej na uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera, zdecydowana większość nauczycieli zobowiązana jest do rozwijania swoich kompetencji pedagogicznych, muzycznych i terapeutycznych. Z uwagi na ten fakt na terenie placówki oraz poza nią mają miejsce:

- częste szkolenia nauczycieli w zakresie pracy z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- spotkania superwizyjne z zewnętrznym psychologiem i psychoterapeutą, które pomagają obiektywnie spojrzeć nauczycielom na proces edukacyjny i psychologiczny poszczególnych uczniów;
- zajęcia muzyczne organizowane przez dyrektora szkoły (wspólne muzykowanie, lekcje tańca), których celem jest głównie integracja kadry pracowników;
- konferencje naukowe poświęcone edukacji muzycznej oraz pracy z dzieckiem dysfunkcyjnym, w których czynny udział biorą niektórzy pracownicy placówki;
- warsztaty z zapraszanymi instrumentalistami oraz coachami (odniesienie wspólnej gry do dobrej pracy zespołu).

Dzieci ze spektrum autyzmu odczuwają duży dyskomfort, gdy muszą zmierzyć się z nieoczekiwanymi sytuacjami. Podejmowanie wspólnych działań środowiskowych daje im okazję do przełamywania pewnych schematów oraz wzmacnia poczucie przynależności do danej grupy. Wymusza bowiem podejmowanie się przez nie współpracy z innymi uczniami dla osiągnięcia określonego celu. Na terenie placówki organizowane są liczne koncerty lokalne. Jednym z nich było przedstawienie świąteczne dla rodziców nawiązujące do scenariusza „Opowieści Wigilijnej”, do którego uczniowie sami dobierali i tworzyli materiał muzyczny. Całość przedstawienia została potem dodatkowo nagrana i wydana w postaci płyty audio. Innym przykładem działalności środowiskowej, a zarazem doskonałą lekcją tolerancji, jest podejmowanie współpracy z innymi szkołami, do których uczęszczają uczniowie z innym rodzajem niepełnosprawności. Przykładem takiej kooperacji był udział w projekcie „Improwizuj, twórz i tańcz” wraz z dziećmi z zaburzeniami wzroku.

Wnioski

Kształcenie muzyczne jest jednym z ważniejszych aspektów edukacji dziecka. Wpływa ono bowiem na wszechstronny rozwój każdej jednostki. Z uwagi na obecność wielu dzieci z trudnościami w uczeniu się w szkołach, muzyka pełni dodatkowe funkcje, które usprawniają proces terapeutyczno-wychowawczy. Artykuł ten jest przykładem ilustrującym pozytywny wpływ edukacji muzycznej na rozwój dzieci ze spektrum autyzmu oraz ukazującym problemy, na jakie może trafić nauczyciel w pracy z dzieckiem dysfunkcyjnym. Najważniejsze wnioski płynące z tekstu zestawione zostały w poniższych punktach:

1. Edukacja muzyczna ma pozytywny wpływ na rozwój dziecka autystycznego. Dobrze prowadzona wpływa nie tylko na rozwój muzyczny, lecz także wspomaga proces terapii.
2. Do największych trudności w pracy z dziećmi z tym rodzajem dysfunkcji zalicza się częstą niechęć uczestnictwa ucznia w zajęciach grupowych, której przyczyną jest niedostosowanie społeczne oraz brak koordynacji ruchowej.
3. Podczas zajęć muzycznych należy obserwować zachowania dziecka i proponować zabawy w oparciu o jego naturalny ruch.

4. Prezentowany materiał muzyczny oraz proponowane ćwiczenia powinny dotyczyć zainteresowań dzieci.

5. Dziecko z autyzmem lub zespołem Aspergera nie powinno być zmuszane do uczestnictwa w zajęciach muzycznych. Należy dać uczniowi przestrzeń – gdy będzie on gotowy, to sam włączy się w pracę podczas lekcji.

6. Warto angażować dzieci we wszelakie projekty szkolne dające im możliwość rozwijania własnej kreatywności i elastyczności.

7. W przypadku dzieci autystycznych mających dużą potrzebę kształcenia muzycznego, należy dać im możliwość uczestniczenia w zajęciach indywidualnych (dzieci te będą poświęcały dużo czasu na naukę, zatem przy odpowiedniej indywidualizacji działań, stosunkowo szybko będą robiły postępy).

Tak niewiele trzeba, by być twórczym w swoich działaniach. Nauczyciel, który nie będzie potrafił wyjść poza schemat własnego myślenia, nigdy nie zdoła odkryć możliwości związanych z innowacyjną praktyką w szkole. Warto zatem wytěżyć swoje zmysły i poszukać inspiracji w otaczającym człowieka świecie. Warto zrobić to nie tylko dla siebie, lecz głównie dla dzieci – to w dużej mierze od nauczyciela zależy, na ile twórcze i kreatywne będą przyszłe pokolenia ludzkości.

Literatura

- Baron P. (2012), *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce*, [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 137-139.
- Białkowski A., Sacher W. (2010), *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Bonna, B. (2011), *Podstawy gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Chromik-Kovacs J., Banaszczyk I. (2017), *Jak pracować z dzieckiem z zespołem Aspergera w domu i szkole*, Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Gawryłkiewicz J. (2016), *Gordon – Autyzm – Edukacja demokratyczna*, [w:] B. Pazur (red.), *Język muzyki dla osób nie tylko ze świata autyzmu: Studia – refleksje – doświadczenia*, Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, s. 91-103.
- Gillberg C. (2002), *a Guide to Asperger Syndrome*, Cambridge University Press.
- Gordon, E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce: Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: WSP.
- Jaklewicz H. (2015), *Całościowe zaburzenia rozwojowe*, [w:] I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa: PZWL.
- Kaufman R.K. (2016), *Autyzm: Przełom w podejściu*, Białystok: Wydawnictwo Vivante.
- Kendall P.C. (2015), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji: Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*, Sopot: GWP.
- Kruś K. (2016), *Metody niedyrektywne jako alternatywa terapii autyzmu*, B. Pazur (red.), *Język muzyki dla osób nie tylko ze świata autyzmu: Studia – refleksje – doświadczenia*, Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, s. 55-67.
- Olechnowicz H., Wiktorowicz R. (2013), *Dziecko z autyzmem: Wyzwalanie potencjału rozwojowego*, Warszawa: PWN.
- Pazur B. (red.) (2016), *Język muzyki dla osób nie tylko ze świata autyzmu: Studia – refleksje – doświadczenia*, Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.
- Pulchny Ł. (2017), *Sposoby ewaluacji osiągnięć edukacyjnych we wczesnym nauczaniu w zakresie słuchania muzyki*, Bydgoszcz: (nieopublikowana praca magisterska).
- Rogalski, E. (1992), *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz: WSP.
- Shanker S. (2019), *Samoregulacja w szkole: Self-Reg, spokój, koncentracja i nauka*, Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Sienkiewicz Wilowska J. (2002), *Muzyka a rozwój dziecka*. [w:] *Wychowanie w przedszkolu*, nr 2/2012, s. 8-22.
- Trzos P. A. (2012), *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Trzos P. A. (2009), *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym: Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Konin: PWSZ.
- Wilde K. (2016), *Logistyka autyzmu*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Winter M. (2008), *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Wojciechowska K. (2009), *Dziecko a edukacja muzyczna*, [w:] *Życie szkoły*, nr 1/2009, s. 10-13.
- Zwolińska, E. (2011), *Audiacja: Stadium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Tytuł:

Problemy kształcenia muzycznego w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Słowa kluczowe: kształcenie muzyczne, funkcje edukacji muzycznej, dostosowania edukacyjne, autyzm, zespół Aspergera

Streszczenie

Warunki edukacji muzycznej prowadzonej w środowisku szkoły integracyjnej wymagają dodatkowego zaangażowania nauczyciela. Oprócz przygotowania nauczycieli do realizacji podstawy programowej szczególnej uwagi wymagają wiedza, umiejętności i kompetencje społeczno-moralne nauczyciela, także w kontakcie z rodzicami. W przypadku edukacji muzycznej sprawa jest szczególnie delikatna, bo dotyczy „intymnego” kontaktu dziecka ze sztuką. W niniejszym artykule przedstawiono wybrane aspekty praktycznej realizacji ścieżki edukacji muzycznej w pracy z dzieckiem wymagającym specjalnego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Skupiono się tu głównie na specyfice pracy z uczniem ze spektrum autyzmu.

Title:

Problems of music education in work with a child with special educational needs

Keywords: music education, functions of music education, educational adjustments, autism, Asperger syndrome

Summary

The conditions of music education conducted in the environment of an integration school require additional involvement of the teacher. Except preparation. In addition to preparing teachers for the implementation of the core curriculum, the teacher's knowledge, skills and competences, also in contact with parents, require special attention. In the instance of music education, the matter is particularly delicate, because it concerns the "intimate" contact of a child with art. This article presents selected aspects of the practical implementation of the music education path in work with a child requiring a special didactic and educational influence. The main focus was on the specificity of working with a student with the autism spectrum.

WALDEMAR MATUSZAK

Wybrane problemy nauczyciela muzyki w szkole podstawowej. Jak im przeciwdziałać?*

Zawód nauczyciela postrzegany jest w społeczeństwie jako elitarny, gdyż bezpośrednio wpływa na intelektualną wartość, umiejętności oraz postawę młodego człowieka od wieku przedszkolnego do ukończenia edukacji. Jest to długi proces, ponieważ np. absolwent wyższej uczelni uczestniczy w nim około dwudziestu lat. To, w jakich warunkach kształcąco-wychowawczych podnosi on swoje kompetencje, wpływa na jego przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej oraz pełnienia funkcji w społeczeństwie. Nie można tu pominąć pracy wychowawczej rodziców i placówek czy instytucji współpracujących ze szkołą, które wychodzą z szeroką ofertą uzupełniającą i wzbogacającą czas pozadydaktyczny młodego człowieka. Na ogół jednak oczekiwania społeczne są związane ze skutecznym, efektywnym i atrakcyjnym powszechnym systemem oświatowym, którego kreatorem jest nauczyciel.

W szkole podstawowej i gimnazjum przepracowałem łącznie 34 lata, drugi rok jestem wykładowcą na wyższej uczelni, więc miałem wiele okazji, by uczestniczyć w dyskusjach o pracy nauczyciela. z satysfakcją stwierdzam, że dominowały w nich wypowiedzi doceniające naszą pracę i zaangażowanie zawodowe, chociaż bywały też głosy nieprzyjemne, odnoszące się np. do tygodniowego wymiaru godzin dydaktycznych czy wolnego czasu (wakacje, przerwy świąteczne itd.). Referując „Wybrane problemy...” postanowiłem skupić się na zagadnieniach związanych z szeroko pojętym warsztatem pracy nauczyciela i jego wpływem na skuteczność nauczania.

Pierwszym problemem, z którym spotyka się szczególnie młody nauczyciel jest przygotowanie rozkładu materiału (obowiązek przedłożenia go do zatwierdzenia przez dyrektora szkoły) na podstawie obowiązującej podstawy programowej. Zagadnień do pracy jest bardzo dużo, gdyż trzeba realizować takie formy jak śpiew, wiadomości o muzyce, percepcja, gra na instrumentach i często zajęcia rytmiczne, a czas przeznaczony na aktywny kontakt z zespołem klasowym zamyka się w 35 godzinach lekcyjnych w roku. Praktyka dowodzi, że z różnych przyczyn jednostek lekcyjnych jest jeszcze mniej (zazwyczaj 30 – 32). Wskazane jest posługiwanie się podręcznikiem, do którego często są przystosowane zeszyty ćwiczeń. Należy wybrać ten najbardziej pomocny i skuteczny do pracy z zespołem, a jest z czego wybierać, bo od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku książki do przedmiotu muzyka mnożą się, a ich wydawcy, wspierając się doradcami metodycznymi, zabiegają o nauczycieli, by ci wdrażali ich pozycję w procesie nauczania. Samo słowo podręcznik nie do końca, moim zdaniem, odpowiada jego przeznaczeniu, gdyż uczeń ma z nim kontakt raz w tygodniu. Nosi go na zajęcia, a nie zawsze w procesie dydaktycznym jest konieczność czy potrzeba korzystania z niego. Po analizie kilku z tych podręczników można stwierdzić, że niewiele się od siebie różnią, gdyż każdy z nich to wszechstronny „leksykon” wiadomości muzycznych uzupełniony ubogim wyborem repertuaru wokalnego. Odnosi się wrażenie, iż korelują one z podstawą programową, ale wspólnie wymagają zbyt wiele treści do realizacji przez nauczyciela i opanowania przez ucznia we wspomnianym wcześniej czasie. Odnosi się wrażenie

WALDEMAR MATUSZAK – Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich w Koninie

*Referat wygłoszony podczas Konferencji „Muzyka jako istotny czynnik współczesnego kształcenia dzieci i młodzieży”, która się odbyła 5 kwietnia 2019 w Wyższej Szkole Kadr Menedżerskich w Koninie

nie, że obecny system kształcenia dąży do przygotowania ucznia jako wszechstronnego, ogólnie wykształconego muzyka, który zapomniał, jak się śpiewa. Ta podstawowa forma edukacji muzycznej z obiektywnych przyczyn coraz bardziej traci na znaczeniu, czyniąc nieodwracalne szkody w życiu kulturalnym narodu. Powszechnie obserwowane ograniczenie śpiewu na lekcjach muzyki jest spowodowane wielością zagadnień programowych. To w dużym stopniu przekreśla wysiłek nauczycieli pracujących z dziećmi, zanim trafią do klasy czwartej. Obserwując zajęcia muzyczne w zespołach przedszkolnych można zauważyć, że maluchy tańczą i śpiewają, a w ten sposób wykazują, że wychowanie artystyczne na ich poziomie wiekowym jest realizowane właściwie i skutecznie. Kontynuatorkami tych zajęć są panie uczące w klasach I-III szkoły podstawowej. z jednej strony można odnieść wrażenie, że nadal jest dobrze, bo aktywność artystyczna dzieci nie zmalała. z drugiej strony trudno się odnieść do realizacji muzycznych treści programowych w ramach nauczania blokowego. Nie jest tajemnicą, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są przygotowani do pracy z uczniem na zajęciach muzycznych, ale nie wszyscy czują się mentalnie na tym samym poziomie kształcenia artystycznego, co w okresie trzech lat powoduje zróżnicowanie w przygotowaniu zespołów klasowych do kontynuacji nauki w klasach czwartych u nauczyciela – specjalisty przedmiotu muzyka. Przedmioty artystyczne mają swoją specyfikę i w wielu przypadkach przygotowanie muzyczne nabyte podczas studiów nie do końca daje nauczycielowi komfort, „bezpieczeństwo” i satysfakcję w pracy z dziećmi.

Omówione zagadnienie wywołuje kolejny problem, z którym musi się zmierzyć nauczyciel klas I – III. To wyposażenie klasopracowni. w salach nauczania początkowego przeważnie nie ma instrumentu, toteż wszelkie działania związane z nauką śpiewu czy percepcją muzyki odbywają się z wykorzystaniem magnetofonu lub odtwarzacza CD. Ograniczenie się do tak pospolitych środków dydaktycznych nie sprzyja zainteresowaniu zajęciami i w małym stopniu wpływa na wrażenia i przeżycia emocjonalne dziecka. Wiem z własnego doświadczenia (akompaniowałem i grałem utwory klasyczne na pianinie), że muzyka „na żywo” trafia do ucznia o wiele skuteczniej, a także, co jest niezwykle ważne, buduje i wzmacnia autorytet nauczyciela w oczach dzieci i młodzieży. Można współczuć wielu nauczycielkom nauczania początkowego, gdyż na studiach poświęciły wiele czasu, aby przygotować się do pracy z dziećmi na zajęciach muzycznych, a z uwagi na brak instrumentu w sali lekcyjnej nie mają stworzonych warunków, by nabyte umiejętności skutecznie wykorzystać.

Sporadycznie praktykuje się przekazywanie zajęć muzycznych z uczniami klas początkowych nauczycielowi specjalście. Jest to działanie, które powinno pozytywnie wpływać na rozwój artystyczny dziecka, gdyż siedem lat jest prowadzone „jedną ręką”. Zabieg ten ma jednak wielu przeciwników, przede wszystkim wśród nauczycieli nauczania początkowego, którzy, kończąc studia, mają prawo czuć się wszechstronnie przygotowani do pracy (także na przedmiocie muzyka). Odbieranie im tych godzin to kompetencyjny „policzek”, a także ten drugi – finansowy.

Przez pierwsze pięć lat pracowałem w trzech wiejskich szkołach gminy Zagórów i w każdej z nich prowadziłem zajęcia pozalekcyjne. Szczególnie uczennice garnęły się do śpiewu. Nie „gwiazdorzyły”, każdy zaproponowany utwór akceptowały i starały się go wykonać jak najlepiej. Pracowaliśmy aktywnie i w ciepłej atmosferze, ciesząc się wspólnie osiągnięciami i sukcesami, nie tylko w środowisku lokalnym. Gdy pod koniec lat osiemdziesiątych podjąłem pracę w Koninie, uważałem, że w tak dużej szkole nabór na zajęcia muzyczne będzie bardzo liczny, co powinno sprzyjać wypracowaniu satysfakcjonujących osiągnięć artystycznych. Szybko się jednak przekonałem, że bardzo się myliłem w swoich założeniach i oczekiwaniach. Okazało się, że uczniowie w dużym mieście nie tęsknią za swoją szkołą po obowiązkowych zajęciach lekcyjnych. Miasto stwarzało im wiele możliwości spędzania wolnego czasu (domy kultury, kluby sportowe, basen, kina, szeroko rozumiana rekreacja i wypoczynek) i z nich korzystali. Odnoszę wrażenie, że w ten właśnie sposób

młodzież odreagowywała po 6-8 godzinach pobytu w szkole. Problemem było także „przygarnięcie” uczniów uzdolnionych muzycznie. Ci z kolei bardzo często bezpośrednio po lekcjach przemieszczali się na zajęcia do szkoły muzycznej lub ogniska, sekcji oraz zespołów w konińskich domach kultury. Pocieszające było jednak to, że chociaż doraźnie, w sytuacjach nagłych czy koniecznych zawsze można było na nich liczyć. Swoim talentem oraz umiejętnościami wspierali programy artystyczne na terenie szkoły. Zajęcia muzyczne pozalekcyjne realizowałem więc z uczniami o bardzo zróżnicowanych predyspozycjach. Trzeba było zabiegać o ich nabór i starać się (m.in. atrakcyjnością zajęć), by systematycznie uczęszczali na spotkania.

Kiedy szkołę podstawową przekształcono w sportowe gimnazjum, wcześniejsze problemy nadal były aktualne. Do nich doszły nowe i trzeba było im przeciwdziałać. Do tej pory w pozalekcyjnych zajęciach muzycznych dominowały uczennice młodszych klas. Teraz trzeba było pracować z dziewczynami w wieku 14 – 16 lat, które nie garnęły się do śpiewu zespołowego. Inspirowane wieloma programami TV kreującymi wokalne talenty, chciały być kolejnymi. Trudno było je przekonać do polskojęzycznych utworów i chcąc utrzymać skuteczność zajęć, często musiałem iść na kompromis repertuarowy, by spełniać podstawowy cel zajęć (rozwój artystyczny i umuzykalnienie ucznia). Uważam, że agresywne media, kreując solistyczne talenty – „gwiazdy”, nie przyczyniają się, a wręcz szkodzą ogólnemu wychowywaniu artystycznemu dzieci i młodzieży we współczesnej szkole. Mój pogląd potwierdzają czynni zawodowo nauczyciele muzyki, z którymi utrzymuję stały kontakt. Współczuję im, gdyż kolejna reforma – powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej nic tu nie zmieni, a problemy związane z właściwą masową artystyczną edukacją będą jeszcze narastały. Nadeszły ciężkie czasy dla nauczycieli (nie tylko muzyki), bo czy tak potężnym medium, jak telewizja, czy Internet można się skutecznie przeciwstawić?

Omawiając niektóre problemy związane z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych, skupiłem się na pracy wokalne. Świadomie nie rozwijałem wątku szkolnych zespołów instrumentalnych i wokально-instrumentalnych. Przyczyna jest prosta i łatwo ją wyjaśnić. Wymienione formy szkolnego muzykowania zawsze były reprezentowane w wyrażnie mniejszym stopniu. Przyczyny takiego stanu rzeczy są takie same jak omówione wcześniej. Dołożyć do nich trzeba jeszcze kolejne. w okresie przedgimnazjalnym mniejsza ilość uczniów dokształcała się w szkołach muzycznych, ogniskach czy domach kultury. Był to ostatni czas, kiedy nauczyciel muzyki miał względną możliwość agitowania talentów na spotkania pozadydaktyczne. Jednakże obowiązkiem szkoły było zapewnienie odpowiedniego sprzętu, a instrumenty, nawet na przełomie wieków, były bardzo drogie i jedynie nieliczne placówki oświatowe (w bogatych miastach czy gminach) mogły sobie pozwolić na takie zakupy. W kolejnych latach atrakcyjność różnych pozaszkolnych placówek kulturalno-oświatowych wzrastała. Uczniom i młodzieży wygodniej było iść np. do domu kultury, gdzie w sali ćwiczeń czekał na nich instrument podłączony do nagłośnienia oraz rozstawiona perkusja. Kto nie prowadził zajęć z zespołem instrumentalnym nie rozumie, jaki to poważny problem zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Chcąc wykonać efektywną pracę, trzeba ją poprzedzić wyjęciem instrumentów z magazynu, instalacją i strojeniem. Oczywiście po próbie wszystko trzeba zdemontować i bezpiecznie schować. Gdyby przyjąć przykładowy czas zajęć od 16 do 19, to instruktor w domu kultury wraz z zespołem pracuje prawie trzy godziny. w szkole muzykowanie nie będzie trwać dłużej niż 90 – 100 minut, bo reszta czasu to fizyczno-organizacyjna praca. Efektywny czas zajęć nie pozostawia złudzeń – szkoła przegrywa i trudno łudzić się, że nauczyciele mogą ten problem skutecznie w przyszłości rozwiązać.

Wspominałem o drogich instrumentach, lecz z satysfakcją trzeba stwierdzić, że w kolejnych latach wyrażnie taniały i obecnie ich ceny (a przynajmniej keyboardów) są ogólnie dostępne. Spowodowało to większe zainteresowanie muzyką dzieci i młodzieży, lecz zajęcia pozalekcyjne to nie indywidualne korepetycje. Nauczyciel może (powinien) się cie-

szyć z progresji życia w kulturze, lecz jego rola w tym zjawisku jest drugoplanowa. Może on służyć radą, wyjaśniać sugerowane problemy, ale nie uczestniczy bezpośrednio w procesie nauki dziecka. Stwarza warunki, by młody muzyk mógł zaprezentować swoje umiejętności np. na szkolnych apelach, prezentacjach, konkursach czy innych imprezach. Takie działanie musi być jednak współpracą z rodzicami, gdyż uczeń chętnie wystąpi w programie artystycznym, ale zagra na swoim instrumencie, ponieważ wie, jak go zaprogramować. Rodzic musi dostarczyć instrument do szkoły i zabrać po występie.

Uważam, że zaprezentowane problemy związane z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych nie wyczerpują zagadnienia. Zwróciłem uwagę na te, z którymi sam się zetknąłem i nie jestem w tym odosobniony. Uważam, że i obecnie nauczyciel muzyki zmuszony jest do wszelkich usilnych starań, by spotkać się z uzdolnionym uczniem na zajęciach na druga lub trzecią godzinę w tygodniu. Wprowadzenie gimnazjów nie przysłużyło się dobrze przedmiotom artystycznym, bo o ile w szkołach podstawowych zachowano jedną jednostkę lekcyjną na przedmiot muzyka, to już na etapie wyższym zajęcia te ograniczono do jednej godziny w wybranym roku (pierwszym lub drugim). Ktoś powie, że były gimnazja, w których nauczyciel prowadził zajęcia z muzyki przez trzy semestry, a nawet dwa lata. Jeden rok był ministerialnie obligatoryjny, a zajęcia w większym wymiarze godzin były uwarunkowane możliwościami finansowymi lokalnego organu zarządzającego oświatą lub dobrą wolą „szefa” dysponującego tzw. godzinami dyrektorskimi. Powstałe w ten sposób zróżnicowanie przydziału godzin w obowiązkowej powszechnej szkole (obowiązek szkolny do ukończenia osiemnastu lat) wywołało wiele dyskusji nie tylko w gronie nauczycieli muzyki, lecz także w szerszych kręgach społecznych uwrażliwionych i doceniających konieczność kształcenia młodego pokolenia w równych warunkach, bez oszczędzania na tzw. michałkach. Jakby tego było mało, absolwenci gimnazjów, idąc do szkół średnich, nie za bardzo nadrobili zaległości z przedmiotów artystycznych, gdyż tam czekała na nich jedna godzina lekcyjna w tygodniu (przez jeden rok) z przedmiotu wiedza o kulturze.

Za dwa miesiące ostatni absolwenci gimnazjów opuszczają szkołę i w myśl kolejnej reformy oświaty, wracamy do ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz różnego typu szkół ponadpodstawowych. Twórcy tych działań, głoszący „lepszą zmianę”, zapewniali społeczeństwo o słuszności i konieczności reformowania szkolnictwa, kładąc nacisk na dobro dziecka. Każdy ma prawo odnieść się do zmian i poddać je własnej ocenie. Jeśli mówimy o przedmiotach artystycznych, trzeba zauważyć, że sprawa wygląda nieciekawie. w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym (także artystycznym) nic się nie zmienia, natomiast w klasach IV – VIII powrotu do dawnej ośmiolatki nie ma, ponieważ edukacja muzyczna kończy się na klasie siódmej. Nie trzeba być matematykiem, żeby policzyć, że redukcja kolejnej godziny spowoduje niepokój, wręcz poważne problemy dla nauczycieli. Bezpiecznie (w pełnym wymiarze godzin) będą pracować tylko ci, którzy są zatrudnieni w dużych szkołach (minimum cztery oddziały klasowe w roczniku), gdyż tylko w takiej placówce muzyk przepracuje tygodniowo 16 godzin i będzie zabiegał o dwie dodatkowe z puli dyrektora na uzupełnienie etatu zajęciami pozalekcyjnymi. Ile jest takich szkół, a ile w ogóle wszystkich szkół w kraju? Nie załatwi tego problemu wariant, o którym wspomniano wcześniej, związany z możliwością przejmowania dzieci na muzykę z klas I – III, gdyż panie uczące na tym poziomie mają pełne przygotowanie, także muzyczne i nie wolno podważać ich kompetencji zawodowych. z etycznego punktu widzenia takie posunięcie może mieć miejsce jedynie w sytuacji, gdy wychowawca maluchów (z różnych przyczyn) osobiście wystąpi z taką propozycją czy prośbą do dyrektora szkoły. Wielu nauczycieli już teraz łączy etat w dwóch, a nawet trzech szkołach. Żyją i pracują w nerwach, stresie, niepewności o swój byt w kolejnym roku szkolnym. Pracujący w niepełnym wymiarze godzin nie mogą też liczyć na dopełnienie etatu w szkołach średnich. Przewidziano tam (przynajmniej w liceum) muzykę i plastykę jako przedmioty dodatkowe, które będą konkurować np. z psychologią lub filozofią, a od następnego roku np. z łaciną. Wybrany będzie tylko jeden

przedmiot i trudno liczyć na sukces w rywalizacji z przedmiotami społecznymi czy humanistycznymi.

Tyle o reformie z punktu widzenia nauczyciela przedmiotu artystycznego. Uważam, że problemy organizacyjne, metodyczne i inne związane ze zmianami oświatowymi będą przez kilka lat rozwiązywane poprzez różne kursy, szkolenia i setki dokumentów (sprawozdań, zbiorówek, referatów, analiz itd.), które znów będzie przygotowywać nauczyciel. Chcąc pracować, podda się nowym warunkom i jakoś to będzie przynajmniej dla tych, którzy nie znają się lub nie rozumieją specyfiki i znaczenia pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Kończąc rozważania odnośnie „reformy a nauczyciel”, chcę zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem budzący głębokie obawy związane z przyszłością studentów pedagogiki – kierunków artystycznych. Nie znam danych statystycznych dotyczących ilości absolwentów wyższych uczelni w kraju. Na pewno są ich setki w każdym roku. Gdy zestawimy wprowadzanie nowej reformy ograniczającej godziny dydaktyczne z ilością absolwentów uniwersytetów, wnioski nasuwają się same.

Następnym problemem w pracy nauczyciela, nad którym należy się pochylić, jest ocenianie. Nie mamy większych kłopotów, gdy dwa razy w roku dokonujemy samooceny związanej z ustaleniem przez dyrekcję dodatku motywacyjnego. o wiele bardziej złożone i trudne jest ocenianie ucznia, szczególnie na przedmiotach artystycznych, gdzie obok form wymiernych występują elementy emocjonalne, odnoszące się do wrażliwości, predyspozycji, zdolności, umiejętności itd. Formy wymierne to: wiadomości o muzyce lub zaangażowanie, stosunek ucznia do zajęć na lekcjach oraz uczestnictwo w pozalekcyjnych formach artystycznych. Można je ocenić w miarę uczciwie testem, obserwacją czy diagnozowaniem wypowiedzi ustnej oraz gry na instrumencie. Ale jak odnieść się do percepcji muzyki? Uczeń pytany o wrażenia po wysłuchaniu fragmentu utworu udzieli odpowiedzi, ale jej jakoś nie zawsze wynika ze stopnia wrażliwości, bo np. jest mało elokwentny i ilustrowanie słowem swoich przeżyć i doznań stwarza mu poważny problem. Jeśli przyjmiemy za podstawę – priorytet zalecenie władz oświatowych, by na zajęciach artystycznych oceniać sukcesy i postępy ucznia, nauczyciel przygotowuje sobie kolejny problem związany z wystawieniem oceny semestralnej czy rocznej. Obserwując stronę z ocenami zespołu klasowego, widzi zróżnicowanie ilości ocen u poszczególnych uczniów. Zauważa dalej, że jego obserwacja i wnioski związane z globalną jakością artystyczną grupy nie do końca wyrażone są w ocenach, gdyż dominują te dobre i bardzo dobre, a przecież w każdym zespole klasowym są także uczniowie ogólnie słabi czy wręcz uchylający się od nauki. Wystawieniu uczciwej oceny nie sprzyja sześciostopniowa skala ocen, bo niezależnie od ilości ocen cząstkowych (co świadczy o aktywności ucznia) upowszechniony dziennik elektroniczny i tak wyliczy bezwzględną średnią ocen, która zestawiona z „widełkami” przyjętymi w szkole przez radę pedagogiczną, określi ocenę końcową. Uczeń szybko wyciągnie wnioski, że nie ma potrzeby się wysilać, gdyż wystarczy solidnie wykonywać swoje obowiązki uczniowskie, a LIBRUS czy WULKAN zrobią resztę. Uczniowie o lekceważącym stosunku do przedmiotu też mogą spać spokojnie, ponieważ semestralna czy roczna ocena niedostateczna im nie grozi. Gdyby nawet tak się stało, przysługuje im egzamin poprawkowy, który składa się z dwóch części – teoretycznej i praktycznej. Część druga (predyspozycje muzyczne) będzie oceniona pozytywnie, więc i cały egzamin, niezależnie od części pierwszej, zakończy się dla ucznia sukcesem.

Uważam, że ogólnopolskim problemem nauczycieli przedmiotów artystycznych jest stosowanie oceny celującej. o ile w założeniach dodanie jej, jako elitarnej, miało wyróżnić wybitnych uczniów z poszczególnych przedmiotów, to już w kolejnych latach wartość tej oceny ulegała stopniowej degradacji. Wynikało to, moim zdaniem, nie tyle z hojności nauczycieli, lecz bardziej z braku uściślonych kryteriów. Wewnątrzszkolne systemy oceniania różniły się między sobą, nadal funkcjonują i są przyczyną nieporozumień ucznia z nauczycielem, uczniów z różnych szkół, a także dyskusji społecznych, które inspirują ro-

dzice. Dylemat „dlaczego piątka a nie szóstka” dla pracowitego ucznia zawsze powraca zwłaszcza po klasyfikacji rocznej, gdy ocena celująca wpływa na średnią ocen do uzyskania świadectwa z paskiem, będącego nagrodą dla ucznia i powodem satysfakcji jego rodziców.

Mógłbym się jeszcze odnieść do kolejnych problemów nauczycieli muzyki związanych ze stosowaniem ocen. Wyżej poruszone to te, które towarzyszyły mi, kiedy uczyłem w szkole.

Wiem, a opieram się na dyskusjach i rozmowach z innymi nauczycielami muzyki, że nie tylko ja musiałem się z nimi zmierzyć. Rozmawialiśmy także o innych ocenach, toteż to zagadnienie pozostawiam jako otwarte.

Jak temu przeciwdziałać? Często zastanawiałem się nad tym i zawsze przychodził mi pomysł do głowy, który neutralizowałby napięcia związane z właściwą interpretacją wystawionych ocen wśród nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Polegał on na odstąpieniu na przedmiotach artystycznych (także wychowaniu fizycznym) od sześciostopniowej skali ocen na rzecz zaliczenia przedmiotu, a w szczególnych przypadkach zaliczenia z wyróżnieniem. Chociaż widziałem w tym nowatorstwie wiele korzyści dydaktyczno-społecznych, to zdawałem sobie oczywiście sprawę z tego, że nie może ono być wdrożone w systemie oświatowym. Przede wszystkim dlatego, że zubożyłby już istniejący, wygodny np. do zbiorówek i obliczeń statystycznych, tak spopularyzowanych i niezbędnych z kolejnymi reformami. Nie bez znaczenia jest też fakt, że uczniowie i ich rodzice przywykli do bezwzględnych cyfrowych ocen i nimi się sugerują, oceniając postępy w nauce.

Będąc jeszcze nauczycielem w gimnazjum, często wspominałem konferencje metodyczne z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, a szczególnie te, które prowadziła doradca metodyczny p. Elżbieta Pabiszak. Zjeżdżaliśmy wtedy z całego rejonu, wspólnie omawialiśmy zagadnienia i rozwiązywaliśmy problemy dydaktyczno-metodyczne związane z przedmiotem muzyka, wymienialiśmy się repertuarem, wspieraliśmy się obowiązującą dokumentacją, konspektami. Spotkania nauczycieli często kończyły się w kawiarniach, gdzie nadal dominowała szkoła i tematyka z nią związana. Żyliśmy jak w rodzinie, lecz gdy konferencje metodyczne opanowali przedstawiciele różnych wydawnictw szkolnych, by agitować nas do zakupu i dystrybucji ich produktów, to wcześniejszy entuzjazm spotkań znacząco się osłabił. Nauczyciele decydowali, czyje materiały będą wykorzystywać w kolejnych latach, nie byli zainteresowani ich zmianami, toteż nie przyjeżdżali na kolejne spotkania metodyczne, by uczestniczyć w nich jak kupcy w hurtowni. Ci, z którymi nadal się spotykałem, także nie stanowili już dawnego monolitu. Pracowaliśmy w oparciu o tę samą podstawę programową, lecz na różnych opracowaniach dydaktycznych, co nie sprzyjało wymianie poglądów czy pozyskiwaniu nowatorskich skutecznych pomysłów do wdrażania w procesie lekcyjnym. Nie wiem, jak jest obecnie i mogę tylko żywić nadzieję, że kryzys związany z doradztwem metodycznym mija. Ujednolicony ogólnopolski model uczenia muzyki w szkole stwarzał warunki do integrowania się nauczycieli. Danie nam możliwości wyboru różnych „instrumentów” pracy z dziećmi można oczywiście określić jako nowatorskie, pobudzające inicjatywy, działanie. Uważam jednak, że owo reformowanie zajęć dydaktycznych powinno być bardziej kontrolowane oraz weryfikowane przez władze oświatowe i zawężone do dwóch, trzech zatwierdzeń do realizacji w ogólnopolskim powszechnym procesie kształcenia przedmiotów artystycznych. Aktywny nauczyciel na pewno sobie poradzi z wyborem odpowiednich materiałów do pracy i uczeń także będzie zadowolony, więc nie widzę sensu „zarzucania” go kolejnymi, proponowanymi i zatwierdzanymi do realizacji.

Zaprezentowane problemy nauczyciela muzyki we współczesnej szkole podstawowej nie wyczerpują, oczywiście, zagadnienia. Przypomnę, że odniosłem się m.in. do:

- relacji między podstawą programową, rozkładem materiału a podręcznikiem – książką dla ucznia,
- wymiaru godzin (jego uszczuplaniu) na realizację treści programowych,
- nauczania muzyki w klasach I – III,

- miejsca przedmiotu muzyka w szkołach ponadpodstawowych,
- zajęć pozadydaktycznych (zespoły wokalne, instrumentalne, soliści),
- systemu oceniania,
- doksztalcenia i doradztwa metodycznego.

Z powyższych wynikają kolejne, a przecież nie wspomniałem w opracowaniu o tak istotnej

i niezwykle złożonej płaszczyźnie pracy nauczyciela związanej z rozwiązywaniem problemów wychowawczych. Nie jest w tych działaniach osamotniony, gdyż wspierają go szkolni pedagodzy, psychologowie, poradnie, często rodzice, ale to nie oni, lecz nauczyciel jest pierwszym czynnikiem reagującym na zaobserwowane lub wskazane sytuacje problemowe i to od jego umiejętności oraz kompetencji najbardziej zależy, czy problem będzie rozwiązany w zarodku czy zneutralizowany, przekazany dalej do „profesjonalistów” zajmujących się wychowaniem dzieci i młodzieży.

Poruszone w opracowaniu zagadnienia to mój subiektywny wybór i zdaję sobie sprawę, że wielu nauczycieli, odnosząc się do nich, ma prawo mieć własne poglądy, nie zawsze zbieżne z moimi. Jest o czym mówić, by skutecznie polepszać warunki naszej pracy. By przezwyciężać kłopoty i niedogodności zawodowe, musimy cały czas być kreatywni oraz otwarci na wszystko, co dzieje się w szkole. Pomogą nam w tym dobrze utrzymywane kontakty z dyrekcją i pozostałymi nauczycielami, współpraca z pozaszkolnymi placówkami kulturalnymi, np. szkołami muzycznymi, ogniskami czy domami kultury. Częste spotkania z rodzicami, szczególnie tych uczniów, którzy uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne, bo przy ich pomocy można pozyskiwać środki finansowe na doposażenie szkolnej bazy muzycznej, a także organizowanie szkolnych wycieczek do teatrów muzycznych, opery czy na inne imprezy artystyczne. Wszystko to jest ważne, ale przede wszystkim musimy widzieć ucznia, poznawać jego charakter, priorytety i problemy, zdobywać jego zaufanie i kreować się w jego oczach jako dobry człowiek – wzór społeczny, za którym warto podążać.

Myślę, że każdy aktywny nauczyciel posiada w dorobku także własne pomysły czy nowatorskie inicjatywy, które wdraża w procesie lekcyjnym czy pozalekcyjnym. Jestem m.in. autorem rozkładu materiału do nauki w gimnazjum (dwa warianty: cykl roczny i trysemestralny) i chociaż nie jest już aktualny, uważam, że niektóre jego elementy można wykorzystać w pracy z uczniami w klasie siódmej szkoły podstawowej. Opracowałem również program zajęć pozalekcyjnych odnoszący się do pracy nauczyciela z zespołem wokalnym

i solistami. Na zakończenie chciałbym przybliżyć projekt dydaktyczny, którego celem była korelacja muzyki z historią, a w dalszym planie, gdyby okazał się skuteczny, również z innymi przedmiotami. Pomysłodawcą i inspiratorem tych działań była p. mgr Ludmiła Woźniak, która przybliżyła mi pomysł i zaproponowała współpracę.

Testem skuteczności innowacji przedmiotowej było wykorzystanie na lekcjach historii materiału dźwiękowego o charakterze relaksacyjno-inspirującym. Moim zadaniem było przygotowanie odpowiedniego zestawu utworów i tak powstał dwupłytowy zbiór „przebojów” muzyki poważnej wszystkich epok, stanowiący przekrój wybranych dzieł o pożądanym charakterze. Praca z uczniami wykazała, że pomysł jest skuteczny i pozytywnie wpływa na postawy młodzieży. Dowiodły tego wyniki pilotażowego badania ankietowego i przeprowadzone liczne rozmowy z uczniami. Kolejna płyta nawiązywała do repertuaru związanego z powstaniami narodowymi w XIX w. Wykorzystanie nagrań „Repertuar patriotyczny 1830 - 1865” dowiodło, że podstawowy cel projektu został osiągnięty. Postanowiliśmy, że zostaną przygotowane kolejne zestawy utworów muzycznych, począwszy od średniowiecza przez kolejne epoki aż do czasów współczesnych. w ten sposób powstały: „Muzyka średniowiecza” (dwie płyty), „Muzyka renesansu” i „Muzyka polskiego baroku”. Szykowałem kolejne płyty. w chwili, gdy przygotowywaliśmy się do ukończenia projektu, tzn. przeprowadzenia kolejnych odpowiednich testów wśród młodzieży i opracowania wyników

badań oraz przygotowania całego programu do ewentualnej publikacji w czasopiśmie dla nauczycieli, było wiadomo, że nowe władze oświatowe bezwzględnie dążą do likwidacji gimnazjów. Straciliśmy zapał do kontynuacji projektu, tym bardziej że byłem świadomy, że otrzymam wypowiedzenie z pracy (brak godzin), a p. Ludmiła Woźniak postanowiła wykorzystać roczny urlop dla poratowania zdrowia. Nasz wspólny wysiłek został administracyjnie zniszczony. Mimo wszystko uważam, że wysiłek i poświęcony czas nie poszedł na marne. Pisząc to opracowanie widzę szansę, że być może ktoś ten projekt uzna za godny kontynuacji i wdroży go w procesie dydaktycznym nauczania historii lub innych przedmiotów w ponownie reformowanej szkole podstawowej lub średniej.

Wielopłaszczyznowy i wielokierunkowy rozwój dziecka w aspekcie muzycznym* *Multi-dimensional and multi disciplinary child development in musical aspect*

Kilka słów wprowadzenia

„Świat dziecka budził zainteresowanie dorosłych już w starożytności, czego wyrazem są stwierdzenia Arystotelesa dotyczące dziecka jako organizmu zawierającego w sobie potencjał rozwojowy”¹. Potencjał rozwojowy oznacza zespół predyspozycji, które można, ale które nie zawsze udaje się wykorzystać w stopniu zadowalającym zainteresowanego i jego opiekunów. Aby osiągnąć jak największe korzyści, odnieść sukces życiowy, wskazane jest „wstrzelenie się” w ów zespół predyspozycji dziecka.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego można zapoznać się z osiągnięciami dziecka, które kończąc wychowanie przedszkolne realizuje następujące obszary: fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy². „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. w efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji”³.

Nauczyciel nie może szukać po omacku, dobrze jest, aby rozpoczął pracę nad dzieckiem od dziedzin ogólnorozwojowych a następnie, w miarę potrzeb wynikających z obserwacji czynionych postępów, zawęzić je aż do granic specjalizacji. Taką dziedziną może być szeroko pojęta muzyka. „Rola muzyki w wychowaniu dzieci często bywa niedoceniana. Badania naukowców dowiodły jej ogromnego znaczenia w rozwoju i życiu dziecka. Wpływa ona na rozwój procesów poznawczych, poprawia zdolność koncentracji, spostrzegawczość, wyobraźnię oraz pamięć. Działa również na sferę emocjonalną i psychiczną dziecka, rozwija poczucie estetyki, uczy piękna i harmonii, może uspokajać, pomagać w koncentracji lub wyciszaniu oraz zasypianiu”⁴. Wymienione, potencjalne korzyści, nie muszą doprowadzić do wykształcenia muzyka – artysty, ale mogą stać się bazą do harmonijnego rozwoju młodego człowieka.

Wyjaśnienie terminu rozwój

W Polsce, rozpatrując proces edukacji, operuje się podziałem, w którym okres przedszkolny obejmuje dzieci między 3 a 6 rokiem życia. Na tym etapie życia u dzieci przedszkolnych dokonują

BEATA KAMIŃSKA-KŁOS – dr nauk humanistycznych, Uniwersytet im Kazimierza Wielkiego.

*Artykuł napisany na podstawie referatu wygłoszonego podczas Konferencji „Muzyka jako istotny czynnik wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży”, która się odbyła 5 kwietnia 2019 w Wyższej Szkole Kadr Menedżerskich w Koninie

¹ M. Kielar-Turska, *Dorośli w świecie dziecka, dziecko w świecie dorosłych*, Wychowanie w przedszkolu 2009, nr 1, s. 5.

² Dz. U. Poz. 356 z dnia 14 lutego 2017, s. 4-8.

³ Dz. U. Poz. 356, s. 2.

⁴ L. Kryniowski, *Muzykoterapia*, Wychowanie w Przedszkolu 2009, nr 1, s. 49.

się istotne zmiany będące pochodną rozwoju fizycznego, motorycznego, psychicznego, emocjonalnego, społecznego, poznawczego oraz budzącego szczególne zainteresowanie w tym opracowaniu, rozwoju muzycznego.

Aby zrozumieć istotę rozwoju, należy najpierw ten termin zdefiniować. Otóż rozwój jest to „trwający przez całe życie osobnicze, proces kierunkowych zmian następujących po sobie w formie etapów (faz) rozwojowych. Rozwój jest także rozumiany jako ciągłość zachodzących przemian o charakterze postępowym, zmierzających do udoskonalania funkcjonowania jednostki (jej wszechstronnego rozwoju intelektualnego, społecznego, zawodowego, moralnego, kulturalnego), życia na wyższym poziomie, dążenia do samorozwoju, samokształcenia, wytyczania celów do osiągnięcia, posiadania aspiracji (np. zawodowych, rodzinnych, edukacyjnych), zaspokojenia określonych potrzeb bycia niezależnym, samodzielnym, odpowiedzialnym. Czynniki determinujące tak pojmowany rozwój są zadatki biologiczne (określone skłonności, zdolności, cechy osobowościowe, stan zdrowia itp.), własna aktywność (działalność, poziom aspiracji, dążeń, motywacji), wpływy środowiskowe (rodziny, grup rówieśniczych, lokalnej społeczności, mass mediów itp.) oraz szeroko rozumiane wszelkie procesy związane z wychowaniem i nauczaniem”⁵.

Maciej Kołodziejski stwierdza, że „rozwój oznacza tyle, co ciąg zmian, przemian i przekształceń o określonym ukierunkowaniu, niezależnie od tego czy ich kierunek oceniany jest pozytywnie, czy nie. Rozwój odnosi się głównie do zmian psychiki i zachowania się człowieka”⁶. Bazując na powyższych definicjach można przyjrzeć się bliżej procesom związanym z rozwojem wychowawczym i emocjonalno-społecznym dzieci w wieku przedszkolnym. w dalszej części opracowania zostaną omówione rodzaje: fizyczny, psychiczny, motoryczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy i muzyczny. Zachowania dziecka rozwijają się według pewnych wzorców i w wysoce przewidywalny sposób. To, kim stanie się dziecko w przyszłości jest uzależnione od sposobu, w jaki się je traktuje, ale podstawowe drogi rozwoju osobowości zależą bardziej od tego, kim ono jest niż od tego, co robią jego rodzice. Ciało dziecka rozwija się według określonego wzorca i to samo dzieje się z jego psychiką⁷.

Tak jak podczas rozwoju fizycznego, odniesione kontuzje, przebyte choroby i wypadki mogą, czasami w sposób kardynalny, zmienić proces rozwojowy dziecka, tak i doświadczenia traumatyczne, problemy emocjonalne mogą odbić się niekorzystnie na psychice i zachwiać procesem rozwoju psychicznego dziecka. Ze względu na to każde dziecko rozwija się w sposób charakterystyczny dla siebie a opisywane wzorce stanowią pewną średnią, która jest wypadkową zachowań populacji.

Rozwój fizyczny

Rozwój fizyczny dziecka odznacza się stopniowymi zmianami przy przejściu z wieku poniemowlęcego do wieku szkolnego, który posiada znamiona skoku rozwojowego, pozwala na wyodrębnienie dwóch różniących się między sobą grup wiekowych: młodszą (dzieci 3 i 4-letnie) oraz starszą (dzieci 5 i 6 letnie)⁸. Należy pamiętać, żeby nie łączyć grup dzieci 4 i 6 letnich ze względu na znaczne różnice rozwojowe, zwłaszcza w zakresie rozwoju fizycznego. Dzieci, które mają pójść do szkoły, powinny stanowić odrębną grupę przedszkolną.

Podstawowymi wskaźnikami rozwoju fizycznego dzieci są przede wszystkim zmiany budowy ciała i układu ruchowego. Rozwój fizyczny w ciągu czteroletniego okresu przedszkolnego nie przebiega w sposób równomierny. Zauważono, że można go podzielić na dwa, dwuletnie etapy: trzeci i czwarty oraz piąty i szósty rok życia. w miarę jak dziecko dojrzewa, jego ciało staje się coraz

⁵ K. Janus (oprac.), *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Buchmann, Warszawa 2011, s. 251-252.

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 1, PWN, Warszawa 2003, s. 45-46, [w:] M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo PWSZ Płock 2011, s. 95.

⁷ Por. F. L. Ilg, L. B. Ames, S. M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańsk 2006, s. 13-14.

⁸ Por. M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2005, s. 28.

większe. To nieodwracalny proces i dziecko nie staną się pewnego dnia mniejsze. Chociaż rozwój fizyczny może od czasu do czasu ulegać zahamowaniu, ale nigdy się nie cofa. Rozwój psychiczny jest zdecydowanie bardziej złożony⁹.

Tabela nr 1 – *Rozwój fizyczny przedszkolaków*

w przypadku (3-4 latków)	w przypadku (5-6 latków)
-zachowują typ budowy ciała małego dziecka; -posiadają stosunkowo dużą głowę; -długi tułów; -krótkie kończyny; -słabe i mało wydolne stopy; -niepełne jeszcze uformowanie naturalnych krzywizn kręgosłupa¹⁰; -tempo i rytm zmian rozwojowych są na ogół umiarkowane.	-mierzy około 110 centymetrów wzrostu; -głowa i mózg dziecka powiększają się do rozmiarów podobnych jak u dorosłego człowieka; -dzieci są zdolne do kierowania swoją uwagą; -potrafią tworzyć plany; - rozwiązywać problemy logiczno-matematyczne; - podejmują refleksję nad własnym zachowaniem¹¹ -zauważalny jest postęp w rozwoju i wzmacnianiu organizmu, który widoczny jest, np.: „-następuje przyrost wysokości ciała wywołany wydłużaniem się kości długich, zwłaszcza kończyn dolnych; -dzieci z tej grupy charakteryzują się bardziej harmonijną sylwetką; -widoczne są korzystne zmiany w zarysie kręgosłupa oraz postępujące wysklepianie się łuków stóp, co zwiększa ich wydolność”¹²; -obserwuje się wyraźne nasilenie procesów rozwojowych.

Każde dziecko jest inne, ale w okresie przedszkolnym zachodzą w ich „ciałach fizycznych” tak charakterystyczne zmiany, że z dużą dozą prawdopodobieństwa zmiany te można przewidzieć. Oczywiście mówimy o zmianach względnych, bo przecież każde dziecko startowało z innego, odziedziczonego w chwili narodzin pułapu i każde posiada różne, chociażby genetycznie uwarunkowane, możliwości rozwoju fizycznego.

Rozwój motoryczny

Maciej Kołodziejcki stwierdza, że „okres średniego dzieciństwa dotyczy przedziału wiekowego między czwartym a szóstym rokiem życia i charakteryzuje się intensywnym rozwojem sensoryczno-motorycznym, zdobywaniem wielu doświadczeń z zakresu właściwości obiektów fizycznych, relacji między obiektami”¹³. Właśnie z rozwojem fizycznym w ścisłym związku pozostaje rozwój motoryczny dziecka. „Dzieci przedszkolne cechuje duża potrzeba ruchu. Szczególnie dynamiczny rozwój motoryczny zaczyna się mniej więcej w piątym roku życia i nazywany jest „złotym okresem” w rozwoju ruchowym”¹⁴.

⁹ Por. F. L. Ilg, L. B. Ames, S. M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka ...*, s. 13-14.

¹⁰ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012, s. 40.

¹¹ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania, dynamika i rola w kształtowaniu sfery psychoruchowej*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 73.

¹² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa..., op. cit.*, s. 40.

¹³ R. Stefańska-Klar (red.), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2005, s. 130 [w:] M. Kołodziejcki, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011, s. 94.

¹⁴ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka ...*, op. cit., s. 72-73.

Tabela nr 2 – Rozwój motoryczny przedszkolaków

Dziecko 3-letnie	Dziecko 4-letnie	Dzieci 5-letnie	Dzieci 6 - letnie
-nieporadność np. ruchowa przejawia się w powolnym i niezręcznym działaniu.	-jest bardziej sprawne motorycznie; -zwinniejsze; -zręczniejsze; -porusza się pewniej i swobodniej; - lepiej reaguje na sygnały i polecenia.	-obserwuje się doskonalenie zdolności koordynacyjnych i pojętności; -najwyższy poziom osiągają cechy motoryczne, jak: -siła; -szybkość; -zwinność; -zręczność; -ogólna wytrzymałość. Pod tym względem zaznaczają się różnice między chłopcami i dziewczynkami. <u>Chłopcy</u> – są lepsi w zakresie wielu umiejętności i sprawności (biegi, skoki); <u>dziewczynki</u> – nabierają większej wprawy w posługiwaniu się skakanką, w ćwiczeniach równoważnych i rytmicznych ¹⁵ .	-obserwuje się dalszy postęp rozwoju motorycznego; -zręczniejsze; -silniejsze; -zwinniejsze; -wzrasta ich wytrzymałość. „Ruchy stają się bardziej celowe i odpowiednio przystosowane do zadania. Niektóre z podstawowych ruchów, np. bieg, podskoki, ulegają automatyzacji, co powoduje ich większą płynność i swobodę” ¹⁶ .

Rozwój motoryczny dzieci przedszkolnych jest łatwy do zaobserwowania. Dzieci są coraz sprawniejsze, doskonalsze. Wynika to nie tylko z ich rozwoju fizycznego, ale również z doświadczenia zdobywanego wraz z ilością powtarzanych ruchów i wykonywanych czynności. „Dzieci stają się coraz bardziej samodzielne, sprawniej wykonują codzienne czynności jak ubieranie, jedzenie czy zaspokajanie potrzeb fizjologicznych. Zaznacza się również dymorfizm płciowy, różnicujący sprawności i zainteresowania ruchowe dziewcząt oraz chłopców, na które mogą wpływać również obowiązujące wzorce społeczne”¹⁷. Na bazie doświadczeń własnych, dzieci zaczynają dzielić wykonywane czynności na te które lubią bardziej i te, których wykonywać nie lubią. Są to pierwsze próby specjalizacji.

Rozwój psychiczny

Rozwój psychiczny jest procesem dotyczącym przeobrażeń psychiki człowieka i jego zachowania. Polega on na nabywaniu zdolności do samodzielnego, odpowiedzialnego oraz nieegoistycznego odczuwania, pojmowania i działania.

Rozwój psychiczny w okresie przedszkolnym cechuje się dużym dynamizmem. Wyróżniamy 3 fazy tego rozwoju, które odpowiadają potrzebom pedagogiki przedszkolnej. Cechy charakterystyczne dzieci w danej fazie bezpośrednio wpływają na zróżnicowanie metod pracy wychowawczej. Można

¹⁵ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 41.

¹⁶ K. Włażnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wydawnictwo Juka, Łódź 1996, [w:] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 41.

¹⁷ M. Kielar-Turska (2003), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 1 Gdańsk, GWP, 285-332 [w:] M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka ...*, s. 73.

dokonać następującego podziału: 1 faza — od 3 do 4 lat; 2 faza — od 5 do 5,5 lat; 3 faza — od 5,5 do 6 lat¹⁸. z rozwojem psychicznym ściśle związany jest omawiany wcześniej rozwój fizyczny.

Psychikę dziecka przedszkolnego cechuje: emocjonalność i łatwość przechodzenia w stany krańcowe (od ożywienia i wesołości do przygnębienia i płaczu)¹⁹. Stany takie wpływają na podejmowane przez dziecko działania. w stanie przygnębienia trudno jest mu zrozumieć zachowania innych dzieci, roześmianych i rozbawionych.

W okresie przedszkolnym dziecko powinno ograniczyć i nauczyć się panować nad ekstremalnymi stanami psychicznymi. Empatia i współpraca powinny zastąpić egoizm i odseparowanie od rówieśników. „Proces rozwoju psychicznego charakteryzuje się przechodzeniem od niższych, prymitywniejszych form działania do coraz bardziej złożonych, określonych następstwem poszczególnych osiągnięć dziecka”²⁰.

Postęp w tym rozwoju „polega nie tylko na wzroście pewnych sprawności lub umiejętności, lecz także na możliwości wykorzystania ich w całkowicie nowych zadaniach”²¹. Dziecko staje się bardziej świadome tego co robi. Automatyzm w wykonywaniu różnych czynności ustępuje miejsca działaniom świadomym i przemyślanym. Pojawia się coraz więcej pytań i wątpliwości, na które dziecko próbuje znaleźć odpowiedź. „Zmiany w rozwoju psychicznym ujawniają się w postaci sprawniejszego działania, lepszej orientacji w otaczającej rzeczywistości oraz w lepszych formach przystosowywania się do różnych sytuacji, w jakich dziecko uczestniczy”²²

Rozwój emocjonalny

Rozwój emocjonalny jest papierkiem lakmusowym całościowego rozwoju dziecka. Przebiega on bardzo indywidualnie dla każdego dziecka i nie zawsze w sposób proporcjonalny do innych życiowych postępów. Właśnie „w trakcie rozwoju człowieka jego reakcje emocjonalne zmieniają się pod wpływem wielu czynników, a coraz dojrzalsze reakcje traktowane są przez badaczy jako jeden z najwyraźniejszych przejawów rozwoju”²³. w ogólnym rozwoju ta sfera emocjonalna jest najbardziej delikatną ze wszystkich dziedzin, a jednocześnie najtrudniejszą do kształcenia²⁴.

Tabela nr 3 – *Rozwój emocjonalny przedszkolaków*²⁵

Wiek dziecka	Uczucia
dzieci dwu i trzyletnie	Uczucia ich są: -bardzo żywe, zmienne i gwałtowne; -szybko przechodzą w emocje przeciwstawne; -procesy pobudzania dominują nad procesami hamowania; -w okresie tym kształtują się złożone uczucia takie jak: zazdrość, duma, wstyd, poczucie winy, zakłopotanie. Są one wynikiem interakcji z otoczeniem. -dzieci stają się świadome znaczenia porażki oraz niekorzystnych porównań z innymi dziećmi; -dziecko doświadcza negatywnych emocji związanych z odmiennym zdaniem i brakiem aprobaty rodziców dla ich poczynań; -dzieci lubią przebywać w towarzystwie osób wzbudzających w nich pozytywne uczucia oraz próbują inicjować kontakty społeczne z rówieśnikami.

¹⁸ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 39.

¹⁹ Tamże, s. 42.

²⁰ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, op cit., s. 42.

²¹ *Ibidem*, s. 42.

²² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, op cit., s. 42-43.

²³ H. Humre (2008), *Rozwój emocjonalny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 3, Warszawa, PWN, 45-70, [w:] M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 91.

²⁴ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 45.

²⁵ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 94-97.

Dzieci czteroletnie	-dzieci wykazują wyjątkową ruchliwość i rozchwywanie emocjonalne; - radość występuje na przemian z napadami złości; -skłonne są do niszczenia przedmiotów i bicia innych; -swoją opór i niezadowolenie manifestują używając zasłyszanego wulgarnego języka; -granica między fikcją a rzeczywistością jest bardzo cienka; -często wdają się w zawzięte dyskusje z osobami dorosłymi, interesują się szczegółami zadając wiele drobiazgowych pytań.
Dziecko pięcioletnie	-następuje stabilizacja emocjonalna dla wielu dzieci; -dzieci stają się spokojniejsze, przyjacielskie, nienarzucające się i pogodzone ze sobą; -dziecko lubi przebywać w otoczeniu domowym, blisko matki. Chętnie wykonuje jej polecenia, lubi wykonywać z nią i dla niej wiele czynności ²⁶ ; -stają się bardziej uspołecznione, czyli potrafią lepiej współdziałać ze sobą; - często w ich zachowaniu występuje też agresywność, upór i nawet negatywizm ²⁷ .
Dziecko sześcioletnie	- stabilizują się i jednocześnie pogłębiają; - znaczna równowaga uczuciowa; - jest pogodne, pozytywnie ustosunkowane do otoczenia; - zauważalny jest brak zmienności nastrojów; - silnie angażuje się emocjonalnie w to, co dzieje się dookoła; - potrafi rozpoznawać stany uczuciowe innych ludzi i potrafi się do nich dostosować; - tworzą się tzw. uczucia wyższe m.in.: patriotyczne, estetyczne, humanistyczne; - dzieci w tym wieku wykazują znaczną drażliwość i wrażliwość na ocenę ich osoby ²⁸ .

Warto zauważyć, że rozwój emocjonalny nie przebiega w sposób liniowy. Pod wpływem doświadczanych przeżyć jego poziom może ulegać wahaniom, a w skrajnych przypadkach może się trwale obniżyć. Dlatego „w rozwoju emocjonalnym zdarzają się okresy wzmożonego napięcia, będące wynikiem przeżywania przez dzieci skrajnych, trudnych dla nich emocji”²⁹. Dzieci często znajdują specyficzne, najlepsze dla siebie (z ich punktu widzenia) zachowania służące rozładowaniu powstałych napięć emocjonalnych. Baczna obserwacja dzieci pozwala znaleźć przyczynę takich reakcji poprzez ustalenie, kiedy i w jakich warunkach najczęściej mają one miejsce, a poprzez odpowiednie interwencje, skutecznie przeciwdziałać trudnym sytuacjom. Dla zdecydowanej większości dzieci okres dzieciństwa to czas przeżywania wielu przyjemnych emocji, takich jak radość czy miłość. „Jednak nabywanie umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami ma ogromne znaczenie dla przyszłego, dorosłego życia. Staje się niejako zadaniem rozwojowym tego okresu”³⁰. a zatem rozwój emocjonalny w dużej mierze zależy od kontaktów społecznych dziecka (już nie tylko dom rodzinny, ale najbliższe sąsiedztwo). Dziecko wdraża się do przestrzegania zasad współżycia w grupie.

Rozwój społeczny

Każdy człowiek lubi przebywać w towarzystwie innych osób. Jest to zgodne z naszą naturą.

²⁶ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 94-97.

²⁷ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 45-46.

²⁸ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 45.

²⁹ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, op. cit., s. 95-96.

³⁰ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, op. cit., s. 97.

Również dzieci w interesującym nas i omawianym przedziale wieku powinny przejawiać potrzebę poszerzania kręgu osób, z którymi czują się dobrze. Analizując literaturę stwierdzić należy, że „rozwój społeczny pojmowany jest wielorako. Można go bowiem traktować jako ciąg przekształceń zachodzących wewnątrz jednostki, wywołanych włączeniem się w życie społeczne lub też jako oddziaływanie procesów społecznych na jednostkę, dzięki którym zdobywa ona doświadczenie niezbędne w relacjach z innymi. Zwolennicy innego ujęcia definiują rozwój społeczny jako zmiany polegające na tworzeniu i utrzymywaniu przez ludzi coraz liczniejszych więzi interpersonalnych, co pozwala im zajmować coraz wyższe pozycje w społeczeństwie”³¹. Omawiając i analizując rozwój społeczny wiele ciekawych i trafnych spostrzeżeń odnaleźć można w publikacji zredagowanej przez Irenę Dudzińską zatytułowaną *Metodyka wychowania w przedszkolu* cz. II, WSiP Warszawa 1978, strony 37-39³².

Największy wpływ na wczesny społeczny, jak i emocjonalny rozwój dziecka wywiera rodzina. To ona przekazuje dziecku sposoby właściwego postępowania, wartości i wiedzę, tworzy otoczenie emocjonalne, w którym dziecko może się czuć kochane i akceptowane. w rodzinie osoba matki najbardziej oddziałuje na rozwój społeczny dziecka. Ma ona decydujący wpływ na kształtowanie się jego postawy, światopoglądu, wrażliwości, wartości i zasad. Jej zachowanie i reakcje na zaistniałe sytuacje modelują wyobrażenia dziecka o świecie, ludziach, emocjach, przyjętych normach i zakorzeniają się jako przykład postępowania w podobnych sytuacjach³³. Po okresie przebywania najczęściej w towarzystwie najbliższej rodziny nadchodzi czas, kiedy dziecko z racji uczęszczania do przedszkola poszerza grono znajomych. „W początkowej fazie socjalizacji, przypadającej na okres przedszkolny, dziecko uczy się zachowań społecznych głównie w trakcie zabaw z rówieśnikami. Zabawy te pozwalają wejść w takie interakcje, podczas których dzieci podejmują współpracę i nawiązują pierwsze przyjaźnie. Kontakty społeczne w tym czasie przyjmują zróżnicowaną postać. Przeobrażają się od zabaw samotnych czy równoległych, opartych na naśladownictwie zachowań rówieśników, poprzez społeczne formy zabaw wspólnych, w których dzieci odgrywają swoje role, aż do zabaw zespołowych, gdzie zarysowuje się wspólny cel działania”³⁴. Trzeba jednak zawsze pamiętać, że powstałe podczas zabaw relacje cechuje jedynie tymczasowość. Już w przedszkolu, to znaczy w okresie wczesnego dzieciństwa, zauważalny jest fakt, że formują się pierwsze wewnątrzgrupowe związki hierarchiczne, w których pewne jednostki zaczynają pełnić funkcję liderów. Ci liderzy zwykle wyróżniają się wyższą od przeciętnej inteligencją, ponadto są asertywni i bardziej lubiani od innych³⁵. Tego typu przywódca jest czymś normalnym i naturalnym, gorzej, gdy rolę taką zaczyna spełniać dziecko dominujące fizycznie, agresywnie zachowujące się w stosunku do rówieśników. w takich sytuacjach pojawia się pole do popisu dla opiekunów. Od ich doświadczenia i wiedzy, od podjętych przez nich decyzji zależy czy stosunki panujące w grupie będą harmonijne, czy grupa będzie terroryzowana przez silniejszego.

Rozwój poznawczy

Rozwój poznawczy dziecka jest zjawiskiem bardzo skomplikowanym, nieprzebiegającym według ustalonych algorytmów. Jest on pochodną posiadanych zasobów genetyczno-biologicznych, jak również środowiska, w którym dane dziecko żyje i jego życiowych doświadczeń. „Warto podkreślić, że na rozwój procesów poznawczych dziecka – jego inteligencji, pamięci krótkotrwałej i pojemności uwagi, szybkości przetwarzania informacji czy też różnorodnych zdolności – ogromny wpływ wywiera obecność stymulacji otoczenia ze strony rodziców, innych dorosłych czy rówieśników lub jej brak”³⁶. w rozwoju poznawczym dziecka zwraca się szczególną uwagę na aspekty takie jak:

³¹ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka w wieku..., op. cit.*, s. 98.

³² Por. I. Dudzińska, *Metodyka wychowania w przedszkolu* cz. II, WSiP Warszawa 1978, s. 37-39.

³³ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka..., op. cit.*, s. 98 – 101.

³⁴ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka..., op. cit.*, s. 99.

³⁵ Por. J.S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP Warszawa 1999, s. 100.

³⁶ A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, GWP, Gdańsk 2003, s. 229-283, [w:] M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka..., (64)*

rozwój myślenia, procesów percepcyjnych i pamięciowych oraz nabywanie języka³⁷.

Analizując zachowanie dzieci w wieku przedszkolnym trzeba stwierdzić, że „mają one bardzo chłonny umysł i wykazują dużą aktywność w rozwijaniu swoich zainteresowań poprzez działanie w grupie rówieśniczej”³⁸. Między 3 a 6 rokiem życia „obok szybkiego rozwoju fizycznego doskonalą się mowa i myślenie dziecka, kształtują zainteresowania i nawyki, utrwalają postawy społeczne i moralne”³⁹. Jest to więc tak naprawdę najważniejszy okres w procesie wychowawczym i rozwojowym każdego człowieka⁴⁰, bo poprzez pracę budowana jest „baza przyszłych postaw”⁴¹. To, co będziemy przekazywać małym dzieciom, będzie w przyszłości dla nich naturalne⁴². „Tworzenie warunków do aktywnego działania oraz wielozmysłowego pobudzania, które angażują umysł, serce i ciało (słuch, wzrok, dotyk, ruch) stanowi optymalny sposób do kształtowania i rozwijania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym”⁴³.

Definiując proces poznawczy, trzeba stwierdzić, że właśnie poznanie należy do wszelkich procesów myślowych, tj. „pamięć, uwaga, spostrzegawczość, uczenie się i inne zmierzające do odbioru, przetwarzania, kodowania i późniejszego wykorzystywania informacji oraz zdobytych w toku rozwoju osobniczego wiadomości, umiejętności i określonych nawyków”⁴⁴.

Procesy poznawcze dzieci w wieku przedszkolnym jak podają autorki Kwiatkowska i Topińska w *Pedagogice przedszkolnej* w dużej mierze „mają tło emocjonalne i odruchowy, mimowolny charakter, przebiegają bez lub z nieznacznym udziałem świadomej motywacji. Rozwijają się w toku aktywności dziecka i w kontakcie z otoczeniem”⁴⁵.

Bardzo ważnym elementem procesów poznawczych dzieci przedszkolnych jest spostrzeganie inaczej percepcja, która polega na „odbiorze wrażeń, doświadczaniu i odzwierciedlaniu rzeczywistości głównie przez bezpośrednie oddziaływanie określonych receptorów, analizatorów (smaku, wzroku, węchu, słuchu), ale także rozumowanie, wnioskowanie oparte na pojęciach, konkretnych treściach, umiejętnościach (wiąże się m.in. z procesami uczenia, pamięcią, uwagą, koncentracją). Wśród cech spostrzeżeń wymienia się przedmiotowość, całościowość, uświadomienie, stałość, strukturalność, nastawienie”⁴⁶.

W trakcie rozwoju dziecko uzyskuje coraz lepszą orientację w otaczającym je świecie. „Ujawniają się jednak trudności w analizie i syntezie danych spostrzeżeniowych”⁴⁷, chodzi o to, że to spostrzeganie cechuje stopień synkretyzmu, który zanika w miarę dorastania dziecka.

U dzieci w wieku przedszkolnym zaobserwować można znaczną aktywność umysłową, która ukryta zostaje pod pojęciem myślenia, i tak mamy:

- myślenie sensoryczno-motoryczne – myślenie dzieci 3-letnich „cechuje sytuacyjność, bezpośrednia łączność z działaniem i spostrzeganie tego, co konkretnie towarzyszy danej chwili”⁴⁸,

- myślenie konkretno-wyobrażeniowe – myślenie dziecka nieco starszego, które polega na tym, że dziecko może już „wtedy dokonywać operacji umysłowych oderwanych od bezpośredniego

op. cit., s. 74.

³⁷ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 75.

³⁸ R. Domań, I. Biśto, J. Kaszyca, *Tańce, pląsy i zabawy przy muzyce dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Lublin 2003, Wydawnictwo Przedszkolak, s. 7.

³⁹ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP Warszawa 1988, s. 27.

⁴⁰ Por. R. Domań, I. Biśto, J. Kaszyca, *Tańce, pląsy i zabawy...*, s. 7.

⁴¹ M. Przychodzińska, *z doświadczeń w wychowaniu muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] Z. Woźnicka (red.), *Wychowanie estetyczne w przedszkolu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 81.

⁴² Por. M. Przychodzińska, *z doświadczeń w wychowaniu muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] Z. Woźnicka (red.), *Wychowanie estetyczne w przedszkolu...*, s. 81.

⁴³ R. Domań, I. Biśto, J. Kaszyca, *Tańce, pląsy i zabawy...*, *op. cit.*, s. 7.

⁴⁴ K. Janus (oprac.), *Słownik pedagogiki i psychologii...*, *op. cit.*, s. 215.

⁴⁵ Kwiatkowska M., Topińska Z., *Pedagogika przedszkolna*, WSiP Warszawa 1978 [w:] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, *op. cit.*, s. 43.

⁴⁶ K. Janus (oprac.), *Słownik pedagogiki i psychologii...*, *op. cit.*, s. 202.

⁴⁷ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, *op. cit.*, s. 43.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 43.

spostrzegania. w proces ten coraz bardziej włącza się wyobraźnia”⁴⁹.

➤ Myślenie abstrakcyjne, słowno-logiczne – w której „budzi się ciekawość poznawcza, czego wyrazem są pytania kierowane do dorosłych, zabawy badawcze, obserwacja przyrody i otoczenia, zainteresowania grami dydaktycznymi”⁵⁰.

Rozwój muzyczny

Dla małych dzieci, muzyka a w ogromnej większości śpiew, stanowi sposób wyrażania i uzewnętrzniania swoich emocji. „Większość badaczy jest zgodna, że w rozwoju muzycznym występują pewne prawidłowości pojawiające się wraz z wiekiem, które wywodzą się bezpośrednio z procesów akulturacji oraz automatycznego i podświadomego rozwoju percepcji muzycznej”⁵¹. Rozwój muzyczny dziecka jest cechą indywidualną i nie należy na siłę z każdego dziecka robić artysty. „Wprawdzie regularne zajęcia muzyczne prowadzą do bardziej precyzyjnego odbioru melodii, lepszej pamięci muzycznej oraz wcześniejszej wrażliwości na tonalność muzyki, to jednak należy uwzględnić fakt, że możliwość przyspieszonego nabywania podstawowych umiejętności muzycznych może być ograniczona przez ogólne procesy rozwoju umysłowego, emocjonalnego i sensomotorycznego”⁵².

Beata Bonna podaje w swojej książce *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, że „W wieku przedszkolnym, śpiew i muzyka są ściśle związane z zabawą ruchową. Dziecko nuci lub śpiewa, chętnie włącza się również do śpiewu innych oraz tańczy. Niektóre dzieci przejawiają gotowość do słuchania muzyki w skupieniu oraz improwizacji wokalnych będących najczęściej formą przekomarzania się rytmiczno-melodycznego lub spontanicznego wyśpiewywania wrażeń, obserwacji itp. Śpiew przyjmuje charakter eksperymentowania z melodią lub melodeklamacji, natomiast rytm improwizacji wokalnych jest często swobodny i tylko w niektórych śpiewankach wyczuwa się miarowość (wewnętrzna pulsacja)”⁵³. w tym okresie „znacznie zwiększa się czułość na zmiany dynamiczne w muzyce, jednak nie występuje jeszcze prawidłowe odbicie zmian dynamiki w ruchach”⁵⁴.

Ważnym aspektem jest fakt, że „muzyka i ruch są źródłem radości, odprężenia, wyładowania energii i rozwoju fizycznego”⁵⁵. Te elementy (muzyka i zajęcia muzyczno-ruchowe) realizowane z dziećmi w wieku przedszkolnym, powinny „zaistnieć, aby podejmowane oddziaływania przyniosły zamierzone efekty w ich rozwoju”⁵⁶. Poniżej w tabeli nr 4 zaprezentowano grupy wiekowe i ich reakcje na szeroko pojętą muzykę.

Tabela nr 4 – Rozwój muzyczny przedszkolaków

około 2 roku życia	3-latek	4-latek	5-latek	okres między 5 a 6 rokiem życia	6-latek
- „pojawia się umiejętność różnicowania barwy instrumentów, która rozwija się	-z wyraźnym zainteresowaniem reaguje na muzykę, próbuje śpiewać;	-potrafi odtworzyć rytm słuchanym utworów za pomocą gestodźwięków,	-skala głosu obejmuje septymę; -śpiewają już dokładniej, uwzględniając	- „jest bardzo istotny dla wykształcenia umiejętności poprawnego śpiewu.	-skala głosu obejmuje oktawę; -śpiewają dużo dokładniej intonacyjnie,

⁴⁹ *Ibidem*, s. 43.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 43.

⁵¹ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka ...*, op. cit., s. 30.

⁵² *Ibidem*, s. 30.

⁵³ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2005, s. 46.

⁵⁴ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego...*, op. cit., s. 23.

⁵⁵ A. Dasiewicz-Tobiasz, *Umuzycznienie w przedszkolu*, Warszawa 1977, WSiP, s. 6.

⁵⁶ R. Domań, I. Biśto, J. Kaszyca, *Tańce, piosenki i zabawy...*, op. cit., s. 8.

wraz z wiekiem ⁵⁷ . -potrafią śpiewać pojedyncze, krótkie frazy piosenek; śpiew występuje bardzo często podczas zabawy ⁵⁸	-muzyka wchodzi w życie dziecka, wpływ jej na rozwój dziecka jest wyraźny, nie jest jednak w tym okresie jeszcze ciągły; -łączą różne fragmenty piosenek, wyliczanek i wierszyków; potrafią powtórzyć piosenkę, ale często zmieniają jej linię melodyczną ⁵⁹ . -potrafią dopasować swoje emocje do słuchanej muzyki ⁶⁰ ; - skala głosu nie przekracza kwinty ⁶¹ .	np. tupiąc, klaszcząc, czy też stosując proste ruchy – kołysanie, skłony; -wzrasta ich sprawność ruchowa, skaczą z nogi na nogę, utrzymują tempo, lepiej chwytają rytm marsza i biegu; są w stanie skupić uwagę i wysłuchać kilka zwrotek piosenki, a także rozpoznać piosenkę po melodii granej lub nuconej przez nauczycielkę; -grają na prostych instrumentach perkusyjnych tj. marakasy, kołatka, tamburyn, bębenek (uderzany palcami) ⁶² ; -śpiewa piosenki w miarę poprawnie; -chętnie eksperymentuje z dźwiękiem na klawiaturze, na instrumentach; -lubi zabawy ze	intonację, rytm i prawidłową dykcję; -wzrasta sprawność ruchowa, dzieci szybciej reagują ruchem; -grają na instrumentach uderzanych pałeczką (bębenek, tamburyno, dzwonki); -zwiększa się koncentracja uwagi, więc mogą słuchać już krótkich utworów instrumentalnych; -przez większą wrażliwość muzyczna mogą uchwycić różnice w dynamice, tempie a także wysokości dźwięków w skrajnych rejestrach instrumentu i ludzkiego głosu ⁶⁵ ; -wystukuje proste rytmy muzyczne i uczy się łatwych melodii na instrumentach; -tańczy; -jest już zdolne	-dzieci potrafią odtwarzać słowa, rytm i wysokość dźwięków, w sposób umożliwiający rozpoznanie piosenki. -mają również szanse znacznie rozwinąć swoje umiejętności w tym zakresie, jeżeli stworzy im się okazję do śpiewania ⁶⁹ .	w rytmie i tempie; -są zainteresowane zarówno tekstem, jak i melodią piosenki; -dzieci łatwiej odtwarzają i odbierają muzykę, dostrzegając elementy występujące w utworze; -są w stanie samodzielnie określić charakter i nastrój utworu, a także wskazać niektóre instrumenty ⁷⁰ ; -intensywnie rozwija się u nich słuch wysokościowy (melodyczny); -wiele z nich potrafi odróżnić odległość półtonów ⁷¹ ; -lubi słuchać muzyki, preferuje audycje radiowe i telewizyjne z tłem muzycznym. -wyraźnie kształtuje się w tym okresie słuch melodyczny. „Czułość na
--	--	---	--	---	--

⁵⁷ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, op. cit., s. 45.

⁵⁸ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 39.

⁵⁹ Tamże, s. 39.

⁶⁰ Tamże, s. 39, 44.

⁶¹ Por. I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1983, s. 25.

⁶² Tamże, s. 25-30.

⁶⁵ Tamże, s. 35-46.

⁶⁹ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, op. cit., s. 45.

⁷⁰ Por. I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie...*, s. 43.

⁷¹ Por. A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Impuls, Kraków 1999, s. 55.

		śpiewem; -próbuje zabierać głos na temat ulubionych piosenek i utworów instrumentalnych; -potrafią odróżnić tempo wolne od szybkiego; dokonuje się znaczna poprawa w zakresie rozpoznawania barwy dźwięków⁶³; -poszerza się skala głosu do seksty⁶⁴.	do zaśpiewania tej samej piosenki w różnym tempie i na różnej wysokości. Świadczy to o tym, że posiada ono wiedzę dotyczącą faktu, że mimo transformacji melodia pozostaje taka sama. Jednak w tym wieku dziecko nie potrafi przenieść „tej wiedzy na procedurę wydawania przemyślanej oceny w sytuacji kolejnego percypowania melodii wykonywanej w różnym tempie i na różnej wysokości”⁶⁶; -nie ma problemu z percepcją i reprodukcją rytmu punktowanego; można również zauważyć i zaobserwować początki utrzymania stałego metrum⁶⁷; -zauważa się śpiew spontaniczny, który stopniowo zostaje zastąpiony piosenkami z repertuaru	różnice wysokości wykształcona jest u dzieci już około 6 roku życia. Dzieci w tym wieku potrafią już odpowiedzieć, który z dwóch zagranych dźwięków jest wyższy bądź niższy”⁷²; -potrafią „poprawnie rozróżniać brzmienie popularnych instrumentów, nawet jeśli wykonywały swoje partie na tle orkiestry symfonicznej”⁷³.
--	--	---	--	--

⁶³ Tamże, s. 40-41, 44.

⁶⁴ Tamże, s. 45.

⁶⁶ J. A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002, s. 255-256, [w:] B. Bonna, *Rodzina i przedszkole ...*, s. 36.

⁶⁷ Tamże, s. 40-41, 44.

⁷² D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego...*, op. cit., s. 22.

⁷³ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka ...*, op. cit., s. 44.

			dziecięcego ⁶⁸ ;		
--	--	--	-----------------------------	--	--

Rozwój muzyczny dzieci w wieku przedszkolnym zależy przede wszystkim od sposobu ich obcowania z muzyką, od edukacji muzycznej realizowanej zarówno w przedszkolu jak i w domu rodzinnym. „U małych dzieci obserwujemy spontaniczną reakcję na muzykę. Muzyka wzbudza często śmiech, radość, pod wpływem muzyki dzieci przytupują, klaszczą, wykonują rytmiczne ruchy, niekiedy zaś na odwrót, uspokajają się, poważnieją”⁷⁴. Im więcej muzyki w życiu dziecka tym są większe szanse, że będzie ono rozwijać się w tym kierunku. Do 7 roku życia trwa okres naśladowania i przykładu. Rozwijają się organy i zmysły, dziecko przyrównuje się w tym czasie do rośliny, którą kierują siły wzrostu. Słuch potrzebuje pobudzania, dziecko próbuje swoich sił w śpiewie i śpiewanie przynosi mu zadowolenie⁷⁵.

Podsumowując ten aspekt rozwoju muzycznego trzeba stwierdzić bardzo wyraźnie, że sporo interesujących i bardzo ciekawych informacji na temat dzieci trzyletnich, czteroletnich, pięcioletnich, a nawet sześć i siedmioletnich odnajdziemy w świetnej pozycji wydawniczej, starej, ale jakże obecnie aktualnej. Jest to opracowanie pod redakcją Ireny Dudzińskiej *Metodyka wychowania w przedszkolu* cz. III, WSiP Warszawa 1976 rok, treści odnajdziemy na stronach 56-58. Ale na ten sam temat pisała Maria Manturzevska i Barbara Kamińska i w ich opinii:

-dzieci 2 – 3-letnie „cechuje spontaniczna i niekontrolowana aktywność muzyczna. Wzrost koordynacji ruchowej oraz przede wszystkim umiejętność chodzenia przyczynia się do wzbogacenia reakcji ruchowych na muzykę”⁷⁶. Ważne jest też to, że naśladowanie rytmu przy pomocy klaskania czy w rytm muzyki jest zbyt trudne, dlatego odpowiednim środkiem edukacyjnym właśnie do nauki rytmu jest głos⁷⁷.

-dzieci 3 – 4-letnie „interesują się szczególnie barwą dźwięku, słuchają z upodobaniem niektórych instrumentów i głosów. Pełne zaangażowanie emocjonalne, radość i odprężenie dają ruch przy muzyce – forma zaspokajająca naturalną potrzebę aktywności fizycznej dziecka. w odbiorze muzyki wykonywanej „na żywo” lub słuchanej z płyt dają się również zauważyć pewne upodobania dzieci”⁷⁸. Analizując formy aktywności muzycznej, należy stwierdzić, że dzieci w tym wieku opanowują ogólny zarys melodii; „jeśli dziecko uczy się gry na instrumencie, może w tym wieku nastąpić rozwój słuchu absolutnego”⁷⁹. Na rytmiczną muzykę, reagują ruchem, choć ich ruchy są niedokładne i nieskoordynowane. Dzieci wzbogacają zasób wrażeń słuchowych o brzmienie niektórych instrumentów tj. bębenek, marakasy, dźwięk klawiszy fortepianu⁸⁰. Dzieci w tym wieku potrafią „śpiewać” swoje piosenki, których podstawa jest sytuacja, w jakiej się właśnie dziecko znalazło, koloryzując je wyobrażeniami dziecięcymi. Także w tym wieku obserwuje się pierwsze przejawy ruchu zgodnego z rytmem usłyszanej muzyki, choć są problemy z utrzymaniem tempa⁸¹.

-dzieci 4 - 5 letnie, mają możliwość rozróżniania rejestru wysokości oraz powtarzania prostych rytmów⁸².

-dzieci 5 - 6-letnie już zdołały opanować następujące pojęcia: głośniejsz-ciszej; potrafią rozróżniać łatwe wzory tonalne i rytmiczne („ten sam” czy „inny”) oraz widoczny jest postęp w śpiewaniu

⁶⁸ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 42.

⁷⁴ I. Dudzińska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III, WSiP, Warszawa 1976, s. 48.

⁷⁵ Por. B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2008, s. 38-40.

⁷⁶ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP Warszawa 1990, 25-49, [w:] M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s.38.

⁷⁷ Por. E.E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji” Kraków 1997, [w:] M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s.38-39.

⁷⁸ I. Dudzińska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III..., *op. cit.*, s. 49.

⁷⁹ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, *op. cit.*, s. 31.

⁸⁰ Por. I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie...*, s. 40.

⁸¹ Por. A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność...*, s. 56.

⁸² Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 31.

melodii i zauważa się lepszą percepcję muzyki tonalnej niż atonalnej⁸³.

-między 4 - 6 rokiem życia zauważa się wyraźną poprawę koordynacji motoryki z pulsem i rytmem muzycznym; chętnie improwizują; twórczość wokalna zawsze towarzyszy zabawom ruchowym i kontaktom z innymi dziećmi.

Z rozwojem muzycznym bardzo dobrze korelują **uzdolnienia muzyczne**. Obserwując rozwój muzyczny dzieci można zauważyć, że nie u wszystkich przebiega on równomiernie. Są dzieci, które wykazują łatwość w przyswajaniu materiału muzycznego, np. w wieku przedszkolnym „odkrywają nowy, bogaty świat piosenek i muzycznych zabaw, co często wpływa na ujawnienie się zdolności muzycznych”⁸⁴. Mówiąc o wychowaniu muzycznym w przedszkolu na pierwszy plan należy położyć konieczność zaangażowania, aktywności i zainteresowania dziecka. Stwierdzić należy, że jest to podstawowy warunek realizacji procesu umuzykalnienia⁸⁵. a zatem jeżeli mówimy o rozwoju muzycznym dziecka, to jest on ściśle związany właśnie z jego uzdolnieniami muzycznymi, np. „w miarę obcowania z dźwiękiem i zdobywania nowych doświadczeń muzycznych, dzieci zaczynają wykazywać pewne upodobania i zainteresowania, zaczynają zauważać muzykę i wartościować ją”⁸⁶.

W trakcie rozwoju umiejętności muzycznych, wśród dzieci uzdolnionych muzycznie, problemy natury technicznej schodzą na plan dalszy, a do głosu zaczyna dochodzić sfera emocjonalna. Mianowicie w koncepcji struktury uzdolnienia według Marii Manturzewskiej „centralne miejsce zajmuje muzykalność. Termin ten opisuje ogólną tendencję jednostki do przeżywania i interpretacji muzyki”⁸⁷.

I tak problem muzykalności, czyli zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki u dzieci w wieku przedszkolnym leży w sferze zainteresowań, gdzie zainteresowanie muzyką kształtuje się w pewien szczególnie sposób, np. „podczas zabawy z zapalem wyśpiewują swoje własne, prymitywne, oparte na 2 – 3 dźwiękach wyliczanki, wierszyki, śpiewanki. Bawi je rytmizacja słów, zmiana akcentów, różnorodność brzmienia poszczególnych sylab i słów”⁸⁸.

Borys Tiepłow za podstawowy przejaw muzykalności „uznaje zdolność do emocjonalnego reagowania na muzykę”⁸⁹. Dzieli muzykalność na następujące składniki uzdolnień: zdolności specjalne (muzyczne) - poczucie rytmu muzycznego; poczucie wysokości dźwięku (słuch melodyczny); zdolność do tworzenia wyobrażeń słuchowych; wrażliwość na barwę dźwięku; wrażliwość na dynamikę dźwięku (słuch dynamiczny) i jej zmiany oraz zdolności ogólne – wrażliwość emocjonalna, uwaga, pamięć, inteligencja, aktywność⁹⁰.

Poczucie rytmu muzycznego – jest zawsze połączone w wieku przedszkolnym z ruchem, np. „Trzylatek nieświadomie, intuicyjnie poddaje się rytmowi muzyki wykonuje niektóre proste ruchy rąk, nóg, całego ciała. Dziecko sześciolatnie potrafi już zapamiętać rytm piosenki, odtworzyć go ruchem, zagrać na instrumencie, potrafi odczuć regularnie powtarzające się akcenty metryczne w taktach dwu-, trzy- czteromiarowym, umie też tworzyć swoje własne rytmy w mowie, śpiewie i ruchu”⁹¹.

Poczucie wysokości dźwięku – dzieci przeważnie to osiągają w wieku 4 – 5 lat. Ci starsi „potrafią odróżnić wysokość dźwięków odległych o sekundę, uchwycić kierunek oraz charakter linii melodycznej”⁹².

Zdolność do tworzenia wyobrażeń słuchowych – jest to „zdolność wyobrażenia sobie muzyki <w myśli>, operowanie obrazami muzycznymi.

⁸³ Por. R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP Warszawa 1986, s. 165. [w:] M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 31.

⁸⁴ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, op. cit., s. 7.

⁸⁵ Por. I. Dudziańska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III..., s. 50.

⁸⁶ I. Dudziańska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III., op. cit., s. 48.

⁸⁷ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka ...*, op. cit., s. 14.

⁸⁸ I. Dudziańska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu...*, cz. III, op. cit., s. 49.

⁸⁹ M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, op. cit., s. 15.

⁹⁰ Por. I. Dudziańska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu...*, cz. III, s. 50-52.

⁹¹ I. Dudziańska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu...*, cz. III, op. cit., s. 50-51.

⁹² I. Dudziańska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu...*, cz. III, op. cit., s. 51.

Wrażliwość na barwę dźwięku – występuje już „u trzylatków, a nawet wcześniej. Ukierunkowane kontakty z muzyką, są okazją do spostrzegania i zapamiętywania barw instrumentów i głosów brząających pojedynczo i w zespole”⁹³.

Wrażliwość na dynamikę dźwięku i jej zmiany – jest to zdolność powszechna i występuje u dzieci już bardzo wcześnie.

Dokonując przeglądu literatury pod kątem uzdolnień, czy zainteresowań dzieci w wieku przedszkolnym Kinga Lewandowska sugeruje, że wychowanie muzyczne dzieci opiera się na dwóch podstawowych założeniach: „1. zdolności muzyczne u dzieci wzrastają wraz z wiekiem, różnicując się stopniowo i przeobrażając zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, 2. możliwości rozwoju słuchu muzycznego u dzieci we wczesnym dzieciństwie są na tyle wielkie, że mogą stać się podstawą działalności muzycznej realizowanej w warunkach zbiorowego nauczania na większą skalę niż czyniono to dotychczas”⁹⁴.

Natomiast w *Metodyce wychowania muzycznego w przedszkolu* (choć jest to publikacja z lat 80-tych) autorka Dorota Malko stwierdza, że „W okresie przedszkolnym kształtują się liczne składniki zdolności muzycznych, wyraźnie przejawia się ich różnorodność, a także obserwuje się kompensacyjny rozwój tych stron muzykalności, które uzupełniają braki zaznaczające się u dziecka. Muzyka dostrzegana jest przez dziecko w znacznie mniejszym niż poprzednio związku z konkretnym obrazem, tematem, natomiast nabiera emocjonalnego charakteru. w pewnym stopniu możliwy jest śpiew dzieci bez akompaniamentu, bez ruchu, bez teatralizacji czy wzrokowej poglądowości, co w okresie poniemowlęcym nie było możliwe”⁹⁵.

Uzdolnienia ogólne takie jak uwaga czy pamięć dzieci w młodszym wieku przedszkolnym cechuje to, że:

Uwaga dzieci w tym wieku jest krótkotrwała i bardzo szybko zmieniają one przedmiot swoich zainteresowań, łatwo się męczą. Motywem działania dzieci w tym wieku jest głównie potrzeba zabawy. z wiekiem wzrasta możliwość skupienia uwagi i opanowania właściwej dzieciom ruchliwości. U dziecka 6-letniego jest już wykształcony pewien stopień uwagi dowolnej, umożliwiając mu dłuższe koncentrowanie się na tym, co mówi nauczyciel lub wykonywanie bardziej złożonych zadań⁹⁶.

W wieku przedszkolnym następuje rozwój pamięci oraz wyobraźni muzycznej, a spontaniczna ekspresja muzyczna zaczyna przybierać bardziej złożoną postać⁹⁷. Pamięć i procesy pamięci u dzieci przedszkolnych zależne są od tego, jak przebiegał proces spostrzegania i jaka była wtedy koncentracja uwagi. Zapamiętywanie w młodszym wieku ma już cechy pamięci dowolnej. Jednak najistotniejszy jej rozwój przypada na okres starszego wieku przedszkolnego. Dziecko 6-letnie zdolne jest do zapamiętywania intencjonalnego np. wierszyka czy roli w przedstawieniu. Stopień trwałości pamięci wrażliwa, gdy dziecko bierze bezpośredni udział w zdarzeniach i gdy towarzyszą temu pozytywne emocje⁹⁸.

W wieku przedszkolnym następuje również rozwój mowy – zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Wzrasta znacznie liczba używanych przez dziecko słów – od około 1000 w wieku 3 lat, do co najmniej 2000 w wieku 5 lat (wzrasta liczba i proporcja przymiotników w stosunku do innych wyrazów, postępy w gramatyzacji mowy). Wraz z rozwojem mowy rozwija się umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi⁹⁹.

Należałoby poruszyć jeszcze wątek emocji w wieku przedszkolnym, gdyż jest on niestały (łatwo powstają, trwają krótko i szybko się zmieniają). a przejawy są następujące: „oprócz ruchów i mimiki,

⁹³ *Ibidem*, s. 51.

⁹⁴ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego...*, op. cit., s. 20.

⁹⁵ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego...*, op. cit., s. 21.

⁹⁶ Por. *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, WSiP Warszawa 1977, [w:] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 43-44.

⁹⁷ Por. M. Kierzkowski, *Rozwój muzyczny dziecka...*, s. 40.

⁹⁸ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa ...*, s. 44.

⁹⁹ Por. J. Strelau, A. Jurkkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN Warszawa 1981, [w:] Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, s. 44.

do wyrażania uczuć dzieci włączają reakcje werbalne”¹⁰⁰.

Czynniki emocjonalne: to spostrzeżenia i wyobrażenia dziecka, a dziecko 6-letnie charakteryzuje się „znaczłą równowagą uczuciową. Jest na ogół pogodne, pozytywnie ustosunkowane do otoczenia, nie obserwuje się zmienności nastrojów, jednocześnie silnie angażuje się emocjonalnie w to, co się dzieje dookoła”¹⁰¹. Potrafi rozpoznawać stany uczuciowe innych i dostosowywać się do nich. „Obserwuje się również tworzenie się uczuć wyższych: patriotycznych, estetycznych i humanistycznych”¹⁰². Ale są wrażliwe na ocenę ich osoby.

Kilka słów na zakończenie

Okres przedszkolny w życiu każdego człowieka wydaje się kluczowym dla całego dalszego życia. Nabyte w tym okresie nawyki są trudne do wyrugowania w dalszym życiu, dlatego należy zrobić wszystko, żeby były to nawyki pozytywne. Zdobyte negatywne doświadczenia w sferze psychicznej i emocjonalnej odciskają swoje piętno na całe życie. Muzyka może być tą dziedziną, która pozytywnie wpłynie na całościowy, harmonijny rozwój dziecka. Przy jej pomocy może ono w bezpieczny sposób wykrzyczeć swoje żale do całego świata, może całemu światu powiedzieć o swojej radości i szczęściu. Podczas wspólnego śpiewu z rówieśnikami, dziecko manifestuje swoją przynależność do grupy społecznej, w której odnajduje swoje miejsce oraz widzi sens wspólnego działania. Zajęcia ruchowe, wykonywane w rytm brzmiącej w tle muzyki, pomagają w rozwoju motorycznym dzieci. Ich taneczne ruchy charakteryzują się coraz większą płynnością i precyzją wykonania. Wszystkie te działania wiążą się nie tylko z zabawą, ale również z nauką, dlatego istotne jest, aby w tym okresie życia dzieci nauczyły się uczyć. Jest to umiejętność kluczowa dla dalszego rozwoju człowieka, niezbędna w zdobywaniu dalszej wiedzy i umiejętności. Połączenie zabawy i nauki, przy pomocy katalizatora, jakim jest muzyka, pozwala w sposób bezstresowy stworzyć dzieciom odpowiednie warunki do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ich osobowości.

Abstrakt

Słowa kluczowe: muzyka, rozwój fizyczny, rozwój motoryczny, rozwój psychiczny, rozwój emocjonalny, rozwój społeczny, rozwój poznawczy.

Key words: music, physical development, motor development, mental development, emotional development, social development, cognitive development

Streszczenie:

W rozwoju osobowości człowieka okres przedszkolny odgrywa niebagatelną rolę. W tym czasie odbywa się bardzo dynamiczny rozwój fizyczny i motoryczny dzieci, stabilizuje się ich postawa psychiczna i emocjonalna. Rozwój dzieci, chociaż przebiegający w sposób indywidualny, jest przewidywalny i podlega określonym regułom. Muzyka może być czynnikiem wspomagającym i ułatwiającym pierwsze kroki dziecka w nowym środowisku, jakim jest społeczność przedszkolna.

Abstract:

In human development the pre school time plays an important role. During this time a child undergoes a very dynamic physical and motor development, his/her mental and emotional attitude is shaped. a child development, however unique and individual, is predictable and follows certain rules. Music can be a very helpful factor supporting and facilitating a child's first steps in a new surrounding which is a kindergarden.

Bibliografia

1. Bonna Beata, Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2005.
2. Brzezińska Anna Trempała Janusz, Wprowadzenie do psychologii rozwoju [w:] Jan Strelau (red.),

¹⁰⁰ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa...*, op. cit., s. 45.

¹⁰¹ *Ibidem*, s. 45.

¹⁰² *Ibidem*, s. 45.

- Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 1, GWP, Gdańsk 2003.
3. Dasiewicz-Tobiasz Anna, Umuzycznienie w przedszkolu, WSiP, Warszawa 1977.
 4. Domań Robert, Biśto Iwona, Kaszyca Jolanta, Tańce, płasy i zabawy przy muzyce dla dzieci w wieku przedszkolnym, Wydawnictwo Przedszkolak, Lublin 2003.
 5. Dudzińska Irena (red.), Metodyka wychowania w przedszkolu, cz. III, WSiP Warszawa 1976.
 6. Dudzińska Irena (red.), Metodyka wychowania w przedszkolu cz. II, WSiP Warszawa 1978.
 7. Dudzińska Irena (red.), Wychowanie i nauczanie w przedszkolu, WSiP, Warszawa 1983.
 8. Dunin-Wąsowicz M. (red.), Vademecum nauczyciela sześciolatków, WSiP Warszawa 1980, [w:] Klim-Klimaszewska Anna, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
 9. Gordon Edwin E., Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji” Kraków 1997.
 10. Humre H. (2008), Rozwój emocjonalny [w:] Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała (red.), Psychologia rozwoju człowieka, T. 3, Warszawa, PWN, 45-70, [w:] Maciej Kierzkowski, Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania, dynamika i rola w kształtowaniu sfery psychoruchowej, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012.
 11. Ilg Frances L., Ames Louise Bates, Baker Sidney M., Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat, Gdańsk 2006.
 12. Janus Katarzyna (oprac.), Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy, Buchmann, Warszawa 2011.
 13. Kielar-Turska Maria (2003), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia, [w:] Anna Brzezińska (red.), Psychologia rozwoju człowieka [w:] Jan Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 1 Gdańsk, GWP, 285-332 [w:] Michał Kierzkowski, Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania, dynamika i rola w kształtowaniu sfery psychoruchowej, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012.
 14. Kierzkowski Michał, Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania, dynamika i rola w kształtowaniu sfery psychoruchowej, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012.
 15. Kisiel Mirosław, Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
 16. Klim-Klimaszewska Anna, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
 17. Kwiatkowska Maria, Topińska Zofia, Pedagogika przedszkolna, WSiP Warszawa 1978 [w:] Anna Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
 18. Malko Dorota, Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu, WSiP Warszawa 1988.
 19. Manturzevska Maria, Kamińska Barbara, Rozwój muzyczny człowieka [w:] Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki, WSiP Warszawa 1990.
 20. Przetacznik-Gierowska Maria, Tyszkowa Maria, Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej, [w:] Psychologia rozwoju człowieka, T. 1, PWN, Warszawa 2003, s. 45-46, [w:] Maciej Kołodziejski, Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji, Wydawnictwo PWSZ Płock 2011.
 21. Przychodzińska Maria, z doświadczeń w wychowaniu muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] Zofia Woźnicka (red.), Wychowanie estetyczne w przedszkolu, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolny, Warszawa 1969.
 22. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego
 23. Sacher Wiesława Aleksandra, Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci, Impuls, Kraków 1999.
 24. Shuter-Dyson R., Gabriel C., Psychologia uzdolnienia muzycznego, WSiP Warszawa 1986.
 25. Sloboda John A., Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki, Warszawa 2002, s. 255-256, [w:] Beata Bonna, Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2005.
 26. Stefańska-Klar R. (red.), Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, [w:] Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, PWN, Warszawa 2005, s. 130 [w:] Maciej Kołodziejski, Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej, Wydawnictwo Państwowego Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011.
 27. Strelau Jan, Jurkowski Andrzej, Putkiewicz Zygmunt, Podstawy psychologii dla nauczycieli, PWN Warszawa 1981, [w:] Anna Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
 28. Turner Jeffrey S., Helms Donald B., Rozwój człowieka, WSiP Warszawa 1999.

29. Włażnik Kazimiera, Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela, Wydawnictwo Juka, Łódź 1996, [w:] Anna Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.

Czasopisma:

1. Kryniewski Leszek, *Muzykoterapia*, Wychowanie w Przedszkolu 2009, nr 1, s. 49.
2. Kielar-Turska Maria, *Dorośli w świecie dziecka, dziecko w świecie dorosłych*, Wychowanie w Przedszkolu 2009, nr 1, s. 5.

Ciało — przywilej czy przekleństwo?

Wstęp

Ciało jest elementem życia społecznego towarzyszącym jednostkom przez całe ich życie. Społeczno- kulturowy kontekst cielesności tyczy się równie dokonywania modyfikacji cielesnych związanych, np. z tatuażami, piercingiem, skaryfikacjami bądź zabiegami chirurgii estetycznej, ale również odchudzaniem czy rozwijaniem muskulatury. Ciało towarzyszy ludzkości od początku aż do końca egzystencji, co czyni go konstruktorem oczywistym. Potrzebowano wielu lat, by dostrzec konieczność i istotność badań nad cielesnością i ciałem w ogóle.

Niewątpliwy wpływ na współczesne badania podejmujące tematykę ma wszechobecny kult ciała, masowe nawoływanie do dbania o kondycję fizyczną — często przesadną. Nowoczesne społeczeństwo przykładą ogromną wagę do cielesności, traktując wielokrotnie ciało jako narzędzie pracy. Poza tym mówi się o funkcji ciała jako nośnika własnej tożsamości oraz jako źródle napiętnowania społecznego.

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, czy **posiadanie ciała w kontekście społeczno- kulturowym jest uznawane za przywilej czy przekleństwo?** Analiza będzie dokonywana pod kątem kreowania tożsamości jednostek oraz napiętnowania społecznego.

W pierwszej części artykułu zostanie przedstawiony zarys wybranych teorii i badań socjologicznych poświęconych zagadnieniu ciała. w kolejnej partii materiału omawiana będzie kwestia cielesności jako komponentu tożsamości jednostki. Następnie ciało zostanie przedstawione w kontekście napiętnowania i wykluczenia społecznego. Zakończenie będzie próbą wyłuskania wniosków i odpowiedzi na postawione pytanie.

Ciało w ujęciu teorii i badań socjologicznych

Ciało sensu stricto jako obiekt zainteresowania socjologów ma dość krótką historię. Braian S. Turner szacuje początek rozważań nad cielesnością na lata 80. Oczywiście zagadnienie pojawiało się już w socjologii klasycznej, lecz nie było analizowane na szeroką skalę i nie traktowano go jako subdyscypliny naukowej. Pojęcie nie było usystematyzowane, a samo zagadnienie traktowano jedynie jako element innych teorii.

Wśród socjologów klasycznych podejmujących problematykę cielesności znajdowali się m.in.: Karol Marks, Georg Simmel czy Max Weber. Pierwszy z wymienionych uczonych zwrócił uwagę na „[...] kwestie asymilacji ciała przez kapitalistyczną technologię [...]”, Simmel natomiast zwrócił uwagę na „wcielone dyspozycje, które stanowią siłę napędową przyciągającą ludzi ku sobie nawzajem”. Ostatni z przytoczonych w tej części socjologów wskazywał na „racjonalizację ciała, a także schronienie przed fizyczną instrumentalizacją, jakie zapewniają: sztuka, miłość i erotyka (Shilling 2010: 23)”.

Do kolejnej grupy badaczy pochylającej się nad cielesnością należeli: Michael Foucault, Erving Goffman, Pierre Bourdieu oraz Mary Douglas. w szczególności dwaj pierwsi socjologowie przyczynili się do rozwoju badań nad ciałem (Shilling 2010: 23).

Michael Foucault jest twórcą koncepcji dotyczącej biowładzy, która ściśle koresponduje z ciałem i biologią. Wychodzi ona z założenia, iż ciało jako twór materialny i biologiczny

zanika a w jego miejsce pojawia się produkt społecznie skonstruowany. Jego teorie określane są jako „Foucaultystyczne podejście do ciała”.

Erving Goffman jako przedstawiciel symbolicznego interakcjonizmu łączy cielesność z interakcjami społecznymi. Na podstawie jego teorii można wywnioskować, iż ciało odgrywa istotną rolę w życiu społecznym, a przede wszystkim odpowiedzialne jest za podtrzymywanie relacji, odgrywanie ról, wpływa również na stosunki między tożsamością osobistą a społeczną. Utrzymuje, iż jednostki wykorzystują swoje ciała jako zasób, dzięki któremu mogą kreować własną tożsamość (Shilling 2010: 87-88).

Pierre Bourdieu określa ciało jako nośnik symbolicznych znaczeń w teorii reprodukcji społecznej. Wskazuje również na utowarowienie ciała w społeczeństwie nowoczesnym (ciało jako kapitał fizyczny). Wykazuje, iż ciało nosi znamiona klas społecznych wynikających z takich czynników jak: położenie społeczne jednostki, kształtowanie jej habitusu¹ a także rozwój gustu. Pierwsze z nich odnosi się do materialnych warunków egzystencji, które dotyczą danej klasy społecznej, drugie- do habitusu umiejscowionego w ciele, który ma wpływ na aspekt ludzkiego wcielenia ukazujący się np. w ludzkich gestach czy sposobie chodzenia. Następnie ciało kształtuje gust, który odnosi się do wyborów jednostek i ich stylu życia. Bourdieu definiuje gust jako „ucieleśnioną zasadę kwalifikacji rządzącą wszelkimi formami wcielenia, wybiera i dokonuje zmiany tego wszystkiego, co ciało wchłania, przeżuwa oraz przyswaja fizjologicznie i psychologicznie” (Shilling 2010: 141-142).

Mary Douglas określa ciało jako „odbiorcę społecznych znaczeń i symbolu społeczeństwa”. Uważa również, że poszczególne grupy społeczne przypisują takie podejście do ciała, by odpowiadały ich pozycjom społecznym. Mary Douglas w swoich pracach wywarła wpływ na antropologiczne postrzeganie ciała jako konstruktu społecznego (Shilling 2010: 141-142).

Wzrost zainteresowania zagadnieniem cielesności przypada na XX wiek, a jego źródłem są wydarzenia polityczne związane z ruchami feministycznymi (np. uwolnienie ciała kobiet spod rządów mężczyzn), jak również przemiany demograficzne (starzenie się społeczeństwa), rasizm, otyłość, kondycja zdrowotna młodych ludzi, zmiany struktur społecznych kapitalizmu, wzrost możliwości kontrolowania ciałem (Shilling 2010: 52).

Istotnym momentem dla rozwoju socjologii ciała jest wydanie w 1995 roku czasopisma naukowego „Body & Society”, którego program redakcyjny dotyczył m.in. „symbolicznego znaczenia ciała; wpływu ciała na praktyczną organizację życia społecznego; płciowego różnicowania ucieleśnienia; związków między ciałem a technologią w rozwiniętych społeczeństwach informacyjnych; socjologii starości i starzenia się; zagadnień zdrowia, chorób i samopoczucia opisywanego przez socjologię medycyny oraz zagadnień ćwiczeń cielesnych poruszanych przez socjologię sportu (Kurczewski 2006: 32).

Również polscy badacze zwrócili szczególną uwagę na temat cielesności. Początki socjologii ciała w kraju szacuje się na drugą połowę lat 90. Według Honoraty Jakubowskiej kluczowymi publikacjami, które wpłynęły na zainteresowanie omawianym zagadnieniem były: „Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności” oraz „Śmierć i nieśmiertelność” Zygmunta Baumana, „Tożsamość, ciało i władza” Zbyszko Melosika, „Metamorfozy ciała. Świadectwa i interpretacje” pod redakcją Dariusza Czai. Są to publikacje ukazane do 2000 roku. Po 2000 r. powstawało regularnie coraz więcej publikacji naukowych dotyczących omawianego zagadnienia, m.in.: „Społeczne tworzenie ciała: płeć kulturowa i płeć biologiczna” Adama Buczkowskiego oraz „Praktyki cielesne” pod redakcją naukową Jacka Kurczewskiego, „Socjologia ciała” Chrisa Shillinga.

¹ Habitus - Bourdieu: system "nabytych dyspozycji" do określonych sposobów i schematów myślowych, percepcji, oceniania i działania.

Odbывают się również konferencje i seminaria naukowe na temat ciała i cielesności, np. zorganizowana w roku akademickim 2007/2008 konferencja prowadzona przez dr Małgorzatę Jacyno na temat „Ciało i tożsamość”, seminarium „Od pornografii do masakry” prowadzone przez dr Lecha M. Nijakowskiego i znów konferencje: w 2016 roku, „Ciało, ciało, ciałem” organizowana przez SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, w 2018 roku na Uniwersytecie Medycznym w Lublinie – „Ciało ludzkie w badaniach naukowych. Aspekty filozoficzne, prawne i społeczne”, a w 2019 roku- „Ciało w kulturze: wizerunek, media, film, literatura” zorganizowana przez Uniwersytet Wrocławski.

Ciało a poczucie tożsamości

Rozważania nad tożsamością należy rozpocząć od przytoczenia jej definicji.

Tożsamość to „okazywanie innym jednostkom i samemu sobie identyfikacji (utożsamiania się) z jakimś elementem rzeczywistości społecznej, także umożliwienie innym zidentyfikowania, zdefiniowania i rozpoznania danego obiektu przez pewne cechy charakterystyczne dla danego obiektu” (Olechnicki, Załęcki 2000: 228).

Wyróżnić można kilka rodzajów tożsamości, m.in. jednostkową, społeczną i zbiorową. Skupiwszy się na tożsamości jednostkowej, należy odpowiedzieć na pytanie- kim jestem? Jest to relacja z samym sobą, ale również z otaczającym światem, ludźmi oraz kulturą. Jest to samookreślenie siebie.

Związane z poczuciem własnej tożsamości jest ciało. Według Giddensa jest ono traktowane jako istotna część jednostkowego układu działania. Koncepcja ta wskazuje, że „świadome doświadczenie własnej cielesności jest istotne przede wszystkim z tego względu, że stanowi warunek spójności jednostkowej tożsamości, zapewnia jednostce poczucie ciągłości i jej biograficznej narracji, a więc jest środkiem do konsolidacji „ja” jako zintegrowanej całości” (Kurczewski 2006: 79).

W późnej nowoczesności odpowiedzialność za ciało przypisywane jest jednostce, która ma bezpośredni wpływ na jego wygląd czy kondycję. Oznacza to, iż wygląd ciała zależy od jego właściciela. Bauman słusznie porównuje zadbane ciało do ogródka. Opisując historię zarośniętego chwastami, zaniedbanego ogrodu wskazuje, że taki stan rzeczy przypisany jest jedynie ogrodnikowi. Metafora ta odnosi się do ciała i jego właściciela- to, w jaki sposób ono wygląda czy jest zadbane, wysportowane, zmodyfikowane- zależy od posiadającego. Sprawowanie władzy nad swoim ciałem jednoznaczne jest z władzą nad tożsamością- budowaniem jej i ukazywaniem. Tożsamość wówczas jest uosobiona poprzez wizualne reprezentacje, które z kolei są prezentacją obowiązujących władzy dotyczącej ciała” (Melosik 2004: 18). z całą pewnością można uznać, iż wygląd ciała jest swoistą wizytówką jednostek i zarazem nośnikiem tożsamości ukazującym charakter, osobowość, wyjątkowość czy oryginalność.

Kolejnym rodzajem tożsamości jest tożsamość społeczna. Dotyczy ona nadawaniu cech danej jednostce przez inne jednostki. w szczególności tyczy się to tych atrybutów, które chcą być szczególnie widoczne w odniesieniu do konkretnej osoby a są zależne od kontekstu społecznego, np. pod względem zainteresowań, postaw, wartości czy atrakcyjności.

Następnym rodzajem tożsamości jest tożsamość zbiorowa (Boksański 2006: 56). Jest to odczuwanie tożsamości różnych zbiorowości. Odnosi się to m.in. do rodzin, plemion, narodów, a także takich zbiorowości, które generują poczucie odrębności od innych zbiorowości (Golka). Ma charakter narodowy i autostereotypowy. Przykładem nabywania tożsamości zbiorowej są obrządki plemienne. U Aborygenów modyfikacja ciała polegająca na jego okaleczaniu podczas inicjacji była symbolem pełnoprawnego członkostwa i wiązała się z poczuciem tożsamości plemiennej. z kolei plemienia Padaung zamieszkujące obszary Birmy i Tajlandii deformują ciała dzieci, dokładnie szyje, by wyglądały na kilkadziesiąt centymetrów dłuższe (Śmierczalska 2019). Są to jedynie dwa przykłady obrządków zwią-

zanych z modyfikacjami ciała w ramach tożsamości zbiorowej plemion, realnie jest ich znacznie więcej. Niektóre z nich stopniowo zaniknęły, inne obowiązują do chwili obecnej.

Reasumując, ciało jest istotnym elementem budowania tożsamości zarówno w kontekście jednostkowym, społecznym, jak i zbiorowym. Akceptacja własnej cielesności jest niezbędna do „wytworzenia tożsamości osoby kompetentnej i wartościowej”. Ponadto możliwa jest autoklasyfikacja jednostki, ale też jednostka może być traktowana jako obiekt klasyfikacji. w związku z powyższym niejednokrotnie mogą pojawić się negatywne oceny oraz „etykietowanie”, co skutkuje np. wykluczeniem społecznym. Wówczas wytwarza się kolejny rodzaj tożsamości, tzw. zraniona tożsamość osobista jednostki, nazywana przez E. Goffmana „piętnem”.

Napiętnowanie ciała

Piętno jest zjawiskiem, które łączy się z poczuciem tożsamości. Jego elementami składowymi są: cechy, które wyróżniają jednostkę na tle innych oraz dewaluacja osoby, która te cechy posiada (Heatherton T.F., Kleck R. E., Hebl M. R., Hull J.G. (red.) 2007: 26).

Według Goffmana piętno to nic innego jak wprowadzenie zgrzytów i odchyłeń od normy, które zakłócają spokój społeczny ze wszystkimi standardami i rutyną. Pojawia się w momencie, gdy na drodze „normalsów” stają osoby, które w pewien sposób odbiegają od norm.

Często napiętnowanie może przybrać charakter dewiacyjny, co oznacza, że cecha, która dla jednej osoby wydaje się negatywną, wręcz patologiczną, dla innych może być nieszkodliwą i nieujmującą dziwactwu. (Jones; Heatherton T.F., Kleck R. E., Hebl M. R., Hull J.G. (red.) 2007: 26).

Istnieje kilka rodzajów napiętnowania. Według klasyfikacji Goffmana występują jego trzy rodzaje:

- brzydota cielesna, która dotyczy deformacji fizycznych.
- wady charakteru, które dotyczą zaburzeń psychicznych, bezrobocia, nałogów.
- piętno grupowe, które odnosi się do rasy, płci, wyznania (Becker- Pestka, Kubiński, Łojko 2017: 47).
- Natomiast Jones i współpracownicy podzielili piętno na 6 kategorii, które można opisać na przykładzie modyfikacji ciała.
- Widoczność, czyli stopień, w jakim ukazana jest napiętnowana cecha (posiadanie modyfikacji w widocznych miejscach, np. tatuaże na białkach oczu, skaryfikacja na twarzy, wszczepianie implantów pod skórę, np. dłoni).
- zmiany atrybutu w czasie, czyli czy posiadanie danej cechy ma postępujący charakter (sukcesywne zwiększanie ilości modyfikacji ciała).
- destrukcyjność, czyli stopień, w jakim dana cecha negatywnie wpływa na relacje interpersonalne (problem z zatrudnieniem w wybranych sektorach).
- estetyka, która wpływa na subiektywność opiniowania cech napiętnowanych (nieestetycznie wykonane modyfikacje, np. wstrzyknięcie zbyt dużej dawki kwasu hialuronowego w usta, posiadanie zbyt licznych tatuaży, które same w sobie budzą niechęć pewnych grup społecznych).
- pochodzenie cechy, czyli świadome bądź przypadkowe nabycie cechy (świadome podjęcie decyzji o modyfikacji ciała, np. skaryfikacja twarzy wykonana w studiu tatuażu albo zniekształcenie po wypadku samochodowym),
- niebezpieczeństwo, które może wynikać z posiadania napiętnowanej cechy (przekonanie o niehigienicznym wykonywaniu modyfikacji ciała i ponoszenie konsekwencji zdrowotnych; (Heatherton T.F., Kleck R. E., Hebl M. R., Hull J.G. (red.) 2007: 27).

Napiętnowanie społeczne związane jest również z uprzedzeniami, które są skutkiem negatywnych postaw. Mogą mieć one charakter stereotypowy i często krzywdzący (np. postrzeganie osób posiadających tatuaże jako kryminalistów).

Kolejnym następstwem napiętnowania jest wykluczenie społeczne. Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski podaje jej definicję: „[wykluczenie społeczne] to brak lub ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich (...), to sytuacja uniemożliwiająca lub znacznie utrudniająca jednostce lub grupie zgodne z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej (Frąckiewicz (red.) 2005: 11). Wykluczenie społeczne może dotyczyć jednostek lub grup społecznych, które charakteryzują się: ubóstwem materialnym, niekorzystnymi procesami społecznymi i gospodarczymi, brakiem wykształcenia, dyskryminacją zarówno wskutek niedorozwoju właściwego ustawodawstwa, jak i kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów utrudniających normalne funkcjonowanie w społeczeństwie (Frąckiewicz (red.) 2005: 11). Ostatni element składowy przytoczonej definicji w sposób szczególny dotyczy może postrzegania ciała w kontekście piętna społecznego.

Modyfikacje ciała, kolor skóry czy nadwaga są przykładami cech nabytych oraz wrodzonych, które mogą być źródłem napiętnowania oraz stereotypowego postrzegania jednostki. Nad cechami nabytymi jednostka sprawuje całkowitą kontrolę i w sposób mniej bądź bardziej świadomy naraża własne ciało na napiętnowanie lub wykluczenie społeczne. W szczególności sposób tyczy się to ekstrawaganckiego wyglądu i modyfikacji ciała.

Wnioski

Mimo że początkowo tylko dla biologów ciało było obszarem zainteresowań badawczych, to jednak sukcesywnie zagadnienie okazało się równie istotne w obszarach nauk społecznych. Potwierdzeniem tej tezy może być stwierdzenie: „Nie ma ciała naturalnego- jest ono zawsze definiowane przez kulturowe i społeczne procesy (Melosik 2004: 13)”.

We współczesnym społeczeństwie ciało jest coraz częściej zauważane i traktowane jako nośnik informacji o nas samych. To, jak wyglądamy, nabiera większego znaczenia, dzięki czemu wzrasta poczucie samoświadomości ciała oraz jego możliwości.

Wracając do postawionego problemu badawczego- czy posiadanie ciała w kontekście społeczno- kulturowym jest uznawane za przywilej czy przekleństwo- można odwołać się do dwóch aspektów poruszonych w niniejszym artykule: tożsamości oraz napiętnowania społecznego.

W przypadku tożsamości można uznać, że ciało jest przywilejem społecznym. W tym kontekście uznawane jest ono za medium wyrażania osobowości. Jednostki mają realny wpływ na wygląd i sposób kreowania własnego ciała, dzięki czemu posiadają szerokie spektrum przedstawiania tożsamości jednostkowej. Choć przysłowie mówi „nie oceniaj książki po okładce” to właśnie na wygląd zewnętrzny, w tym ciało, zwraca się pierwszorzędą uwagę. Należy mieć również na uwadze fakt, iż decydując się na specyficzny styl ubierania się, skaryfikację bądź inne niekonwencjonalne interwencje w wygląd ciała, jednostki narażone są na ciągłą opinię społeczną, zarówno pozytywną, jak i negatywną. To z kolei ściśle łączy się z tożsamością społeczną.

Niejednokrotnie ocena wystawiana jedynie przez pryzmat wyglądu może być nieadekwatna i mylna. Oceniając fizjonomię bądź modyfikację skóry, nadawane są cechy krzywdzące dla jednostek. Przykładami może być stereotypowa ocena tatuaży, czyli nadawanie dewiacyjnych lub nawet patologicznych cech, takich jak: uznanie jednostki za nieprzestrzegającą prawa (kryminalista) lub osobę niezrównoważoną; skrajna szczupłość przypisywana osobom cierpiącym na anoreksję, a w rzeczywistości spowodowana zbyt szybką przemianą materii.

Kolejnym punktem odniesienia podjętej analizy jest tożsamość zbiorowa. Ciało jest istotnym nośnikiem kulturowości plemiennej. Dzięki modyfikacjom ciała ukazywana jest pozycja społeczna, hierarchiczny charakter grupy, a także cecha wyróżniająca konkretne zbiorowości. Można zatem uznać, że ciało jest niezbędnym elementem tożsamości zbiorowej w odniesieniu do plemion bądź pierwotnych nacji. w przypadku nowoczesnych społeczeństw oraz zbiorowości w ujęciu narodowym, ciało jako kreator omawianej tożsamości sprowadza się jedynie do cech wrodzonych, takich jak: kolor skóry czy rysy twarzy. w związku z tym ciało jest znów jednym z najistotniejszych elementów składających się na kulturowość zbiorowości. Można rozpatrywać cielesność jako atrybut ze względu właśnie na jej istotność, ale również traktować jako czynnik negatywny. w wielu plemionach skaryfikacja i ingerencja w biologię jest konieczna, nawet jeśli sprowadza się do bólu i niechęci ze strony jednostek. Jest również sposobem piętnowania skazańców.

Napiętnowanie społeczne wynikające z wyglądu ciała jest stricte negatywnym aspektem cielesności. Nieważne jest rozdzielanie cech na nabyte czy wrodzone, bo i tak społeczeństwo wykazuje skłonności do stygmatyzowania jednostek, które wyróżniają się na tle normalsów. Dla jednych te same nabyte modyfikacje ciała będą przejawem indywidualizmu, kreatywności, wyrażaniem osobowości czy poczuciem estetyki oraz cechy spowodowane chorobą, wypadkiem, genetyką będą wywoływać współczucie, przykrość, poczucie udzielenia pomocy, dla drugich będą źródłem drwin i stereotypowego traktowania, które mogą prowadzić do wykluczenia społecznego.

Reasumując, ciało w ujęciu społeczno- kulturowym można traktować zarówno jako przywilej, ale również jako przekleństwo. w zależności od kontekstu sytuacyjnego, rola ciała przybiera różne znaczenie. Szczególną rolę odgrywa postawa ocenianych oraz samego ocenianego. Niewątpliwie jednak jest stwierdzenie, iż ciało pełni istotną funkcję w strukturach życia społecznego jednostek.

Słowa kluczowe: ciało, socjologia ciała, tożsamość, napiętnowanie społeczne

Abstrakt

Ciało jest jednym z ciekawszych zagadnień socjologicznych. Jest to element życia społecznego, który towarzyszy jednostkom od narodzin aż po śmierć. Wszystko, co tyczy się człowieka ma wymiar cielesny- poznawanie świata, odczuwanie, zmysły, poczucie estetyki. Częstą praktyką jest jednak sprowadzanie ciała do konstruktu niesamowicie oczywistego. A przecież ciało stanowi nośnik tożsamości, może być powodem dumy, jak również wstydu.

Autorka niniejszego artykułu porusza kwestię ciała w kontekście społeczno- kulturowym dokonując próby udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy posiadanie ciała przez jednostki można uznawać za przywilej czy przekleństwo?

W pierwszej części zostaną pokrótce omówione wybrane teorie naukowe poruszające zagadnienie ciała i cielesności. Następnie zostanie przedstawiona argumentacja wskazująca na istotny udział cielesności w budowaniu tożsamości. Kolejnym elementem rozważań autorki jest traktowanie ciała jako napiętnowania społecznego i źródła wykluczenia społecznego. Rozważania teoretyczne stanowią podstawę do próby odpowiedzi na wcześniej wspomniane pytanie badawcze.

Abstract

The body is one of the most interesting sociological issues. It is an element of social life that accompanies individuals from birth to death. Everything that relates to man has a physical dimension - exploring the world, feeling, senses, sense of aesthetics. However, it is common practice to reduce the body to an incredibly obvious construct.

And yet the body is a carrier of identity, it can be a reason for pride as well as shame.

The author of this article raises the issue of the body in a socio-cultural context by attempting to answer the question: Can the possession of the body by individuals be a privilege or a curse?

The first part will briefly discuss selected scientific theories addressing the issue of body and corporeality. Next, arguments will be presented indicating the significant role of corporeality in building individual identity. Another element of the author's deliberations is treating the body as a social stigma and a source of social exclusion. Theoretical considerations are the basis for trying to answer the research question.

Literatura:

1. Shilling C. (2010), *Socjologia ciała*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
2. Kurczewski J. M. (2006), *Praktyki cielesne*, Warszawa: Wydawnictwo Trio
3. Olechnicki K., Załęcki P. (2000), „Słownik socjologiczny”, Toruń: Graffiti BC
4. Melosik Z. (2004), *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Wydawnictwo IMPULS
5. Bokszański Z. (2006), *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
6. Becker- Pestka D., Kubiński G., Łojko M., (2017), *Różne obszary wykluczenia społecznego w Polsce. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Exante
7. Heatherton T.F., Kleck R. E., Hebl M. R., Hull J.G. (red.), (2007), *Społeczna psychologia piętna*, Wydawnictwo Naukowe PWN
8. Frąckiewicz L.(red.) (2005), *Wykluczenie społeczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego

Źródła:

1. Golka M., Czym jest tożsamość?
socjologia.amu.edu.pl/isoc/userfiles/33/Czym_jest_tozsamosc.pdf
2. Śmierchalska D. (2019), Skaryfikacje. Ciało zniesie wszystko, www.national-geographic.pl/ludzie/skaryfikacje-cialo-zniesie-wszystko-kopiuj-1?page=4#article-content

ANNA BUSSE, EWA ŁYSKAWA,
KATARZYNA MARKIEWICZ, BARBARA PALUSZCZAK

Zysk, płynność i ryzyko bankowe

Bank jest instytucją zaufania publicznego. Jest przedsiębiorstwem, dla którego nadzrędnym celem jest maksymalizacja zysku w granicach obowiązującego prawa bankowego. Nie podejmuje też nigdy nadmiernego ryzyka, aniżeli wynika to z przyjętej strategii jego zarządzania. Stara podejmować się tylko takie decyzje, które pozwolą na utrzymanie płynności nie doprowadzając do utraty zaufania społecznego.

Praca ma na celu przybliżyć Czytelnikowi podstawowe zagadnienia dotyczące zysku, płynności oraz rodzaje ryzyka, które występują w bankach komercyjnych. Podzielona jest na trzy części. w pierwszej części autorki wyjaśniają pojęcie zysku, opisują cele polityki bankowej uwzględniając sposoby ustalania zysku banku komercyjnego. Część druga to zagadnienia dotyczące płynności finansowej i jej zabezpieczenia, strategii zachowania oraz kwestii związanych z zarządzaniem płynnością banku. w ostatniej, trzeciej części wyjaśnione jest pojęcie ryzyka. Wskazano na jego rodzaje w świetle funkcjonowania banków, a także procesy zarządzania wypuklając wybrane metody jego szacowania.

Opracowania dokonano na podstawie wybranej literatury przedmiotu. Autorki podejmują próbę wyjaśnienia zagadnień związanych z zyskiem, płynnością i ryzykiem, jako kluczowymi elementami działalności banku. Są świadome, że przywołana problematyka nie wyczerpuje pełnego zakresu metod zarządzania bankiem.

Pojęcie zysku

Pojęcie zysku przedstawiane jest w literaturze przedmiotu jako nadwyżka uzyskanych przychodów nad poniesionymi kosztami. Wynik ten pozwala osiągnąć dodatni rezultat finansowy. Stanowi główny miernik efektywności działalności każdego przedsiębiorstwa. Wskazuje celowość podjętego działania i wymierne korzyści finansowe. Dodatni zysk przedsiębiorstwa pozwala na jego rozwój (zakup nowych maszyn i urządzeń, rozszerzenie działalności czy nowe technologie) zwiększając wartość majątku firmy.

Cele polityki bankowej

Celem polityki bankowej jest nie tylko uzyskanie przez bank maksymalnego zysku, ale przede wszystkim zwiększenie jego wartości. Cele takie skupiają się też na wypracowaniu odpowiedniej marki danego banku i jego rozpoznawalności na rynkach lokalnych. Polityka bankowa zmierza również w kierunku doprowadzenia do wzrostu znaczenia banku w określonej dziedzinie, czy też regionie stając się liderem poprzez umacnianie swojej silnej pozycji w tym zakresie (Dobosiewicz 2011: 42).

Kolejnym, ważnym celem banku jest zachowanie bezpieczeństwa. Bank musi brać pod uwagę trzy kryteria: legalność, płynność i solidność (Iwanicz-Drozdowska 2017: 183).

Praca napisana pod kierunkiem Andrzeja Baranowskiego - dr. nauk ekonomicznych, adiunkta w WSKM w Koninie

Naruszenie legalności działań doprowadzić może do utraty zezwolenia wydanego przez Komisję Nadzoru Finansowego na prowadzenie działalności. Niespełnienie kryterium płynności powoduje, że każdy bank traci możliwości regulowania bieżących zobowiązań. Kryterium solidności sprawia, że bank nie może pozwolić sobie na powstanie żadnych podejrzeń co do jego wiarygodności. Takie podejrzania spowodować mogą ryzyko natychmiastowego wycofania depozytów przez klientów i w konsekwencji doprowadzenie do jego upadłości (Jaworski 2000: 174).

Można przyjąć zatem, że cele polityki bankowej mają charakter wielostronny. Prowadzić powinny do rozwijania usług bankowych przy jednoczesnym zachowaniu rentowności i płynności instytucji bankowych nie naruszając obowiązujących przepisów prawa i zaufania swoich klientów.

Zysk banku komercyjnego

Bank komercyjny, każde przedsiębiorstwo, nastawiony jest na osiągnięcie zysku w warunkach konkurencji. Oferuje swoim klientom produkty i usługi bankowe pobierając stosowne opłaty. Jego zysk może mieć charakter bezpośredni i pośredni. Zysk bezpośredni osiągany jest z prowadzonych operacji. Przykładowo, przyjmuje depozyty pożyczając następnie te środki drożej innym klientom. Zysk pośredni banku polega na osiąganiu innych korzyści niż finansowe. Zobrazować je można na przykładzie "banków samochodowych". Do ich głównych zadań należy udzielanie kredytów na zakup samochodu. z drugiej strony, właściciele koncernu samochodowego czerpią zyski ze wzrostu sprzedaży swoich samochodów, których zakup jest finansowany w dużej mierze z kredytów bankowych udzielanych przez własne banki (Dobosiewicz 2011: 44).

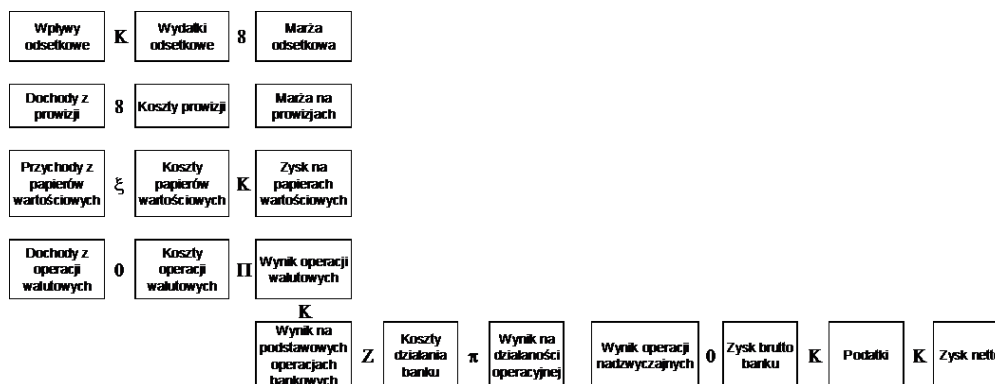
Zysk wypracowany przez bank jest niezbędny do samofinansowania działalności, pozwala na rozbudowę swojej sieci oraz umożliwia wypłatę dywidendy akcjonariuszom.

Sposoby ustalania zysku banku komercyjnego

Zysk brutto banku zawarty jest w rachunku zysków i strat. w bankach rachunek ten podzielony jest na trzy części. Pierwsza zawiera finansowe rezultaty operacji bankowych. w drugiej części wykazuje się typowe działania księgowe wynikające z operacji bankowych. w trzeciej wykazuje się operacje o charakterze nadzwyczajnym oraz kwotę należnego podatku z osiągniętego zysku (Dobosiewicz 2011: 110). Operacje bankowe ujęte w rachunku zysków i strat obliczane są inaczej niż w pozostałych przedsiębiorstwach i przebiegają kilku-etapowo. Pierwszy etap to ustalenie wyniku z tytułu odsetek. Wykazuje się różnicę między wpływami odsetek z różnych źródeł a wydatkami odsetkowymi, która stanowi marżę odsetkową i jest głównym źródłem przychodów banków. w drugim etapie ustala się wynik z tytułu prowizji, który nazywany jest marżą na prowizjach. Analogicznie, jak w pierwszym etapie, wykazuje się różnicę między przychodami z tytułu prowizji a kosztami prowizji poniesionych przez bank. Trzeci etap to obliczenie przychodów i kosztów z operacji papierami wartościowymi, w których zawiera się także wynik finansowy z zakupu i sprzedaży akcji (Dobosiewicz 2011: 110-111). Czwarty etap pozwala na obliczenie wyniku finansowego z operacji walutowych. w celu jego ustalenia na podstawowych operacjach bankowych należy dokonać podsumowania ustalonej wcześniej marży odsetkowej, marży na prowizjach, zysku na papierach wartościowych oraz wyniku z operacji walutowych. Kolejnym etapem jest ustalenie wyniku na działalności operacyjnej banku. Ustalany jest jako różnica między wynikiem na podstawowych operacjach bankowych a kosztami działania banku, do których zaliczyć możemy między innymi wynagrodzenia pracowników, amortyzację środków trwałych banku, odpisy na rezerwy celowe itp. Ustalony wynik na działalności operacyjnej nie stanowi jeszcze zysku brutto banku, ale jest wskaźnikiem obrazującym sytuację, w jakiej

bank się znajduje. Aby ustalić, jaki jest zysk brutto należy do wyniku na działalności operacyjnej dodać wynik operacji nadzwyczajnych. Wynik z operacji nadzwyczajnych kształtują wpływy ze sprzedaży budynków bankowych, z dzierżawy pomieszczeń, jak również straty, które bank poniósł w wyniku napadu czy rabunku środków (Dobosiewicz 2011: 111). Ustalony zysk brutto jest podstawą do ustalenia wysokości należnego podatku. Odejmując podatek od zysku brutto otrzymuje się zysk netto banku, z którego akcjonariusze częściowo mają wypłacone dywidendy, a część jest pozostawiona w banku dla zwiększenia jego wartości (Dobosiewicz 2011: 110 -111).

Rysunek 1. Proces dochodzenia banku do zysku netto



Źródło: Z. Dobosiewicz, *Bankowość*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s. 112.

Można przyjąć, że niski zysk banku stanowi zagrożenie dla jego działalności, gdyż w konsekwencji doprowadzić może do jego upadłości. Niski zysk może być niewystarczający na pokrycie kosztów przyszłych okresów i nie pozwalać na zwiększenie wartości akcji banku w wystarczający sposób, co może powodować ryzyko utraty akcjonariuszy. Natomiast stały wzrost zysku powoduje zwiększenie wartości banku i w następstwie z tym stwarza możliwości jego rozwoju i zwiększa zaufanie akcjonariuszy i klientów banku (Wąsowski 2004: 201).

Do pomiaru zyskowności banku wykorzystuje się z reguły dwa współczynniki. Należą do nich ROA (stopa zwrotu z aktywów) i ROE (stopa zwrotu kapitału własnego; Jaworski 2000: 178-179). Wskaźnik ROA to stosunek wygenerowanego zysku netto do stopnia wykorzystania aktywów. Pozwala oszacować stopień rentowności posiadanych aktywów. Natomiast wskaźnik ROE określa, jaki jest stopień generowanego zysku z każdej złotówki kapitału własnego (Jaworski 2000: 179). Jest ważny z punktu widzenia potencjalnych inwestorów zamierzających zakupić akcje banku oraz właścicieli, którzy otrzymują informację, jaka jest rentowność wniesionego przez nich kapitału.

Płynność finansowa

Przedsiębiorstwa działające na rynku, dokonując sprzedaży swoich wyrobów i usług, z reguły wiedzą, kiedy otrzymają płatności za wykonane usługi lub sprzedany towar. Znają także moment uregulowania swoich zobowiązań i są w stanie przygotować się na tego typu sytuację. Płynnością zatem nazywa się zdolność do regulowania zobowiązań. Podkreślić należy jednak, że banki są specyficznymi przedsiębiorstwami, w których dokładne zaplanowanie wpływów i wydatków jest bardzo trudne. Aby bank był wiarygodny musi mieć

zdolność do natychmiastowego pokrycia płatności z tytułu złożonych depozytów oraz możliwość jednoczesnego zaspokojenia zgłaszanego popytu na kredyty. Zdolność ta ma wpływ na sprawność funkcjonowania banku, wyznacza jego pozycję na rynku oraz wpływa na jego postrzeganie na rynku finansowym. Zatem utrzymywanie płynności jest jednym z celów polityki każdego banku na równi z osiąganiem zysku (Jaworski, Zawadzka 2004: 751). Obowiązek zachowania płynności finansowej nakłada na banki także Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. Prawo bankowe, art. 8, który brzmi, cyt: "bank obowiązany jest do utrzymywania płynności płatniczej dostosowanej do rozmiarów i rodzaju działalności, w sposób zapewniający wykonanie wszystkich zobowiązań pieniężnych zgodnie z terminami ich płatności".

Brak płynności finansowej może spowodowany być błędną polityką udzielania kredytów przez zarządzających bankiem lub też nagłym i niespodziewanym wycofywaniem depozytów przez klientów. Sytuacja ta może doprowadzić bank do bankructwa.

Według W. L. Jaworskiego możemy wyróżnić trzy rodzaje płynności bankowej:

- płynność pierwotna – stan kasy + należności w banku centralnym,
- płynność wtórna – aktywa, które można bez straty przekształcić w pieniądź banku centralnego.
- płynność trzeciorzędna – aktywa, których przekształcenie w pieniądź banku centralnego przynosi bankowi straty" (Jaworski 2000: 233).

Wymienione rodzaje płynności obrazują, w jaki sposób banki mogą pozyskać środki pieniężne na utrzymywanie bieżącej płynności finansowej.

Reguły zabezpieczenia płynności banku

Według W. L. Jaworskiego i Z. Zawadzkiej zasady dotyczące płynności finansowej zaczęto formułować już w XIX wieku. Miały one chronić banki przed ryzykiem niewypłacalności (Jaworski, Zawadzka 2004: 751-752). Jako pierwsza powstała, tzw. złota reguła bankowa opublikowana w 1854 roku przez Otto Hübnera. Zgodnie z tą zasadą banki musiały przestrzegać terminów lokowania depozytów z terminami, na jakie te depozyty składano. w praktyce oznaczało to, że środki, które klienci zdeponowali na 3 miesiące, nie mogły pozyczone być innym klientom na okres dłuższy niż 3 miesiące bez ponoszenia ryzyka (Jaworski 2000: 235). Obecnie zasada ta jest oceniana negatywnie, ponieważ nie bierze pod uwagę wpływów z nowych depozytów, nie uwzględnia ryzyka niespłacania kredytów przez klientów w terminie, jak również nie uwzględnia automatycznego przedłużenia się wkładów na kolejne okresy (prolongata).

Kolejna reguła nazywana jest regułą osadu we wkładach. Zgodnie z tą zasadą część złożonych depozytów klientów nadal utrzymywana jest w banku, mimo upływu ich wymagalności. Depozyty te tworzą tak zwany "osad" w ramach którego banki mogą wydłużać okresy udzielania kredytów. Stosowanie tej zasady przysparza bankom pewne trudności, np. muszą posiadać rezerwy na wypadek zaistnienia nieprzewidzianych wypłat z depozytów. Bezpieczne stosowanie tej reguły wymaga od banku ciągłej obserwacji posiadanych zasobów i ich struktury (Głuchowski, Szambelańczyk 1999: 358).

Reguła przesunięć w aktywach bilansu ukonstytuowała się w wieku XX w Anglii. Zgodnie z tą zasadą, w przypadku zagrożenia utratą płynności, bank musi mieć możliwość szybkiej likwidacji posiadanych aktywów. Poprawnie prowadzona polityka banku w tej sytuacji polega na tym, że bank musi utrzymywać w swoim portfelu takie składniki aktywów, które w przypadku pojawienia się natychmiastowej wymagalności mogą zostać wcześniej zlikwidowane bez większych strat finansowych (Iwanicz-Drozdowska, Jaworski, Szelałowska, Zawadzka 2017: 246).

W latach pięćdziesiątych XX wieku pojawiła się reguła maksymalnego obciążenia. Jest rozszerzeniem reguły przesunięć. Według W. L. Jaworskiego ustala wzajemne relacje między wysokością strat, jakie poniesie bank, podczas przedterminowej likwidacji aktywów,

a kapitałem własnym banku (Jaworski, Zawadzka 2004: 754). Jaworski uważa, że "wywiązanie się banku z zobowiązań płatniczych w terminie wymaga spełnienia dwóch warunków. Wartość podlegających likwidacji aktywów musi być przynajmniej równa kwocie wymagalnych zobowiązań [...] strata wynikająca z odstąpienia aktywów przed terminem ich zapadalności nie może być większa od kapitału własnego banku" (Jaworski, Zawadzka 2004: 754). M. Iwanicz-Drozdowska słusznie zauważa, że reguła ta "wskazuje na potrzebę prowadzenia właściwej polityki inwestowania kapitału [...] w tym odpowiedni udział należności krótkoterminowych, który ma wpływ na utrzymanie płynności" (Iwanicz-Drozdowska, Jaworski, Szelańska, Zawadzka 2017: 247).

Omówione reguły nie stanowią złotego środka zapewniającego utrzymanie płynności finansowej banku. Obrazują jedynie możliwości kontrolowania posiadanych aktywów i pasywów banku oraz mogą być przydatne do oceny jego sytuacji finansowej.

Strategie zachowania płynności przez banki

W następstwie pojawiających się w przeszłości zjawisk utraty płynności przez banki wykształciły się strategie zapobiegania temu ryzyku. Literatura przedmiotu wyróżnia trzy główne obszary stosowane przez banki w celu zachowania płynności finansowej. Pierwszym z nich jest strategia magazynowania płynności. Zakłada utrzymywanie wysokich rezerw łatwo zbywalnych aktywów oraz gotówki w celu zabezpieczenia popytu na płynność. Takie zachowanie banku jest mało ryzykowne, najczęściej stosowane przez mniejsze banki ze względu na ich niewysoką pozycję na rynku usług finansowych. Wadą tej strategii jest niska stopa zwrotu osiągnięta z zainwestowanego kapitału (Jaworski, Zawadzka 2004: 755). Kolejną jest strategia zarządzania pożyczoną płynnością. Istotą jest zaciąganie pożyczek przez bank na zaspokojenie wymagalnego zapotrzebowania w kierunku płynności. Oznacza niższe koszty, ponieważ bank nie musi utrzymywać w tak dużym stopniu rezerw łatwo zbywalnych aktywów oraz gotówki. Dalej – zapewnia wpływy z odsetek od kapitału, który został zaangażowany w aktywach. Zagrożeniem jest możliwość niekorzystnej zmiany stóp procentowych i tym samym może pojawić się ryzyko, że w przypadku wystąpienia nagłego i nieprzewidzianego popytu na płynność bank może mieć trudności z pozyskaniem pożyczek (Jaworski, Zawadzka 2004: 755).

Strategią zawierającą elementy magazynowania płynności i zarządzania pożyczoną płynnością jest polityka zrównoważonego zarządzania. Zakłada, że część zapotrzebowania na płynność musi mieć pokrycie w aktywach łatwo zbywalnych i gotówce, a reszta może być zaspokajana poprzez pożyczki zaciągane przez bank (Jaworski, Zawadzka 2004: 755-756).

Zarządzanie płynnością banku

W publikacji pod redakcją J. Głuchowskiego i J. Szambelańczyka, *Bankowość. Podręcznik dla studentów*, " (...) zarządzanie płynnością banku sprowadza się do:

- zachowania odpowiednich relacji między zyskiem a ryzykiem,
- utrzymania właściwych relacji między aktywami dochodowymi i niedochodowymi, ale stanowiącymi o płynności banku" (Głuchowski, Szambelańczyk 1999: 360).

W tym celu można wyróżnić cztery metody zarządzania płynnością banku. Jest to metoda puli zasobów finansowych, metoda konwersji zasobów finansowych, metoda aktywnego zarządzania pasywami i metoda sekurytyzacji należności kredytowych. w metodzie puli zasobów finansowych ustalić należy wymagany poziom płynności oraz jakie będzie szacowane zapotrzebowanie na gotówkę w czasie. Inaczej mówiąc – ustala się rezerwy podstawowe. Natomiast pasywa, które są ponad wartość ustalonych rezerw podstawowych mogą być inwestowane w kredyty i papiery wartościowe (Głuchowski, Szambelańczyk 1999: 360).

Metoda konwersji zasobów finansowych zakłada, że dla depozytów, które mogą być wymagalne "na każde żądanie" zabezpieczyć należy płynność podstawową w postaci rezerw, a depozyty terminowe mogą posłużyć jako źródło finansowania udzielanych przez bank kredytów pod warunkiem wystąpienia nadwyżki depozytów terminowych nad zapotrzebowaniem na kredyty. Wówczas nadwyżka ta może zainwestowana być w papiery wartościowe o długim terminie wykupu. Kolejna metoda polega na pozyskiwaniu środków zarówno z depozytów jak i emisji papierów wartościowych długo i krótkoterminowych. Pozyskane w ten sposób środki przeznacza się na zabezpieczenie popytu na płynność w momencie wystąpienia zwiększonych wypłat środków zgromadzonych na depozytach albo wykorzystuje do zwiększenia możliwości banku na udzielanie kredytów, a tym samym na zwiększenie zysku. Ostatnia, metoda sekurytyzacji polega na zamianie aktywów (należności) na pasywa (papiery wartościowe – bony lub obligacje). w obawie przed ryzykiem utraty płynności bank sprzedaje papiery wartościowe w celu pozyskania gotówki na zabezpieczenie bieżącej płynności. Zabezpieczeniem emitowanych przez bank papierów wartościowych są należności z przyszłych wpływów banku osiąganych z udzielonych kredytów (Iwanicz-Drozdowska, Jaworski, Szelańska, Zawadzka 2017: 255). Sekurytyzacja jest też sposobem na sprzedaż praw do należności z niespłacanych kredytów do funduszy sekurytyzacyjnych, działających wspólnie z firmami windykacyjnymi i przez to wpływa na poprawę płynności banku.

Pojęcie ryzyka

Każda działalność gospodarcza, funkcjonująca w warunkach gospodarki rynkowej, niesie ze sobą jakieś ryzyko. Banki ze względu na specyfikę swojej działalności i konieczność utrzymywania wiarygodności wobec klientów, muszą ciągle monitorować pojawiające się zagrożenia. Wobec tego należy sobie zadać pytanie czym zatem jest ryzyko bankowe? w literaturze przedmiotu pojęcie ryzyka określane jest jako "niebezpieczeństwo nie osiągnięcia przewidywanego rezultatu" (Wąsowski 2004: 202) lub też "zagrożenie nie osiągnięcia wytyczonych przez bank celów, np. optymalizacji zysku i zapewnienia bezpieczeństwa działania" (Iwanicz-Drozdowska 2010: 128). Wobec tego należy stwierdzić, że ryzyko jest nieodłącznym elementem działalności banku, od którego zależy jego stabilność finansowa i osiągane dochody.

Rodzaje ryzyka bankowego

Bank z każdą realizowaną operacją bankową narażony jest na różnego rodzaju ryzyka. Wśród nich można wyróżnić: ryzyko płynności, ryzyko kredytowe, ryzyko rynkowe oraz ryzyko operacyjne.

Ryzyko płynności związane jest z utratą zdolności banku do regulowania zobowiązań w określonych terminach albo niemożności zaspokojenia zapotrzebowania na kredyty. Płynność finansowa banku komercyjnego została już opisana w tym artykule i nie będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Jednym ze sposobów osiągania wysokich zysków przez banki jest podejmowanie ryzyka kredytowego. Ryzyko to związane jest z zagrożeniem wypełniania warunków umowy kredytowej przez kredytobiorców i dotyczy najczęściej braku spłaty rat w wymagalnych terminach. w sytuacji takiej następuje spadek wartości aktywów banku i konieczność pokrycia poniesionych strat z kapitału własnego banku. Banki muszą zatem dokładnie monitorować portfel udzielanych kredytów, ponieważ zbyt duża ilość ryzykownych kredytów może spowodować nieodwracalne straty i doprowadzić w efekcie do utraty przez bank płynności finansowej lub też bankructwa.

Ryzyko rynkowe ponoszone jest także przy operacjach dokonywanych w obrocie papierami wartościowymi. Bank posiadając w pozycjach bilansowych aktywów i pasywów

akcje lub obligacje narażony jest na ryzyko zmian cen tych papierów na rynku. Do ryzyka rynkowego zaliczamy również ryzyko walutowe, które – jak sama nazwa wskazuje – związane jest ze zmieniającymi się kursami walut. Zmiany te mogą przekładać się na zysk lub stratę dla banku. Kiedy kursy walutowe rosną korzystną dla banku jest sytuacja, w której posiada większe aktywa niż pasywa. Wówczas odnotowuje zysk. w odwrotnej sytuacji ponosi stratę. Przy spadku kursu walut bank zyskuje w sytuacji posiadania nadwyżki pasywów nad aktywami (Wąsowski 2004: 216).

Bardzo silnym czynnikiem wpływającym na wynik finansowy banku jest ryzyko wynikające ze zmian stóp procentowych w czasie. Przy założeniu stałej stopy w odniesieniu do depozytów oraz udzielonych kredytów, bank może osiągnąć zysk niższy niż zakładany. w sytuacji zmiennych stóp procentowych w odniesieniu do depozytów oraz udzielonych kredytów, bank zawsze osiąga zysk w postaci marży odsetkowej, a ryzyko zmian stóp procentowych ponoszą klienci banku. w przypadku wzrostu stóp procentowych stratę ponoszą kredytobiorcy, a zyskują depozytariusze. w czasie natomiast spadku stóp procentowych sytuacja jest odwrotna i stratę ponoszą depozytariusze, a zyskują kredytobiorcy.

Ryzyko działalności operacyjnej dotyczy każdego banku w ramach jego struktury w zakresie zarządzania kapitałem rzeczowym, kapitałem ludzkim oraz innych okoliczności, które przedstawiono dalej. w zakresie zarządzania kapitałem rzeczowym do ryzyka zaliczyć możemy, np. awarie sieci komputerowej lub też zakłócenia losowe. w zakresie zarządzania kapitałem ludzkim ryzyko odnosi się do błędów popełnianych przez pracowników oraz problemów związanych z ich nadzorem, a także tych wynikających z przepisów bhp i kodeksu pracy. w sytuacji, kiedy bank w ramach zawieranych umów stosuje niedozwolone prawem praktyki lub niedozwolone klauzule, klienci banku mogą wystąpić do sądu przeciwko niemu z pozwem. Jest to tak zwane ryzyko prawne. Innym rodzajem ryzyka operacyjnego są oszustwa. Mogą ich dokonywać pracownicy banku dopuszczając się defraudacji środków pieniężnych. Oszustwa mogą również pochodzić spoza banku i są to na przykład przestępstwa związane z kartami płatniczymi (skimming).

Poza opisanymi rodzajami ryzyka, w literaturze odnaleźć można inne jego rodzaje. Jest to ryzyko płatności i ryzyko operacji pozabilansowych.

Według publikacji S. Heffernana "ryzyko (...) płatności powstaje, gdy jedna ze stron umowy uiszcza płatność (...) przed otrzymaniem należnej gotówki (...), narażając się na potencjalne straty" (Heffernan 2007: 129). Ryzyko to związane jest z systemem płatniczym banku i tym, że może wystąpić brak możliwości przekazania środków na inny rachunek. w celu zapobiegania takim sytuacjom banki zamiast rozliczać się między sobą na koniec dnia, przekazując sobie tylko nadwyżkę z transakcji (rozliczenia netto), zaczęły dokonywać rozliczeń na bieżąco (rozliczenia brutto), to znaczy dokonują przelewów zgodnie ze złożonymi do banku dyspozycjami kontrahentów.

Ryzyko operacji pozabilansowych ponoszone jest w sytuacji, gdy bank dokonuje operacji, z których zamierza osiągnąć przychód w postaci prowizji, ale w rzeczywistości może ponieść stratę na skutek niewywiązania się klienta z umowy. Przykładem takiego ryzyka może być udzielona przez bank gwarancja dobrego wykonania kontraktu. Na skutek niewywiązania się przez klienta z warunków zawartej umowy z beneficjentem gwarancji i niewykonaniem kontraktu w należyty sposób, beneficjent występuje do banku o wypłatę środków z udzielonej gwarancji. Sytuacja taka jest stratą dla banku i ujmowana w rachunku zysków i strat. z tego względu nazywana jest pozabilansową.

Każdy rodzaj ryzyka ma wpływ na działalność banków. Wszystkie banki muszą liczyć się z ryzykiem płynności i ryzykiem kredytowym. Banki detaliczne oprócz tego narażone są na ryzyko płatności, a banki realizujące operacje hurtowe, czyli obsługujące duże podmioty gospodarcze, muszą liczyć się z ryzykiem kursowym oraz z ryzykiem operacji pozabilansowych (Thompson 2007: 69).

Zarządzanie ryzykiem bankowym

Skoro ryzyko stanowi element działalności banku to należy nim tak zarządzać i monitorować, by łagodzić negatywne skutki jego wystąpienia. Według Małgorzaty Iwanicz-Drozdowskiej zarządzanie ryzykiem, to "naukowe podejście do postępowania z poszczególnymi rodzajami ryzyka poprzez antycypowanie przypadkowych strat i przygotowanie na wdrożenie procedur, które pozwalają minimalizować występowanie strat (...)" (Iwanicz-Drozdowska 2010: 128). Bank chcąc skutecznie zarządzać ryzykiem musi mieć na względzie fakt, że każde podejmowane przez niego działanie niesie ze sobą inny rodzaj ryzyka, którym trzeba inaczej zarządzać. Można stwierdzić, że zarządzanie ryzykiem to proces, który polega na rozpoznaniu ryzyka, zmierzeniu jego wielkości, ograniczaniu poziomu występowania oraz kontrolowaniu czy proces zarządzania ryzykiem przynosi efekty i ogranicza lub zapobiega stracie. Analiza ryzyka rozpoczyna się w momencie prawidłowego zidentyfikowania rodzaju ryzyka, którym zagrożony jest bank w czasie teraźniejszym oraz określeniu jak to ryzyko wpłynie na bank w przyszłości.

Kolejnym etapem tego procesu jest dokonanie pomiaru ryzyka przy zastosowaniu odpowiednich metod. Do pomiaru ryzyka kredytowego banki stosują między innymi metodę opisową, nazywaną ekspercką, analizę dyskryminacyjną lub credit scoring.

Analiza opisowa może mieć zastosowanie do oceny ryzyka pojedynczego kredytu. Wówczas osoba kompetentna (analityk kredytowy) na podstawie zgromadzonych danych (przeprowadzeniu analizy wskaźnikowej, dokonaniu oceny zdolności kredytowej lub analizie biznesplanu), wydaje rekomendację o zasadności kredytu. Analiza ta znajduje także zastosowanie do oceny wszystkich udzielonych przez bank kredytów. Dzięki niej bank otrzymuje określone informacje (branża, cel zaciągnięcia kredytu, kwota) i może mieć podstawy zmniejszenia liczby udzielanych kredytów w obszarach nasilenia koncentracji ryzyka.

Kolejną metodą analizy ryzyka kredytowego jest analiza dyskryminacyjna. Jest metodą statystyczną, która na podstawie zmiennych dyskryminacyjnych pozwala zakwalifikować przedsiębiorstwo do określonej grupy ryzyka. Metoda ta wykorzystywana jest w procesie ubiegania się o kredyt podmiotów gospodarczych do oceny ich zdolności kredytowej.

Inną metodą analizy ryzyka kredytowego jest credit scoring. Jest metodą punktową wykorzystywaną do oceny zdolności kredytowej, przede wszystkim w odniesieniu do osób fizycznych. Banki stosują ją też dla podmiotów gospodarczych jako metodę pomocniczą. Każda z badanych cech zdolności kredytowej klienta otrzymuje punkty zgodnie z zasadami punktacji, a następnie punkty te sumuje się i otrzymuje informację czy wynik mieści się w wartościach pozwalających na udzielenie kredytu.

Do oceny ryzyka płynności wykorzystuje się metodę luki płynności poprzez analizę struktury aktywów i pasywów. Zwraca się uwagę na różnice między terminami zapadalności aktywów i terminami wymagalności pasywów licząc się jednocześnie z ewentualnymi opóźnieniami w spłatach kredytów oraz możliwością chęci wcześniejszej wypłaty depozytów przez klientów. Analiza ta pozwala zobrazować w jakim czasie płynność banku może zostać zagrożona (Thompson 2007: 155-156).

W ocenie ryzyka stopy procentowej wykorzystuje się między innymi analizę luki stopy procentowej. Według J. Thompsona "luka jest różnicą między aktywami, a pasywami wrażliwymi na zmianę stóp procentowych dla danego okresu (...)" (Thompson 2007: 217). Luka stopy procentowej może być ujemna lub dodatnia. w przypadku, kiedy pasywa kapitału banku, depozyty złożone przez klientów, depozyty między bankami oraz rachunki bieżące klientów są większe niż aktywa gotówki w banku, papierów wartościowych, rezerw posiadanych w Banku Centralnym, pożyczek i kredytów, wówczas mówi się o występowaniu ujemnej luki. w sytuacji odwrotnej mamy do czynienia z dodatnią luką stopy procentowej.

Po rozpoznaniu i zmierzeniu wielkości ryzyka, kolejnym etapem procesu jego zarządzania jest odpowiednie sterowanie ryzykiem w celu zapobiegania stratom. w literaturze wyróżnia się dwie metody sterowania ryzykiem: finansowe i fizyczne. Sterowanie fizyczne polegać może na unikaniu ryzyka i wycofaniu się przez bank z działalności, która generuje największe ryzyko lub na jego redukcji poprzez ograniczanie rozmiarów poniesionej straty. Sterowanie finansowe polega na zatrzymaniu ryzyka przez bank lub jego przekazanie do innego podmiotu gospodarczego. w sytuacji, gdy bank zdecyduje się samodzielnie zatrzymać ryzyko, może dokonać przykładowo sprzedaży aktywów, pokryć stratę z wypracowanego zysku netto lub zaciągnąć pożyczkę na pokrycie ryzyka strat (Głuchowski, Szambelańczyk 1999: 355 -356). Sterowanie ryzykiem w dużej mierze zależy od przyjętej przez bank strategii. Ostatnim ogniwem procesu zarządzania ryzykiem jest kontrola. Ma na celu zweryfikowanie efektów podjętych działań ograniczania i zapobiegania ryzyku. Za kontrolę ryzyka odpowiedzialny jest zarząd banku, który powinien aktywnie uczestniczyć w całym procesie zarządzania ryzykiem.

Banki w swojej działalności muszą zwracać uwagę na zależności między występowaniem ryzyka, a osiąganym zyskiem. Gdyby banki prowadziły swoją działalność przy minimalnym ryzyku wówczas narażone będą na osiągnięcie niskiego zysku i w dłuższym okresie na brak perspektyw pozyskania nowych klientów i perspektyw rozwoju. Największe zyski osiąga się przy maksymalnym, kontrolowanym obciążeniu ryzykiem. Warto podkreślić, że odpowiednie sterowanie ryzykiem jest elementem skutecznego zarządzania ryzykiem banku komercyjnego.

Zakończenie

Banki od pokoleń pomagają klientom w podejmowaniu decyzji finansowych. w przeszłości oszczędzanie miało przeważnie charakter skarbienia-tezauryzacji i dotyczyło nie tylko pieniędzy. Ten typ oszczędzania narażony jednak był na utratę wartości zaoszczędzonych pieniędzy. w czasach dzisiejszych spotykamy się z innowacyjnymi produktami, które dedykowane są wobec każdego klienta. Są to nie tylko lokaty lub zwykłe rachunki oszczędnościowo-rozliczeniowe, ale także dostęp do nich za pomocą bankowości elektronicznej i aplikacji mobilnych. Charakterystyczną cechą rynku finansowego z jednej strony jest akumulowanie pieniędzy w banku przez klientów w formie depozytów bankowych, a z drugiej –dostęp do tych środków poprzez udzielane kredyty. Gospodarowanie podmiotów bankowych odbywa się poprzez odpowiednie sterowanie terminami wymagalności kredytów, zapadalności depozytów oraz stałego monitorowania poziomu ryzyka. Celem działań dla stron jest określona stopa zwrotu.

Autorki podjęły w pracy próbę zgłębienia zagadnień zysku, płynności i ryzyka bankowego. Uwypuklone zostały kwestie zarządzania ryzykiem bankowym i niektóre metody szacowania ryzyka.

Należy wyraźnie zaakcentować, że dalszy rozwój sektora bankowego w świetle postępu technicznego jest nieunikniony, nie tylko w Polsce. Istotne są też cele rozwoju sektora małych i średnich przedsiębiorstw, które korzystają z jego oferty. Nadrzędnym jednak celem wszystkich podmiotów bankowych jest zysk przy zachowaniu płynności i zaufania klientów. w tym celu zarządy banków stale monitorują i doskonalą strategię własnych działań w kierunku wypracowywania optymalnych standardów zarządzania.

Abstract

A bank is an institution of public trust. It operates within the limits of applicable banking law. It is an organisation whose purpose is to maximise profits, as it is the case with all other economic entities within the context of market economy.

The aim of this article, consisting of three parts, is to address the basic issues of profit, liquidity, and risk in the banking sector. In the first part, the concept of profit, the objectives of banking policy and the methods of determining profit in a commercial bank are presented. In the second part, issues concerning financial liquidity and liquidity management are presented. And finally, the last part is related to the concept of risk. Its types and management processes are described in detail. This part closes with a reflection on some risk assessment methods.

The paper is written based on selected publications on the subject. It is an attempt to explain and describe basic issues related to profit, liquidity, and banking risk.

Literatura

1. Dobosiewicz Z. (2011), *Bankowość*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
2. Głuchowski J., Szambelańczyk J. (1999), *Bankowość. Podręcznik dla studentów*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
3. Heffernan S. (2007), *Nowoczesna bankowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Iwanicz-Drozdowska M., Jaworski W. L., Szelągowska A., Zawadzka Z., (2017), *Bankowość. Instytucje, operacje, zarządzanie*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
5. Iwanicz-Drozdowska M., (2010), *Zarządzanie finansowe bankiem*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
6. Jaworski W. L., Zawadzka Z. (2004), *Bankowość. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
7. Jaworski W. L. (2000), *Bankowość. Podstawowe założenia*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
8. Thompson J. (2007), *Ekonomika bankowości*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
9. Wąsowski W. (2004), *Ekonomika i finanse banku komercyjnego*, Warszawa: Difin.

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu w pierwszych miesiącach stanu wojennego

Represje i wznowienie zajęć na uczelni

W rzeczywistości stanu wojennego szkoły wyższe okazały się enklawą wolności, pomimo drastycznego ograniczenia swobód, delegalizacji NZS, aresztowań i brutalnego tłumienia demonstracji ulicznych. Pierwsze tygodnie 1982 roku były jednak na uczelni bardzo trudnym czasem.

Decyzją Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki 5 stycznia 1982 r. rozwiązano Niezależne Zrzeszenie Studentów, a rektorzy szkół wyższych zobowiązani zostali do wykreślenia NZS z rejestru organizacji studenckich. Represje w tych dniach dotknęły bezpośrednio ponad 20 pracowników i studentów UAM. Podczas akcji „Jodła” internowano 8 studentów, 12 pracowników naukowych, 1 nauczyciela i 1 pracownika administracyjnego, 8 osób zatrzymano na 24 bądź 48 godzin. W ramach akcji „Klon” przeprowadzono 64 rozmowy ze studentami, głównie byłymi działaczami NZS i 17 rozmów z pracownikami naukowymi. W trakcie tych rozmów 11 osób (głównie studenci) odmówiło podpisania oświadczenia o lojalności. Od 14 osób nie pobrano oświadczenia ze względów operacyjnych. „W trakcie prowadzonych rozmów dokonano 14 pozyskań tajnych współpracowników, w tym 10 studentów wywodzących się ze środowiska byłych działaczy NZS, 2 pracowników naukowych, 1 nauczyciela i 1 ucznia szkoły średniej” - pisano w styczniu 1982 r. w meldunku SB.¹

Wśród internowanych pracowników UAM byli m.in. Maciej Henneberg, Henryk Krzyżanowski, Jacek Kubiak, Krystyna Laskowicz, Stanisław Mikołajczak, Leszek Nowak, Mirosław Nowakowski i Janusz Pałubicki. Internowani w latach 1981-1982 studenci to: Mirosław Augustyn, Jerzy Fiećko, Grzegorz Gołębiewski, Julitta Ingot, Józef Kapusta, Krzysztof Nowak, Witold Nowak-Radogostowicz, Wojciech Pogasz, Marek Robak, Piotr Walerych, Grzegorz Ziętkiewicz i Ryszard Żukowski. Rektor Janusz Ziółkowski osobiście odwiedzał podczas świąt Bożego Narodzenia rodziny internowanych, czynił także starania o ich uwolnienie.

JACEK BARTKOWIAK – dr nauk humanistycznych, wykładowca Wyższej Szkoły Kadr Menedżerskich.

¹Cytat z meldunku SB za M. Szczepaniak-Nawrot, W. Chałupka, *Niezależna działalność polityczna pracowników i studentów wyższych uczelni Poznania w aktach aparatu bezpieczeństwa*, w: *Wielkopolska „Solidarność” w materiałach aparatu represji*, pod red. W. Handke, Poznań 2006, s. 250. Pod kryptonimem „Jodła” przeprowadzono akcję internowania osób, zagrażających „bezpieczeństwu państwa i porządkowi publicznemu”, pod kryptonimem „Klon” - rozmowy profilaktyczno – ostrzegawcze z wytypowanymi osobami, zmierzające do podpisania zobowiązania do lojalności. Szerzej na ten temat: G. Majchrzak, *Działania Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w okresie stanu wojennego*, w: *Wokół „mniejszego zła”. Stan wojenny w Polsce. Materiały pokonferencyjne*, pod redakcją Pawła Piotrowskiego, Wrocław 2010.

Po wprowadzeniu stanu wojennego działalność dydaktyczna uczelni została zawieszona, a studenci musieli opuścić akademiki i wyjechać do swoich domów. Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki wydało 8-9 stycznia 1982 r. wytyczne, regulujące działanie uczelni w okresie obowiązywania stanu wojennego oraz tymczasowy regulamin studiów dziennych.²

Zajęcia dydaktyczne na UAM wznowiono dla ostatniego roku studiów 12 stycznia, a dla pozostałych lat dopiero 8 lutego 1982 r. Uniwersytet miał już wówczas inne władze rektorskie. Prorektor prof. dr hab. Jarosław Maciejewski został odwołany przez ministra 20 stycznia, rektor prof. dr hab. Janusz Ziółkowski 26 stycznia (jako pierwszy spośród rektorów polskich uczelni), a pozostali prorektorzy tegoż dnia podali się do dymisji. Jak pisał prof. B.

Miśkiewicz, któremu 1 lutego powierzono stanowisko ministra nauki i szkolnictwa wyższego: „Akt odwołania pozostawał w gestii ministra. Decyzję taką podejmował on jednak na wniosek Wojewódzkich Komitetów Obrony, władz wojewódzkich PZPR lub wojewody”.³

Jeden z odwołanych prorektorów prof. dr hab. Wojciech Łączkowski wspominał: „Od momentu wprowadzenia stanu wojennego były nieformalne sugestie, żebyśmy ustąpili z funkcji rektorskich. A to przychodził do rektora Janusza Ziółkowskiego ktoś z KW PZPR, a to od byłego rektora Miśkiewicza, podobno nawet ktoś z konsulatu. Ale my postanowiliśmy codziennie rano stawiać się w pracy. Po kilku dniach w drzwiach Collegium Minus drogę zagroził mi żołnierz z kałasznikowem: „Uniwersytet jest zamknięty, nie wolno wchodzić!”. Zaczęto nas wpuszczać do gmachu, gdy zginął z biura komisji zakładowej „Solidarności” w Minusie powielacz. SB szalała, zaczęto nas przesłuchiwać, ale oczywiście mówiliśmy, że nic nie wiemy. Któregoś dnia zjawił się pan z ministerstwa i przedstawił jako kierownik resortu.

Poprosił o spotkanie z całym kolegium rektorskim. Najpierw zapytał, czy nie czas na rezygnację, ale kiedy usłyszał, że nie zrezygnujemy, bo zostaliśmy wybrani przez społeczność akademicką, stwierdził: - Jesteśmy na to przygotowani. Wyjął z teczki papier i wręczył rektorowi Ziółkowskiemu. Wówczas, po naradzie z profesorami Maciejewskim, Chojnickim i Kaczmarkiem, napisaliśmy odrębne pismo o naszej rezygnacji spowodowanej odwołaniem rektora. - I na to jesteśmy przygotowani — powiedział, po czym nam też wręczył odwołania”⁴.

Nowym rektorem został 1 lutego 1982 r. prof. dr hab. Zbigniew Radwański, formalnie „[...] z rekomendacji uczelnianej organizacji partyjnej i KW PZPR”.⁵ Cieszący się dużym autorytetem profesor prawa okazał się dobrym rektorem w bardzo trudnym nie tylko dla uniwersytetu czasie. Na jego prośbę pozostali na swych stanowiskach wybrani w 1981 roku

²Szerzej: B. Miśkiewicz, *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981-1987*, Toruń 2003, s. 44-46.

³Tamże, s. 49-50.

⁴Relacja prof. W. Łączkowskiego z 24.07.2018 r.

⁵Meldunek operacyjny Wydziału III-1 KW MO z 10.05.1983, [w:] *Sprawa Operacyjnego Sprawdzenia kryptonim „Uzdrowiciele”*, wyd. K. Świrydowicz, Poznań 2015, s. 267. W innej publikacji K. Świrydowicza znalazła się notatka ppłk K. Górnego z donosu TW „Aleksander” z dnia 4.02.1982 r. o negatywnych reakcjach pracowników Wydziału Historii UAM na „narzucenie z góry” na stanowisko rektora prof. Z. Radwańskiego i ministerialny awans prof. B. Miśkiewicza, zob. *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w oczach służb specjalnych PRL. Wybór źródeł z lat 1982-1989*, Poznań 2011, s.36.

Z notatki ppłk Tadeusza Osmulskiego, sporządzonej 18.05.1982 r. wynika, że brany pod uwagę, jako kandydat na rektora UAM na początku roku 1982 był prof. Jacek Fisiak, „Kandydatura nie przeszła, a jak twierdzi załatwiła go własna partia, a konkretnie I Sekretarz KU PZPR UAM – Koroński [Karoński – przyp. JB]. Wydał on negatywną opinię o „Nowa” do Sekretarza KW PZPR w Poznaniu Skrzypczaka, którą ten przekazał członkowi BP PZPR Kubiakowi” („Homer” czyli „R-2”. *Jacek Fisiak jako tajny współpracownik Służby Bezpieczeństwa. Wybór dokumentów*. Do druku podał i wstępem opatrzył Kazimierz Świrydowicz, Poznań 2018, s.290). KO „Nowa” to Jacek Fisiak.

dziekani. Prorektorem do spraw studenckich został były sekretarz KU PZPR doc. dr hab. Jacek Trojanek z Wydziału Prawa i Administracji. Pozostali prorektorzy to profesorowie Andrzej Kwilecki, Hubert Orłowski i Stefan Paszyc. „Cel główny, jaki postawił przed sobą nowy rektor był niezwykle trudny, a w istocie rzeczy niemożliwy do zrealizowania. Chodziło o to, aby w „nienormalnym” systemie stanu wojennego stwarzać Uniwersytetowi w miarę „normalne” warunki do pracy i otwierać perspektywy na przyszłość” - pisał po latach bliski współpracownik rektora prof. Andrzej Kwilecki.⁶ Jak zauważają w biogramie Z. Radwańskiego T. Sokołowski i T. Schramm — w sprawozdaniu za rok akademicki 1982/83 rektor mógł zaznaczyć, że w ciągu tych dwóch lat żaden student nie został wydany z uczelni za udział w akcjach protestacyjnych.⁷ UAM otrzymał zgodę na wznowienie zajęć tylko na jeden semestr.⁸

Nowe władze rektorskie były zobowiązane uświadomić studentom surowość praw stanu wojennego. TW „Aleksander” (Jan Cichocki) doniósł, że pierwszego dnia zajęć po powrocie na uczelnię „...podczas spotkania ze studentami II roku historii UAM poświęconego funkcjonowaniu uczelni w stanie wojennym dr Sierpiński [doc. Sierpowski - JB] ubliżał słuchaczom, dając im do zrozumienia, że na uczelni są niczym i w związku z tym będą odpowiednio traktowani. Wypowiedź dr Sierpowskiego wywołała duży niepokój i oburzenie wśród studentów”.⁹ Wystąpienie doc. dr hab. Stanisława Sierpowskiego w sali C1 Collegium Novum, na powitanie uważanego przez partyjny beton za wylęgarnię ekstremistów roku było tak napastliwe, że zaszokowało nawet donosiciela SB. Doc. Sierpowski próbował zastraszyć i poniżyć studentów, wykorzystując fakt, że mało kto odważyłby się otwarcie wystąpić przeciwko takiej „mowie nienawiści”. W podobnych okolicznościach w Instytucie Nauk Politycznych z prof. Czesławem Mojsiewiczem polemizował student Jaremi Salomończyk, który zwrócił prelegentowi uwagę, że stan wojenny w świetle obowiązującego prawa, wprowadzony został nielegalnie.¹⁰

Tegoż dnia kolportowane były na UAM ulotki efemerycznego II Komitetu Strajkowego NZS, do którego należeli Dominik Księski, Zbigniew Czerwiński, Maciej Dybowski, Grzegorz Kretkowski i Witold Nowak – Radogostowicz. Znamienne, że komitet ten stworzyli niemal ci sami ludzie, którzy rok później zainicjowali powstanie Komitetu Organizacyjnego Samorządu Studentów UAM. Ulotki trafiły do Collegium Iuridicum za sprawą Macieja Dybowskiego, na WNS przez Witolda Nowaka – Radogostowicza i do Collegium Novum dzięki Markowi Szykorowi z filologii polskiej i kolegowi Z. Czerwińskiego z historii.

„Bez zakłóceń w dniu 8.02.82 r. przebiegło wznowienie zajęć dydaktycznych w uczelniach wyższych i uniwersytetach. Kolportaż ulotek odnotowano jedynie na UAM w Poznaniu” – pisano 10 lutego w teleksowej informacji KC PZPR przesyłanej z Warszawy do sekretarzy komitetów wojewódzkich ds. propagandy.¹¹

⁶Ocena tego okresu dziejów uczelni w tekście profesora Andrzeja Kwileckiego *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w latach 1982-1990*, w: *Alma Mater Posnaniensis. W 80. rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, pod red. P. Hausera, T. Jasińskiego, J. Topolskiego, Poznań 1999, s.259-289.

⁷T. Sokołowski, T. Schramm, *Zbigniew Radwański. 1 II 1982 – 31 VIII 1984*, w: *Poczet rektorów Almae Matris Posnaniensis*, red. T. Schramm, Poznań 2016, s. 249. Także: H. Olszewski, *Ludzie Uniwersytetu w mojej pamięci*, Poznań 2015, s.327-331.

⁸Szerzej: tamże, s.248-249.

⁹Notatka z informacji TW „Aleksander”, 9.02.1982 r., w: *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w oczach służb specjalnych PRL...*, wyd. K. Świrydowicz, Poznań 2011, s. 38.

¹⁰„Miałem kontakt z asystentami z wydziału prawa, od prof. Sołtysińskiego. Przekazali mi tę myśl, że w okresie trwania sesji Sejmu Rada Państwa nie miała prawa wydać dekretu o stanie wojennym. Prof. Mojsiewicz próbował nas przekonać, ale miałem wrażenie, że sam miał wątpliwości. Na koniec stwierdził, że stan wojenny jest i ... trudno z tym dyskutować” – relacja J. Salomończyka z 14.03.2018 r.

¹¹Archiwum Państwowe w Poznaniu, sygn. 53/2183/0/6.3/643, s. 132/82, Informacja teleksowa KC

Była to pierwsza demonstracja oporu. Kolejną był udział studentów UAM w demonstracji na Placu Mickiewicza 13 lutego 1982 r. i spontaniczny protest mieszkańców akademików przy ul. Obornickiej, którzy również w lutym z okien domów studenckich obrzucili różnymi przedmiotami patroli milicji i ZOMO.¹²

W dniu 22 lutego 1982 r. rektor zaapelował do społeczności akademickiej o zachowanie całkowitego spokoju na terenie szkoły, przestrzeganie postanowień prawa i zarządzeń władz. „Niech każdy pamięta o tym, że naruszenie surowych rygorów stanu wojennego nie tylko wywołuje odpowiedzialność indywidualną, ale wystawia także na niebezpieczeństwo dalszą działalność Uniwersytetu [...]” – ostrzegał prof. Radwański.¹³ Dwa tygodnie po wznowieniu zajęć, 25 lutego 1982 r. nowy rektor był gościem Rady Wydziału Filologicznego. Profesor Zbigniew Radwański stwierdził: „Trudny jest bardzo problem młodzieży studenckiej. Udało się wybronić 17 studentów od wydalenia z Uczelni w związku z wydarzeniami z dnia 13 lutego. Ich sprawą zajmie się utworzona Uczelniana Komisja Dyscyplinarna. Ale nastąpiły dalsze wydarzenia, np. w DS na ul. Obornickiej. Mimo to rozważa się utworzenie samorządów studenckich tak bardzo potrzebnych w działalności Uczelni”.¹⁴

Władze rektorskie sondowały możliwość reaktywowania jakiejś formy samorządu studenckiego już w początkach 1982 roku. Potwierdzają to wspomnienia Stanisława J. Bartoszka, byłego przewodniczącego USS: „Po wznowieniu zajęć wezwał mnie prorektor Trojanek. Namawiał, żebym odbudował samorząd, niestety nie pamiętam daty. Moje legalistyczne podejście i ogólna niechęć do tego, co się stało po 13 grudnia sprawiły, że odpowiedziałem rektorowi, że nie mam mandatu, żeby cokolwiek reaktywować, bo wszystko zostało rozwiązane. Samorząd był ciałem tymczasowym, a podejście ludzi zmieniło się tak znacznie, że trudno ich teraz znowu zbierać. Swoją rolę pojmowałem jako organizatora wyborów, więc nie mogę teraz twierdzić, że reprezentuję studentów. I tak w 1982 r. skończyła się moja aktywność społeczna na studiach. Na moim roku zdania ludzi były podzielone, ale decyzji nie zmieniłem”.¹⁵

Przygotowania do powołania Rady Szkoły do spraw Młodzieży i rad wydziałowych rozpoczęto w początkach marca. Prorektor J. Trojanek na posiedzeniu Kolegium Rektorskiego 2 marca 1982 r. poprosił dziekanów o przedstawienie po dwóch kandydatów z każdego z wydziałów do tej rady.¹⁶ Jak wspominał Jan Kapturski, szef komisji socjalnej na Wydziale Historycznym w roku akademickim 1981/1982 (członek NZS, podczas strajków odpowiedzialny za aprowizację Collegium Novum): „Niemal codziennie byłem w dziekanacie, podpisując jakieś papiery, związane z działaniami socjalnymi i tam wypatrzył mnie prodziekan Pająkowski, który zaproponował mi udział w tej radzie. Administracji uczelnianej zależało na tym, żeby podzielić się odpowiedzialnością, by całe odium nie spadało

PZPR z 10.02.1982 r.

¹²Wśród zatrzymanych tego dnia 194 osób było 47 studentów. Wojewódzki Komitet Obrony wprowadził od 15 lutego zaostrzenie rygorów stanu wojennego na terenie Poznania, m. in. czasowo zawieszono działalność kin, teatrów oraz imprezy rozrywkowe w lokalach, młodzież akademicka miała prawo przebywać w miejscach publicznych tylko do godz.21.00. Zakazano poruszania się po mieście prywatnych samochodów (za wyjątkiem osób posiadających zezwolenie, np. lekarzy i taksówek) i zakazano sprzedaży benzyny dla właścicieli prywatnych aut. Informacja nr 21/82-S z dnia 15 lutego 1982 r., w: *Stan wojenny w Wielkopolsce*, s.136-137.

¹³Cyt. za: B. Miśkiewicz, *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1919 – 1989*, Poznań 1989, s. 258.

¹⁴Archiwum Wydziału Neofilologii UAM, Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Filologicznego z 25 lutego 1982, s. 3.

¹⁵Relacja S. Bartoszka z kwietnia 2017 r.

¹⁶Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Protokół z posiedzenia Kolegium Rektorskiego w dniu 2 marca 1982. Protokoły z posiedzenia Kolegium Rektorskiego UAM 1982-1984, s. 3(91).

na nią. Ale dzięki temu mieliśmy trochę więcej do gadania i mogliśmy upomnieć się o różne sprawy”.¹⁷

Sytuację na wyższych uczelniach Poznania w pierwszych dniach marca 1982 r. opisywał w codziennym meldunku, wysłanym do Wydziału Organizacyjnego KC PZPR kierownik Wydziału Propagandy Komitetu Wojewódzkiego Zenon Rubczak. Informował, że nauczyciele akademicy prowadzą zajęcia zgodnie z programem i planem studiów. Nie obserwuje się z ich strony szerszych działań antypaństwowych, co nie oznacza aprobaty dla obecnej sytuacji. Zenon Rubczak sygnalizował jednocześnie, że oparcie zasad funkcjonowania szkół wyższych o ustawę w duchu projektu komisji prof. Resicha, przygotowanego w roku 1981 skomplikuje życie uczelni. Zawieszenie wszystkich organizacji studenckich po 13 grudnia, a następnie rozwiązanie NZS spowodowało dezorientację młodzieży. Z powstałej próżni organizacyjnej nie były w stanie skorzystać Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej ani Związek Młodzieży Wiejskiej, które wcześniej wyraziły zainteresowanie szkołami wyższymi. Zdaniem szefa partyjnej propagandy KW PZPR powszechne było oczekiwanie na reaktywowanie organizacji studenckich: „Obecnie brak jest zgodności co do kształtu ruchu młodzieżowego w uczelniach. Panuje jednak przekonanie, że musi być on wypracowany przez samą młodzież i oprzeć się na aktywie Socjalistycznego Związku Studentów Polskich. Zwleknięcie ze wznowieniem tej organizacji [...] spowoduje, że spora część jej aktywu rekrutującego się głównie z lat starszych straci kontakt z uczelnią. Zabraknie również czasu na przygotowanie się do akcji letniej i rozwinięcie działalności ukierunkowanej na nowoprzyjętych na studia”.¹⁸

Wydział Propagandy KW PZPR informował o silnych nastrojach opozycyjnych części młodzieży studenckiej, o czym świadczyć miał liczny udział w rozmaitych formach protestu np. w manifestacji na Placu Mickiewicza 13 lutego. W notatce sporządzonej przez tę instancję z 8 marca 1982 r. czytamy: „W rozpatrzonych dotąd sprawach Komisje Dyscyplinarne w uczelniach – część studentów uniewinniła a pozostałym udzieliła nagan oraz w niektórych przypadkach pozbawiła pomocy materialnej. W UAM Komisja Dyscyplinarna I stopnia nie zakończyła jeszcze prac ze względu na odwołanie się niektórych obwinionych od orzeczeń Kolegium ds. Wykroczeń oraz wnioski o przeprowadzenie dodatkowych dowodów. W sprawach zakończonych udzieleniem nagany oraz w dwóch sprawach uniewinniających władze uczelni UAM poleciły rzecznikowi dyscyplinarnemu zaskarżenie decyzji i wniesienie odwołania do Komisji Odwoławczej. Inny incydent miał miejsce w domach studenckich AR i UAM na ulicy Obornickiej. Studenci zakłócili tam ciszę nocną. Spowodowało to wzmożoną opiekę ze strony władz uczelni nad tymi obiektami oraz kary dyscyplinarne dla inspiratorów zająć. W Akademii Rolniczej rektor przyjął poręczenie samorządu studenckiego i zawiesił wykonanie kary [...]”.¹⁹ W tym samym meldunku znaleźć można informacje, dotyczące gwałtownego topnienia wskaźnika upartyjnienia studentów poznańskich. Według Zenona Rubczaka: na początku 1982 roku należało do PZPR 954 studentów tj. o 458 mniej niż w tym samym okresie roku ubiegłego. Partyjni stanowili 3,9% ogółu studiujących stacjonarnie. Jeszcze rok wcześniej wskaźnik ten wynosił 5,6% i był jednym z najwyższych w kraju. Prawie wcale nie było członków PZPR wśród studentów I roku – na 5182 studiujących było ich tylko 22 (liczba ta już w 1981 roku była niska i wynosiła 74). Zdaniem Z. Rubczaka był to efekt wyraźnego zmniejszenia się liczby członków PZPR wśród przyjętych do szkół wyższych (np. w Akademii Ekonomicznej już drugi rok z rzędu nie było ani jednego członka partii na pierwszym roku studiów). W 1981 r. wystąpiło lub zostało wydalonych z partii 348 studentów. Studenci – członkowie partii byli głównie na ostatnich latach.

¹⁷ Relacja J. Kapturskiego z 21.06.2017 r.

¹⁸ Informacja nr 33/82 z dnia 8.03.1982 r., w: *Stan wojenny w Wielkopolsce...*, s.132.

¹⁹ Tamże, s.133.

Niepokój władz wywoływały też doniesienia o wciąż działającym na uczelni NZS. Z dnia 28.04.1982 pochodzi informacja, ujęta w meldunku SB: „[...] - w dniu dzisiejszym w Collegium Novum UAM metodą rozdawania kolportowane były ulotki na białoczerwonym tle, wzywające do bojkotu pochodu 1-Majowego, sygnowane przez NZS. Użytkowano jednoźródłową informację, iż ulotki te przyniesione zostały na teren uczelni w większej ilości przez studentów: Alexandrowicza (syna profesora UAM), Andrzeja Tyrka [właściwie: Tyrkę –JB] i Jacka Bartkowiaka mieszkańca DS „Babilon”. Zmierzać będziemy do potwierdzenia tej informacji”²⁰. Kilka dni później oficer prowadzący TW „Aleksander” zanotował: „Na Wydziale Historii UAM od około 10 dni wydawane są potajemnie legitymacje członkowskie zdelegalizowanego Niezależnego Zrzeszenia Studentów. Sprawa ta jest przedmiotem naszych wyjaśnień”²¹. Tysiąc trzysta legitymacji NZS zostało zakupionych przez NZS UAM w listopadzie 1981 r. od Krajowej Komisji Koordynacyjnej NZS z funduszu UAM przeznaczonego na cele socjalne i wychowawcze, za zgodą prorektora Jarosława Maciejewskiego. Przedstawiciele wydziałów odbierali je w grudniu, przykładowo NZS Wydziału Prawa i Administracji otrzymał 200 szt. Część blankietów wpadła w ręce SB, gdy po wprowadzeniu stanu wojennego przeszukiwano biura NZS na poszczególnych wydziałach. Na Wydziale Historycznym legitymacje podpisane przez szefa koła wydziałowego z datą „12.12.1981” wydawane były wiosną 1982 r. tym członkom koła, którzy figurowali w prowadzonej przez Jerzego Sokoła ewidencji. Podczas posiedzenia senatu w dniu 29 marca 1982 r. rektor Z. Radwański poinformował, że „[...] na UAM przystępuje się do uruchamiania elementów samorządu studenckiego. Sprzyja temu decyzja o wznowieniu działalności SZSP, a także starostów lat i grup. Powołana została pod przewodnictwem prorektora doc. dr habil. Jacka Trojanaka i przedstawicieli poszczególnych wydziałów specjalna komisja do rozwiązywania problemów studenckich”²².

Studencką Radę Konsultacyjną powołano 7 kwietnia 1982 r. Prorektor omawiał z nią m. in. projekty regulaminów domów studenckich, Rady Mieszkańców i Osiedli Studenckich, rozdział miejsc w akademikach i zasady podziału świadczeń socjalnych.²³ Według Mariusza Bryła była to próba tworzenia kontrolowanej przez władze struktury, w którą angażowali się nieliczni koledzy aktywni społecznie przed 13 grudnia 1981 r. (Bryl, jeden z inicjatorów samorządu w 1980 r. wymieniał nazwisko Zbigniewa Wojtysia z anglistyki) i która nie została poparta przez organizatorów samorządu z lat 1980-1981.²⁴ W tym stanie rzeczy radę można uznać jedynie za atrapę przedstawicielstwa studentów, bez wyznaczonych kompetencji. W jej skład weszli głównie aktywiści SZSP, działacze AZS i powołani przez dziekanów studenci, choć niekiedy byli to ludzie związani z NZS lub aktywni i niezrzeszeni. Władze uczelni badały także możliwość odwieszenia Związku Akademickiego „Pro Patria”. Prorektor J. Trojanek wystąpił 26 marca 1982 r. do radcy prawnego UAM dr W. Orlickiego o opinię prawną na temat aktualnego statusu uczelnianej „Pro Patrii”, warunkach i trybie ewentualnego jej odwieszenia. Radca zwrócił uwagę, że postanowieniem dekretu o stanie wojennym: „[...] zawieszone jest prawo zrzeszania się i zgromadzeń, że zwoływanie i odbywanie wszelkiego rodzaju zgromadzeń, wymaga uzyskania zezwolenia właściwego organu administracji państwowej oraz że ten, kto będąc członkiem stowarzyszenia, zrzeszenia lub organizacji, której działalność została zawieszona, nie odstąpił od udziału w takiej

²⁰ *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w oczach służb specjalnych PRL...*, wyd. K. Świrydowicz, Poznań 2011, s.76

²¹ Tamże, s.82

²² AUAM, Protokół z posiedzenia Senatu w dniu 29 marca 1982, rok akademicki 1981/1982, s. 64.

²³ AUAM, sygn.596/9/1, Akta Rektoratu, s. 98 oraz tamże, s. 32. O działalności rady także: B. Miśkiewicz, *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza...*, s. 292.

²⁴ Relacja M. Bryła z kwietnia 2017 r.

działalności, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”²⁵. W tym czasie czołowi działacze Ruchu Młodej Polski, liderzy Związku Akademickiego „ProPatria”, jeszcze się ukrywali (Marek Jurek, Piotr Mierecki) lub byli internowani (Krzysztof Nowak, Marek Robak, Piotr Walerych).²⁶ Na początku maja w ośrodkach odosobnienia przebywało wciąż czterech pracowników i pięciu studentów UAM. W kwietniu 1982 r. powołana przez Sejm podkomisja opracowała projekt ustawy o szkolnictwie wyższym, oparty na tekście Komisji Kodyfikacyjnej z 1981 r. Jak pisał po latach prof. B. Miśkiewicz gorącymi orędownikami uchwalenia ustawy byli, działając pod patronatem gen. Wojciecha Jaruzelskiego – prezesa Rady Ministrów: prof. dr hab. Hieronim Kubiak, członek Biura Politycznego – sekretarz KC, Mieczysław F. Rakowski, wiceprezes Rady Ministrów i prof. dr hab. Andrzej Werblan, wicemarszałek Sejmu. Należeli oni do zwolenników liberalnego kursu w stosunku do środowisk akademickich i odegrali podstawową rolę w przekonywaniu o potrzebie przyszanania większych swobód uczelniom wyższym.²⁷ Jak jednak twierdził prof. Henryk Samsonowicz: „[...] nauka, oświata odgrywały wtedy tak niewielką rolę w planach politycznych, że machnięto na nie ręką i uchwalono. A gest był – władza reaguje na potrzeby ludzi”.²⁸ Niektórzy badacze zwracają również uwagę, że w rozwiniętej w latach osiemdziesiątych strategii edukacyjnej władze starały się maksymalnie ograniczyć wzrost liczby ludzi wykształconych, a w efekcie u kresu PRL społeczeństwo polskie było jednym z najgorzej wyedukowanych w Europie (6% osób z wyższym wykształceniem).²⁹

Ustawa o szkolnictwie wyższym

Sejm uchwalił Ustawę o szkolnictwie wyższym 4 maja 1982 r. Dawła ona samorządom studenckim znaczące możliwości działania na uczelniach, w dużej mierze autonomicznych. Nie przewidywała prawa do strajku studentów i w pierwszych artykułach zawierała rytualne ustępy o konieczności przestrzegania socjalistycznych zasad pracy uczelni, a zwłaszcza wychowania studentów na „świadomych swych obowiązków i praw obywateli socjalistycznego państwa”.

Artykuł 1. ustęp 2 ustawy głosił, że szkoły wyższe są samorządnymi społecznościami nauczycieli akademickich, studentów i innych pracowników szkoły. Kluczowe regulacje, dotyczące samorządności szkół wyższych odsyłały większość szczegółowych rozwiązań do statutów poszczególnych uczelni, które miały być uchwalone przez ich senaty. Rady wydziałów uzyskały prawo do uchwalania programów nauczania (choć program ramowy opracowywać miało ministerstwo). Istotny był artykuł 4 ust. 1., według którego w zarządzaniu szkołą wyższą uczestniczyć miała cała społeczność szkoły poprzez wybieralne organy kolegialne i jednoosobowe. Wybór rektora mógł jednak nie zostać zatwierdzony przez ministra. Niezależnym od ministra ciałem miała być Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ale znaczną część projektowanych dla niej przez „Resichę III” uprawnień oddano MNSzWiT. Przedstawicielom PZPR, ZSL i SD zagwarantowano głos stanowiący w senacie.

²⁵ AUAM, sygn. 596/9/1, Akta Rektoratu, s. 89-90, Opinia prawna z 5.04.1982 r.

²⁶ Marek Jurek i Piotr Mierecki ujawnili się w czerwcu 1982 r. (P. Zaremba, *Młodopolacy. Historia Ruchu Młodej Polski...*, s.269).

²⁷ B. Miśkiewicz, *Polskie szkolnictwo wyższe...*, s. 58. Intencje władz, związane z wprowadzeniem ustawy, prof. Miśkiewicz tłumaczył na stronach 59-63.

²⁸ A. Sowa, D. Truszczak, *Henryk Samsonowicz. Świadek epoki. Wywiad rzeka*, Warszawa 2009, s.203. Prof. H. Samsonowicz został 8.04.1982 r. odwołany z funkcji rektora Uniwersytetu Warszawskiego przez ministra B. Miśkiewicza – o okolicznościach odwołania: tamże, s.230-234.

²⁹ I. Krzemiński, „Mniejsze zło” czy zamordowanie polskich nadziei? Społeczne skutki wprowadzenia stanu wojennego, w: *Wokół „mniejszego zła”. Stan wojenny w Polsce. Materiały pokonferencyjne*, pod red. Pawła Piotrowskiego, Wrocław 2010, s.63-64.

W art. 97. zapisano, że studenci tworząc z pracownikami szkoły samorządną wspólnotę akademicką, współdecydują o sprawach szkoły i są współodpowiedzialni za wykonanie przez szkołę jej zadań. Art.120 ust.1.: studenci szkoły są zorganizowani w samorząd studencki i biorą udział w jego działalności niezależnie od przynależności organizacyjnej. Wreszcie art.120 ust.2. głosił: organy samorządu studenckiego są powołane do reprezentowania i ochrony interesów studentów. Artykuły: 36,44 i 49 stanowiły o koniecznej obecności wybranych przedstawicieli studenckich w organach kolegialnych uczelni, dla zgodnego z ustawą działania senatu, rad wydziałów i rad instytutów. Usunięcie studenta z uczelni z przyczyn innych niż postępy w nauce, zależne być miało od komisji dyscyplinarnej, wybieranej przez senat.³⁰

Władze PRL próbowały za pomocą nowej ustawy skanalizować działalność opozycyjną środowisk akademickich. Świadczyć o tym może przyjęty 12 maja 1982 r. dokument określający strategię resortu nauki w tworzeniu nowych form organizacyjnych ruchu studenckiego („Działania Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w związku z sytuacją społeczno – polityczną w szkołach wyższych”). Postulowano w nim opracowanie założeń nowego modelu ruchu młodzieżowego na uczelniach i podjęcie decyzji politycznych umożliwiających wdrożenie go w życie: „Aktualna sytuacja wewnątrz SZSP i siła oddziaływania tej organizacji na ogół studentów nie zapewniają skuteczności w realizacji pożądanego systemu pracy polityczno – wychowawczej z młodzieżą. Koncepcja, o której mowa powinna ujmować zasady działania samorządu studenckiego, oraz stwarzać warunki dla rozwoju ZSMP i ZMW na uczelniach (zgodnie z nową ustawą o szkolnictwie wyższym)”. W dokumencie tym postulowano również: „Zainicjowanie — w trybie pilnym — prac nad statutami szkół wyższych, ukierunkowujących aktywność środowiska akademickiego na rozwiązywanie problemów merytorycznych działalności dydaktyczno – wychowawczej i naukowo – badawczej”.³¹ Ustawa wzbudziła pewne nadzieje w opozycyjnych wobec władz kręgach studenckich.³² Jak zauważył badacz niezależnych struktur w Wielkopolsce Przemysław Zwiernik – władze

dążyły do odsunięcia studentów od działań konspiracyjnych, ukierunkowując ich działalność na formy aktywności jawnej, kontrolowanej: „Środowisko akademickie, przyjmowało

³⁰ Ustawa z dnia 4 maja 1982 r o szkolnictwie wyższym, Dziennik Ustaw PRL nr 14 z dnia 20 maja 1982 r., poz. 113.

³¹ Cytat za: Przemysław Zwiernik, *Niezależny ruch studencki w Poznaniu od 13 grudnia 1981 r. do 22 września 1989 r.*, praca magisterska pod kierunkiem prof. E. Makowskiego, Poznań 1995, s. 44.

³² Późniejszy lider samorządu studentów UAM został aresztowany 28 kwietnia 1982 r. i więziony był do połowy sierpnia, a 24 sierpnia 1982 r. zapadł wyrok uniewinniający go w sprawie o działalność konspiracyjną w „Ruchu na Rzecz Samorządnej Rzeczypospolitej Polaków”. Zbigniew Czerwiński zapamiętał jak dotarła do niego informacja o nowej ustawie:

„Byłem wtedy przetrzymywany w areszcie śledczym przy ul. Młyńskiej, nie miałem dostępu do prasy, ale siedział ze mną w celi złodziej, któremu dali <Gazetę Poznańską>. I tam, na pierwszej stronie przeczytałem informację o tej ustawie sejmowej. To właśnie wówczas po raz pierwszy pomyślałem, że można spróbować! Wkrótce okazało się, że kompletnie zaskoczyliśmy władzę tym, jak wiele można osiągnąć w tamtych ramach prawnych”. Relacja Z. Czerwińskiego z października 2016 r. Na procesie wśród kibicującej oskarżonym publiczności byli również prodziekan do spraw studenckich Wydziału Historycznego doc. Włodzimierz Pająkowski oraz późniejszy promotor pracy magisterskiej Z. Czerwińskiego prof. Lech Trzeciakowski, który po latach wspominał „wiedzę pozaśródlową” magistranta o systemie więziennictwa (L. Trzeciakowski, *Kiedy odwaga była w cenie*, w: *Z akademickiego podwórka*, pod red. P. Lisiewskiego i D. Narożnej, Poznań 2014, s. 42.)

Szerzej na temat Ruchu na Rzecz Samorządnej Rzeczypospolitej Polaków: P. Zwiernik, *Opór i działalność opozycyjna młodzieży poznańskich szkół średnich w latach 1981-1984*, w: *Stan wojenny w Wielkopolsce*, pod red. S. Jankowiaka, J. Miłosza, Poznań 2004, s. 110-111.

początkowo bardzo krytycznie możliwość działania w oficjalnych strukturach. MKP [Międzyuczelniana Komisja Protestacyjna – JB] NZS stał na stanowisku, aby nie angażować się w takie prace, jednak w miarę upływu czasu pogląd ten uległ zmianie i popierano tworzenie samorządów, żeby nie dopuścić do takiej sytuacji, w której SZSP sprawowałby nad nimi kontrolę. W opinii Zbigniewa Czerwińskiego, jednego z twórców Samorządu na UAM, o decyzji tworzenia tych struktur przeważały wydarzenia z 10 listopada 1982 r.”³³ Piszę o tym w dalszej części rozdziału. Na tych uczelniach, gdzie istniały silniejsze konspiracyjne struktury NZS, zaangażowanie działaczy Zrzeszenia w tworzenie samorządu nie było wcale oczywiste, o czym świadczyć mógł meldunek SB z 9 czerwca 1982 r., dotyczący Politechniki Poznańskiej: Uzyskano jednoźródłową informację, że byli działacze Niezależnego Zrzeszenia Studentów Politechniki Poznańskiej zamierzają na początku nowego roku akademickiego (październik br.) zorganizować akcję protestacyjną przeciwko uchwalonej przez Sejm ustawie o szkolnictwie wyższym. Do udziału w tej akcji zamierzają agitować b. działaczy NZS innych poznańskich uczelni. Pierwotnie akcję tę zamierzano zorganizować pod koniec bieżącego roku akademickiego. W obawie przed represjami MO i SB w związku ze zbliżającymi się obchodami rocznicy wydarzeń poznańskich 1956 r. z zamiaru tego zrezygnowano [...]”³⁴

Zależność między wyborem jednej z możliwości działania: wejścia w konspirację „Solidarności”, tworzenia podziemnych struktur NZS, pracy w samorządzie lub wycofania się z życia publicznego ujął w pierwszej monografii Zrzeszenia Andrzej Anusz.³⁵ Stwierdził on, że wybór któregoś z wymienionych postaw wynikał z przynależności do jednej z dwóch podstawowych grup, jakie wykrystalizowały się wśród działaczy NZS: frakcji „fundamentalistów” i „umiarkowanych”. „Fundamentaliści” nastawieni byli przede wszystkim na działalność polityczną, reprezentowali stanowisko radykalne i bezkompromisowe. Druga grupa skłonna była poszukiwać sposobów umiarkowanych zmian, osiąganych metodą kompromisu i zorientowanych na działalność środowiskową. Zdaniem Anusza – tworzenia samorządów w 1982 r. podjęli się „umiarkowani”. Natomiast dla „fundamentalistów”, wcześniej zaangażowanych w robienie „wielkiej polityki”, przestawienie się na działalność samorządową, niezależną tylko w ograniczonym stopniu i pozbawioną spektakularnych akcji masowych, było trudniejsze. Ta grupa chętniej włączała się w struktury podziemnej „Solidarności”, NZS lub w ogóle wycofywała się z działalności publicznej.³⁶

³³ P. Zwiernik, *Niezależny ruch studencki w Poznaniu od 13 grudnia 1981 r. do 22 września 1989 r.*, praca magisterska pod kierunkiem prof. E. Makowskiego, Poznań 1995, s. 44.

³⁴ AIPN Po 06/215/14/1, s. 468. Informacje dot. aktualnej sytuacji operacyjno-politycznej. Notatka z donosu studenta prawa, TW ps. „Andrzej” – Krzysztofa Krawczyka, spisana przez szer. M. Batora 8.06.1982 r. NZS na Politechnice Poznańskiej był dość aktywny do wakacji. SB zadała mu cios w sierpniu 1982 r., rozbijając Akademicki Ruch Oporu. Aresztowano blisko 30 osób, głównie z Politechniki (z UAM Ryszarda Żukowskiego, studenta matematyki).

³⁵ A. Anusz pisał, że w ośrodkach akademickich, w których przeważali „fundamentaliści”, np. we Wrocławiu NZS ogłosił bojkot samorządu i nie uczestniczył w jego odbudowie „[...] co było w istocie <oddaniem pola> strukturom związanym z PZPR. Z perspektywy czasu okazało się to dużym błędem politycznym, który w późniejszym czasie starano się naprawić. Jednak w większości ośrodków z nieoficjalnym poparciem Zrzeszenia powstał niezależny samorząd, który przejawiał bardzo ożywioną działalność (np. w Warszawie i Poznaniu)”: *Niezależne Zrzeszenie Studentów w latach 1980-1989*, Warszawa 1991, s. 43. Wymieniony w tym kontekście przez A. Anusza Kraków postawę „fundamentalistyczną” przyjął dopiero po nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym w 1985 r.

³⁶ Atmosferę w środowisku studenckim latem 1982 roku celnie oddaje wspomnienie Waldemara Śliwczyńskiego: „W październiku 1981, po wcześniejszym magisterium na kulturoznawstwie, rozpocząłem studiowanie filozofii – od razu znalazłem się na drugim roku i przez jeden semestr musiałem nadrobić I rok i połowę drugiego, a poza tym w listopadzie 1981 urodziła mi się pierwsza córka. W związku z tym, zawiesiłem wtenczas moją działalność w NZS-ie i w samorządzie. Potem

Już 7 września 1982 r. władze państwowe zdecydowały o zawieszeniu części postanowień ustawy o szkolnictwie wyższym z 4 maja 1982 r., która weszła w życie 1 września 1982. Wprowadzono obowiązek skreślania z listy studentów osób skazanych na podstawie dekretu o stanie wojennym. Minister uzyskał możliwość powoływania jednoosobowych organów uczelni.³⁷ Na posiedzeniu Senatu UAM 27 września 1982 r. dr Elżbieta Pawłowska zwróciła się do rektora z pytaniem, jak w chwili obecnej przewiduje się rozwiązanie kwestii reprezentacji studentów w ciałach kolegialnych uczelni. Rektor stwierdził w odpowiedzi, że problem ten jest zawity. Nie funkcjonuje samorząd studencki, który nie może działać z powodu braku statutowej regulacji tego zagadnienia. Rektor poinformował, że na posiedzeniu kolegium rektorskiego wraz z dziekanami wydziałów przyjęto rozwiązanie tymczasowe polegające na tym, że dziekani powołują w skład rad wydziałów reprezentantów studentów spośród wybranych na zebraniach lat starostów poszczególnych lat studiów. Przy tym reprezentacja studencka nie ma przekraczać 10% składu rady wydziału. Prof. Marian Szczepaniak przedstawił propozycje odmiennego rozwiązania tej kwestii. Zaproponował, aby studenci wchodzący w skład rad wydziałów na podstawie wyników wyborów przeprowadzonych w roku ubiegłym nadal tworzyli reprezentację studencką w poszczególnych radach wydziałów. Rektor stwierdzając, iż wielu spośród wybranych studentów ukończyło już studia zaproponował, aby tymczasowo stosować sposób powoływania reprezentacji studenckiej w Radach Wydziałów uzgodniony na posiedzeniu kolegium rektorskiego. Kiedy dr E. Pawłowska polemizowała, iż proponowane rozwiązanie nie uwzględnia właściwej reprezentacji studentów w senacie, prof. dr Z. Radwański stwierdził, iż jedynym możliwym do przyjęcia rozwiązaniem, które traktowane być może tymczasowo do chwili zatwierdzenia statutu, będzie przyjęcie w senacie reprezentacji działających na uczelni organizacji studenckich (SZSP i innych).³⁸

W sprawozdaniu rektora z działalności od 1 lutego do 1 września 1982 r. przedstawionym senatowi znalazły się informacje o uczelnianych organizacjach studenckich: „Próby utworzenia Samorządu Studenckiego w tym roku akademickim nie powiodły się. Działają jednakże organizacje samorządowe typu: Rady Domów Studenckich, Komisje Stołówek,

nastał stan wojenny i kilkutygodniowe przymusowe wakacje. Do akademika wróciliśmy w lutym 1982. W tym czasie zaangażowałem się w działalność charytatywną prowadzoną przez dominikanów, wciągnął mnie tam znajomy z akademika o nazwisku Głabas (chyba), imienia nie pamiętam. Roznosiłem dary, jakie profesorowie uniwersyteccy otrzymywali od swoich przyjaciół z Zachodu. Byłem też m. in. na akcji kopania ogródka działkowego jednego z internowanych działaczy robotniczej Solidarności – chodziło o to, żeby mu tej działki nie odebrali, bo nieużytkowana. Pod koniec roboty nagle pojawił się... ten internowany. Usiedliśmy na trawie i on opowiedział nam jak tam jest w tym Gębarzewie, jakie wykłady wygłosił tam prof. Leszek Nowak – np. o dziejowej roli klawiszy więziennych. Tezy były takie: prędzej czy później do Polski wejdzie Armia Czerwona, żeby przywrócić porządek, a wtedy wpierw pozabijają wszystkich działaczy Solidarności, a później świadków, czyli... klawiszy! Podobno po tym wykładzie z pracy zwolniło się kilku strażników...” (relacja W. Śliwczyńskiego z maja 2017 r.).

³⁷Zarządzenie nr 28 Ministra NSzWiT z dnia 7 września 1982 r. w sprawie zasad działania szkół wyższych w okresie stanu wojennego, Dziennik Urzędowy MNSzWiT nr 6, poz. 29. Szerzej: B. Miśkiewicz, *Polskie szkolnictwo wyższe...*, s. 66. Były minister tłumaczył konieczność dyscyplinowania szkół wyższych masowym udziałem studentów w wystąpieniach przeciwko porządkowi stanu wojennego. Jak pisał: „Najczęściej nie potrafiono wyciągać konsekwencji wobec demonstrujących pracowników i studentów uczelni, ze względu na brak wiarygodnych dowodów winy, bierność w tym względzie kierownictw szkół wyższych, a głównie niechęć do podejmowania tych, często wątpliwych spraw przez uczelniane komisje dyscyplinarne. Zwykle znajdowały one liczne usprawiedliwienia uczestników manifestacji i nie znajdowały podstaw do ich karania. Była to kolejna forma obrony środowisk akademickich przed represjami władzy”; tamże, s. 77.

³⁸AUAM, Protokół z posiedzenia Senatu UAM w dniu 27 września 1982, s. 28.

Uczelniana Komisja Ekonomiczna. W związku z koniecznością stworzenia forum do konsultacji różnych decyzji dotyczących studentów powołano z inicjatywy Rektora Radę Konsultacyjną przy Prorektorze ds. studentów, która składa się z: 2 studentów każdego wydziału oddelegowanych przez dziekana, przedstawicieli organizacji studenckich, przedstawicieli administracji z działów związanych z procesem dydaktycznym. Rada wydaje jedynie opinie np. co do projektów regulaminów DS, spraw zasad podziałów świadczeń socjalnych, przy czym oddelegowani studenci zasięgają obligatoryjnie opinii grupy, której są członkami, roku itp. Do Rady Konsultacyjnej włączono także przedstawicieli Rad Mieszkańców, Stołówkowych, Kół Naukowych”.³⁹

Po wejściu w życie Ustawy o szkolnictwie wyższym poszczególne rady wydziałów podejmowały decyzje o dołączaniu do swego składu przedstawicieli studentów. W tezach do statutu UAM, opracowanych przez komisję statutową we wrześniu 1982 roku proponowano w składach rad wydziałów 60% samodzielnych pracowników nauki, 10% studentów, 20% pracowników pomocniczych i 10% innych przedstawicieli.⁴⁰ Podczas I posiedzenia Rady Wydziału Filologicznego (21 października 1982 r.) wybrany we wrześniu dziekanem doc. dr hab. Tadeusz Zgółka zapowiedział: „Od najbliższego posiedzenia RW poszerzony zostanie skład Rady Wydziału o brakujących przedstawicieli instytutów spośród młodej kadry naukowej oraz po jednym studentie z każdego kierunku studiów, z tym że filologię skandynawską ma reprezentować jeden student”.⁴¹

Przełomowe znaczenie dla zmiany programu działania studenckiej opozycji miało jednak niepowodzenie akcji protestacyjnej ogłoszonej w szkołach wyższych 10 listopada 1982 r., po delegalizacji „Solidarności”.⁴² Wezwania konspiracyjnych struktur Międzyuczelnianej Komisji Protestacyjnej NZS do strajku absencyjnego studentów zbiegły się z niemal jednoczesnym ogłoszeniem przez Tymczasową Komisję Zakładową „Solidarności” UAM innej formy protestu nauczycieli akademickich – przeprowadzenia w tym dniu zamiast normalnych zajęć pogadanek ze studentami na temat sytuacji politycznej. Sprzeczne pomysły dotyczące form protestu, strach przed otwartym wystąpieniem i przykrymi konsekwencjami oraz ostra mobilizacja władz (zapowiedź surowych sankcji wobec protestujących, próby dyżurujących w poszczególnych budynkach uczelni dziekanów, by nie ulegać prowokacji itp.) sprawiły, że absencja na zajęciach nie przekroczyła 25-30% studentów UAM - i to według dość optymistycznych ocen zawartych w „Biuletynie Informacyjnym Studentów NZS”.⁴³ Po załamaniu się koncepcji strajku generalnego w szeregach działaczy studenckich zwyciężył pogład o potrzebie szybkiej reorientacji – stwierdził Zbigniew Czerwiński w niepublikowanych zapiskach.⁴⁴ Po latach wspominał on: „Po delegalizacji »Solidarności« 8 października 1982 r. i wezwaniu Tymczasowej Komisji Koordynacyjnej do czterogodzinnego protestu, środowisko MKP i nasza ekipa wraz z Ruchem Młodej Polski szykowały strajk absencyjny. Informowaliśmy o tym TKZ „Solidarność” UAM na kilka tygodni wcześniej, na pewno już w październiku. A tymczasem „Solidarność” kilka dni przed 10 listopada wezwała do strajku... niewidzialnego: jesteśmy na uczelni, ale rozmawiamy o zdelegalizowanym związku. Rozjuszylem się... Po 10 listopada przyszło zrozumienie, że

³⁹Tamże, s. 12-13.

⁴⁰AUAM, Protokół z posiedzenia Kolegium Rektorskiego w dniu 22 września 1982 r., s. 1(41).

⁴¹Archiwum Wydziału Neofilologii UAM, Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Filologicznego w dniu 21 października 1982, s. 2.

⁴²Szerzej o protestach przeciwko delegalizacji NSZZ „Solidarność” w Poznaniu: A. Pietrowicz, *Powstanie Tymczasowego Zarządu Regionu Wielkopolska NSZZ „Solidarność” i pierwszy okres jego działalności (do 28 grudnia 1982)*, w: *Stan wojenny w Wielkopolsce...*, s.65-66.

⁴³AIPN Po/830/5, 14/428, „Biuletyn Informacyjny Studentów NZS”, nr 21 z 25.11.1982 r.

⁴⁴Z. Czerwiński, *Samorząd studentów UAM – maszynopis bez daty [najprawdopodobniej z 1987]*, s. 1, Archiwum Konwentu Samorządu Studentów.

czeka nas długi marsz, a więc trzeba się okopać i tworzyć bazy, z których odzyskamy nasz Uniwersytet. Sprawę ułatwiały istniejące władze dziekańskie, a zwłaszcza doc. Kamzowa, która nas podżegała ... w kuchni na ul. Ratajczaka morelowymi powidłami. To powodowało, że nie tylko mury Uniwersytetu nie były nam obce, ale pozostało coś w strukturach, co łączyło okres karnawału ze stanem wojennym. Dziekan Pająkowski udzielił mi urlopu dziekańskiego zaocznie pod koniec stycznia 1982, był na moim procesie w sierpniu 1982 r., umożliwił mi powrót na studia na moim roku i nadrabianie egzaminów z drugiego roku. Postawa egzaminatorów też była bardzo przyjazna. Nieźle się uczyłem, ale żaden z egzaminatorów w tym czasie po więzieniu nie dał mi odczuć, że chce mnie „przeccołać”⁴⁵.

Dzięki współpracy uniwersyteckiej opozycji (pracowników i studentów) szybko stworzono na poziomie wydziałów prawne ramy dla działalności samorządowej. Wydział Filologiczny był w tej materii na UAM prekursorem. Na posiedzeniu Wydziałowej Komisji Statutowej 16 listopada 1982 r. stwierdzono: „Kwestię udziału studentów w ciałach kolegialnych [komisja pozostawiła] młodzieży akademickiej [...] tryb wyboru przedstawicieli studentów winien określać ich samorząd bez porozumienia z organizacjami studenckimi”⁴⁶. Passus o wyborze przedstawicieli studentów przez samorząd, bez porozumienia z oficjalnymi organizacjami, nie pozostawiał złudzeń co do intencji autorów – całkowicie świadomie zignorowali oni fasadowe SZSP. W dniu 18 listopada 1982 r. studenci uczestniczyli już w pracach rady wydziału, choć początkowo demonstracyjnie odmawiali udziału w podejmowaniu decyzji: „Student Fiećko zakomunikował, że obecni na posiedzeniu RW przedstawiciele studentów gremialnie uchylają się od głosowania, gdyż nie zostali oni wybrani do RW wyborami demokratycznymi”⁴⁷. Kilka dni później Rektor UAM wydał zarządzenie o przeprowadzeniu serii spotkań ze studentami w celu dyskusji nad тезami do Statutu. Otwierała się więc furta do oficjalnej aktywności na terenie całej uczelni.⁴⁸

⁴⁵Relacja Z. Czerwińskiego z kwietnia 2017 r.

⁴⁶Archiwum Wydziału Neofilologii UAM, Sprawozdanie Wydziałowej Komisji Statutowej, 16.11.1982, załącznik do protokołu z II posiedzenia Rady Wydziału Filologicznego z 18 listopada 1982.

⁴⁷Archiwum Wydziału Neofilologii UAM, Protokół posiedzenia Rady Wydziału Filologicznego w dniu 18 listopada 1982, s. 4.

⁴⁸Z materiałów SB wynika, że działalność samorządu dostrzegła ona już... w październiku 1982 r. Jeden z liderów samorządu (wcześniej wiceprzewodniczący NZS WNS), student filozofii Grzegorz Gołębiewski, objęty był inwigilacją SB w ramach kwestionariusza ewidencyjnego „Kormoran”: „Po wprowadzeniu stanu wojennego [...] nie zaprzestał swojej działalności pisząc wrogie artykuły, które miały być publikowane w nielegalnych wydawnictwach. Za powyższą działalność został na krótki okres internowany. W październiku 1982 r. wymieniony stał się rzecznikiem tworzenia na poszcz. Wydziałach UAM Komitetów Organizacyjnych Samorządu Studentów i powierzono mu pełnienie funkcji wiceprzewodniczącego na Wydziale Nauk Społecznych” - pisał 30.10.1986 r. „opiekun” WNS Tadeusz Sobkowiak (AIPN Po 0187/127, s. 4). Październik 1982 to jednak okres, w którym Samorząd jeszcze nie działał, stwierdzenie Sobkowiaka jest tu wyraźnym anachronizmem. Gołębiewski po donosie TW „Spaniel” z 16.06.1982 r. był podejrzewany o wymalowanie napisów na budynkach i boisku WNS: „Uwolnić Lecha – zamknąć Wojciecha”, „NZS – jest”, „Partia i SB - dziwki dwie”, „ZOMO = SS”. Informacja na ten temat również: *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w oczach służb specjalnych PRL...*, s. 110. TW „Spaniel” (Ryszard Walewski) donosił na kolegów: „Podejrzewam, że w akcji brali udział: Marek Andrzejewski, Marek Niewiadomski, Grzegorz Gołębiewski i Tomasz Powęzka. Tę stałą ekipę widzę często w domu Marka Andrzejaka” (AIPN Po 0187/127, s. 18). 19 czerwca 1982 r. SB przeszukała wynajmowany przez Gołębiewskiego pokój na Os. Rzeczypospolitej, ale znaleziono tam niewiele wydawnictw nielegalnych, a student do niczego się nie przyznał. Jednak tego samego dnia podczas rewizji u Marka Andrzejaka przy ul. Nowy Świat w ręce esbeków wpadło przechowywane w tym miejscu po 13 grudnia 1981 archiwum NZS WNS, sporo „bibuły” i 25 ryz papieru. Gospodarz przyznał, że archiwum przywiózł do niego Gołębiewski z prośbą o przechowanie, a papier przeznaczony na pismo filozoficzne otrzymał przed stanem wojennym (AIPN Po 0187/127, Notatka służbowa T. Sobkowiaka z 19.06.1982 r., s. 20).

Jednocześnie następowało przegrupowanie sił w obozie zwolenników władz: 22 listopada 1982 r. rozwiązane tegoż dnia SZSP przekształciło się na ogólnopolskim zjeździe w Zrzeszenie Studentów Polskich, nawiązujące do tradycji organizacji z lat 60/70. o charakterze związkowym i mniej zideologizowanej od swego „socjalistycznego” następcy. Ten swoisty *rebranding* miał umożliwić władzom państwowym bardziej skuteczne oddziaływanie na środowisko akademickie. Uważane powszechnie za „pas transmisyjny” partii SZSP, pozostawało dotąd wygodnym szyldem dla wielu działaczy, którzy potrafili przedłużać swoje studia nawet do kilkunastu lat, będąc zatrudnionymi na etatach w samej organizacji lub też jej gospodarczych przybudówkach (biuro podróży „Almatur”, spółdzielnie pracy, wydawnictwa itp.). Jacek Czaputowicz, jeden z liderów NZS, napisał w sierpniu 1982 r. w ośrodku internowania wizjonerski tekst „NZS i co dalej?”, w którym opowiedział się za działaniem samorządowym w ramach ustawy z maja 1982 r. Artykuł do szerszego obiegu trafił po przedrukowaniu w podziemnym „Czasie Przyszłym” w końcu tego roku. Autor pisał, że choć wiele postulatów studenckich z 1981 r. nie znalazło w niej odbicia, stwarza ona ciągle dość dużą możliwość poszerzenia autonomii szkoły wyższej. Należy więc działać w ramach tej ustawy i wykorzystywać wszystkie jej możliwości. Zdaniem J. Czaputowicza NZS powinien wziąć udział w wyborach do wydziałowych i uczelnianych samorządów studenckich oraz w wyborach przedstawicieli studentów w kolegialnych organach uczelni (Senat, Rada Wydziału), bowiem samorządy – choćby z bardzo okrojonymi uprawnieniami – zawsze będą miały pewien wpływ na życie studentów i całej uczelni, nie tylko w sferze socjalnej i naukowej, ale poprzez nie także politycznej.⁴⁹

Już w kwietniu 1982 r. uchwałę o potrzebie jak najszybszego przywrócenia działalności samorządu podjął Senat Uniwersytetu Warszawskiego i powołano zespół ds. działalności społecznej studentów, który debatował nad rozwiązaniem tej kwestii. Gdy w maju za zgodą rektora przeprowadzono tam konsultacje na poszczególnych wydziałach, większość uczestników poparła stanowisko studenckich obserwatorów obrad senatu, nie zgadzając się na przywrócenie samorządu w innym kształcie.⁵⁰ W dniu 24 listopada 1982 r. Uczelniane Przedstawicielstwo Studentów Uniwersytetu Warszawskiego podjęło uchwałę o kontynuowaniu działalności na zasadach sprzed 13 grudnia 1981 r. W tej sytuacji było kwestią czasu powstanie ośrodka koordynującego stworzenie samorządu na UAM. Inicjatywa wyszła od kilku dobrze znających się z działalnością w NZS studentów historii, prawa, filologii i WNS. Do końca listopada 1982 r. studenci czterech wydziałów UAM: prawa (26 listopada), historycznego (29 listopada), filologicznego i WNS przygotowali jednobrzmiące poprawki do statutu UAM, które przedstawiono komisji statutowej senatu. Ich uwagi odnosiły się nie tylko do spraw studenckich, dotyczyły także struktury organów kolegialnych, uprawnień władz rektorskich, funkcjonowania systemu bibliotecznego i administracji. Zebrania dyskusyjne w drugiej połowie listopada 1982 r. były niezbyt liczne, największe na Wydziale Historycznym odbyło się z udziałem ponad 20 studentów historii, archeologii i historii sztuki. „Była to pierwsza legalnie zorganizowana akcja studentów na UAM od 13 grudnia” – twierdził Z. Czerwiński.⁵¹ Jak wspominał Z. Czerwiński, czasem zresztą wnioski w dyskusji zgłaszali ci sami ludzie – raz występujący jako student Wydziału Prawa i Administracji, raz jako historyk bądź filozof.⁵² Według relacji Czerwińskiego motorem akcji był Maciej

⁴⁹ AIPN Po/830/5, 220-223/428, „Czas Przyszły”, 1/12.1983 r.

⁵⁰ *Samorząd Studencki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1980-1989 (dokumenty, relacje i inne materiały)*, pod red. M. Goldfingera-Kunickiego, Warszawa 2007, s. 466-471.

⁵¹ AIPN Po 0187/331 cz4, 214-229/229, Zbigniew Czerwiński, Samorząd Studentów 1983-1985, rękopis tekstu, złożonego w rektoracie UAM 10.02.1986, rozszerzona wersja tekstu: Archiwum Konwentu Samorządu Studentów, s. 31.

⁵² Zbigniew Czerwiński, Studenci UAM – stan wojenny, przypis 15, Archiwum KSS.

Dybowski, jego rolę podkreśla też Jerzy Fiećko.⁵³ Dybowski był m. in. obecny na zebraniu Wydziału Historycznego i jak wspominał Czerwiński: „suflował nam i już wtedy było widać, że będzie świetnym prawnikiem”.⁵⁴ W efekcie tych działań Komisja Statutowa przyjęła szereg z proponowanych rozwiązań na celu zapewnienie studentom i ich reprezentacjom szeregu uprawnień i nadanie uniwersytetowi charakteru wspólnotowego i samorządowego”.⁵⁵

W końcu listopada 1982 r. rozpoczęły się spotkania liderów przyszłego samorządu UAM w prywatnych mieszkaniach. Dyskutowano nad programem działania i możliwością legalnej działalności po zawieszeniu stanu wojennego. Zbigniew Czerwiński wspominał: „Motywacja do włączenia się w tę akcję była następująca – gruntowna analiza ustawy utwierdziła studentów w przekonaniu, że o jej ostatecznym, mniej lub bardziej samorządowym kształcie zadecydują akty wykonawcze, wśród których ogromną rolę odegra statut, normujący samodzielnie kilkadziesiąt ważnych spraw w życiu uczelni. Grudniowa zapowiedź zawieszenia stanu wojennego i wydane w dniu 10 grudnia 1982 rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego o delegalizacji wszystkich studenckich organizacji uczelnianych, w tym na UAM Związku Akademickiego „Pro Patria” i nakazujące wprowadzenie do statutowych wszystkich organizacji studenckich – poza kołami naukowymi, klubami sportowymi i turystycznymi, zapisu o kierowniczej roli PZPR, wskazało kierunek – samorząd”.⁵⁶

Wspomnienie Czerwińskiego wzbogaca relacja Jerzego Fiećko: „Inicjatywa utworzenia samorządu na UAM w 82 r. wyszła od osób znanych w środowisku nie tylko z wcześniejszej aktywności w NZS, ale też z tego że niedawno wyszli z aresztów lub ośrodków internowania (Zbyszek [Czerwiński – JB], Jurek Wolski⁵⁷ i ja) – dlatego miała szansę na poparcie ze strony

⁵³Maciej Dybowski, jeden z liderów NZS na Wydziale Prawa i Administracji, a później współtwórca Komitetu Organizacyjnego Samorządu Studentów relacjonował po latach: „Kiedy nastał stan wojenny, pojechałem do dziadków, do Radomska. Przywiozłem stamtąd w kolejnych przyjazdach do Poznania 140 ryz papieru, część kupioną jeszcze przed 13 grudnia. Dziadkowi udało się spalić zaraz po wprowadzeniu stanu wojennego w domowym piecu 7 ryz, bo bał się, że mnie zamkną. Na szczęście papier w ryzach kiepsko się palił. Ocalała reszta dowoziłem partiami do „Tity” - Zosi Ziółkowskiej, albo wiozła je do Poznania mama trabantem kombi, obciążonym po zderzak.

Kiedy Zbyszek wyszedł z aresztu pomyśleliśmy, że skoro komuniści wprowadzili przyjazną ustawę, napisaną w 1981 roku, grzechem byłoby tego nie wykorzystać. Odczytywaliśmy ich zamysły po 13 grudnia tak, że chcą uniemożliwić niezależną, legalną działalność. Nadarzyła się okazja i chyba nam się udało”. Relacja M. Dybowskiego ze stycznia 2017 r.

O skutkach stanu wojennego i zniszczeniu formułującego się w latach 1980-1981 społeczeństwa obywatelskiego, patrz: Krzeziński Ireneusz, *„Mniejsze zło” czy zamordowanie polskich nadziei? Społeczne skutki wprowadzenia stanu wojennego*, w: *Wokół „mniejszego zła”. Stan wojenny w Polsce...*, s.58-62.

⁵⁴ Relacja Z. Czerwińskiego z kwietnia 2017 r.

⁵⁵Archiwum Konwentu Samorządu Studentów, Sprawa Regulaminu Samorządu Studentów, tekst z 4.01.1985 r.

⁵⁶Archiwum KSS, [Z. Czerwiński] Studenci UAM – stan wojenny, s. 8-9, maszynopis bez daty. Lider powstającego samorządu pisał też na ten temat w innym tekście: „Zapowiedź zawieszenia stanu wojennego dodała animuszu zwolennikom powrotu do działalności legalnej w oparciu o przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym. Trafnie przewidywano, że taka akcja będzie dla władz sporym zaskoczeniem [...]. Władze były zasugerowane powszechnym „biernym oporem” w środowisku akademickim, dlatego zawieszając stan wojenny nie zadbały o odpowiednie ustawodawstwo <przejściowe>. W ustawie o zawieszeniu stanu wojennego sprawy środowiska akademickiego potraktowano bardzo ogólnikowo. Błąd ten władze naprawiły po 7 miesiącach w ustawie o szczególnej regulacji”(Archiwum KSS, Samorząd studentów UAM - maszynopis, s. 1 i 31).

⁵⁷Jerzy Wolski, student II roku geografii, podejrzany był o przynależność do Regionalnego Komitetu Oporu. Zatrzymano go 10 czerwca 1982 r. w Zakopanem. Natomiast internowany był Grzegorz Gołębiowski, po tym jak 19 czerwca 1982 r. przeszukano jego mieszkanie jako podejrzanego

dużej części studentów. Pierwsze spotkania to chyba listopad 1982, w mieszkaniu rodziców Zbyszka albo Macieja, na Dębcu. Zastanawialiśmy się, czy wykorzystać możliwość tworzenia samorządu, żeby nie oddać tego Zsypowi [pogardliwa nazwa SZSP, a później ZSP – przyp. JB] i wycisnąć, ile się da. Zaczęliśmy organizować grupę z tych, którzy byli rozpoznawani na swoich wydziałach”.⁵⁸ Antoni Wójcik, lider samorządu na Wydziale Matematyki i Fizyki dodawał żartobliwie: „Dlaczego wybrano nazwę „Samorząd Studentów”, a nie „studencki”? Zbyszek stwierdził, że Napoleon był przecież cesarzem Francuzów, a nie francuskim...”.⁵⁹ Warto zauważyć, że nazwa taka pojawiła się już w październiku 1981 r., gdy pod egidą prorektora prof. J. Maciejewskiego podpisano porozumienie o wyborach do „Samorządu Studentów UAM”.

W dniu 19 grudnia 1982 r. Rada Państwa uchwaliła zawieszenie od 31 grudnia stanu wojennego. Ośrodki internowania miały zostać zlikwidowane, a osoby w nich przebywające uwolnione. Działalność w legalnej strukturze przedstawiała być dla części opozycjonistów czynem tak hańbiącym, jak w kolaboracyjnych związkach, fasadowych radach, czy stowarzyszeniach tworzonych podczas stanu wojennego.

o wykonanie antypaństwowych napisów na dziedzińcu i murach WNS. AIPN Po 06/215/14/1, s. 498, Informacje o aktualnej sytuacji polityczno-operacyjnej.

⁵⁸ Relacja J. Fiećko z września 2016 i marca 2017 r.

⁵⁹ Relacja A. Wójcika z grudnia 2016 r.

Neuronauka wsparciem dla dydaktyki

Wstęp

Dobry i odpowiedzialny nauczyciel zawsze będzie zainteresowany tym, aby dydaktyka, którą realizuje była jak najbardziej adekwatna do sytuacji edukacyjnych oraz możliwości i potrzeb powierzonych mu uczniów. Równocześnie uczestnicząc w codziennej praktyce edukacyjnej, wie również doskonale, że nie tak łatwo o adekwatność nauczania wobec potrzeb uczenia się. I chociaż obecnie nie mamy już żadnych wątpliwości, że każde uczenie się jest wynikiem konkretnych mechanizmów działania mózgu, to tym mocniej wybrzmiewa pytanie: czy proponowane przez nas nauczanie jest organizowane w sposób sprzyjający działaniu naturalnych mechanizmów pracy mózgu?

Z pomocą przychodzi nam młody, ale dynamicznie rozwijający się paradygmat dydaktyki – neurodydaktyka. Neurodydaktyka to obszar, na którym stawia się pytanie, w jakim stopniu badania nad mózgiem mogą pomóc w ulepszeniu teorii i praktyki edukacyjnej. Przedmiot zainteresowań łączy więc w sobie zależność i współpracę dwóch dziedzin nauki. Z jednej strony mamy uznaną dyscyplinę naukową, jaką jest dydaktyka z całym jej dorobkiem, zajmującą się wykrywaniem i ustalaniem prawidłowości procesu nauczania-uczenia się poprzez wyjaśnianie określonych zależności między tymi czynnościami. Z drugiej zaś strony mamy nie mniej rozległą dziedzinę reprezentowaną przez przedrostek neuro-, który sugeruje odniesienie do neuronauki. Według Michaela Gazzanigi neuronauka jest poznawaniem tego, w jaki sposób mózg tworzy umysł.

Neuronaukowe tropy stymulantem rozwoju (neuro) dydaktyki

Rozwój tego paradygmatu umożliwiły nowoczesne techniki badania aktywności mózgu. Dzisiaj, dzięki nowym narzędziom poznawczym (funkcjonalny rezonans magnetyczny, pozytonowa tomografia emisyjna, elektroencefalografia czy magnetoencefalografia) możemy obserwować mózg podczas jego fascynującej pracy. To właśnie intensywny rozwój neuronauki pozwalający przyglądać się i rejestrować aktywność mózgu podczas pracy, otwiera przed edukacją szansę na poszukiwanie związków między jego stanami a stanami umysłu. Daje nam to nadzieję na skuteczniejsze wykrywanie i ustalanie prawidłowości procesu uczenia się i nauczania.

O tym, że odkrycia z zakresu neuronauki rzutują znacząco na rozumienie człowieka i jego funkcjonowanie w świecie, nie trzeba już nikogo specjalnie przekonywać. R.W. Sperry pisał: „Neuronauka zawsze szczególnie się interesowała naukami

humanistycznymi i przyznawała im duże znaczenie. Ideologie, filozofie, doktryny religijne, modele świata, systemy wartości i tym podobne się ostoją lub upadną w zależności od odpowiedzi, do jakich dojdą badania mózgu”¹. W ten sposób należałoby także spojrzeć na dydaktykę. Pamiętając jednak, że badania nad mózgiem nie dokonują same z siebie rewolucji w nauczaniu, tego mogą dokonać jedynie dydaktycy zainspirowani tymi badaniami. Zmiany powinny obejmować poszczególne elementy dydaktyczne, jak i strategie, modele oraz proces nauczania-uczenia się. Odkrywanie kolejnych mechanizmów działania uczącego się mózgu może stanowić pomocnicze „sito” dla dotychczasowych zasad realizacji procesu kształcenia².

Dynamiczny rozwój neuronauki jest generatorem nowych informacji, które umożliwiają dokładniejsze poznawanie procesów związanych z rozwojem aktywności mózgu. Dla dydaktyki zainteresowanej wyjściem poza perspektywę głównie środowiskowo-behawioralną w stronę perspektywy neuro-, wnioski płynące z tych badań mają istotne znaczenie. Odwołując się do strukturalnego i funkcjonalnego zróżnicowania tkanki nerwowej z jej szeregiem neuronalnych procesów o istotnym znaczeniu dla prawidłowego rozwoju poszczególnych obszarów mózgu człowieka w poszczególnych okresach życia jednostki, łączą te informacje z naturalnie obserwowaną potrzebą różnicowania ludzkiej aktywności związanej z uczeniem się jako *differentia specifica*.

Wydaje się zatem czymś naturalnym, aby dydaktyka jako dyscyplina naukowa zainteresowana poznawaniem mechanizmów uczenia się w celu udoskonalania procesu nauczania, dostrzegała „potrzebę budowania mocniejszych więzi z dyscyplinami, które uprzednio stanowiły odrębne dziedziny wiedzy, aby dzięki połączeniu naukowych osiągnięć móc bardziej efektywnie i w większym zakresie zastosować te osiągnięcia”³.

Dydaktyka jest dyscypliną naukową, dla której podstawową perspektywę stanowi *homo addiscens*. Ta fundamentalna cecha organizmu, jakim jest człowiek realizowana jest w mózgowiu⁴, które odpowiedzialne jest za wytwarzanie stanów umożliwiających uczenie się. Brak uwzględnienia zależności neurobiologicznych badanych i analizowanych coraz dogłębniej na gruncie neuronauki poznawczej będzie dla dydaktyki zorientowanej prospektywnie utrudnieniem w wyciąganiu poprawnych wniosków do modernizowania nauczania. Nawet podstawowe zjawiska neurobiologiczne analizowane w zakresie neuronauki poznawczej mogą stymulująco zadziałać na dydaktykę. Przyjrzyjmy się poniżej kilku wyjątkom.

Na początku warto odnieść się do podstawowej jednostki czynnościowej układu nerwowego – neuronu i jego podstawowej czynności, którą jest przenoszenie i przetwarzanie informacji. Na poziomie komórkowym fizycznie niezbędnym warunkiem

¹ R.W. Sperry, Changing Priorities, [w:] „Annual Review of Neuroscience” 1981, t.4, s.4, doi: 10.1146/annurev.ne.04.030181.000245.

² R. Bielecki, Imperatyw neurobiologiczny z perspektywy dydaktyki – ku ciągłemu rozwojowi (*homo addiscens*), [w:] „Nowa Szkoła”, nr 3/2015, s. 19.

³ J. Rostowski, Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne, Warszawa 2012, s.11.

⁴ Mózgowie (*encephalon*) składa się z mózgu (*cerebrum*), mózdzku (*cerebellum*) oraz pnia mózgowia (*truncus encephali*). Źródło: J. Nolte, Mózg człowieka. Anatomia czynnościowa mózgowia, Wrocław 2011, t.1, s.1.

funkcjonowania układu nerwowego, a zatem i uczenia się, jest przejście komórki z potencjału spoczynkowego w potencjał czynnościowy⁵. Niezbędne jest w tym procesie pokonanie szczelności błony komórkowej i zainicjowanie całej kaskady procesów chemicznych umożliwiających przekroczenie wartości progowej generującej impuls na wzgórku aksonu. Jednak to nie wszystko, ponieważ poszczególne komórki otrzymują wiele sygnałów, zarówno pobudzających, jak i hamujących, a suma tych pobudzeń decyduje o wywołaniu postsynaptycznego potencjału pobudzającego lub hamującego.

Jaki jest zatem trop dla neurodydaktyki? Jeżeli jakość odbieranych bodźców reguluje odpowiedź układu nerwowego, to na nauczyciela jako jednym z głównych źródeł dostarczania bodźców, spoczywa zadanie takiego budowania przebiegu procesu nauczania-uczenia się, aby efektem było wywoływanie postsynaptycznych potencjałów pobudzających.

Innym zjawiskiem, do którego warto się odnieść jest neuroplastyczność⁶ i związana z tym neurogeneza⁷. Aktualnie przyjmujemy już, że nowe komórki powstają w hipokampie i korze mózgowej, czyli strukturach odpowiedzialnych za funkcje poznawcze. Neuroplastyczność (plastyczność synaps⁸) przejawia się w dynamicznym procesie zmiany siły połączeń między nimi. Można więc plastyczność mózgu określić jako „zdolność do modyfikacji organizacji połączeń neuronalnych pod wpływem bodźców. Polega ona na wytwarzaniu uprzywilejowanych dróg obiegu informacji, co wymaga selekcji neuronów, zwiększenia liczby połączeń między nimi oraz uwalniania zwiększonej ilości substancji przenoszących sygnały – neuromediatorów”⁹. Efektem zmian plastycznych na poziomie biologicznym jest wymieranie lub tworzenie nowych neuronów, rozrost lub regresja ich wypustek oraz powstawanie lub zanik elementów aparatu przekazywania sygnału – kolców synaptycznych i synaps¹⁰.

Jaki jest zatem trop dla neurodydaktyki? „Od zadań przygotowanych przez nauczyciela zależy, które połączenia i obwody zostaną wzmocnione, a które zostaną usu-

⁵ Aby zadziałała komórka, musi nastąpić przemieszczenie jonów potasu i sodu wewnątrz komórki, czyli musi zostać pokonana szczelność błony komórkowej, ale nie stanie się to bez nagłej zmiany potencjału.

⁶ Neuroplastyczność to zdolność mózgu do zmiany organizacji w wyniku procesów rozwojowych, uszkodzeń albo uczenia się.

⁷ Neurogeneza to tworzenie się nowych komórek nerwowych u dorosłych osobników.

⁸ Problematyka przechowywania informacji w synapsach i sposobu kontroli procesu składowania jest ciągle otwarta. Np. 13.09.2017 w „Nature” pojawia się relacja z badań przeprowadzonych przez naukowców z Interdisciplinary Institute for Neurosciences (CNRS/ Université de Bordeaux) oraz Bordeaux Imaging Center, z których dowiadujemy się m.in.: Study reveals receptor movement is essential for synaptic plasticity as a response to neural activity. Halting receptor movement may block specific memory acquisition, researchers report, thus confirming the role of synaptic plasticity in learning and memory (...) Neurotransmitter receptors – found at the synapse level – play a key role in the transmission of nerve messages. A few years ago, the team of researchers in Bordeaux discovered that neurotransmitter receptors were not immobile as thought previously, but in a constant state of agitation. They posited that controlling this agitation through neuronal activity could modulate the effectiveness of synaptic transmission by regulating the number of receptors present at a given time in a synapse (...) Receptor movement is essential to synaptic plasticity as a response to intense neuronal activity. Źródło: neurosciencenews/memory-mechanism-control-7502/

⁹ J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2012, s.87.

¹⁰ Tamże, s. 87.

nięte”¹¹. Spitzer podpowiada nam, że o skutecznym uczeniu się możemy mówić wtedy, gdy nastąpi właściwa i trwała modyfikacja organizacji połączeń neuronalnych. Nie stanie się to jednak bez właściwej organizacji dopływu bodźców, zarówno od strony ilościowej, jak i jakościowej. Potrzebne jest właściwe środowisko uczenia się¹², środowisko wyzwalające uczniowską aktywność, które będzie w stanie skutecznie zmieniać siłę połączeń synaptycznych.

Kolejnym istotnym faktem dla neurodydaktyki może być wiedza na temat roli, jaką spełniają neuroprzekazniki¹³ w procesie uczenia. Część z nich jest syntezowana w neuronach presynaptycznych¹⁴ (niedaleko miejsca uwalniania), lecz niektóre powstają w ciele komórki i są transportowane wzdłuż aksonu. Pęcherzyki¹⁵ na zakończeniach presynaptycznych są magazynem neuroprzekazników, które to po wcześniejszym dotarciu tam potencjału czynnościowego, są uwalniane do szczeliny synaptycznej, aby rozprzestrzeniać się i oddziaływać na receptory w błonie postsynaptycznej sąsiedniego neuronu¹⁶. Możliwość magazynowania neuroprzekazników, jak i ich różnorodność oddziaływania, jest swoista u każdego człowieka, tzn., że te same substancje nie zawsze wywołują takie same reakcje.

Jaki jest zatem trop dla neurodydaktyki? Każdy mózg ma swój indywidualny rytm pracy, uzależniony od wewnętrznych mechanizmów uwalniania neuroprzekazników. Gdy w synapsach określonej struktury mózgowej wystąpi deficyt danej substancji, spowodowany na przykład długotrwałym i intensywnym następowaniem po sobie potencjałów czynnościowych, wtedy możliwości psychofizyczne uczniów obniżą się, co oznacza obniżenie sprawności uczenia się. Chroniczne zaburzenie przez nauczyciela niewłaściwą organizacją procesu nauczania-uczenia się naturalnego i indywidualnego rytmu pracy uczącego się mózgu wpływa niekorzystnie na inicjowanie procesu efektywnej nauki.

Jeszcze innym istotnym faktem dla neurodydaktyki jest odkrycie tzw. neuronów lustrzanych¹⁷. Ich wyjątkowość z punktu widzenia budowania skuteczniejszego procesu nauczania-uczenia się objawia się w łączeniu cech motorycznych z wizualnymi, ponieważ neurony te są aktywowane podczas wykonywania czynności i podczas obserwacji tej samej czynności wykonywanej przez inną osobę. Szczególnie ciekawe

¹¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011, s. 59.

¹² Prosta transmisja realizowana metodami podającymi i biernym udziałem ucznia nie zapewni odpowiedniej jakości bodźców.

¹³ Neuroprzekaznik to związek chemiczny, którego cząsteczki przenoszą sygnały pomiędzy neuronami poprzez synapsy. Można ogólnie wyróżnić kilkadziesiąt substancji, np. acetylocholina, dopamina, serotonina, noradrenalina, glutaminian.

¹⁴ Neuron presynaptyczny to komórka nerwowa nadająca informację przez synapsę.

¹⁵ Pęcherzyk synaptyczny to struktura komórkowa znajdująca się wewnątrz kolbki synaptycznej, zawierająca cząsteczki neurotransmitera.

¹⁶ Neuron postsynaptyczny to komórka nerwowa odbierająca informację przekazywaną przez synapsę.

¹⁷ Grupa badaczy z Włoch pod kierownictwem Giacomo Rizzolattiego odkryła nowy rodzaj komórek nerwowych w korze ruchowej makaków (przełom lat 80/90-tych XX w.). W 2004 r. zespół badaczy pod kierunkiem Tani Singer, wykorzystując fMRI udowodnił, że te same struktury mózgowe reagują na ból, który sami odczuwamy, jak również na ból zadawany innej osobie. W 2010 r. zespół badaczy pod kierunkiem Roya Mukamela zidentyfikował neurony lustrzane u ludzi. Zaobserwowali je w korze motorycznej; w strukturach odpowiedzialnych za przetwarzanie impulsów wzrokowych i za zapamiętywanie (hipokamp i ciało migdałowate); w dodatkowej korze ruchowej płata czołowego (SMA); korze śródwęchowej.

jest to, że efekt ten jest specyficzny dla człowieka i nie występował, gdy ruch wykonywał robot¹⁸. Zatem odzwierciedlanie czynności innych osób „prawdopodobnie zależy od tego, czy wierzymy bądź nie, że są oni podobni do nas i że możemy nawiązać z nimi społeczne interakcje. W rzeczy samej skłonność do naśladowania jest najsilniejsza podczas interakcji społecznych”¹⁹.

Jaki jest zatem trop dla neurodydaktyki? Zwerbalizowany proces nauczania-uczenia się marnuje potencjał i wyjątkowość neuronów lustrzanych polegającą na łączeniu cech motorycznych z wizualnymi. Dominujący przekaz werbalny zubaża środowisko edukacyjne i tym samym nie wykorzystuje potencjału sieci neuronów uczących się poprzez obserwację i naśladowanie.

Przyjęte ramy artykułu wymuszają pozostanie przy kilku podstawowych przykładach z obszaru neuro-. Biorąc jednak pod uwagę nawet te wybrane odniesienia pozwalają zorientować się, że neuronauka poznawcza może być dla dydaktyki – zachowując odpowiednie kryteria – pomocną dyscypliną współpracującą. Trzeba jednak pamiętać, że wiedza z neuronauki nie poprawi nam automatycznie dydaktyki, tylko dlatego, że zaczniemy używać nowego pojęcia „neurodydaktyka” i dowiemy się kilku nowych anatomiczno-fizjologicznych faktów o mózgu. Tu trzeba czegoś więcej. Jeżeli neurodydaktyka ma realnie wywierać wpływ na rozwój współczesnej edukacji, to wiedza obejmująca mechanizmy pracy uczącego się mózgu musi zostać transponowana na grunt dydaktyki, aby na nowo poszukiwać prawidłowości procesu nauczania-uczenia się.

Sukces neurodydaktyki zależy w głównej mierze od dydaktyków świadomych tego, iż dalszy rozwój tej dyscypliny oparty na tradycyjnych metodach badawczych jest u kresu swoich możliwości. Z drugiej strony świadomy dydaktyk musi pamiętać, że rozwój neurodydaktyki związany z odkryciami i coraz lepszym rozumieniem mechanizmów uczenia się, musi być osadzony w rozległej i gruntownej wiedzy z teorii kształcenia. Pominięcie tych zależności poważnie ograniczy realny rozwój neurodydaktyki i uczyni jej wypowiedzi komunałami bez rzeczywistego wpływu na edukację.

Neurodydaktyka intersubiektywnie komunikowalna, czyli w stronę prawidłowości współczesnego kształcenia

Celem każdej dyscypliny naukowej jest wyjaśnianie funkcjonowania danego wy-cinka rzeczywistości we wszystkich możliwych aspektach jej złożoności. Neurodydaktyka jako rodząca się subdyscyplina dydaktyki, w swoim odniesieniu do mózgu –

¹⁸ J.M. Kilner, Y. Paulignan, S.J. Blakemore, An interference effect of observed biological movement on action, „Current Biology”, 2003, 13(6), 522-525.

¹⁹ Ch.D. Frith, T. Singer, Rola poznania społecznego w podejmowaniu decyzji, [w:] Na ścieżkach neuronauki, pod red. P. Francuza, Lublin 2010, s.193. Patrz również: J. Stanley, E. Gowen, R.C. Miall, Effects of agency on movement interference during observation of a moving dot stimulus, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, 2007, 33(4), 915-926: Badanym prezentowano kropkę, która poruszała się albo w sposób wiarygodny biologicznie lub niewiarygodnie szybko. Jednakże, interferencja zdeteminowana była nie przez szybkość ruchu, ale przez to, czy badany sądził, że kropka reprezentuje ruch generowany przez człowieka, czy przez komputer.

jako szczególnego miejsca pracy nauczyciela²⁰ – dąży również do maksymalnego wzrostu prawdopodobienia²¹. Niesie to ze sobą konkretne zobowiązania i oznacza, że każda kolejna teoria powinna objaśniać zagadnienie pełniej, w sposób bardziej pogłębiony i z większym prawdopodobieństwem trafności niż wcześniejsza²². Nasuwa się zatem następujący wniosek: „nowe ustalenia nauki i publikacje o ambicjach naukowych bazują zawsze na wcześniejszych lub co najmniej odwołują się do nich”²³. Neurodydaktyka jako część kultury pedagogicznej zogniskowanej na oddziaływaniach edukacyjnych, jest przejawem dostosowywania edukacji do zmian zachodzących w warunkach życia, jak zmian samej wiedzy. Wynika to z potrzeby ciągłego określania charakteru, kierunków i celów wychowania w każdym kolejnym pokoleniu. Zmiany te stanowią z jednej strony ograniczenia dla nauczyciela, a z drugiej otwierają nowe możliwości działania²⁴.

Dydaktyka, próbując połączyć swe siły z neuronauką (tworząc tym samym interdyscyplinarny teren dociekań edukacyjnych – neurodydaktykę), staje przed trudnym zadaniem, bo odnoszącym się do zrozumienia organu, którego niezwykle umiejętności wynikają z interakcji miliardów komórek nerwowych komunikujących się ze sobą za pomocą trylionów wzajemnych połączeń. Odnosimy się zatem – naukowcy są raczej co do tego faktu zgodni – do najbardziej złożonego i niesamowitego mechanizmu we wszechświecie²⁵. Już samo myślenie o mózgu jest w pewnym sensie niezłą łamigłówką, ponieważ można o nim myśleć tylko za pomocą... własnego mózgu²⁶. Ten biologiczny twór, składający się z małych organicznych molekuł, białek, tłuszczów, węglowodanów, kilku pierwiastków śladowych i dużej ilości słonej wody, okazuje się bardzo rozwiniętym i ciągle dla nas zdumiewająco złożonym mechanizmem tworzącym dynamiczny system.

Jednak neurodydaktykę interesuje głębsze zrozumienie dynamicznych mechanizmów, które są odpowiedzialne głównie za procesy umożliwiające uczenie się. Dlatego „konieczne jest otwarcie się oraz doszukiwanie się nowych inspiracji, a nie okopanie się, zamknięcie w starych nawykach narracyjnych”²⁷. Neuronauka poznawcza jako dziedzina zajmująca się poznawaniem tego, jak mózg tworzy umysł, wydaje się właściwym wsparciem dla efektywniejszego poszukiwania skuteczniejszych działań edukacyjnych. I choć na obecny moment neuronauka nie potrafi w pełni zrozumieć i wyjaśnić, w jaki sposób działa mózg, to dzięki rozwojowi współczesnych technik badawczych, w krótkim okresie dowiedzieliśmy się wiele na temat jego funkcjonowania.

²⁰ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011.

²¹ K. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa 2002, s. 93.

²² Tamże

²³ M. Kąkolewicz, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Poznań 2011, s. 14.

²⁴ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 47-67.

²⁵ M. O'Shea, *Mózg*, Sopot 2012, s. 11.

²⁶ Tamże

²⁷ L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (Z perspektywy epistemologii krytycznej)*, [w:] „Rocznik pedagogiczny”, t.33, M. Dudzikowa (red.), Radom 2010, s.63.

Poniżej postaram się w sposób zwięzły ukazać niektóre ustalenia neuronauki – niebędące bez znaczenia dla neurodydaktyki – oraz wynikające z tego wnioski dla współczesnego kształcenia.

- a) Mózg to nieustannie modyfikująca się – w pewnym zakresie – sieć neuronalna, przypominająca raczej ciągły plac budowy niż ukończoną ostatecznie twierdzę;
- b) Mózg to część rozbudowanego systemu, który przenika każdą część ciała, wpływa na nie i sam jest pod ich wpływem. Nie ma części ciała leżącej poza jego zasięgiem;
- c) Mózg odbiera ogromną liczbę komunikatów płynących z otoczenia i naszego ciała. Realizuje nieustannie trwające sprzężenie zwrotne ze światem.
- d) Neuroplastyczność i neurogeneza to podstawy zdolności do dynamicznych modyfikacji organizacji połączeń neuronalnych zależnych od jakości dostarczanych bodźców;
- e) Neuroprzekazniki odgrywają zasadniczą rolę w mechanizmach plastyczności neuronalnej, gdzie jako nośniki informacji pomiędzy neuronami przejawiają zmienną ekspresję zależną od bodźców dostarczanych ze środowiska;
- f) Pobudliwość neuronów umożliwia ciągłe przechodzenie pomiędzy potencjałem spoczynkowym a czynnościowym, wywołując sygnały pobudzające lub hamujące, co w konsekwencji wpływa na ekspresję neuroprzekazników i dalej na neuroplastyczność biorącą udział w procesie uczenia się;
- g) Neurony lustrzane z ich wyjątkową zdolnością łączenia cech motorycznych z wizualnymi są argumentem przeciwko zubażaniu środowiska edukacyjnego zwerbalizowanym przekazem;
- h) Układ limbiczny odpowiadający za wyobraźnię przestrzenną i orientację, biorący udział w przetwarzaniu emocji i procesach zapamiętywania, jest bardzo istotny w procesach *uczenia się*;
- i) I inne ustalenia dotyczące mózgu, np. sterowanie działaniem czy procesami poznawczymi.
- j) Wnioski z powyższych ustaleń przedstawione w formie wolnych sugestii do budowania procesu nauczania-uczenia się:
- k) Uczenie się zawsze wiąże się z aktywnością, więc nauczanie to stwarzanie optymalnych warunków dla aktywności;
- l) Stymulujące środowisko edukacyjne (tzw. środowisko wzbogacone) poprzez „bombardowanie” wrażeniami w zróżnicowany i atrakcyjny sposób może skutecznie pobudzać do trwałych zmian połączeń neuronalnych;
- m) Proces jest nie mniej ważny niż oczekiwany efekt, ponieważ sposób nauczania implikuje sposób uczenia się. Z kolei sposób uczenia się (doświadczenie) zmienia morfologię mózgu i procesy chemiczne, co w efekcie (wpływając na kształtowanie preferencji poznawczych podmiotu) może ułatwiać lub utrudniać uczenie się;

- n) Głębokość przetwarzania informacji związana z wielozmysłowym pobudzeniem do współpracy odpowiednich struktur mózgu powiązana z subiektywizacją wykonywanych czynności wpływa na szybkość i trwałość poznawanych treści;
- o) Odpowiednio trudne zadania z cechą nowości, osobisty poznawczy wysiłek i czas na refleksję to droga do przełamania automatyzmów uczenia się, utrudniających włączanie nowych neuronów do istniejących już obwodów i wymianę starych neuronów;
- p) Odejście od zadań ideacyjnych do zadań życiowych opartych na uprzedniej wiedzy uczniów i działaniach mających osobisty sens pozwala zaangażować w proces uczenia się poznawcze bogactwo ucznia i jego perspektywę, co z kolei wpłynie na zaangażowanie emocjonalne wzmacniające efekty uczenia się;
- q) Różnorodna aktywność uczniów oparta na ich osobistym działaniu implikuje opracowywanie własnych efektywnych sposobów uczenia się;
- r) Zmiana roli nauczyciela z tresera na facylitatora pozwoli uwolnić sztywny kanon przebiegu procesu nauczania-uczenia się, blokujący uczniowi docieranie do celu uwzględniające jego własne biologiczne uwarunkowania, zdolności i predyspozycje;
- s) Poznawanie zasad budowania wiedzy jest nie mniej ważne w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego niż samo poznawanie wiedzy, ponieważ skoncentrowanie się na procesie ma większą siłę wzbudzania naturalnych mechanizmów pracy uczącego się mózgu;
- t) Wysoką efektywność nauczania osiągamy przede wszystkim poprzez właściwy poziom motywacji, głębokość przetwarzania treści oraz czas poświęcony na aktywnie wykonywane zadania. Te czynniki są w stanie wpłynąć na oczekiwaną reorganizację wiedzy spowodowaną reorganizacją sieci neuronowej.

Nauka odsłania nam coraz wyraźniej konstrukcję mózgu. Wiemy już, że jego architektonika pozwala na tworzenie niewyobrażalnej wręcz liczby możliwych połączeń. Neurony, dzięki połączeniom synaptycznym, ciągle tworzą uprzywilejowane drogi przetwarzania informacji. Jest to odpowiedź mózgu na doświadczaną rzeczywistość. Wiemy również doskonale, że mózg nigdy „nie bierze urlopu”, pracuje nieprzerwanie, wykonując tysiące operacji wyrażających się w formie percepcji, myślenia, uczenia się i wielu innych, których nawet nie zauważamy. Miliony sytuacji, bodźców i przeżyć konfiguruje nas nieustannie przez całe życie, a „wszystkie wspomnienia zakodowane są w sieciach neuronalnych, których układ u każdej osoby kształtował się indywidualnie i stanowi jej charakterystykę. Stąd nie ma dwóch identycznych osobowości [...]”²⁸.

Wiemy także, że „procesy poznawcze mają zawsze charakter aktywny. Nieprawdą jest, jakoby stanowiły one coś w rodzaju odzwierciedlenia, powstającego niezależnie od woli jednostki. Reprezentacje tworzone są przez jednostkę, odpowiednio do jej potrzeb i wymogów stojącego przed nią zadania”²⁹. Neuronauka poznawcza uświa-

²⁸ J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2012, s. 206.

²⁹ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001, s. 27.

damia nam coraz wyraźniej, że dotychczasowe jasne, określone i wystarczające kategorie rozumienia rzeczywistości – także tej edukacyjnej – wyczerpują swoje możliwości i tracą pierwotny sens. Nie możemy zapominać o tym, że świadoma dydaktyka, tak jak każda dyscyplina naukowa jest w drodze, a z „byciem w drodze” kojarzy się swoboda – w tym przypadku wolność od przywiązania do niesprawdzających się teorii, koncepcji reform szkoły, pedagogicznych innowacji i reorganizacji systemów oświatowo-wychowawczych³⁰.

Neuronauka poznawcza, odkrywając przed nami coraz dokładniej mechanizmy pracy mózgu, potwierdza wspólny ich mianownik dla najistotniejszego dla nas zjawiska – uczenia się. Tym mianownikiem jest aktywność. Zadaniem dydaktyków chcących budować proces kształcenia w konwencji neurodydaktycznej jest – przy pełnej świadomości tego, że badania nad mózgiem nie dają prostych wzorów na skuteczne kształcenie – poszukiwanie optymalnych warunków dla aktywności uczniów. Tak więc mając świadomość braku prostych wzorów, okazuje się, że „tym, co jest obecnie wymagane, to dokonanie transferu wiedzy o procesach rozwojowych opartych na doświadczeniu, wiedzy zbudowanej na bazie neurobiologicznych eksperymentów, do programów edukacyjnych”³¹.

Refleksje końcowe

Stoimy przed koniecznością zrozumienia tego, że mózg staje się nową granicą dla dydaktyki chcącej zrobić kolejny krok do przodu. Perspektywna dydaktyka aktywnie transponuje na swój grunt wiedzę wyjaśniającą mechanizmy regulujące uczenie się, aby skuteczniej weryfikować dotychczas stosowane strategie działania, a także wprowadzać nowe i optymalne sposoby uczenia się i nauczania. Pojawienie się na horyzoncie edukacyjnym neurodydaktyki jest w zasadzie dalszym ciągiem refleksji nad rozumieniem i możliwością rozwoju współczesnej dydaktyki – wszak „ex nihilo nihil”. Dzięki nowoczesnej technologii uzyskaliśmy szansę na przyjrzenie się (ad verbum) przebiegowi i mechanizmom, których do niedawna mogliśmy się jedynie domyślać i pośrednio potwierdzać. Fizyczny obraz naszych umysłów był dla nas mało widoczny i oparty raczej na spekulacjach. Przebieg aktywności neuronalnej powiązanej z powstawaniem psychicznych zjawisk w naszych głowach był poza możliwościami naszej obserwacji. Teraz rozumiemy lepiej, w jaki sposób owa aktywność faktycznie zmienia i wzmacnia nasze sieci neuronalne.

Modernizowanie nauczania wymaga wyciągnięcia poprawnych wniosków. Wydaje się, że współczesna refleksja nad edukacją nie może sobie pozwolić na pominięcie zależności neurobiologicznych tłumaczących zjawisko uczenia się. Realny wpływ na rozwój współczesnej myśli dydaktycznej nie może pomijać tego typu namysłu. Mechanizmy działania mózgu są dla neurodydaktyki podstawowym źródłem wiedzy o tym, co sprzyja uczeniu się i w związku z tym, jak powinno przebiegać nauczanie. Coraz wyraźniej dociera do nas, że nie da się zmusić centralnego układu nerwowego

³⁰ T. Frąckowiak, *Być w drodze. Szkic o dydaktyce drogi człowieka*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, pod red. K. Denka, F. Bereźnickiego, Toruń 2001, s.9.

³¹ W. Singer, *Epigenesis and brain plasticity in education*, [w:] *The Educated Brain. Essays in neuroeducation*, (red.) A.M. Battro, K.W. Fischer, P.J. Lena, New York 2008, s. 108.

do efektywnego procesu uczenia się przy pomocy byle jakiego procesu nauczania. Neurodydaktyka uświadamia nam dobitnie, że nauki o mózgu są bardzo ważnym źródłem wiedzy podpowiadającym nauczycielom jak powinno przebiegać nauczanie, aby uczenie się przynosiło maksymalne efekty. Pamiętajmy jednak, że badania nad mózgiem nie dokonują same z siebie rewolucji w nauczaniu, tego mogą dokonać jedynie dydaktycy zainspirowani tymi badaniami.

Skoro mózg działa według określonych mechanizmów i reaguje tak, a nie inaczej na różnorodne sytuacje edukacyjne, należy poszukiwać takich form i strategii organizowania uczenia się, które będą kompatybilne z tymi mechanizmami. Służą temu zasoby wytwarzane przez neurodydaktykę, dostarczając nowej perspektywy wglądu w procesy uczenia się i stanowiąc mocne uzasadnienie dla zmian w powszechnie stosowanym od lat modelu nauczania. Neurodydaktyka jest jak sito oddzielające dydaktyczne plewy od dobrego dydaktycznego ziarna.

Literatura

1. Bielecki R., *Imperatyw neurobiologiczny z perspektywy dydaktyki – ku ciągłemu rozwojowi (homo addiscens)*, „Nowa Szkoła”, nr 3/2015.
2. Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.
3. Frąckowiak T., *Być w drodze. Szkic o dydaktyce drogi człowieka*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, pod red. K. Denka, F. Bereźnickiego, Toruń 2001.
4. Frith Ch.D., Singer T., *Rola poznania społecznego w podejmowaniu decyzji*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010.
5. Kąkolewicz M., *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Poznań 2011.
6. Kilner J.M., Paulignan Y., Blakemore S.J., *An interference effect of observed biological movement on action*, „Current Biology”, 2003, 13(6).
7. Maruszewski T., *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001.
8. Nolte J., *Mózg człowieka. Anatomia czynnościowa mózgowia*, Wrocław 2011, t.1.
9. O’Shea M., *Mózg*, Sopot 2012.
10. Popper K., *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa 2002.
11. Rostowski J., *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspect bioneuropsychologiczne*, Warszawa 2012.
12. Singer W., *Epigenesis and brain plasticity in education*, [w:] *The Educated Brain. Essays in neuroeducation*, (red.) A.M. Bettor, K.W. Fischer, P.J. Lena, New York 2008.
13. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011.
14. Stanley J., Gowen E., Miall R.C., *Effects of agency on movement interference during observation of a moving dot stimulus*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, 2007, 33(4).

15. Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2012.
16. Witkowski L., *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (Z perspektywy epistemologii krytycznej)*, „Rocznik Pedagogiczny”, t.33, M. Dudzikowa (red.), Radom 2010.

Źródła

Sperry R.W., *Changing Priorities*, [w:] „Annual Review of Neuroscience” 1981, t.4, s.4, doi: 10.1146/annurev.ne.04.030181.000245.
neurosciencenews/memory-mechanism-control-7502/ (21.09.2019)

Słowa kluczowe: neuronauka, neurodydaktyka, interdyscyplinarność, edukacja, proces nauczania-uczenia się, dydaktyka, mózg, neuroplastyczność.

Streszczenie

W artykule autor podejmuje próbę ukazania roli jaką może odegrać neuronauka w lepszym rozumieniu procesów dydaktycznych we współczesnej szkole. Czyni to odwołując się do wybranych odkryć na temat naturalnych mechanizmów pracy uczącego się mózgu.

Key words: neuroscience, neurodidactics, interdisciplinarity, education, teaching-learning process, didactics, brain, neuroplasticity.

Summary

In the article, the author attempts to show the role that neuroscience can play in better understanding of the didactic processes in contemporary school. He does so by referring to selected discoveries concerning the natural mechanisms of the learning brain.

Trudności w wykonywaniu pracy kuratora sądowego

*Służenie innym bez uczucia pokory
jest jedynie zaspokajaniem egoizmu:
zapatrzaniem się wyłącznie we własną osobę
Mahatma Gandhi.*

Każda praca jest trudna, jeżeli chce się naprawdę dobrze wypełniać swoje obowiązki. Kurator jednak wykonuje wyjątkowy zawód. Zawsze ma przed sobą człowieka, który zazwyczaj znajduje się w trudnej sytuacji życiowej. Od jedenastu lat pracuję jako kurator zawodowy. Wcześniej przez kilka lat pełniłam funkcję kuratora społecznego. Bardzo lubię swoją pracę, jest ona dla mnie źródłem satysfakcji, jednocześnie wykonywanie jej wiąże się z różnego rodzaju trudnościami.

Zawód kuratora sądowego cieszy się dość dużą popularnością. Młodzi ludzie po zakończeniu edukacji chcą odbyć aplikację kuratorską i spełniać się w tej pracy. Z dużym zainteresowaniem słucham tych szumnych deklaracji o chęci pomagania innym i czynienia świata lepszym. Jednocześnie zastanawiam się, czy człowiek, który decyduje się na wybór takiej właśnie drogi życiowej, ma świadomość, z jak wieloma trudnościami przyjdzie mu się mierzyć, jakie obciążenia niesie ze sobą ta praca. Ja nie wiedziałam, mimo że przez kilka lat byłam kuratorem społecznym.

Nie chcę swoim refleksjami nikogo zniechęcać do wykonywania zawodu kuratora, chciałabym natomiast zwrócić uwagę na fakt, że wiąże się on również z dużymi trudnościami. Niejednokrotnie podczas wykonywania obowiązków służbowych nasze bezpieczeństwo, a nawet życie jest zagrożone. Jednocześnie kuratorzy pozostają ze swoimi problemami sami. Formalnie nie mamy możliwości skorzystania ze specjalistycznej pomocy w postaci psychoterapii czy superwizji.

Tymczasem już sposób, w jaki kuratorzy sądowi są często postrzegani przez społeczeństwo i przedstawiani w mediach, jest dla mnie dużym obciążeniem. W środkach masowego przekazu właściwie nie pojawiają się informacje, reportaże czy programy przedstawiające zaangażowanych w swoją pracę kuratorów, którzy prawidłowo wywiązują się ze swoich obowiązków, pracują ze swoimi podopiecznymi i pomagają im w rozwiązywaniu problemów życiowych, robią wszystko, by osiągnąć jak najlepsze efekty swojej pracy, angażują w to inne specjalistyczne służby. Próżno szukać artykułów o ludziach, którzy wskazują dozorowanym prawidłowe sposoby postępowania, pracują z całą rodziną podopiecznego. Niestety, w mediach słyszymy tylko o kuratorach, którzy źle wywiązują się ze swoich obowiązków, dopuścili się zaniedbań albo popełnili błędy przy wykonywaniu swojej pracy. Niejednokrotnie nie są to też informacje prawdziwe. Wielu z nas słyszało o "aferze Amber Gold" i rzekomej winie kuratora w tej sprawie. Czasami można odnieść wrażenie, że media prowadzą swoistą nagonkę również na przedstawicieli na-

szego zawodu. Oczywiście nie można zaprzeczyć, że są w służbie kuratorskiej osoby, które być może rzeczywiście nie do końca poprawnie wywiązują się ze swoich obowiązków. Ciężko jednak pogodzić się z tym, że poprzez ich pryzmat są postrzegani właściwie wszyscy opiekunowie osób mających problemy z wymiarem sprawiedliwości. Jednakże cała ta sytuacja nie pozostaje bez wpływu na wykonywanie naszych obowiązków. Mam na myśli tutaj swego rodzaju presję, która jest wywierana na kuratorów. Kiedy bowiem w jakimś przypadku konkretnego dozorowanego dochodzi do złych wydarzeń, do jakiejś tragedii, to kuratorzy i pracownicy socjalni są najczęściej od razu negatywnie oceniani. Nikt nie sprawdza, co zrobiliśmy w danej sprawie. Najpierw pojawia się publiczna ocena, a dopiero potem odpowiednie służby sprawdzają, jaki był rzeczywisty przebieg wydarzeń, ale niewielu ludzi to już interesuje. Wszyscy przecież znamy te nagłówki w gazetach i zapowiedzi programów telewizyjnych: "Gdzie były odpowiednie służby społeczne? Co robili dla pokrzywdzonych kurator i pracownik socjalny?".

Kolejna sytuacja, z którą przychodzi mi się zmierzyć na co dzień, to częsty brak współdziałania ze strony osób, z którymi przychodzi nam pracować. Pokrzywdzeni przestępstwem przez naszych dozorowanych zazwyczaj od nas oczekują pomocy i szybkiej reakcji. Kiedy więc kurator, który na bieżąco ma kontakt z dozorowanym i jego rodziną, zna sytuację podepcznego i ma informacje o jego negatywnych zachowaniach, występuje z wnioskiem o zarządzenie wykonania kary pozbawienia wolności wobec skazanego, liczy na to, że sąd podzieli jego stanowisko i zarządzi wykonanie kary. Tymczasem niezawisły sędzia podejmuje zupełnie odmienną decyzję, postanawia "dać skazanemu kolejną szansę", co często stawia kuratora w oczach dozorowanego i jego rodziny w niekorzystnym świetle. W takiej sytuacji jesteśmy traktowani jak osoba niewiarygodna i bezradna. Dozorowany uznaje wtedy, że nie musi współpracować z kuratorem, gdyż ten i tak nie posiada żadnych narzędzi wpływu na skazanego. Natomiast członkowie rodziny naszego podepcznego uznają, że nie warto informować nas o jego negatywnym zachowaniu, ponieważ i tak nie zmieniło to niczego w ich trudnej sytuacji życiowej, jeśli jej nie pogorszyło, bo skazany ma do nich pretensje, że nie są wobec niego lojalni. Może to nasilać np. agresywne zachowania dozorowanego wobec członków jego rodziny.

Kuratorzy są też obciążeni ogromną ilością dokumentacji, którą mają do wypełnienia. Wszystkie działania przeprowadzone w terenie czy praca wykonana z podepcznymi dla naszych zwierzchników pozostaje bez znaczenia, jeśli ta działalność nie jest odpowiednio udokumentowana. Chciałabym przedstawić kilka trudnych sytuacji, z którymi sama zetknęłam się przy wykonywaniu swojej pracy.

Pierwszy przypadek dotyczy sytuacji, kiedy to przez blisko dwa lata doświadczałam przemocy ze strony mojego podepcznego i jego rodziców. Państwo ci stosowali wobec mnie głównie przemoc psychiczną, polegającą na obrażaniu mnie, obrzucaniu wyzwiskami, grożeniu, szantażowaniu, nękanii telefonami. Dochodziło też do sytuacji, kiedy to matka dozorowanego obrzucała mnie wyzwiskami na ulicy, kiedy byłam w trakcie wykonywania czynności służbowych. Natomiast ojciec skazanego podczas jednej z wizyt wypchnął mnie z mieszkania, chciał mnie uderzyć. Podczas pobytu w miejscu zamieszkania dozorowanego przez cały czas obawiałam się o swoje bezpieczeństwo, ponieważ rodzice dozorowanego zachowywali się bardzo agresywnie — krzyczeli. Ojciec dozorowanego stał nade mną, wymachiwał rękoma i nie wiedziałam, czy na przykład za chwilę mnie nie uderzy. Rodzice skazanego często dzwonili do mnie w dni mojego dyżuru w sądzie czasami kilka razy dziennie. Krzyczeli i obrzucali mnie wyzwiskami przez telefon, tym samym uniemożliwiali wykonywanie pracy. Niestety, z "problemem tym" pozostałam sama. Sąd bowiem, pomimo tak dużych trudności w sprawowaniu dozoru, zobowiązał mnie do jego kontynuowania.

Kolejna trudna sytuacja, z którą przyszło mi się zmierzyć, miała miejsce wtedy, gdy jeden z moich podopiecznych popełnił samobójstwo. Był to czterdziestosześcioletni mężczyzna. Pan K. mieszkał wspólnie z bratem oraz siedemdziesięciopięcioletnią matką. Skazany był kawalerem. Nie pozostawał w żadnym związku, nie miał dzieci. Dozorowany nie pracował zawodowo, nie posiadał stałej pracy, ale w miarę możliwości starał się podejmować prace dorywcze. Pomagał matce i bratu w prowadzeniu gospodarstwa rolnego. Pan K. nie miał jakichś szczególnych zainteresowań czy pasji. Wolny czas często spędzał, spożywając alkohol; zawsze zamknięty w sobie i skryty, małomówny. Informacje trzeba było z niego właściwie "wyciągać na siłę". Jedyny problem, na który należało zwracać uwagę w pracy ze skazanym, to fakt, że często sięgał on po alkohol. Pan K. nie był osobą konfliktową. Relacje pomiędzy nim a członkami jego rodziny układały się prawidłowo. W związku z powyższym sprawowanie dozoru powierzyłam kuratorowi społecznemu. Skazany współpracował z kuratorem, dozór przebiegał bez większych problemów. Kiedy uzyskałam od kuratora społecznego informację, że skazany stał się bardziej apatyczny, udałam się osobiście do jego miejsca zamieszkania. W trakcie rozmowy odniosłam wrażenie, że dozorowany prawdopodobnie ma depresję. Był bowiem jeszcze bardziej spokojny i apatyczny niż zwykle. Motywowałam go do niezwłocznego udania się do lekarza. Dozorowany zobowiązał się, że umówi się na wizytę. Pan K. podczas rozmowy był małomówny, ale nie było to jakieś wyjątkowe zachowanie w jego przypadku. Zapytałam go, czy ma jakieś problemy osobiste, czy potrzebuje pomocy. Skazany poinformował mnie, że nie dzieje się nic złego, jakoś tylko ostatnio "głowa mu nie pracuje". Cała rozmowa z dozorowanym dotyczyła jego leczenia, motywowałam skazanego do podjęcia działań w tym kierunku. Jednakże on w trakcie rozmowy w żaden sposób nie zasygnalizował, że ma myśli samobójcze, że zrobi sobie jaką krzywdę. Był spokojny, rozmawiał logicznie. Nie było w danym momencie potrzeby wyzwania pomocy medycznej bądź zawiadamiania żadnych służb. Po spotkaniu z dozorowanym odbyłam jeszcze długą rozmowę na osobności z jego matką. Ustaliliśmy, że zapewnimy skazanemu domową wizytę psychiatry. Podałam matce adresy poradni psychiatrycznych. Matka i siostra dozorowanego miały skontaktować się z lekarzem i ustalić, kiedy lekarz psychiatra złoży wizytę w miejscu zamieszkania skazanego. Niestety, wszystkie nasze ustalenia okazały się zbędne. Tego samego dnia mój podopieczny popełnił samobójstwo poprzez powieszenie. Nadal bardzo często wracam do tamtej sytuacji, analizuję każde słowo z mojej rozmowy z panem K. Zastanawiam się, czy nie powiedziałam czegoś, co mogło przyczynić się w jakikolwiek sposób do podjętej przez niego decyzji.

Pytania te pozostaną bez odpowiedzi, a ja zawsze już będę się zastanawiać, czy coś można było zrobić, jakoś zapobiec zaistniałej sytuacji. Nawet w tak trudnych chwilach kurator pozostaje sam ze swoimi trudnościami. Formalnie nikt nie zapewni mi skorzystania z superwizji czy zwyczajnej pomocy psychologa. Oczywiście mogę to zrobić sama, umówić się na prywatną wizytę, poprosić o pomoc specjalistę i porozmawiać o tej trudnej sytuacji. Kolejny raz widać, że kuratorom stawia się wysokie wymagania i oczekiwania, jednak nikt nie pamięta o tym, że każdy z nas też jest człowiekiem, też przeżywamy różnego rodzaju emocje i sami zmagamy się z trudnościami, które dotyczą nas podczas wykonywania obowiązków.

Wykonywany przeze mnie zawód wiąże się niejednokrotnie z rzeczywistym zagrożeniem fizycznym. Podczas wykonywania wywiadów środowiskowych co najmniej kilkakrotnie znajdowałam się w niebezpieczeństwie. Podczas jednego z wywiadów już w początkowej fazie rozmowy ze skazanym zauważyłam, że zachowuje się on w jakiś "dziwny" sposób, był niezwykle pobudzony. Nie wyczułam od skazanego zapachu alkoholu, rozmawiał w logiczny sposób, dlatego uznałam, że mogę przeprowadzić z nim wy-

wiad. Zaniepokojona jednak zachowaniem pana K. Poprosiłam, abyśmy rozmowę odbyli na zewnątrz domu, był bowiem piękny, wiosenny dzień, a skazany mieszkał w domu jednorodzinnym. Pan K. w trakcie rozmowy zaczął zachowywać się coraz bardziej agresywnie. Krzyczał, że po co ja właściwie tutaj przyszedłam, kto mnie przysłał, przecież on nie ma już żadnych spraw w sądzie. Jednocześnie był też coraz bardziej natarciwy, zaczynał dotyczyć mnie, nie zachował stosownego dystansu. Nie reagował na moje uwagi o jego niestosownym zachowaniu i zdecydowane żądanie, aby to zachowanie zmienił. Zaczynałam się czuć coraz mniej komfortowo, trudno było mi zapanować nad sytuacją. Kiedy opuszczałam miejsce zamieszkania skazanego, uniemożliwił mi wejście do samochodu, przytrzymał mi drzwi. Coraz bardziej obawiałam się o swoje bezpieczeństwo. Nie mogłam nawet oddalić się z miejsca zamieszkania skazanego. Mężczyzna pozwolił mi wejść do samochodu, dopiero kiedy bardzo stanowczo poinformowałam go, że jeśli natychmiast nie pozwoli mi odjechać, wezwę policję. Przez długi czas po odjechaniu z miejsca zamieszkania skazanego byłam jeszcze bardzo zdenerwowana i właściwie nie mogłam skoncentrować się na dalszym wykonywaniu swoich obowiązków. Poczułam, że groziło mi bardzo realne niebezpieczeństwo. Mężczyzna mieszka tylko z wujem, który choruje psychicznie i jest osobą ubezwłasnowolnioną. Wiedziałam więc, że właściwie nie mogłabym liczyć na czyjkolwiek pomoc.

Byłabym w stanie przytoczyć jeszcze niezliczoną liczbę historii o spotkaniach moich oraz innych kuratorów z agresywnymi podepcznymi bądź członkami ich rodzin, nie wspominając o agresywnych zwierzętach. Jeden z moich kolegów przez kilka tygodni przebywał na zwolnieniu lekarskim, ponieważ został dotkliwie pogryziony przez psa. Niejednokrotnie podczas wykonywania swoich czynności spotykałam się z małymi, lecz bardzo uciążliwymi "istotami", takimi jak pluskwy czy karaluchy, których nie brakuje w wielu odwiedzanych przez nas miejscach.

Pisząc o zagrożeniach i obciążeniach związanych z wykonywaniem przeze mnie zawodu kuratora sądowego, nie mogę nie wspomnieć o ryzyku wypalenia zawodowego. Sama bardzo mocno jestem zaangażowana w wykonywanie swojej pracy, co zwiększa ryzyko pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego.

Ch. Maslach i S. Jackson definiują wypalenie jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, które może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób. Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji zostały w znacznym stopniu uszczuplone. Depersonalizacja dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony. Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów w pracy.¹

W mojej ocenie do zawodu kuratora sądowego trzeba mieć powołanie. Oczywiście można pełnić tę funkcję i wykonywać ją dobrze, jednakże bez gotowości do pełnienia służby, wcześniej czy później, zabraknie człowiekowi siły i zapału, aby dobrze, z zaangażowaniem pracować.

¹ H. Sęk, Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 15

Średni czterosilnikowy samolot transportowy C-130 Hercules i jego wykorzystanie w Siłach Zbrojnych RP

Wstęp

W 2020 roku, w czasie zbierania materiałów do niniejszego artykułu, minęło dokładnie 66 lat odkąd prototyp samolotu znanego dziś, jako C-130 Hercules dokonał pierwszego próbnego lotu. Minęły także 64 lata odkąd jego pierwsza wersja trafiła do seryjnej produkcji. Tym samym uzyskał tytuł najdłużej produkowanego samolotu w historii lotnictwa, który do tej pory dzierżył Antonow An-2. C-130 stał się także najdłużej, bez przerwy wykorzystywanym samolotem przez siły zbrojne oraz jedyną konstrukcją oprócz B-52, która służyła ponad 50 lat w Siłach Powietrznych Stanów Zjednoczonych (USAF). W porównaniu do tego czasu okres wykorzystania C-130 w Siłach Zbrojnych RP jest relatywnie krótki, pierwszy egzemplarz wylądował w 33 Bazie Lotniczej w Powidzu 23 marca 2009 roku, a więc dokładnie 11 lat temu, (baza ta została rozformowana w 2010 roku, na jej miejsce powołano 33 Bazę Lotnictwa Transportowego). To wydarzenie miało jednak znaczący wpływ na stan polskiego lotnictwa transportowego, które potrzebowało większej maszyny niż ówczesnie posiadane CASA C-295, PZL M-28 Bryza czy też An-2 (jedynie samoloty dwupłatowe w NATO!).

Podejmując problematykę wykorzystania i rozwoju konstrukcji C-130 Hercules, warto postawić kilka pytań badawczych. Uzyskanie odpowiedzi na nie będzie usystematyzowaniem dotychczasowych doświadczeń i wiedzy. Przełoży się to na zrozumienie powodu tak długiego użytkowania opisywanego samolotu.

- Jakie czynniki wpłynęły na skonstruowanie C-130 Hercules?
- W jaki sposób rozwijany i udoskonalany był C-130 Hercules?
- Jak przebiega służba C-130 Hercules w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej?

Geneza oraz wersje rozwojowe C-130 Hercules

Na początku lat 50 XX wieku, podstawowymi samolotami transportowymi lotnictwa Stanów Zjednoczonych nadal były takie maszyny jak Douglas C-47 Skytrain (potocznie zwany „Dakota”) oraz Douglas C-54 Skymaster, zaprojektowane i wykorzystywane jeszcze podczas

II Wojny Światowej. Zaopatrywanie Berlina Zachodniego oraz wojna w Korei dowiodły, że ówczesnie użyteczność takich maszyn jest coraz mniejsza. Wpływ na to miała przede wszystkim ich ograniczona ładowność. Na początku operacji Vittles (mostu powietrznego podczas blokady Berlina Zachodniego), USAF w Europie

dysponowały jedynie 100 samolotami Douglas C-47, co przy ich ładowności nie zaspokajało nawet połowy potrzeb transportu materiałów. Dołączenie do tej flotylii kilkuset Douglasów C-54, przy dużej częstotliwości lotów, rozwiązało problem, jednak pozwoliło zobrazować sytuację, iż Stany Zjednoczone potrzebują cięższego samolotu transportowego, który mógł przewieźć ładunek kilkukrotnie cięższy od tego, co oferowały starsze maszyny.

Na początku 1951 roku, Siły Powietrzne Stanów Zjednoczonych (USAF) ogłosiły konkurs na projekt nowego samolotu transportowego. Na podstawie wcześniejsze doświadczenia, wymagania, jakie musieli spełnić oferenci były relatywnie wysokie. Konstrukcja musiała przewozić 92 pasażerów lub też 74 żołnierzy z pełnym wyposażeniem. W przypadku transportu towarów musiała móc zabrać 14 ton ładunku i oferować zasięg około 3 tysięcy kilometrów. Ważnym czynnikiem miała być możliwość startu z nieutwardzonych pasów startowych oraz rampa załadunkowa zdolna do otwierania w trakcie lotu. Tym samym zgodnie z założeniami, samolot stałby się platformą mogącą wykonywać wiele zadań bez względu na stan infrastruktury lotniska. Do konkursu przystąpiło 5 firm, które przedstawiły łącznie 9 projektów. Najbardziej udany i perspektywiczny okazał się zgłoszony przez Lockheed Corporation, którego inżynierowie oprócz podstawowych parametrów zakładali możliwość kontynuowania lotu z uszkodzonym silnikiem oraz ekonomiczny (relatywnie tani) koszt produkcji. W 1952 zlecono budowę prototypu (oznaczenie YC-130), którego pierwszy, trwający dokładnie godzinę lot, odbył się dwa lata później. Po serii testów, zakończonych pozytywnym rezultatem, rozpoczęto seryjną produkcję samolotu, który otrzymał oznaczenie C-130. Jako pierwszą bazę produkcyjną, wykorzystano fabrykę Marietta, produkującą podczas II wojny światowej Superfortece B-29. Wejście do służby, pierwszych produkowanych egzemplarzy C-130A przypadło na 1956 rok, cześć z tych samolotów przystosowano do montażu podwieszanych pod skrzydłami dodatkowych zbiorników paliwa, każdy o pojemności 1705 litrów (nie mogły być one jednak odrzucone w locie). Wersja C-130A była produkowana relatywnie krótko, od 1957 trwały prace nad jego następcą. W sumie powstało ponad 200 maszyn w tej konfiguracji. Na bazie C-130A powstały inne specjalistyczne odmiany samolotu w tym: TC-130A mający służyć, jako samolot szkoleniowy, nie wszedł jednak do służby; RC-130A z zamontowanymi kamerami i aparatami fotograficznymi; C-130D wersja arktyczna ze specjalnie zamontowanymi płozami pozwalającymi lądować na lodzie; DC-130A wykorzystywana do przenoszenia podwieszonych pod skrzydłami dronów; C-130A-II samolot rozpoznania elektronicznego; AC-130A Gunship, jedna z najciekawszych modyfikacji posiadająca uzbrojenie strzeleckie i artyleryjskie.

Kolejna „pełna” wersja rozwojowa otrzymała oznaczenie C-130B, wprowadzała takie usprawnienia jak zastosowanie lotek zwiększających manewrowość, zastosowanie nowych silników oraz śmigieł z czterema łopatkami (C-130A posiadał trzyśmigłowe) oraz zwiększenie zbiorników paliwa co wpłynęło na zasięg samolotu. W sumie w tej wersji wyprodukowano również ponad 200 samolotów. Na bazie C-130B powstały takie modyfikacje specjalistyczne jak: HC-130B przeznaczony dla straży wybrzeża do zadań poszukiwawczo-ratowniczych; WC-130B do zadań meteorologicznych, KC-130B tankowiec powietrzny pozwalający na jednoczesne tankowanie dwóch podpiętych do niego samolotów, jako ładunek przenoszący ponad 13 tysięcy litrów paliwa; NC-130B skróconego startu i lądowania. Zarówno C-130A, jak i C-130B zaliczane są do tak zwanej pierwszej generacji rozwojowej samolotu.

Drugą generację Herculesa zapoczątkowała wersja C-130E będąca udaną próbą zwiększenia zasięgu i przystosowania do lotów międzykontynentalnych. Modyfikacja

względem poprzedników była o tyle znaczna, iż po raz kolejny wymieniono silniki na jeszcze mocniejsze, dodano podskrzydłowe zbiorniki paliwa (były one około 3 razy większe niż te opcjonalnie montowane w C-130A). Dzięki tym zabiegom zwiększył się nie tylko zasięg, ale też udźwig samolotu. Pierwsze maszyny weszły do służby na 1961/1962 roku, w ciągu kolejnej dekady wyprodukowano łącznie 490 C-130E. Wersja ta nie jest już użytkowana przez Siły Powietrzne Stanów Zjednoczonych (USAF), jednak nadal znajduje się na wyposażeniu wielu innych armii w tym Sił Powietrznych RP. Bazowa wersja C-130E posłużyła do modyfikacji takich by uzyskać następujące warianty specjalistyczne: EC-130G służący do utrzymywania łączności z atomowymi okrętami podwodnymi; C-130E-I przeznaczony do misji ratowniczych za liniami wroga, wykorzystywany podczas wojny w Wietnamie; AC-130E wersja uzbrojona, wykorzystywana do ataku celów naziemnych; EC-130EABCC, latające stanowisko dowodzenia wyposażone w zaawansowane systemy łączności; EC-130E Rivet Reader służący do prowadzenia działań propagandowo informacyjnych, mogący zakłócać transmisje radiowe i telewizyjne a w ich miejsce nadawać inny emitowany materiał; EC-130 Comvy Levi/ EC-130 Coronet Solo wersje rozpoznania radioelektronicznego; DC-130E przeznaczony do przenoszenia zdalnie pilotowanych dronów.

Kolejna wersja, rozpoczynająca III generację C-130 została oznaczona, jako C-130H. Pierwsze wersje tej maszyny oblatano w 1964 roku a produkcja trwała relatywnie długo, aż do 1996 roku. Tym samym egzemplarze tej wersji do dnia dzisiejszego znajdują się na stanie USAF. Względem poprzednika wymieniono silnik, zastępując go jeszcze mocniejszą jednostką, wzmocniono konstrukcję oraz zmodernizowano awionikę, zamontowano zaawansowany radar, a w maszynach produkowanych w latach 90 XX wieku, także GPS. Warto zaznaczyć, Nowa Zelandia, jako pierwsza otrzymała samolot w takiej konfiguracji, a w następnej kolejności trafiły do Wielkiej Brytanii. Długa służba w siłach zbrojnych doprowadziła do powstania jeszcze większej liczby specjalistycznych odmian bazujących na C-130H w tym: HC-130H jako latający tankowiec dla śmigłowców; HC-130N wersja ratownicza przystosowana do podejmowania kapsuł wyrzeliwanych w kosmos; EC-130H TACAMO do łączności z okrętami podwodnymi; KC-130R latający tankowiec mogący przekazywać paliwo samolotom odrzutowym; C-130K wersja eksportowa wyposażona w brytyjskie systemy łączności; C-130H-MP ratowniczo-poszukiwawcza; EC-130H oraz EC-130V przeznaczona do zwiadu elektronicznego.

Najnowszą wersją, produkowaną do dziś jest C-130J Super Hercules (zaliczana do IV generacji rozwoju samolotu). Nazwa Super Hercules jest nieprzypadkowa, ponieważ samolot przeszedł najbardziej gruntowną modernizację od czasu powstania. Współczesniono i zaprojektowano od nowa wiele elementów takich jak: układ sterowania, silniki, zastosowano pięciopłopłatowe śmigła, załogę zredukowano do dwóch osób. Dodatkowo koszty utrzymania i eksploatacji maszyny spadły około 30% dlatego w zamyśle konstruktorów nowa wersja w dłuższej perspektywie ma zastąpić Herculesy poprzednich generacji używane przez wiele państw na świecie. Obecnie C-130J znajduje się na wyposażeniu 13 z nich.

C-130 Hercules w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej

Wstąpienie Polski do NATO i zobowiązania sojusznice, przyspieszyły proces modernizacji Sił Zbrojnych RP. W aspekcie lotnictwa transportowego szczególnie doskwierał brak średniego samolotu, mogącego przewozić cięższe ładunki niż posiadane PZL M28 Bryza oraz relatywnie nowe CASA C-295, które weszły do służby w 2003

roku. Maszyna taka, wydawała się niezbędna do obsługi kontyngentów wojskowych znajdujących się poza granicami kraju. Dlatego też prace koncepcyjne nad pozyskaniem takiego typu samolotu trwały pod koniec lat 90 XX wieku. W fazie rozpytania ofertowego brano pod uwagę zakup lub też pozyskanie samolotu C-130 Hercules w przestarzałej i najbardziej wyeksploatowanej wersji B. Pomysł ten był obarczony wieloma wadami, w tym po pierwsze wiekiem samolotu i środkami, jakie trzeba byłoby przeznaczyć na jego modernizację i przystosowanie do służby w Siłach Powietrznych. Tym samym maszyna ta stałaby się platformą tymczasową, którą w nieodległej przyszłości trzeba by zastąpić nowszą wersją. Ostatecznie w 2004 roku na mocy umowy zawartej pomiędzy Polską a Stanami Zjednoczonymi, wynegocjowano przekazanie 5 maszyn C-130E, pochodzących z rezerwy USA. Należy zaznaczyć, że pomimo wyboru wersji C-130E, samoloty te zostały wyprodukowane jeszcze w latach 70 minionego wieku (chodzi szczególnie o konkretne modele mające być przekazane stronie polskiej), i przez kolejne dekady służyły w USAF. Dlatego też przed przekazaniem musiały zostać wyremontowane i przystosowane do działań na współczesnym polu walki. Ich modernizacja poprzez zmiany, jakie wprowadziła w konstrukcji i montaż systemów nieużywanych w tej generacji dostała nieoficjalny przydomek, C-130 Super E. Samoloty otrzymały między innymi system ostrzegania przed zbliżającymi się pociskami, system ostrzegania przed opromieniowaniem radiolokacyjnym, „flary” przeciwradiolokacyjne i zakłócające, system identyfikacji swój – obcy, system ostrzegający pilota przed zderzeniem z ziemią, satelitarny system nawigacyjny, nową stację radiolokacyjną.

Pierwszy samolot C-130E wylądował w Polsce 24 marca 2009 roku, lotniskiem macierzystym dla tego rodzaju maszyn miała być 33 Baza Lotnicza w Powidzu, (która została rozformowana w 2010 roku, na jej miejsce powołano później 33 Bazę Lotnictwa Transportowego). Jak można przeczytać w relacji z tamtego wydarzenia: „Zaraz po uroczystym powitaniu w Powidzu Hercules nie trafi do hangaru, ale stanie w pobliżu płyty lotniska, ponieważ wojsko odpowiedniego hangaru po prostu nie ma, nie zdążyło go wybudować. Hangar ma stanąć dopiero za kilkanaście miesięcy. Poślizg w budowie tłumaczony jest przeciągającymi się procedurami przetargowymi. Hercules zostanie na razie wprowadzony do przenośnego hangaru, przystosowanego specjalnie dla samolotów Hercules C-130. Będzie on rozłożony do czerwca 2009 r.”¹ Braki infrastrukturalne wynikały z faktu, iż dotychczas na lotnisku w Powidzu stacjonowała 7 Eskadra Lotnictwa Taktycznego, dysponująca samolotami Su-22, które wymagały znacznie mniejszych schronohangarów (obiekty te nadal znajdują się na terenie 33 BLT). Przyłoty następnych maszyn odbyły się w dniach: 26 kwietnia oraz 16 listopada 2010 roku, 16 września 2011, ostatni został dostarczony dopiero 21 lipca 2012 roku.

Prawie od samego początku, bo już od 2009 roku, C-130E zaczęto wykorzystywać do lotów z zaopatrzeniem dla polskiej misji w Iraku. Panujące wtedy warunki atmosferyczne stawały się bardzo uciążliwe dla załóg, szczególnie niesprzyjająca okazywała się temperatura. Tamte wydarzenia opisywano w następujący sposób: „Najtrudniejszymi z realizowanych ówczesnie wylotów, były te do Iraku, a później do Kuwejt, gdzie w okresie letnim temperatury dochodziły do +50° C. W związku z tym, że nasze C-130E są starszego typu, możliwości instalacji nie są wystarczające w przypadku występowania tak ekstremalnych temperatur. Personel musi w takich warunkach stale używać rękawiczek, by nie ulec poparzeniu przez rozgrzane elementy metalowe. Nawet po przewietrzeniu samolotu wszelkie operacje na nim podczas postoju na ziemi były realizowane w 2 – osobowych

¹ <https://pomorska.pl/pierwszy-hercules-wyladowal-w-powidzu-foto/ar/7033981> (dostęp z dnia 23.04.2020r).

zespołach, przy czym drugi członek załogi kontrolował stan fizyczny pierwszego, ponieważ ryzyko omdlenia było wysokie. Dość powiedzieć, że w maszynie było wtedy jak w saunie, a temperatura mogła sięgać +80° C. Na pokład wchodziło się jedynie na 10 minut”². Do zadań C-130E z 33 Bazy Lotnictwa Transportowego w Powidzu należało nie tylko transportowanie niezbędnego wyposażenia, ale także przewóz personelu oraz żołnierzy z i do Polskich Kontyngentów Wojskowych za granicami kraju. W następnych latach samoloty te brały też udział w wielu międzynarodowych ćwiczeniach i operacjach. Najważniejszą z nich to między innymi międzynarodowe, prestiżowe i niezwykle wymagające ćwiczenia „Red Flag”. W 2014 roku, odbywały się loty do Republiki Środkowoafrykańskiej w ramach operacji Sangaris. Na kontynent Afrykański transportowana były szczepionki i artykuły medyczne. Rok później, z powidzkiego lotniska C-130E, wyruszyły z pomocą humanitarną do Nepalu. W 33 Bazie Lotnictwa Transportowego w Powidzu cyklicznie odbywają się także polsko – amerykańskie ćwiczenia Aviation Detachment. Realizowane są w ramach operacji Atlantic Resolve. Do Powidza, najczęściej z bazy w Ramstein przylatują amerykańskie C-130 by szkolić się razem z Polakami. Odbywają się dwa razy do roku, wiosną oraz latem/jesienią. Cykl jednego szkolenia trwa najczęściej od 2 do 4 tygodni. Wykonywane są zadania takie jak lądowanie na nieutwardzonym pasie, ćwiczenia zrzutów i precyzyjnego lądowania, desant spadochronowy, loty w ugrupowaniu. Zwykle ćwiczenia kończone są polsko – amerykańskimi zawodami, w których dyscypliny to: precyzyjne lądowanie, precyzyjny zrzut ładunków.

Poza tym standardową rolą tych maszyn jest zapewnienie wsparcia samolotom F-16 podczas wylotu na międzynarodowe ćwiczenia. Przewożą one niezbędne wyposażenie i personel do obsługi i zaplecza technicznego w tym części zamienne. Jak możemy przeczytać na oficjalnej stronie internetowej 33 Bazy Lotnictwa Transportowego, C-130E realizują też loty zapewniające dostawy środków ochrony osobistej wykorzystywanych przy zwalczaniu pandemii COVID-19. „16 kwietnia 2020 r. z samego rana z powidzkiego lotniska wystartował samolot C-130E Hercules, który wykonał kilku godzinny lot do Stambułu, gdzie czekały na odbiór środki ochrony indywidualnej przeznaczone do walki z koronawirusem. Po załadunku załoga skierowała lot do Warszawy, gdzie odbył się rozładunek kilkunastu ton środków ochrony osobistej. Na lotnisku w Warszawie samolot przeszedł także dekontaminację, po której powrócił na macierzyste lotnisko do Powidza. Misja zakończyła się w okolicach północy.”³

Podsumowanie

Prześledzenie genezy powstania oraz historii rozwoju średniego czterosilnikowego samolotu transportowego C-130 Hercules, dało odpowiedź na postawione we wstępie pytania badawcze. Uwidocznili, także wszechstronność tej używanej od ponad 60 lat konstrukcji. Przez kolejne dekady samolot ten stał się prawdziwym „koniem roboczym” lotnictwa transportowego na całym świecie. Niestety, powstają kolejne niewiadome i pytania o to jak długo w służbie pozostanie samolot, którego geneza sięga pierwszego etapu zimnej wojny. Takie dylematy szczególnie uwidaczniają się w perspektywie Sił Zbrojnych RP, ponieważ C-130E pozyskano z przekonaniem użytkowania ich przez 20

² K. Kluska, 10 lat C-130E Hercules w Siłach Zbrojnych RP cz.I. Lotnictwo Aviation International 3/2019, s 66.

³ <https://33bltr.wp.mil.pl/pl/articlesaktualnosci-l/2020-04-166-wspieramy-walke-z-koronawirusem/> (dostęp z dnia 24.04.2020r.)

lat. Okres ten dobiega końca i kolejnym wyzwaniem, stanie się znalezienie następcy wysłużonego, ale wszechstronnego samolotu.

Literatura

1. M. Bowman, Lockheed C-130 Hercules, Crowood, Aviation Series, Ramsbury 1999.
2. L. Drenal, *C-130 Hercules in action*, Sqadron/signal publication, 1984.
3. J. Gruszczyński, *Przegląd konstrukcji lotniczych: C-130*, Agencja Lotnicza Altair, Warszawa 1997.
4. Ł. Pacholski, *Okolicznościowe malowania samolotów wojskowych w Polsce*, Lotnictwo Aviation International 11/2018, s. 61 – 53.
5. K. Kuska, *10 lat C-130E Hercules w Siłach Zbrojnych RP cz.I*. Lotnictwo Aviation International 3/2019, s. 64 – 71.
6. K. Kuska, *10 lat C-130E Hercules w Siłach Zbrojnych RP cz.II*. Lotnictwo Aviation International 4/2019, s. 72 – 79.
7. K. Kuska, *C-130E polskich Sił Powietrznych*, Lotnictwo 7-8/2017, s.66 – 77.

Television and film, as propaganda tools of the Third Reich from 1933 to 1939

Abstrakt: Artykuł podejmuje tematykę transmisji telewizyjnych prowadzonych w III Rzeszy oraz filmów propagandowych stworzonych w latach 1933 – 1939. Dokonano analizy powstania dzieł tych dzieł, sposobu kreacji, reżimu, partii NSDAP oraz postaci Adolfa Hitlera. Uwzględniono kwestie techniczne produkcji i transmisji pierwszych transmisji telewizyjnych w III Rzeszy oraz znaczeni tego faktu dla reżimu.

Słowa Kluczowe: III Rzesza, propaganda, NSDAP, Leni Riefenstahl, Joseph Goebbels,

Abstract: The article deals with the subject of television broadcasts conducted in the Third Reich and propaganda films made between 1933 and 1939. An analysis was made of the production of these works, the way they were created, the regime, the NSDAP party and the figure of Adolf Hitler. The technical issues of production and transmission of the first television broadcasts in the Third Reich and the significance of this for the regime were taken into account.

Keywords: Third Reich, propaganda, NSDAP, Leni Riefenstahl, Joseph Goebbels,

„Television is only a matter of months”¹ - says a record in Goebbels’ dairy under the date August 19, 1933. It took a while to get this done. Attention, Attention! Paul Nikpov’s Reich Television, from its studio in Berlin, sends a German greeting Heil Hitler to all comrades. In these words, 24-year-old actress Ursula Patschke started her first TV show in 1935. The first small television studio was built in Berlin on Adolf Hitler Platz. Before the show started, the actress (it’s too early to call her a presenter) had to paint her lips black, because the still quite primitive cameras at the time fixed red as white and sprinkle golden powder on her hair to distinguish it from the background. At the beginning, the programme was broadcasted three times a week. Since May 1935, every day. Those who wonder how it is possible that in the 1930s, when cameras were only able to record black and white images on film, they managed to record and carry out live TV broadcasts. Initially, the picture could only be seen in Berlin and was transmitted by cable. The TV receivers were so rare that only a few TV rooms were created in the city where the gathered could watch the broadcast. Compared to the cinema, the picture was not only blurred and faded, but also small. The screen was 18 by 22 cm. The real siege of the TV rooms took place in 1936, when the Berlin Summer Olympic Games were held in August. There was a live broadcast of the sporting smacks along with a commentary. It was a real revolution, Hitler’s dream of one of the parteitages came true: „I just wish, my comrades, that all Germans in the Reich could see you at this moment”². A close collaborator of Goebbels claimed, „This station was set up to carry out the greatest and most splendid

¹ J. Goebbels, Dzienniki Tom 1: 1923 – 1939, Świat Książki, Warszawa 2013, str. 251.

² Gazeta.pl, <http://wyborcza.pl/alehistoria/1,151909,19860749,telewizja-iii-rzeszy.html>, [dostęp 09.04.2020].

mission, to instill a permanent image of the Führer in all German hearts”³. This mission was carried out from the very beginning. While the 1934 party reunion was only seen in Leni Riefenstahl film, two years later the Munich Parteitag was broadcasted live. An interesting fact is that the delay in the transmission compared to the happening event was only about one minute. This has been achieved with specially designed cameras and transmission vehicles. The transmission vehicle, i. e. the modified truck, was built in such a way that a camera (the size of an anti-aircraft gun) was mounted on the roof, from which the film went directly to the car, where it was immediately called up and released into the ether. Although a lot of space in the daily schedule was occupied by the propaganda and transmission of Hitler's speeches, entertainment programs and reports from sports events were also shown. On one of the internet forums dedicated to history I managed to find a TV program from January 10 and 12, 1938. It looked like this:

„Monday - 10 January

20:00 - UFA Newsreel

20:13 - National Socialist Child Protective Service, film reportage (rerun on 8 January)

20:23 - Carnival show hosted by Arnolt Bronnen

20:48 - Medal, film produced by UFA

21:30 - Best achievement in cross-country skiing, film produced by Terra

21:51 - End of program

Wednesday 12 January

20:00 - Film Chronicle

20:13 – SS Sings

20:18 - Court - Proverb

20:19 - German past comes back to life, film produced by SS

20:35 – SS Sings

20:39 - Winter sports at NSDAP, film report

21:00 – Repeat of the first hour of program

22:00 - End of program”⁴

For comparison, it is worth to say that regular TV broadcasts in other countries, e. g. in Poland began only in 1952. The broadcast always ended in the evening, around 10 p. m., with a sacramental farewell and the question whether the audience liked the programme. Thanks to quite fast technological progress, already at the end of 1935, the signal started to be transmitted by radio and not by cable. Emissions were stopped only in 1944, when the Allied bombings damaged the transmitting antenna.

A film in the service of Third Reich propaganda

The often overlooked aspect of the Third Reich's propaganda includes film and all related art. From the very beginning of the establishment of the new authority, various types of regulations and guidelines were introduced to guide producers and filmmakers. On February 16, 1934, the so-called new film act was introduced. It reorganized the film-making process. The first step was to present the script and subject it to approval by a special officer. This person served as an official censor and was entitled Reich Chief Dramaster. This gave unlimited power to interfere with the script itself. After the objections, incompatibility of the project with the National Socialist ideals, the project

³ Retronauta.pl, <http://www.retronauta.pl/9-lat-telewizji-hitlera>, [dostęp 09.04.2020].

⁴ <http://www.historycy.org/index.php?showtopic=101350>, (dostęp 26.04.2020).

was refused to be published. According to the premises, the film was to become another of the elements and pillars of propaganda. The largest film studio in Germany at that time was UFA. Under this abbreviation was the full name of the Uniwersum Film AG concern. The studio, existing since 1917 (it was established by the General Staff of the Prussian Army) adopted new regulations with resistance. There are known cases of many actors and directors leaving the work who did not agree to the total interference of the authorities in the process of creating this art. It didn't take long for the first great works of art to emerge, which glorified the NSDAP and the National Socialist ideology. The precursor and one of the most significant figures in the field of cinematographic propaganda was actress Leni Riefenstahl. Her first film was the documentary „Der Sieg des Glaubens", (translated as „Victory of faith"). It shows the National Socialist Party convention in Nuremberg. Although the young Leni is only taking her first steps in creating this type of work, it can be said with certainty that her first production was a real success. It was very warmly and positively received by Hitler himself and the NSDAP management. It was possible to create a piece of work presenting the strength of the nation, the unity of society, and the charismatic Nazis who lead the masses of people. Despite many imperfections (we must remember that the equipment on which the work was then carried out was pioneering and quite primitive, if we look at it from the point of view of current technology), watching this production today, one can feel a kind of fascination with the power and efficiency of organizing monumental party meetings. We can only imagine how such a film was judged by the Germans at the time. It is easy to imagine a typical middle size town citizen working in a factory, barely knowing how to read and going to the cinema (at best) once a year, who has seen the Triumph of Faith. The sight of thousands of soldiers marching, SA troops, Hitler's speeches, must have been a reason for national pride and admiration for one's own country. Based on these feelings, it was possible to create the myth of the superiority of the races and other pseudoscientific thesis about Aryan domination. Hitler liked this picture so much that he personally asked Leni to document the future party congress in 1934. This time, production has received much more funds, allocated directly from the NSDAP headquarters. There's no denying that Goebbels didn't like Leni very much, you can deduce that from the records in his diaries. A larger budget has translated into even greater film momentum. Innovative editing and framing techniques were used during the shooting. They were more like a feature film than a typical documentary. It is safe to say that this was the loudest propaganda film ever made. By dissociating himself from the content and attitudes it propagated, it must be admitted that it has been perfectly realized. Thanks to this, it became a part of the canon of cinematography and virtuosity of propaganda. The author herself did not treat production in this category. The film was devoid of any voice narration, so it was more like a long documentary about the events that actually took place than the action that directly glorified the regime. The work itself contains many references to Germanic mythology (Hitler resembling Odin, descending from the sky, identified by the plane). The party's convention could be compared to the great rituals of the newly emerging religion at the head of which was the personification of the nation in the form of one person. The Führer, literally conducting marching of large masses of people, stripped of individuality, dressed in the same uniforms, worshipping him, throwing his hand up with the cry of Heil Hitler, was what the propaganda said the Germans needed - the new Messiah. A special mysticism could be seen in the night scenes, when the darkness was illuminated by troops marching with torches. If the Triumph of Will can be described as an account of the days that legitimized the new power, then, with this image, the new power erected a monument to itself.

Bibliography

1. Goebbels J., *Dzienniki Tom 1: 1923 – 1939*, Świat Książki, Warszawa 2013.
2. Hitler A., *Mein Kampf*, Scripta Manent, Krosno 1992.
3. Longerich P., *Goebbels. Apostoł diabła*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2014.
4. Rees L., *Złowroga charyzma Adolfa Hitlera. Miliony prowadzone ku przepaści*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013.
5. Ullrich V., Hitler. *Narodziny zła 1889-1939*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2015.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Informacje ogólne i wymagania tekstowe

- Redakcja „Zeszytów Naukowych” przyjmuje materiały do w formie artykułu, recenzji lub sprawozdania, które nigdzie nie były publikowane. Ostateczna decyzja o publikacji należy do redakcji.
- Złożone artykuły nie powinny przekraczać 15 stron formatu A4. Stosować należy czcionkę Times New Roman CE, 12 punktów, odstęp wierszy 1,5 (30 wierszy na stronie), cały artykuł ok. 30 tys. znaków. Należy stosować format doc, docx lub rtf. Tekst musi zawierać następujące załączniki:
 - dane autora (lewy górny róg): imię i nazwisko, stopień/tytuł naukowy/stanowisko i afiliacja;
 - tytuł oraz podtytułu pogrubione
 - na końcu tekstu zestawienie bibliografii w porządku alfabetycznym (podzielonej na literaturę i źródła; powinna zawierać tylko te pozycje, które były cytowane w artykule;
 - streszczenie w języku polskim i angielskim (około 10 wierszy)
 - tytuł oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5)
 - sprawozdania i recenzje nie powinny przekraczać 3 stron formatu A4.
 - w tekście nie należy stosować wyróżnień (pogrubienie, podkreślenie, spacja itp.). Wyjątek stanowi cytowanie tytułów oraz wyrażen obcojęzycznych. Cytaty należy pisać czcionką prostą w cudzysłowie.
- Redakcja przyjmuje materiały w formie elektronicznej (pliki w formacie Word) przesłane na adres: zeszytynaukowe@wskmkonin.edu.pl.

Sporządzanie Literatury i Źródeł

Bibliografia użyta do napisania artykułu powinna być sporządzona w porządku alfabetycznym z podziałem na literaturę i źródła. Poniżej przykłady:

Literatura

Nazwisko I. (rok publikacji), *Tytuł*, Miasto: Nazwa Wydawnictwa.

Nazwisko I. (rok publikacji), *Tytuł*, [w:] I. Nazwisko (red.), *Tytuł pracy zbiorowej*, Miasto: Nazwa Wydawnictwa, s. 0-00.

Nazwisko I. (red) (rok publikacji), *Tytuł*, Miasto: Nazwa Wydawnictwa

Nazwisko I. (rok publikacji), *Tytuł*, [w:] *Nazwa Czasopisma*, nr 00/rok 0000, t. 0, s.0-00.

Źródła

Tytuł dokumentu (rok publikacji/dostępu). Pozyskano [data] z: <http://zzzzzz...>

Nazwisko I. (rok publikacji/dostępu), Tytuł dokumentu, Pozyskano [data] z: <http://zzzzzz...>

Nazwa Instytucji [Skrót nazwy instytucji] (rok publikacji), Tytuł dokumentu, Pozyskano [data] z: <http://zzzzzz...>

UWAGA! Jeśli są w bibliografii publikacje tego samego autora z tego samego roku odróżniamy je dodając do roku publikacji litery alfabetu np.: 2011a; 2011b; 2011c itd.

Zasady stosowania przypisów

Przypisy stosujemy wewnątrz tekstu w miejscu, w którym wskazujemy skąd pochodzi cytat lub które jest parafrazą tekstu innego autora.

- w przypadku cytatu: (Kowalski 2018: 77), gdzie w nawiasie jest Nazwisko autora, rok publikacji artykułu/książki i strona/zakres stron)
- w przypadku parafrazy wystarczy wpisać w treści tekstu artykułu: (Kowalski 2018). Zalecamy, o ile to możliwe, wskazanie strony lub zakresu stron, do których odnosi się parafraza.
- w przypadku przypisu, który odnosi się do źródeł, używamy zapisu: Nazwa Instytucji lub Nazwa dokumentu lub Nazwisko Autora i rok publikacji; np. (Kowalski 2018), (Deklaracja Schumana 1950), (Narodowy Bank Polski 2018) itp.

W przypadku źródeł podobnie, jak w przypadku literatury, jeśli mamy publikacje tego samego autorstwa z tego samego roku, to odróżniamy je dodając do liczby roku małe litery alfabetu.