C O P E
Member since 2019
JM14482

Małgorzata Stańczak*

Codzienne życie rodzin dzieci uzdolnionych w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym

Abstrakt

Moim zamiarem jest próba opisania wybranych wymiarów życia codziennego rodzin uzdolnionych dzieci i młodzieży w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym. Przedstawione tu analizy bazują na materiale empirycznym pochodzącym z badań poświęconych procesom odkrywania i rozwijania dziecięcych zdolności, które przeprowadziłam w 2018 r. Zdaję sobie sprawę, że prezentowane wyniki nie oddają w pełni opisu – o ile w ogóle jest to możliwe – codzienności badanych rodzin. Niemniej jednak, przeprowadzona analiza tematyczna danych pochodzących z indywidualnych wywiadów pogłębionych pozwoliła na wyodrębnienie powtarzających się elementów, które wpisane są w ową codzienność. Chodzi tu o rytm dnia powszedniego, czas wolny rodzin oraz towarzyszące im na co dzień przedmioty.

Słowa kluczowe: rodziny dzieci zdolnych, życie codzienne, rytm dnia powszedniego, czas wolny, przedmioty codzienne.

Everyday Life of Families with Children Talented Academically, Artistically, or in Sports

Abstract

This article describes selected aspects of the everyday life of families with children talented academically, artistically, or in sports. The analyses presented in this paper are based on empirical research devoted to the processes of discovering and developing children's gifts. This research was carried out in 2018. The author realises that the results do not entirely reflect all aspects of the everyday life of these families, since

* Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
Artykuł otrzymano: 30.09.2022; akceptacja: 16.12.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.10

such a exhaustive description might not be possible at all. Nevertheless, the thematic analysis of data originating from individual in-depth interviews enabled the author to distinguish recurring elements of everyday reality, such as the rhythm of an ordinary day, the families' free time, and the objects present in their daily routines.

Keywords: gifted children's families, everyday life, the rhythm of everyday life, free time, objects used everyday.

Podstawy teoretyczne

Podjęcie rozważań dotyczących codziennej rzeczywistości rodzin wychowujących zdolne dzieci i młodzież wymaga wyjaśnienia zastosowanych kategorii pojęciowych. Pierwszą z nich jest termin „życie codzienne"[1]. Jest to – jak argumentuje Piotr Sztompka – „najbardziej oczywista, obecna w bezpośrednim doświadczeniu, najbardziej realna, przemożnie narzucająca się naszej percepcji forma bytu" (Sztompka 2008: 25). Życie codzienne to konkretne „tu i teraz" (Kędzierzawski 2009: 17), które tworzy złożony układ działań, interakcji, ludzi i przedmiotów. Istotę codzienności wyraża jej powtarzalność i cykliczność, co sprawia, że często przybiera ona formę rytuałów wykonywanych zgodnie z wpojonym scenariuszem (Sztompka 2008; Krajewski 2009).

Codzienność jest zwykle utożsamiana z tym, co zwykłe, normalne, powszednie, nie należy jej jednak przeciwstawiać temu, co odświętne, wyjątkowe, rzadkie. Życie codzienne obejmuje bowiem całokształt ludzkich aktywności, traktowanych w sposób równorzędny, choć mają one różną trwałość i ramy czasowe (Sztompka 2008). Codzienność i niecodzienność „to dwa różne sposoby doświadczania życia codziennego" (Mroczkowska, Rogowski, Skrobacki 2009: 98), które wzajemnie się przeplatają, „tworząc unikalną celebrację czasu codziennego oraz sprowadzenie czasu odświętnego do wymiaru codzienności" (Peret-Drążewska, Peret 2016: 252–253).

Życie codzienne toczy się w określonych przestrzeniach, które decydują o jego treści i charakterze. Są to zarówno miejsca prywatne, jak i publiczne, z którymi jednostka się utożsamia, traktuje jako własne i do których wraca. Ich utrata oznaczałaby dla niej „wymazanie części siebie" (Krajewski 2009: 182).

Drugą z kategorii pojęciowych, na której osadzam zakres problematyczny prezentowanego artykułu, jest termin „zdolności" stosowany w odniesieniu do dzieci. Jego rozumienie przyjmuję za przedstawicielami koncepcji rozwojowych, którzy głoszą plastyczną naturę zdolności (zob. np. Gagné 2005, 2016; Mönks, Katzko 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011, 2015, 2019; Ziegler 2005). Franz J. Mönks definiuje zdolności dzieci jako „potencjał do uzyskania wysokich lub bardzo wysokich wyników w jednej lub kilku dziedzinach aktywności" (Mönks, Katzko 2005: 191).

[1] Posługuję się zamiennie pojęciami „życie codzienne" i „codzienność". Należy jednak zauważyć, iż część badaczy, m.in. Roch Sulima (2017), opowiada się za traktowaniem ich jak oddzielnych kategorii pojęciowych. Autor utożsamia „życie codzienne" z praktykowanym sposobem życia, zaś „codzienność" – z formą refleksyjności, wyobrażeniem społecznym.

Potencjał dziecka nie gwarantuje wybitnych i innowacyjnych osiągnięć w wieku dorosłym. Jego transformacja dokonuje się w toku złożonych i zróżnicowanych w czasie interakcji, zachodzących pomiędzy różnorodnymi czynnikami endo- i egzogennymi. Do wewnętrznych czynników wspierających proces transformacji zdolności badacze zaliczają, obok ich rodzaju (ogólne, kierunkowe), określone cechy psychospołeczne, takie jak choćby pewność siebie, motywacja i zaangażowanie w działanie czy kompetencje społeczne. Natomiast do zewnętrznych – oddziaływania środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego, a także szerszy kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny, polityczny, historyczny. W przywoływanych koncepcjach rozwojowych uwidacznia się szczególna rola rodziny w procesie rozwoju zdolności.

Autorzy rozwojowych koncepcji i modeli zdolności podjęli próbę opisania stopniowych przemian predyspozycji dziecka w dojrzały talent. Françoys Gagné (2016) wymienia 4 etapy rozwoju zdolności: nowicjat, zawansowanie, biegłość i ekspercką, natomiast Rena F. Subotnik, Paula Olszewska-Kubilius oraz Frank C. Worrell, opisując proces transformacji dziecięcych zdolności, wskazują na potencjał, kompetencje, eksperckość i wybitność (2015).

Metodologia i materiał badań

Materiał empiryczny wykorzystany w artykule pochodzi z badań poświęconych procesom odkrywania i rozwijania dziecięcych zdolności, które przeprowadziłam w 2018 r. Badania osadzone zostały w paradygmacie interpretatywnym. Odwołałam się do założeń interakcjonizmu symbolicznego, przyjmując, że interakcje symboliczne można rozpatrywać nie tylko z perspektywy indywidualnej, lecz także grupowej (por.: Krzemiński 1986). Założyłam, że rodziny dzieci zdolnych interpretują i reinterpretują swój „świat" w ramach wewnątrz- i zewnątrzrodzinnych interakcji, w efekcie czego podejmują wynegocjowane w ramach grupy rodzinnej działania związane z rozwojem zdolności swoich pociech.

Dobór rodzin oparty był o logikę doboru celowego. W badaniach uczestniczyło 18 rodzin wychowujących zdolne dzieci w wieku od 7 do 23 lat. Podczas konstrukcji próby badawczej odwołałam się do reguły maksymalnej zmienności. Podstawowym kryterium włączenia rodziny do badań były osiągnięcia dziecka (były to bardzo wysokie i wysokie wyniki w nauce, wysokie pozycje w listach rankingowych konkursów przedmiotowych, artystycznych albo sportowych o zasięgu lokalnym, krajowym lub międzynarodowym) lub możliwość ich uzyskania (w przypadku najmłodszego z dzieci). Wśród pozostałych kryteriów różnicujących grupę badawczą znalazł się rodzaj zdolności lokujących się w obszarze akademickim (w zakresie przedmiotów humanistycznych, ścisłych, języków obcych), artystycznym (muzyczne: gra na fortepianie, gitarze, akordeonie, wiolonczeli, skrzypcach, śpiew, rytmika; plastyczne: rysunek; taniec: klasyczny, nowoczesny) i sportowym (pływanie, tenis ziemny, piłka siatkowa, *short track*, *kick boxing*, gimnastyka akrobatyczna); wiek (szkolny, wczesny i późny okres dorastania) oraz miejsce zamieszkania (miasto, wieś).

W badaniach wykorzystałam indywidualne wywiady pogłębione o niewielkim stopniu strukturyzacji (Maison 2022; Miński 2017). Kierunek rozmowy wyznaczała lista wątków tematycznych, dotyczących kwestii rozpoznania i rozwijania zdolności dziecka. Rozmówcy mogli jednak podejmować wątki pokrewne, które uznali za istotne. Pierwsze wywiady prowadziłam z obojgiem rodziców. W kolejnych jednak etapach konstruowania próby badawczej napotkałam na opór ze strony rodzin, które uzależniały udział w badaniach od przeprowadzenia wywiadu tylko z jednym z rodziców. Wychodząc z założenia o wewnątrzrodzinnym negocjowaniu spójnego obrazu świata (Cierpka 2004, 2013), zdecydowałam o prowadzeniu wywiadów z matką lub ojcem. Nadmienić należy, iż wstępna analiza danych, pochodzących z wywiadów przeprowadzonych z obojgiem rodziców, potwierdziła ich zbliżoną treściowo narrację, dotyczącą obrazu zdolności córek i synów oraz możliwości ich rozwoju. Tak więc w przypadku 14 spośród 18 badanych rodzin wywiadu udzieliło jedno z rodziców. Ostatecznie przeprowadziłam 22 indywidualne wywiady pogłębione, w tym 17 z matkami i 5 z ojcami. Wywiady były nagrywane. Najkrótszy z nich trwał 35 minut, najdłuższy – 2,5 godziny.

Uczestnicy badania w większości legitymowali się wykształceniem wyższym; pracowali w placówkach oświatowych, urzędach, instytucjach samorządowych; reprezentowali środowisko miejskie (duże, średnie i małe miasto) oraz podmiejskie z województwa warmińsko-mazurskiego, a ich sytuacja finansowa była stabilna. W większości były to rodziny pełne (zob. Stańczak 2019).

Przyjęta procedura analityczna polegała na wieloaspektowej pracy z danymi. Surowy materiał badawczy poddałam kodowaniu wstępnemu z wykorzystaniem zarówno kodów *etic*, wyprowadzonych z literatury przedmiotu, jak i kodów *emic*, wyprowadzonych z danych (Glinka, Czakon 2021). Przyjęłam strategię kodowania wydarzenie po wydarzeniu, które pozwoliło na uchwycenie sekwencyjności zdarzeń i kontekstu ich występowania (Gibbs 2010). Następnie dokonałam kodowania tematycznego, polegającego na poszukiwaniu wzorców znaczeń i odpowiedzi występujących w danych. Kolejnym krokiem było konstruowaniu sieci wzajemnych powiązań między tematami (Glinka, Czakon 2021). Poszukiwanie kategorii analitycznych oraz mapowanie łączących je relacji pozwoliło na wyznaczenie najważniejszych zakresów tematycznych.

Wyniki badań

Codzienność jest wieloaspektowa, jej granice zaś są nieostre (Kędzierzawski 2009), co uniemożliwia sporządzenie zamkniętego katalogu elementów ją tworzących. Jak zauważa Marek Krajewski, istnieje wiele codzienności, bowiem każda z nich stanowi „niepowtarzalny świat życia konkretnej jednostki" (Krajewski 2009: 180).

Nie inaczej jest w przypadku rodzin wychowujących dzieci i młodzież, których zdolności lokują się w obszarze akademickim, artystycznym lub sportowym. Analiza tematyczna uzyskanych danych badawczych ujawniła różne aspekty ich codziennego

życia. Niektóre z nich uwidoczniły się w funkcjonowaniu wszystkich badanych rodzin, inne – tylko w wybranych z nich. Ich pełen opis znacznie przekroczyłby ramy niniejszego artykułu, dlatego przedstawiam te z elementów codzienności, które stały się doświadczeniem wszystkich badanych rodzin. Chodzi tu o rytm dnia powszedniego, czas wolny rodziny oraz towarzyszące im na co dzień przedmioty. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż typowym ludzkim doświadczeniem codziennym są także spotkania z innymi ludźmi i wchodzenie z nimi w różnorodne interakcje, ten jednak wątek przedstawiam w innym opracowaniu (Stańczak 2021).

Rytm dnia powszedniego

Codzienny rytm dnia rodzin uczestniczących w badaniach jest bardzo podobny, bez względu na rodzaj i poziom zdolności przejawianych przez córkę czy syna.

Poranek przypomina poranki każdej zwyczajnej rodziny – pobudka, śniadanie, wyjście do szkoły i pracy. Na ogół rodziny wcześnie rozpoczynają swój dzień. Jest to związane z organizacją pracy szkoły ogólnokształcącej, do której dzieci albo są zawożone przez jednego z rodziców („Rano wstajemy, jedziemy do szkoły" [VII/10/K][2]), albo jadą same, co jednak zdarza się zdecydowanie rzadziej i dotyczy tylko starszych dzieci („Ona w tej chwili sama jeździ autobusem. Wychodzi wpół do siódmej z domu, żeby w szkole zacząć lekcje 8:10" [I/2/M]). Część rodzin wyrusza z domu razem. W przypadku rodzin, których dzieci uczęszczają do szkół poza miejscem zamieszkania, rodzice muszą wydłużyć czas porannych przygotowań o czas dojazdu.

Czas popołudniowy rodzin wychowujących dzieci uzdolnione[3] w obszarach akademickim, artystycznym lub sportowym podporządkowany jest udziałowi w lekcjach, zajęciach, treningach służących rozwijaniu zdolności, które na ogół odbywają się w różnych placówkach, instytucjach i innych organizacjach (zob. Stańczak 2019). Należy zauważyć, iż większość dzieci uczęszcza na pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia dodatkowe niezwiązane bezpośrednio z rozwojem ich zdolności. Zwykle są to lekcje języka angielskiego i zajęcia sportowe. W każdym jednak przypadku aktywności te podejmowane są w godzinach popołudniowych. Rodziny musiały dostosować się do tego rytmu („to jest całe popołudnie podporządkowane" [I/2/M]). Z analizy danych badawczych wynika, że mniej obciążone zajęciami popołudniowym są rodziny dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Decyduje o tym po pierwsze zakres obowiązków szkolnych – niewielka liczba lekcji oraz zadawanych do domu prac domowych; po drugie – specyfika kształcenia większości uzdolnień, które na tym etapie ma charakter rozpoznawczy i swobodny. Jest to bowiem czas wprowadzania dziecka w określoną dziedzinę aktywności i rozpoznawania jego możliwości poprzez zabawę (Sosniak 1985). W podobnej sytuacji znajdują się rodziny starszych dzieci uzdolnionych akademicko. Związane jest to z faktem, że ich zdolności rozwijane są przede wszystkim w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych w szkołach ogólnokształcących. To

[2] Symbol kodowy wg klucza: nr rodziny / nr wywiadu / płeć narratora.

[3] Termin „uzdolnienie" stosuję w znaczeniu konfiguracji zdolności bardziej specyficznych w odniesieniu do obszarów: akademickiego, artystycznego i sportowego (por. Limont 2010: 49).

wszystko sprawia, że rodzinom dzieci młodszych przejawiających uzdolnienia akademickie, artystyczne i sportowe oraz rodzinom dzieci starszych uzdolnionych akademicko łatwiej jest przystosować się do ich popołudniowych aktywności („tak sobie to poorganizowaliśmy, że te zajęcia, tak (.) bardzo mocno nie ingerują w (3) w czas, który w tygodniu my mamy popołudniami[4]" [II/3/M]).

Moment powrotu do domu to dla wielu rodzin godziny wieczorne („najczęściej, jak jest po treningu, wracamy właśnie o 19^{00}, czy tam nawet później" [IX/12/K]; „przyjeżdżaliśmy do domu, to było niekiedy przed 22^{00}" [X/13/K]). Po powrocie dzieci podejmują swoje obowiązki szkolne („Szybko wraca i odrabia lekcje" [VII/10/K]; „On wie, że po treningu niestety kąpie się, je i musi jeszcze zrobić lekcje" [IX/12/K]; „Przyjeżdżaliśmy, no i każdy potem jeszcze swoje" [X/13/K]), czym zajmują się do późnych godzin wieczornych („ja czasem go gonię do spania, patrzę jest 23^{00}, a on jeszcze siedzi i lekcje odrabia" [IV/7/M]). Rodziny dzieci uzdolnionych muzycznie muszą jeszcze wygospodarować czas na wykonanie zadań zleconych przez nauczyciela instrumentalistę („są okresy, kiedy musi ćwiczyć więcej, […] ale to nie jest tak, że on ćwiczy tam, nie wiem, po 2 godziny" [IV/6/K]), co przy dużym natłoku codziennych obowiązków nie zawsze się udaje („on >co::dziennie:: nie jest w stanie<. Najczęściej jak jest po treningu, wracamy właśnie o 19^{00}, czy tam nawet później, to zazwyczaj nie grał" [IX/12/K]).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż codziennym rytuałem wszystkich rodzin jest wspólne spożywanie posiłków („akurat o to dbam, żeby razem jeść" [II/4/K]; „na pewno jemy wspólnie posiłki i to jest taki moment zawsze wspólnie" [III/5/K]), a przynajmniej jednego w ciągu dnia.

> Oczywiście zdarzają się sytuacje, że nie możemy, ale to nawet rano, jak jest w środku tygodnia, to żona zawsze z córką je. Razem. Ja z nimi czasem w biegu zjem, czasami nie, ale tak generalnie, czy obiad, czy kolację jemy razem, siedzimy razem [II/3/M]).

Czas wolny „powszedni" i „odświętny"

Czas wolny ujmowany jest w literaturze przedmiotu jako wymierny ilościowo wycinek czasu lub zbiór aktywności (Mroczkowska 2016: 362). Jolanta Kędzior określa czas wolny jako całokształt zajęć, którym ludzie oddają się „po wyzwoleniu się z rozlicznych obowiązków (zawodowych, szkolnych, rodzinnych, domowych)" (2019: 65). Barbara Fatyga używa natomiast określenia „czas dla siebie", w znaczeniu czasu wyjętego spod działania większości presji życiowych i pozostającego do swobodnej dyspozycji człowieka (2014: 24). Takie ujęcie czasu wolnego podkreśla jego subiektywny wymiar, na co zwraca uwagę Dorota Mroczkowska (2016), utożsamiając czas wolny z brakiem ograniczeń i wolnością wyboru oraz doświadczeniem przyjemności i radości. I choć czas wolny rozpatruje się na ogół z perspektywy indywidualnej, w niniejszym opracowaniu rozważaniom poddano czas wolny grupy rodzinnej.

[4] W transkrypcji wywiadów zastosowałam znaki transkrypcyjne w uproszczonej wersji techniki Gail Jefferson.

Z analizy danych badawczych wyraźnie wyłania się różnica dotycząca limitu, rytmu i treści czasu wolnego, jakim dysponują rodziny wychowujące dzieci o uzdolnieniach akademickich, artystycznych lub sportowych w dni powszednie oraz wolne od nauki i pracy. Ich powszedni czas wolny został „wyobcowany" i „ujarzmiony" (Baudrillard 2006: 205) przez wymogi nauki szkolnej, procesy kształtowania zdolności dzieci, a także wymagania pracy zawodowej i inne obowiązki dorosłych. Na co dzień rodziny nie dysponują czasem wolnym („W ciągu tygodnia to po prostu nie mamy czasu" [IV/6/K]; „W tygodniu ciężka sprawa, w weekend tak, w tygodniu ciężko" [II/3/M]; „My nie mamy czasu na pierdoły. My nie mamy czasu zbytnio" [VII/10/K]; „w tygodniu no to nie ma czasu" [IX/12/K]). Większą część dnia powszedniego wypełnia członkom rodzin – dorosłym i dzieciom – realizacja codziennych obowiązków („no właśnie te obowiązki najwięcej zajmują" [II/3/M]).

Zupełnie innych charakter i dynamikę mają soboty i niedziele, które są „prywatną własnością" (Baudrillard 2006: 205) rodzin. Jest to czas, w którym rodzice i dzieci mogą być razem („a weekendy to zazwyczaj mamy dla siebie" [II/4/K]) oraz podejmują aktywności, na które nie mogą sobie pozwolić w tygodniu („możemy sobie robić różne inne fajne rzeczy" [IV/7/M]). Należy tu wymienić cztery kategorie aktywności: sportowo-turystyczną, towarzyską, kulturalną oraz religijną.

Aktywność sportową praktykują wszystkie rodziny, niezależnie od rodzaju zdolności przejawianych przez córkę czy syna. Są to wspólne wyjścia na pływalnię („na basen jedziemy całą trójką" [II/3/M]), spacery („Lubimy chodzić na spacery do lasu" [XIV/17/M]), wycieczki rowerowe („Rowerami lubimy jeździć. Całą rodzinką lubimy" [IV/7/M]), spływy kajakowe („W tym roku już byliśmy na dwóch spływach kajakowych" [IV/7/M]), a także aktywności wymagające dużego wysiłku fizycznego od wszystkich członków rodziny. Jedna z nich corocznie uczestniczy w zmaganiach sportowych organizowanych przez lokalny ośrodek sportu i rekreacji („Uczestniczymy w zawodach «Zorientuj się na E.» [nazwa miasta]. Najpierw byłem z chłopakami, a potem jeszcze żonę tam wpisałem na siłę@. Do dzisiaj bierzemy czynny udział" [IV/7/M]).

Wszystkie rodziny podejmują także turystykę weekendową. Czasami są to wycieczki krajoznawcze po okolicy („My lubimy ogólnie gdzieś tam pojechać albo na terenie miasta lubimy" [IV/6/K]), innym razem dalsze podróże („objeżdżamy wszystkie takie najważniejsze miasta w Polsce" [XVIII/22/K]; „jeździmy na sporo wycieczek" [III/5/K]). Warto w tym miejscu podkreślić, iż do rodzinnych rytuałów wolnoczasowych, praktykowanych w okresie wakacyjnym, należą wspólne kilkudniowe wyjazdy: krajowe („Przynajmniej tam na ten tydzień lub dwa, to staramy się, żeby gdzieś tam razem całą rodziną być" [IV/6/K]; „Mamy taki domek daleko od szosy. Naprawdę, i daleko od szosy, i daleko od ludzi na totalnym odludziu. I we trójkę tam zawsze jeździmy w każde wakacje" [II/3/M]; „Wyjazdy w góry we wakacje@@. Już normalnie któryś rok z rzędu byliśmy" [X/13/K]) albo zagraniczne („Wakacyjnie to raczej jeździmy sobie gdzieś za granicę" [XVIII/22/K]; „Teraz jedziemy do Grecji" [VIII/11/M]). Rodzinne podróżowanie spełnia nie tylko funkcję wypoczynkową, lecz także edukacyjną (zob. Stańczak 2019).

Soboty i niedziele to dla rodzin wychowujących dzieci i młodzież uzdolnioną także czas, w którym pielęgnują swoje relacje rodzinne z dalszymi krewnymi – spotykają się z nimi podczas niedzielnych obiadów („Mamy rodzinę, dziadków na wsi. Nasze dzieci lubią na wieś jeździć do rodziców" [IV/7/M]; „W weekendy to też jest często w ten sposób, że jedziemy >albo do jednych dziadków, albo do drugich<" [II/3/M]) lub rodzinnych imprez okolicznościowych („Wszystkie imieniny, urodziny są przekładane na weekend. I takie imprezy rodzinne są dosyć często. Jest nas dosyć dużo" [IX/12/K]).

Z kolei aktywność kulturalną praktykują przede wszystkim rodziny dziewcząt i chłopców przejawiających uzdolnienia artystyczne i akademickie. Są to na ogół wspólne wyjścia na seanse filmowe i przedstawienia teatralne („Chodzimy do kina wspólnie, do teatru chodzimy" [III/5/K]), rzadziej wyjazdy na koncerty („Na koncerty razem z mężem jeżdżą" [V/8/K]) i spektakle muzyczne („No to Teatr Muzyczny w Gdyni. Byliśmy na jednym spektaklu" [XVI/20/K]).

Należy też wspomnieć o praktykach religijnych, które podejmuje część rodzin („A niedziela to kościół" [IV/7/M]; „My chodzimy do kościoła co niedzielę, to jest też jakiś rytuał dla nas" [I/1/K]; „Na 11^{00} jechaliśmy do kościoła, jak nie pojechaliśmy na 11^{00}, to na wpół do pierwszej" [X/13/K]).

Przedmioty życia codziennego

Nieodłącznym elementem życia człowieka są otaczające go przedmioty (Baudrillard 2006). Stanowią one nie tylko materialny element świata, lecz także tworzą społeczną i kulturową rzeczywistość. Ich użytkowania nie należy sprowadzać – co podkreśla Krajewski (2005) – jedynie do wykorzystania jako narzędzi, przenoszą one bowiem znaczenia, są funkcjoznakami, reprezentują tożsamość indywidualną i zbiorową, oznaczają przynależność do określonej wspólnoty. Przedmioty wypełniające ludzką codzienność służą realizacji konkretnych celów (Krajewski 2009).

Życie codzienne rodzin wychowujących uzdolnione w obszarze akademickim, artystycznym i sportowym dzieci i młodzież rozgrywa się w otoczeniu różnych przedmiotów. Z analizy danych wynika, że dwie ich kategorie odgrywają szczególną rolę. Są to przedmioty służące rozwojowi zdolności dziecka oraz samochód. Choć to obiekty materialne, modelują ludzką aktywność, z jednej strony dają możliwości, a z drugiej stwarzają ograniczenia (Krajewski 2008). Mają zatem znaczący wpływ na decyzje i działania podejmowane przez rodziny w zakresie wsparcia udzielanego dziecku.

W codzienną rzeczywistość rodzin wplecione są przede wszystkim przedmioty związane z rozwojem uzdolnień przejawianych przez jej najmłodszych członków. W pierwszych latach życia dziecka, jeszcze na etapie identyfikowania potencjału, są to przede wszystkim zabawki „z przeznaczeniem" oraz inne gadżety, których zadaniem jest sprowokowanie lub uatrakcyjnienie dziecięcych zabaw. Można tu wymienić książeczki dla dzieci, audiobooki, płyty CD z muzyką dziecięcą, materiały plastyczne,

gotowe zabawki, jak i inne przedmioty wykorzystywane w zabawach manipulacyjnych, konstrukcyjnych, tematycznych, ruchowych i dydaktycznych („tego wszystkiego było opór, klocki, gry planszowe, czytanie, rysowanie, kreskowanie. Wszystko to było, co po prostu było potrzebne" [X/13/K]).

Działania rodziny zmierzające do rozwijania rozpoznanego już potencjału dziewczynki czy chłopca oparte są o bardziej świadomy dobór przedmiotów wspomagających. Wraz z podjęciem profesjonalnych działań ukierunkowanych na kształtowanie zdolności córki lub syna w domach pojawiają się coraz bardziej wyspecjalizowane akcesoria, dostosowane do rodzaju przejawianych przez dziecko zdolności, a więc różne instrumenty muzyczne, sprzęt sportowy, odpowiednie stroje itp. Rodziny w różnoraki sposób wchodzą w ich posiadanie – wypożyczenie, odkupienie używanych, zakupienie nowych. Zdarza się również, że akcesoria te zapewnia organizator kształcenia specjalnych zdolności dzieci. Jako przykład można tu przywołać publiczne szkoły muzyczne, które gwarantują swoim podopiecznym dostęp do instrumentów muzycznych. Część z rodzin wypożycza instrument ze szkoły („Wiadomo, na początku dostanie ten instrument jakiś tam" [IV/7/M]) lub korzysta z możliwości jego użytkowania w szkole po zakończonych zajęciach („Mąż jeździł z nim prawie codziennie do szkoły muzycznej, ale klasy z pianinami zwalniały się gdzieś o 20[30]. Syn 30 minut czy ileś tam grał i wracali do domu" [IX/12/K]). Wielu jednak rodziców w momencie przejścia córki czy syna na coraz bardziej zaawansowany poziom kształcenia zdolności mierzy się z dylematem zakupu instrumentu wyższej klasy. Problem ten mają nie tylko rodzice dzieci „muzycznych" („trzeba mu:: zapewnić coraz lepszy instrument. A to nie są tanie rzeczy" [IV/7/M]; „urządzenie kupić nowe trzeba, bo tam już ten keyboard to był za 100 zł kupiony od kogoś, a wiadomo rozwija się" [II/4/K]), lecz także dzieci „sportowych" („Do tego dochodzi rakieta, to już jest koszt 300–400 zł i to jest teraz jeszcze najtaniej, a później to już naprawdę wchodzą dosyć drogie te rakiety" [VII/10/K]; „wszystkie ciuchy, wszystko trzeba kupować" [IX/12/K]).

Przedmioty wykorzystywane w procesach rozwoju zdolności zaprzątają myśli i uwagę rodziców nie tylko w związku z zakupem „nowego" lub wymianą „starego" instrumentu, lecz także z jego systematycznym użytkowaniem („ją trzeba nagonić" [II/4/K]; „pilnowałam, żeby siadała do instrumentu" [XVII/21/K]; „jak był w I–II klasie, to nikt go tam nie musiał specjalnie zaganiać do grania. Natomiast później, no to raz jest tak, raz tak" [IX/12/K]) i należytym wykorzystaniem („ona wciskała inny klawisz, no i po prostu ja nie mogłam tego słuchać" [XVII/21/K]; „jak zaczyna walić w klawiaturę, ja mówię: bo klawisz podrywasz" [IX/12/K]), zwłaszcza w przypadku dzieci o uzdolnieniach muzycznych, jak również z konserwacją użytkowanego sprzętu („mówiło mu się ciągle: >Ostrz łyżwy<, masz maszynkę, masz czas" [XIII/16/K]), co ma miejsce w przypadku dzieci uzdolnionych sportowo.

Kolejnym przedmiotem nieodłącznie powiązanym z codziennym życiem uczestników badania jest samochód. Nie posiada go tylko jedna z rodzin (monoparentalna), ze względu na brak odpowiednich środków finansowych. Pozostałe rodziny dysponują co najmniej jednym autem, a w wielu z nich oboje rodzice dysponują samochodem.

Z analizy danych badawczych wyłania się przede wszystkim komunikacyjna funkcja samochodu („bo trzeba to dziecko zawieźć" [I/2/M]). Auto jest podstawowym środkiem transportu, pozwalającym rodzinom na łączenie ze sobą różnych ścieżek czasu i przestrzeni (Urry 2008), biegnących na linii dom–szkoła/miejsce pracy; miejsce pracy–szkoła/dom i dalej do placówki/instytucji/organizacji kształcącej zdolności dziecka, aby ostatecznie zakończyć się w domu. Użytkowanie auta czasem jest koniecznością, to bowiem jedyny sposób, aby dotrzeć z miejsca zamieszkania (tereny podmiejskie i wiejskie) do miejsca docelowego („bo my ogólnie mieszkamy w środku lasu, to też jest problem, bo my wszędzie dojeżdżamy" [VII/10/K]; „My mieszkamy w S. [nazwa miejscowości], dojeżdżamy, to jest kilkanaście kilometrów" [IX/12/K]; „Wszędzie trzeba dojechać" [X/13/K]). Jednak nawet rodziny, które mogą korzystać z transportu publicznego, wybierają samochód jako wygodny i szybki środek transportu, dający im poczucie automobilności, która – jak podkreśla John Urry – stanowi w pewnym sensie źródło „wolności drogi" (2008: 414), pozwala bowiem na szybkie poruszanie się w dowolnym czasie i kierunku. Warto jednak podkreślić, iż głównym motywem nie jest tu wygoda. Matki i ojcowie starają się w ten sposób wspierać swoje dzieci, które w ciągu dnia obciążone są nie tylko obowiązkami szkolnymi, lecz także dodatkowymi zajęciami i zadaniami wynikającymi z kształcenia zdolności („Te dzieci mają i tak już dużo obowiązków" [IV/6/K]), stąd też tak duże zaangażowanie rodziców w przewożenie dzieci z miejsca na miejsce, aby zapewnić im choć chwilę odpoczynku w ciągu dnia („staram się go wozić do szkoły, żeby jeszcze miał chwilę (.) takiego oddechu w domu, te pół godziny i potem szybko samochodem, tak żeby już nie musiał (.) gdzieś tam tym rowerem czy iść pieszo" [IV/6/K]).

Użytkowanie samochodu rozszerza zakres miejsc, do których rodziny mogą dotrzeć, i rzeczy, które mogą zrobić. Mogą więc nie tylko podwieźć dziecko na planowe zajęcia, ale także umożliwić mu uczestnictwo w innych formach kształcenia zdolności, np. warsztatach, koncertach, turniejach, zawodach, które często odbywają się w miejscach odległych od miejsca zamieszkania, a do których dotrzeć inaczej nie można („w weekendy wożę go na te mecze, czy na wyjazdy jakieś, na te turnieje, czy gdzieś tam" [IX/12/K]; „trener powiedział, że jest możliwość wyjechania, ale trzeba ją dowieźć" [XIII/16/K]; „u nas w warmińsko-mazurskim zazwyczaj są tylko takie turnieje, które nie dają punktacji w ogólnym takim zestawieniu, jeśli chodzi o kraj. No to trzeba jechać Gdańsk, Warszawa, Poznań, Piotrków Trybunalski" [VII/10/K]).

Mogłoby się wydawać, iż rodziny dzieci uzdolnionych wykorzystują swoje samochody w sposób instrumentalny i „przyziemny". Nic bardziej mylnego. Dla wielu wspólnot rodzinnych samochód jest miejscem, w którym toczy się zwyczajne codzienne życie („Dużo rzeczy się w samochodzie dzieje" [VII/10/K]). Samochód pełni rolę kącika do nauki szkolnej („My dużo uczymy się w samochodzie@@@. Powtarzamy w samochodzie, co jest tylko możliwe" [VII/10/K]; „Jak jedziemy, to mąż mój zazwyczaj mówi: Czego dzisiaj się uczymy?@" [IX/12/K]), jadalni („my jemy w samochodzie" [VII/10/K]), magazynu podręcznego („już nawet rzeczy jeżdżą z nami w samochodzie" [VII/10/K]), poczekalni („i stałam pod angielskim@. Syn kończył angielski i przyjeżdżaliśmy do domu" [X/13/K]).

Wnioski

Dotychczasowe rozważania nie wyczerpują problematyki dnia codziennego rodzin wychowujących uzdolnione dzieci i młodzież w obszarze akademickim, artystycznym lub sportowym, niemniej jednak przedstawione analizy rzucają światło na ich codzienne życie. Wyraźnie rysują się tutaj określone tendencje. Po pierwsze uwidacznia się określony porządek, według którego przebiegają kolejne dni ich codziennego życia. Rytmowi temu podlegają w szczególności dni powszednie, które przebiegają według ścisłe określonego scenariusza. Po drugie życie rodzinne na co dzień przepełnione jest licznymi rodzinnymi rytuałami – wspólnymi posiłkami, dojazdami, wycieczkami, zabawami, spotkaniami rodzinnymi i towarzyskimi. Po trzecie toczy się ono w ściśle określonych przestrzeniach, nie tylko w domu, w szkole czy miejscu pracy, jak można byłoby oczekiwać, lecz także – a może przede wszystkim – w placówkach, instytucjach i innych organizacjach kształcących zdolności dziewcząt i chłopców. Po czwarte, nieodłącznym elementem codziennego życia badanych rodzin są przedmioty wspomagające rozwój zdolności dzieci.

Przedstawiony tu złożony układ codziennych działań, interakcji, współpracujących ze sobą ludzi i przedmiotów sprzyja realizacji kluczowego rodzinnego celu, jakim jest „bycie z dzieckiem" i „dla dziecka".

Bibliografia

Baudrillard J. (2006) *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa, Wydawnictwo Sic!

Cierpka A. (2004) *Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka* w: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, E. Dryll, A. Cierpka (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 115–133.

Cierpka A. (2013) *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa, Wydawnictwo Eneteia.

Fatyga B. (2014) *Praktyki kulturalne* w: *Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 19–26.

Gagné F. (2005) *From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model* w: *Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 98–119, https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008.

Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, tłum. A Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza", nr 9(51), s. 121–140, https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139300 (dostęp: 13.03.2023).

Gibbs G. (2010) *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Glinka B., Czakon W. (2021) *Podstawy badań jakościowych*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Kędzierzawski W. (2009) *Codzienność jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Kędzior J. (2019) *Praktyki kulturalne studentów w czasie wolnym* w: *Praktyki komunikacyjne*, J. Kędzior (red.), Wrocław, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 65–80.

Krajewski M. (2005) *Wstęp* w: *W stronę socjologii przedmiotów*, A. Krajewski (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 7–9.

Krajewski M. (2008) *Ludzie i przedmioty – relacje i motywy przewodnie* w: *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), Olsztyn, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 131–152.

Krajewski M. (2009) *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codzienność, przedmioty i reżimy podtrzymujące* w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, M. Bogunia-Borowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 178–200.

Krzemiński I. (1986) *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Limont W. (2010) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Maison D. (2022) *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, https://doi.org/10.53271/2022.057.

Miński R. (2017) *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", nr 13(3), s. 30–51, https://doi.org/10.18778/1733-8069.13.3.02.

Mönks F. J., Katzko M. W. (2005) *Giftedness and Gifted Education* w: *Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 98–119, https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008.

Mroczkowska D. (2016) *(Z)rozumieć czas wolny* w: *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, V. Tanaś, W. Welskop (red.), Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, s. 361–372.

Mroczkowska D., Rogowski Ł., Skrobacki R. (2009) *Codzienność niecodzienna / niecodzienność codzienna – spojrzenie na dylematy socjologii życia codziennego* w: *Społeczeństwo i codzienność. W stronę nowej socjologii?*, S. Rudnicki, J. Stypińska, K. Wojnicka (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 93–104.

Peret-Drążewska P., Peret J. (2016) *Czas codzienny i czas odświętny – ich przenikanie w stylach życia współczesnej młodzieży*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja", nr 2(10), s. 249–258, https://doi.org/10.14746/kse.2016.10.19.

Sosniak L. A. (1985) *Phases of Learning* w: *Developing Talent in Young People*, B. S. Bloom (red.), New York, Ballantine Books.

Stańczak M. (2019) *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Stańczak M. (2021) *Otoczenie społeczne rodzin dzieci zdolnych*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio", nr 45(1), s. 92–103, https://doi.org/10.34766/fetr.v45i1.709.

Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. (2011) *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, "Psychological Science in the Public Interest", nr 12(1), s. 3–54, https://doi.org/10.1177/1529100611418056.

Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius, P. Worrell F. C. (2015) *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: Zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, tłum. R. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza", nr 8(50), s. 20–30, https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139266 (dostęp: 13.03.2023).

Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. (2019) *Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains*, "Frontiers in Psychology", nr 10:2804, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804.

Sulima R. (2017) *„Upadek" w codzienność*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa", nr 1–2, s. 6–9.

Sztompka P. (2008) *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii* w: *Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 15–52.

Urry J. (2008) *Życie za kółkiem*, tłum. P. Polak, w: *Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 411–429.

Ziegler A. (2005) *The Actiotope Model of Giftedness* w: *Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 411–436, https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024.

O Autorce

Małgorzata Stańczak – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół trzech obszarów problemowych: środowisko rodzinne dzieci zdolnych, wsparcie edukacyjne osób zdolnych w środowisku szkolnym, współpraca środowiska rodzinnego i szkolnego. Autorka książek: *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole* (2009), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci* (2019).

Małgorzata Stańczak – Ph.D. in pedagogy, lecturer in the Chair of General and Childcare Pedagogy at the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Her research interests focus on three problem areas: educational support of gifted persons in the school environment, family environment of gifted children, cooperation of the school and family environment. Author of books: *Meeting the needs of gifted students at school* (2009); *The experiences of families in discovering and developing children's abilities* (2019).

Cytowanie

Stańczak M. (2023) *Codzienne życie rodzin dzieci uzdolnionych w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(16), s. 162–174, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.10.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0