

WPROWADZENIE

Kiedy kilka lat temu rozważałem wpływ słowa na zachowanie dzieci, pojawiła się kwestia, jakie czynniki decydują o recepcji pisanych dla nich wierszy. Czy jest ona zależna tylko od cech niemierzalnych (jakościowych), czy istotny wpływ na recepcję mają także cechy mierzalne (ilościowe). Rozważałem przy tym, czy traktując język jako kompozycję nieciągłych jednostek połączonych ze sobą siecią relacji, można skonstruować model tekstu literackiego¹ (wiersza), który spełniając określone kryteria, dotyczące zarówno cech jakościowych, jak i ilościowych, będzie wzorcem do osiągnięcia przez odbiorcę stanu określonego mianem bezpieczeństwa ontologicznego, a zwłaszcza jego szczególnego rodzaju – bezpieczeństwa emocjonalnego. Czy za pomocą owego modelu, oprócz sprawdzenia, jakie cechy są potrzebne, by jednostka osiągała taki stan, uda się także zrozumieć potrzebę takiego stanu? Przez cechy niemierzalne (jakościowe) rozumiem te cechy utworu poetyckiego, które są związane z jego recepcją zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym: wywoływanie przeżyć, uruchamianie wyobraźni. Natomiast cechy mierzalne (ilościowe) to te elementy wiersza, które dają się opisać ilościowo: wersy, wyrazy, sylaby, rymy. Moim zdaniem istnieje w wierszu ścisła relacja pomiędzy tymi dwoma rodzajami cech. Wszystkie rzeczy niewidzialne w wierszu (cechy jakościowe), które się przeżywa i rozumie, są orzekane w sposób widzialny poprzez konfiguracje słów. W nich następuje obiektywizacja przeżyć, ich udostępnianie w komunikacji, które można parametryzować, opisując ilościowo cechy języka. Obie te cechy, jakościowe i ilościowe, pełnią istotną rolę w przyswajaniu, odkrywaniu i przeżywaniu wiersza, a także w działaniu, które w efekcie się pojawia.

W konstrukcji modelu tekstu literackiego (wiersza) wskazuję na obecność zarówno cech jakościowych, jak i ilościowych. Zasadniczo cechy jakościowe

¹ Czyli układ, „który stanowi narzędzie pośredniego poznania innego układu przez to, że jest do niego w istotny sposób podobny, lub większość cech obu układów jest analogiczna, a układ modelowy jest bardziej dostępny poznawczo”. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2011, s. 48.

są ważniejsze, z założenia i następstwa najważniejsze, jednak z wyników przeprowadzonych przeze mnie badań wnioskuję, że nie jedyne. W swoich dociekaniach odróżniam porządek konstytucji emocji wyrażanych przez badany tekst od porządku poznawczego, konstruowanego przez badacza. Na tworzenie tekstu literackiego wpływ ma przede wszystkim wizja świata artysty, jego kompetencje artystyczno-estetyczne oraz zamierzony cel, wyznaczony przez wartość, która zarazem nadaje sens utworowi. Są to cechy, które określam jako jakościowe. Porządek mojego badania jest jednak odwrotny – punktem wyjścia jest gotowy tekst: słowa, wyrażenia, ciągi wyrażen. Poprzez ich analizę, zwłaszcza ilościową, chcę nie tyle zinterpretować sens dzieła, ile emocje towarzyszące jego odbiorowi. Prowadząc badania, pamiętałem także o tym, że stosunek zachodzący między utworem literackim a odbiorcą jest w każdym przypadku relacją indywidualną. Skutki zetknięcia się jakiejś jednostki z dziełem zależą nie tylko od właściwości tego dzieła, ale także od osobowości, poziomu kulturalnego, wrażliwości, wreszcie określonego samopoczucia i nastroju odbiorcy. Toteż nie tylko różne książki mają jednego odbiorcę lub jedna książka ma różnych odbiorców, lecz nawet ten sam utwór ma tego samego odbiorcę w różnych okolicznościach, w których może działać różnie, utrwalając lub burząc równowagę psychiczną, ściśle związaną z przeżywanymi emocjami. Emocje traktuję jako bardzo ważną wartość. Koncentrując się na nich, podążam wcześniej obraną drogą, na której stawiam wiele pytań, nie twierdzeń. Prowadząc badania, rozważałem także, w jaki sposób powinno odbywać się przyswajanie emocji, aby zapewnić dziecku, a w przyszłości osobie dorosłej, jak największe bezpieczeństwo emocjonalne.

W badaniach wykorzystałem metody statystyczne, którymi opisałem pewne prawidłowości w recepcji wierszy dla dzieci w okresie edukacji wczesnoszkolnej. Zastosowałem do ich opisu miary położenia, zróżnicowania, asymetrii i koncentracji oraz weryfikację hipotez dotyczących wartości przeciętnej i analizę współzależności zjawisk. Scharakteryzowałem wiersze lingwistycznie, posilając się fachową literaturą na ten temat, którą ująłem w bibliografii. Wiersze, które stanowią korpus badanych tekstów, zarówno tych, które do badań wybrały dzieci, ich rodzice i dziadkowie, jak i tych, które napisały dzieci, znajdują się w aneksach. W aneksach umieściłem także wzory kwestionariuszy wywiadu i kwestionariuszy ankietowych, które wykorzystałem w badaniach struktury i recepcji poezji dla dzieci.

Praca składa się z dwóch części. W pierwszej prezentuję pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego w zestawieniu z terapeutycznym oddziaływaniem partycypacji w sztuce, druga zaś obejmuje analizę recepcji poezji dla dzieci przez uczniów klas I–III. Pierwsza część składa się z dwóch, a druga z trzech rozdziałów.

W rozdziale I zastanawiam się nad kontekstem aksjologicznym bezpieczeństwa ontologicznego. Prezentuję pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego

Anthony'ego Giddensa, który wiąże je ściśle z niedyskursywną świadomością praktyczną, oraz pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego Erika Eriksona, które uczynił on głównym narzędziem deskrypcji procesu socjalizacji człowieka. Przywołuję także rozważania Anny Pałubickiej, według której wszelkie działania nawykowe i rutynowe podtrzymują bezpieczeństwo ontologiczne, ponieważ wiążą się ze stałością, niezmiennością, czyli przewidywalnością zachowań. Ponadto prezentuję jej konstatacje dotyczące nabywania umiejętności „radzenia sobie ze światem” przez zdobywanie właściwej dla danej kultury poręczności. Omawiam poręczność w kategoriach sposobów używania narzędzi, akcentując, że narzędzia to również wszelkie umiejętności związane z posługiwaniem się dźwiękami, sylabami, słowami. Na podstawie wyników prowadzonych badań stawiam tezę, że kulturowe bezpieczeństwo ontologiczne dzieci, a ściślej jego odmianę, którą nazywam bezpieczeństwem emocjonalnym, można budować poprzez wypowiedanie odpowiednich słów we właściwych kontekstach, o ile wcześniej dzieci przeszły i nadal są uczestnikami procesów socjalizacji kulturowej. Następnie prezentuję teorię wielorakich inteligencji Howarda Gardnera w kontekście kompetencji emocjonalnych, wskazując na ich związek z inteligencją interpersonalną oraz inteligencją intrapersonalną. Podkreślam dużą wartość teorii wielorakich inteligencji dla praktyki edukacyjnej i terapeutycznej. Dalej wyjaśniam rolę kompetencji emocjonalnych w bezpieczeństwie ontologicznym. Prezentuję określenia inteligencji emocjonalnej oraz przedstawiam elementy kompetencji emocjonalnej H. Rudolpha Schaffera. Rozważając kwestię emocji, zastanawiam się nad sposobami ich przyswajania przez dzieci. Przez przyswajanie emocji rozumiem ich rozpoznawanie, przeżywanie i reflektowanie. Przybliżyłam konstatacje H. R. Schaffera dotyczące uczenia się emocji oraz prezentuję poglądy dotyczące uczuć i emocji prekursorów badań nad dzieckiem.

W rozdziale II omawiam wybrane koncepcje i definicje kultury. Prezentuję dwa podstawowe sposoby ujmowania kultury: 1) zachowaniowo-wytworowe i 2) ideacyjne, inaczej mentalistyczne, postrzegające kulturę jako „rzeczywistość myślową” czy rodzaj wiedzy konieczny do funkcjonowania ludzi w społeczeństwie. Ujęcia drugiego rodzaju stanowią osiągnięcie współczesnej humanistyki. Reprezentują je koncepcja kultury amerykańskiego antropologa Warda Goodenougha oraz polskiego filozofa i kulturoznawcy Jerzego Kmity.

W rozdziale tym omawiam także wybrane zagadnienia partycypacji w kulturze. Prezentuję socjologiczne rozumienie udziału w kulturze Antoniny Kłoskowskiej oraz koncepcję A. Pałubickiej, która wprowadzając pojęcie poręczności, wykorzystuje inspiracje płynące z filozofii Martina Heideggera. Pojęcie poręczności zaczerpnięte od Heideggera zostaje przez nią wykorzystane w charakterystyce pojęcia myślenia spontaniczno-praktycznego. Stawia ona hipotezę, że najstarszy sposób partycypacji każdego człowieka

w kulturze rozpoczyna się przez nabywanie poręczności swojej kultury, a więc przyswojenie umiejętności „radzenia sobie ze światem”.

Przedstawiam koncepcję Andrzeja Pluty, który w rozważaniach o problemie edukacji kultury proponuje, w ramach społeczno-regulacyjnej teorii kultury, krytyczne spojrzenie na założenia i projekty pedagogiki oraz badanie istoty relacji między edukacją a kulturą. Prezentuję też założenia teoretyczne i praktyczne terapii przez sztukę, ze szczególnym uwzględnieniem poezjoterapii. Przybliżając zagadnienie kulturoterapii, umiejscawiam je w edukacji i kontekście bezpieczeństwa ontologicznego. Podaję określenie kulturoterapii sformułowane przez Witę Szulc oraz omawiam wybrane zagadnienia arteterapii w aksjologicznym kontekście edukacji. Dużo miejsca poświęcam zagadnieniom terapii przez literaturę – biblioterapii i poezjoterapii, wszak jest ona przedmiotem moich badań. Przedstawiam określenie biblioterapii wprowadzone przez Samuela McChorda Crothersa oraz definicję Caroline Shrodes. Omawiam terapię przez poezję, z jej prekursorem Jackiem J. Leedym. Rozważam kwestię wyodrębnienia się poezjoterapii z biblioterapii. Pytam o powody i jednocześnie o to, co wiersz powinien posiadać, aby jego wartość była terapeutyczna. Zastanawiam się, jakie czynniki decydują o recepcji wierszy – czy jest ona zależna wyłącznie od cech kwalitatywnych, czy może wpływ na ich recepcję mają także cechy kwantytatywne.

Część druga jest poświęcona recepcji poezji dla dzieci przez uczniów klas I–III. W rozdziale III prezentuję recepcję poezji przez dzieci w kontekście przeprowadzonych przeze mnie badań ilościowych. Przedstawiam w nim założenia i cele badań, opisuję problematykę badawczą, zmienne badawcze z empirycznym sposobem ich pomiaru oraz charakteryzuję środowisko badanej zbiorowości uczniów. Ponadto dokładnie opisuję zastosowane w badaniach metody statystyczne. W rozdziale IV charakteryzuję twórczość poetycką dla dzieci w kontekście założeń artystyczno-estetycznych. Przeprowadzam analizę formalną poezji dla dzieci i poezji tworzonej przez dzieci oraz dokonuję ich analizy porównawczej. Odwołuję się do przemysłów związanych z literaturą dziecięcą Alicji Ungeheuer-Gołąb. Charakteryzuję także wiersze napisane przez dzieci. W rozdziale V weryfikuję postawione hipotezy statystyczne odnoszące się do recepcji poezji przez dzieci. Opisuję stany emocjonalne wywoływane przez analizowane wiersze dla dzieci oraz prezentuję cechy osobliwe wierszy napisanych przez dzieci. Zamieszczam także modele matematyczne wierszy dla dzieci, przedstawiając je na tle zagadnień związanych z edukacją kulturową. Analizując wyniki badań kwantytatywnych i kwalitatywnych, ujmuję również wskazania do praktyki edukacyjnej i terapeutycznej.

W zakończeniu pracy przedstawiam uwagi podsumowujące rozważania dotyczące aksjologicznych i terapeutycznych kontekstów recepcji poezji dla dzieci, rozważam problem dziecka jako podmiotu kultury, związku emocji z wartościami, a także syntezyując koncepcje i teorie prekursorów badań

nad dzieckiem, konstatuję, jak ważne w życiu młodego człowieka są słowa, posługiwanie się nimi, przeżywanie i refleksja nad nimi.

* * *

W tym miejscu pragnę podziękować prof. dr hab. Annie Pałubickiej, która zachęciła mnie do napisania niniejszej rozprawy, a recenzentom – prof. dr hab. Janowi Gradowi i prof. dr hab. Andrzejowi Plucie – serdecznie dziękuję za krytyczne uwagi, które przyczyniły się do jej obecnego kształtu.