

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 51/2018



POZNAŃ 2018

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),
Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),
Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),
Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),
Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

BARBARA KROMOLICKA, <i>W meandrach akademickiej wspólnoty – (za)myślenie</i>	7
EWA SOLARCZYK-AMBROZIK, <i>Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategię działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości</i>	23
BEATA JACHIMCZAK, <i>Kształcenie ponadgimnazjalne/ponadpodstawowe uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pomiędzy edukacją ogólnokształcącą a zawodową – na przykładzie miasta Łodzi</i>	39
JUSTYNA NOWOTNIAK, <i>„Fotoobrazy”, „fotogłosy” i „fotonarracje” w badaniach pedagogicznych</i>	53
MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, <i>(Nie)skuteczność instytucjonalnego wsparcia udzielanego osobom wykołajającym się w trajektorii ich przestępczej kariery</i>	83
KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, <i>Gry patriotyczne w II połowie XIX i na początku XX wieku na przykładzie gry „Piast”</i>	99
MARZENA BUCHNAT, IWONA CHMURA-RUTKOWSKA, ANNA GULCZYŃSKA, <i>Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie</i>	127
ANNA SOBCZAK, <i>Ideology of Meritocracy in Education – Social Reconstructions of (In) equality</i>	153
MARIUSZ PRZYBYŁA, <i>Does the School Last Immutably or Unchanged? Egalitarianism and Elitism in the Approach to Education in the Era of Globalisation, Technopolisation, Instant Culture</i>	165
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>The Family Assistant’s Role in Supporting Families whose Parental Authority has been Limited</i>	183
BOŻENA KANCLERZ, AGNIESZKA KONARCZAK, <i>Młodzieżowe rady miast i gmin – model działania i znaczenie dla rozwoju aktywności obywatelskiej młodego pokolenia</i>	201
ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ, <i>Podstawowe zagadnienia polskiej pedagogiki społecznej u progu procesu dyscyplinaryzacji</i>	211
PATRYCJA BRUDZIŃSKA, <i>Światowe reperkusje badań PISA. Wokół nowej kontroli edukacji</i>	227
HANNA MILER-SŁAWICZEK, <i>Przemiany wzorów osobowych żołnierzy w świetle procesu profesjonalizacji Wojska Polskiego</i>	237
AGNIESZKA STEUR, <i>Szkoły polskie i polonijne w Holandii – próba kategoryzacji</i>	251
MAGDALENA PLUTA, <i>Doświadczenia adolescentów chorujących na raka – przegląd tekstów anglojęzycznych</i>	269
JACEK WÓDZ, KATARZYNA SZCZEPAŃSKA-WOSZCZYNA, <i>Percepcja ryzyka niepowodzenia zawodowego wśród studentów</i>	287
ANNA RATAJCZAK, <i>O potrzebie wspomagania rozwoju małego dziecka. Wyzwania dla praktyki pedagogicznej</i>	309
MONIKA NAWROT-BOROWSKA, <i>„W krainę dziecka. Rzecz o uroku dziecięctwa” na materiałach ikonograficznych z II połowy XIX i początku XX wieku – wybrane problemy</i>	317
TOMASZ FETZKI, <i>Fałszywa alternatywa, czyli meandry edukacji niesegregacyjnej</i>	345

AGATA STRZELCZYK, <i>Wróg dla syna, matka dla wnuka – caryca Katarzyna II i jej relacje z synem i wnukiem</i>	359
ANNA BASIŃSKA, <i>Poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań w edukacji przedszkolnej. Doświadczenia nauczycielek pracujących w oparciu o program wychowania przedszkolnego Tablit</i>	373
ANITA STEFAŃSKA, MARIAN MARCINKOWSKI, <i>Pedagogiczne i socjologiczne spojrzenie na zdrowie i bezpieczeństwo zdrowotne Polaków</i>	387
WANDA BARANOWSKA, JUSTYNA LESZKA, <i>Agresywne zachowania uczniów ze SPE jako źródła lęków nauczycieli. Korelacja osłabiająca sukces edukacji włączającej</i>	403
RADOSŁAW NAWROCKI, <i>O osobliwościach dyskursów w edukacji</i>	427
ROBERT POKLEK, <i>Grupowe oddziaływania penitencjarne na przykładzie programu dla skazanych młodocianych „Efekt motyla”</i>	437
MONIKA BIENKOWSKA, <i>Rola kultury hip-hop w kształtowaniu się tożsamości młodzieży – wybrane konteksty</i>	457
JOANNA NOWAK, <i>Nadmierne korzystanie z urządzeń mobilnych wśród dzieci</i>	469
ORIT HALLER-HAYON, <i>Globalization's Challenges in the 21st Century – Using the Iceberg Strategy, the Butterfly Effect and Multiple Intelligences to Create a New Learning Model</i>	479
ROWAIDAH ALAYAN, <i>The Influence of School Practices on Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement</i>	491
TAMAR FEINGOLD ENAV, <i>Social Group as Reflection of Self: Autism Spectrum Disorder in the Mirror – Connecting the Puzzle of the Self</i>	503
IDIT PERELMUTER, <i>The Educational Situations of Bilingual Students with Learning Disabilities in Hand in Hand Schools in Jerusalem</i>	515
MARZENA BUCHNAT, <i>Trudności nauczycieli szkół ogólnodostępnych w ocenianiu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną</i>	523

II. RECENZJE I NOTY

Bogusław Sliwerski, <i>Turystyka rehabilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005-2016. Studium krytyczne</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, ss. 255 (ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI).....	541
Anna Mazurowska, <i>Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 299 (ANNA SOBCZAK).....	549
Joanna Rajewska de Mezer (red.), <i>Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 358 (EWA WŁODARCZYK).....	551
Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska, <i>O zwykłych przedmiotach w niezwykłej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 300 (ANNA WOJEWODA).....	557

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z V Jubileuszowej Konferencji z cyklu Poznańskie Forum Dyskusyjne Lifelong Learning „Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych”, Poznań, 23-24 października 2018 roku (MONIKA CHRISTOPH, RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK).....	559
Informacje o autorach.....	565
Lista Recenzentów.....	569
Informacje dla autorów.....	571

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

BARBARA KROMOLICKA, <i>In the Meanders of Academic Community – Thoughtfulness</i>	7
EWA SOLARCZYK-AMBROZIK, <i>Life-long Learning as an Educational Idea, Policy, Action Strategy and an Ever-changing Landscape of Learning Reality</i>	23
BEATA JACHIMCZAK, <i>Post-Gymnasium/Post-Primary Education of Students with Special Educational Needs – Between Mainstream Education and Vocational Education – A Case Study of the City of Łódź</i>	39
JUSTYNA NOWOTNIAK, <i>“Photo-images”, “Photo-voices” and “Photo-narratives” in Pedagogical Studies</i>	53
MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, <i>(In)Effectiveness of Institutional Support Provided to Children and Youth Displaying Anti-Social Behaviour Over the Life Course</i>	83
KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, <i>Difficulties Patriotic Games in the II Catch of XIX and at the Beginning of the 20th Century on the Example of the „Piast” Game</i>	99
MARZENA BUCHNAT, IWONA CHMURA-RUTKOWSKA, ANNA GULCZYŃSKA, <i>The Boredom of School Sexual Education</i>	127
ANNA SOBCHAK, <i>Ideology of Meritocracy in Education – Social Reconstructions of (In) equality</i>	153
MARIUSZ PRZYBYŁA, <i>Does the School Last Immutably or Unchanged? Egalitarianism and Elitism in the Approach to Education in the Era of Globalisation, Technopolisation, Instant Culture</i>	165
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>The Family Assistant’s Role in Supporting Families whose Parental Authority has been Limited</i>	183
BOŻENA KANCLERZ, AGNIESZKA KONARCZAK, <i>Youth City and Municipal Councils – a Model of Action and Significance for the Development of Civic Activity of the Young Generation</i>	201
ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ, <i>Basic Issues of Polish Social Pedagogy at the Beginning of the Disciplinary Process</i>	211
PATRYCJA BRUDZIŃSKA, <i>Global Repercussions of the PISA Research. Surrounding the New Education Control</i>	227
HANNA MILER-SŁAWICZEK, <i>Transformation of the Personal Patterns of Soldiers in the Light of the Process of Professionalization of the Polish Armed Forces</i>	237
AGNIESZKA STEUR, <i>An Attempt to Categorize Polish and Polonia’s Schools in the Netherlands</i>	251
MAGDALENA PLUTA, <i>Experiences of Adolescents Suffering from Cancer – a Review of English-Language Texts</i>	269
JACEK WÓDZ, KATARZYNA SZCZEPAŃSKA-WOSZCZYNA, <i>Perception the Risk of Professional Failure Among Students</i>	287
ANNA RATAJCZAK, <i>The Need to Support the Development of a Small Child. Challenges for Pedagogical Practice</i>	309
MONIKA NAWROT-BOROWSKA, <i>“Into the Land of the Child. On the Charm of the Childhood” Based on Iconographic Materials from the Second Half of 19th and the Beginning of 20th Century – the Chosen Aspects</i>	317

TOMASZ FETZKI, <i>False Alternative, or the Meanders of Non-Segregative Education</i>	345
AGATA STRZELCZYK, <i>Enemy for her Son, Mother for her Grandson – Empress Catherine II and her Relations with Son and Grandson</i>	359
ANNA BASIŃSKA, <i>Searching for Innovatives in Pre-School Education: Experiences of Tablitz-Teachers</i>	373
ANITA STEFAŃSKA, MARIAN MARCINKOWSKI, <i>Pedagogical and Sociological View at Health and Health Safety of Poles</i>	387
WANDA BARANOWSKA, JUSTYNA LESZKA, <i>Students' with Sen Aggressive Behavior as the Source of Teachers' Fears. Correlation Weakening the Success of Inclusive Education</i> .	403
RADOSŁAW NAWROCKI, <i>About Curiosities of Discourses in Education</i>	427
ROBERT POKLEK, <i>Group Penitentiary Impact on the Example of the "Butterfly Effect" Program for Young Convicts</i>	437
MONIKA BIEŃKOWSKA, <i>The Role of Hip-Hop in the Construction of Youth Identity – Selected Contexts</i>	457
JOANNA NOWAK, <i>Excessive Use of Mobile Devices Among Children</i>	469
ORIT HALLER-HAYON, <i>Globalization's Challenges in the 21st Century – Using the Iceberg Strategy, the Butterfly Effect and Multiple Intelligences to Create a New Learning Model</i>	479
ROWAIDAH ALAYAN, <i>The Influence of School Practices on Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement</i>	491
TAMAR FEINGOLD ENAV, <i>Social Group as Reflection of Self: Autism Spectrum Disorder in the Mirror – Connecting the Puzzle of the Self</i>	503
IDIT PERELMUTER, <i>The Educational Situations of Bilingual Students with Learning Disabilities in Hand in Hand Schools in Jerusalem</i>	515
MARZENA BUCHNAT, <i>Difficulties Faced by Mainstream School Teachers when Assessing Students with Mild Intellectual Disabilities</i>	523

II. REVIEWES AND NOTES

Bogusław Śliwerski, <i>Turystyka rehabilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005-2016. Studium krytyczne</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, ss. 255 (ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI)	541
Anna Mazurowska, <i>Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 299 (ANNA SOBCZAK)	549
Joanna Rajewska de Mezer (red.), <i>Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 358 (EWA WŁODARCZYK)	551
Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska, <i>O zwykłych przedmiotach w niezwykłej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 300 (ANNA WOJEWODA)	557

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the 5th Jubilee Conference: Poznańskie Forum Dyskusyjne Lifelong Learning entitled „Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych”, Poznań, 23-24.10.2018 (MONIKA CHRISTOPH, RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK) ..	559
Information of Authors	565
List of Reviewers	569
Information for Authors	571

I. STUDIA I ROZPRAWY

BARBARA KROMOLICKA

Uniwersytet Szczeciński

W MEANDRACH AKADEMICKIEJ WSPÓLNOTY – (ZA)MYŚLENIE

ABSTRACT. Kromolicka Barbara, *W meandrach akademickiej wspólnoty – (za)myślenie* [In the Meanders of Academic Community – Thoughtfulness]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 7-21. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.1

The article presents socio-cultural changes which have been taking place in the academic environment as a result of the process of implemented higher education reform and social change undergoing in the society. The author discusses the process of a university transformation which, while subject to economic challenges, changes substantially the quality of the functioning of the academic community.

Key words: academic environment, higher education reform, social change, process of a university transformation

Wprowadzenie

W Polsce od kilkunastu lat obserwujemy i oceniamy proces dokonującej się zmiany społecznej, która organizuje na nowo życie społeczne. Jak przekonywał Andrzej Radziewicz-Winnicki, główny sens tych zmian polega na tym, że występuje w nim zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny – wyższy szczebel swojego rozwoju. Istniejące i obowiązujące normy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. W definicji zmiany społecznej podkreśla się, że w społeczeństwie dochodzi do przeobrażeń zarówno przypadkowych, drobnych, pozornie nieistotnych, które zachodzą w postawach jednostek – mniej ważnych dla egzystencji grupy, w wielu sferach życia zbiorowego, jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, bo radykalnie przekształcające dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych¹. Przyczyny występowania

¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004.

zmiany społecznej są wielorakie; mogą być wywołane rozszerzającymi się, dzięki zdobyczom techniki, kontaktami z innymi grupami i zbiorowościami, z ich organizacją i kulturą życia, układami norm i wartości, a także mogą stanowić rezultat podejmowanej aktywności jednostek czy grup, które cechuje kreatywna osobowość oraz odwaga kwestionowania ustalonego porządku społecznego czy kulturowego. Zjawisku zmiany społecznej najczęściej towarzyszą optymistyczne nadzieje, ale także nowe oczekiwania, w związku z jednocześnie odsłaniającymi się w tym procesie zasadniczymi problemami społecznymi².

Spółeczeństwo w różnoraki sposób reaguje na dokonującą się zmianę społeczną, jednak wyraźnie odczuwa się, że dynamika tych przeobrażeń nie pozwala najczęściej na łagodne przystosowanie się do nowych wymagań. Szczególnie niepokojące zmiany dokonują się w sferze aksjologii, kiedy dotychczasowe etyczno-moralne punkty odniesienia tracą sens. Z reguły byliśmy skłonni uważać, że problem ten głównie dotyczy dzieci i młodzież poszukującą swojego celu życiowego w coraz mocniej zindywidualizowanym społeczeństwie. Obecnie coraz częściej zauważamy, że z dylematami oraz zachowaniami etyczno-moralnymi borykają się również ci, którzy z racji wykonywanej funkcji społecznej powinni innych przeprowadzić przez świat wartości, czyli ludzie dorośli, i to bez względu na posiadany poziom bądź rodzaj wykształcenia. Zagubienie w świecie wartości, czy znaczące przesunięcia aksjologiczne, skłonność jednostek do relatywizowania wartości humanistycznych powoduje, że coraz częściej obserwujemy uciekanie w sferę, w której dominuje myślenie kategoriami jednostkowymi bądź grupy wspólnych interesów. Zachowania te, dodajmy najczęściej korzystne jedynie dla określonych jednostek, coraz częściej traktujemy jako wyróżnik swoistej zaradności i przedsiębiorczości, a nawet bohaterstwa. Zazdrościmy zdolności do takich zachowań, a może i podziwiamy konkretne osoby za przebojowość oraz skuteczność działania, nie wnikając w sposoby, dzięki którym osiągały swoje cele. Znakiem szczególnym naszej postawy wobec osób, których postępowanie jest niezgodne z zasadami etycznymi stanowi brak głośnego protestu na znak niezgody; nie stosujemy wobec nich ostracyzmu środowiskowego, a przeciwnie – raczej obojętnie przyglądamy się rozwojowi sytuacji. Postawa obojętności, czy cichego obserwatora zdarzeń stała się naszym moralnym problemem. Jak pisał Erich Fromm,

(...) Obojętność oznacza, że utraciliśmy poczucie ważności i niepowtarzalności jednostki, że przekształciliśmy się w narzędzia służące celom, które są nam obce, że przeżywamy siebie i traktujemy siebie jak towar, że zostaliśmy wyalienowani od naszych rzeczywistych mocy. Staliśmy się rzeczami, podobnie jak nasi bliźni. W rezultacie czu-

² Tamże.

jemy się bezsilni i gardzimy sami sobą za tę niemoc. Ponieważ nie ufamy własnym mocom, nie mamy wiary w siebie ani w to, co dzięki naszym zdolnościom możemy stworzyć. Nie posiadamy sumienia w sensie humanistycznym, ponieważ nie śmiemy ufać władzy sądenia. Jesteśmy jak stado, które idzie drogą wierząc, iż dojdzie do celu, ponieważ inni również nią krocą. Kroczymy w ciemności i podtrzymujemy się na duchu pogwizdując, ponieważ słyszymy, że inni też to czynią³.

Współczesny człowiek żyje w złudzeniu, iż wie czego chce, kiedy w istocie chce jedynie tego, czego się od niego wymaga, osiąga jakiś poziom bezpieczeństwa za cenę podporządkowania się regułom wysuwany przez grupę, w danym czasie „trzymającą władzę”.

Obserwowalnym na co dzień skutkom dokonującej się zmiany społecznej nie oparły się, niestety, także Uniwersytety – uczelnie z wiekowymi tradycjami, strukturą i zwyczajami. W to, jak wielu sądziło uporządkowane środowisko, jak pisze Maciej Grabski,

(...) wkradł się jakiś cień niepokoju, którego natury nie potrafimy lub nie chcemy określić. Wiąże się z narastającą liczbą głosów pokazujących świat akademicki i naukę przez pryzmat oszustwa, plagiatostwa, niekompetencji, korupcji, rozrzutności, konfliktów interesów, kastowości, serwilizmu, nepotyzmu, seksizmu, molestowania, a nawet mobbingu. Zamiast oczekiwanego nabożnego uwielbienia i zachwyty dla naszej mądrości, spotykamy się z zarzutami takiej samej miałości, nijakości oraz podobnych patologii jak te, które widzi się w innych obszarach postpeerelowskiej rzeczywistości⁴.

Te niepokojące zjawiska w środowisku akademickim już wiele lat wcześniej dostrzegał Zbigniew Kwieciński, który w książce zatytułowanej *Między patosem a dekadencją* pisał:

wyjałowienie intelektualne, pisanie i głoszenie w kółko tego samego, swoista patefonizacja profesury, obywatelstwo się całymi latami bez czytania nowych tekstów – to masowe, widoczne gołym okiem, choć wstydlive zjawiska⁵. (...) Jest już faktem, że uniwersytety i inne szkoły wyższe zrezygnowały z roli przechodniaka i przekazywacza kultury, a zwłaszcza przygotowanych elitarnych kadr kierowniczych, elit kulturalnych, innowatorów postępu technicznego, przywódców zmian w państwie⁶.

Jak można zauważyć, taki narastający negatywny obraz świata nauki – środowiska uniwersytetu, nie zmienił się na przestrzeni lat, zmieniły się tylko wskaźniki opisu zachowań ludzi nauki głównie odpowiadających za standardy uniwersyteckie.

³ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa – Wrocław 1996, s. 201.

⁴ M.W. Grabski, *O nauce w Polsce – zamyślenie*, Kraków 2015, s. 134.

⁵ Tamże, s. 72.

⁶ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 72.

Transformacja uniwersytetu

Słowo uniwersytet pochodzi z łacińskiego *universitas*, oznaczającego wszystko, całość, wszechświat, a także grupę osób, stowarzyszenie. Uniwersytety należą do najbardziej długowiecznych organizacji. W XXI wieku Uniwersytet Boloński obchodzi milenijną rocznicę założenia. Harold Perkin wskazuje na następującą chronologię uniwersytetów:

1. Wzrost kosmopolitycznego europejskiego uniwersytetu i jego rola w transformacji średniowiecznego świata (XII wiek – 1530).
2. „Nacjonalizacja” uniwersytetów przez wylaniające się państwa narodowe w czasach wojen religijnych i jego schyłek podczas Oświecenia w XVIII wieku (1530-1780).
3. Odnowienie uniwersytetu po rewolucji francuskiej oraz jego transformacja w epoce społeczeństwa industrialnego (1789-1939).
4. Migracja uniwersytetów do świata poza Europą i ich adaptacja do potrzeb rozwijających się społeczeństw oraz reakcja na ruchy antykolonialne (1538-1960).
5. Transformacja od uniwersytetu elitarnego do egalitarnego (masowego) oraz jego rola w społeczeństwie postindustrialnym (1945 – współcześnie)⁷.

Upowszechnienie dostępu do uniwersytetu poprzez ogromną masowość kształcenia, wymuszoną wieloma czynnikami ekonomicznymi i społecznymi, spowodowało, że uczelnie straciły już swoją elitotwórczą funkcję, o której pisał Kazimierz Sowa. Podkreślał, że

absolwenci uniwersytetów tworzyli w społeczeństwie elity społeczne. Jedną z najważniejszych funkcji owych elit było inicjowanie i nadzorowanie określonych zmian społecznych. Tę kreatywność zawdzięczały elity przede wszystkim uniwersyteckiemu przygotowaniu do twórczości. Przygotowanie takie było możliwe dzięki temu, że sam uniwersytet był przez wieki miejscem twórczości naukowej oraz artystycznej. Uniwersytety odgrywały znaczącą rolę w tworzeniu i pielęgnowaniu wartości, z których najważniejsze były prawda i dobro⁸.

Obserwując dokonujące się zmiany w środowisku akademickim i jednocześnie bezpośrednio uczestnicząc w tym procesie zmiany, z ogromnym sentymentem powracamy do idei uniwersytetu humboldtowskiego, nakreślonej w Berlinie w pierwszej połowie XIX wieku, który stał się wzorcem rozwoju uniwersytetu adaptowanego do różnych kultur, tradycji i systemów prawnych⁹. Głównymi fundamentami konstytuującymi ówczesny uniwersytet było pięć zasad:

- jedności wiedzy i nauki,
- jedności badań i kształcenia,

⁷ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa 2016, s. 13.

⁸ K. Sowa, *Spoleczne funkcje uniwersytetu*, Forum Akademickie, 2008, 3, s. 40.

⁹ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka*, s. 14.

- jedności profesorów i studentów,
- wolności i autonomii akademickiej,
- jedności ducha narodowego¹⁰.

Respektowanie tych zasad sprzyjało realizacji głównego celu, który przyświecał założycielom, fundatorom pierwszych uniwersytetów, a była nim chęć wykształcenia elity, zdolnej mądrze i sprawnie wspomagać panującego w rządzeniu państwem. Jednak, najważniejszym celem studiów uniwersyteckich nie było zdobycie określonego zawodu, lecz po prostu zgłębianie wiedzy¹¹.

W ubiegłym stuleciu profesor Kazimierz Twardowski, twórca znanej w świecie polskiej filozoficznej „szkoły lwowsko-warszawskiej”, z okazji otrzymania w 1932 roku tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Poznańskiego, wypowiadając się na temat „dostojeństwa Uniwersytetu”, stwierdził:

(...) ilekroć wymawiam wyraz „Uniwersytet”, czynię to – przyznaję – z pewnym namaszczeniem. Minęło wprawdzie już sporo lat, odkąd po raz pierwszy zetknąłem się z tą instytucją; przez prawie pół wieku mogłem się z nią oswoić zrazu jako student, następnie jako nauczyciel; mimo to po dziś dzień odczuwam jako żywo wielkie dostojeństwo Uniwersytetu, jak wtedy, gdy z dumą w sercu stałem się obywatelem akademickim. Dostojeństwo to płynie nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni, noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei Uniwersytetu, która się z biegiem czasu ustaliła i która wyznacza mu funkcję, jaką on ma pełnić w życiu zbiorowym współczesnej ludzkości i rozlicznych jej odłamów narodowych. Według tej idei zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia¹².

Uniwersytet od czasu powstania, pod wpływem zachodzących w świecie zmian sukcesywnie się zmieniał i w zależności od potrzeb zmieniał także swoje oblicze, w miarę elastycznie dostosowując się do nowych wyzwań i zadań. Jednak, rozmiar dokonujących się zmian w uniwersytecie w zasadzie nigdy nie wykraczał poza te, które były absolutnie niezbędne. Uniwersytety dbały o to, aby pełnić rolę centrum życia naukowego i kreować szczególną wspólnotę społeczną, a *ethos* wykształcenia uniwersyteckiego promieniował na inne uczelnie pojawiające się w coraz większej liczbie na tak zwanym rynku edukacyjnym.

Niestety, postępujące głębokie zmiany kulturowe, społeczne (wraz z ze zmianą pokoleniową) oraz zmiany, a także oczekiwania ekonomizacji uniwersytetów odcisnęły swoje mocne piętno na funkcjonowaniu wspólnoty akademickiej, która zaczęła tracić swoją niezależność, stając się narzędziami oddziaływania interesów w różnych grupach. Aby utrzymać się na educa-

¹⁰ Tamże

¹¹ T. Bauman, *Uniwersytet*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 974.

¹² Wykład wygłoszony w auli Uniwersytetu Jana Kazimierza 21 listopada 1932 przez prof. K. Twardowskiego w czasie promocji Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Poznańskiego.

cyjnym rynku, uniwersytety stopniowo zmuszone zostały do podporządkowania swojej autonomii zewnętrznym regułom działania. Pogoń za atrakcyjnością kierunków kształcenia w połączeniu z masową liczbą studentów spowodowały, że poszukiwanie wiedzy zaczęło traktować instrumentalnie, głównie jako narzędzie, które ma służyć osiągnięciu celów praktycznych, natomiast wiedza sama w sobie już nie przedstawia wartości.

Do uniwersytetów przedostał się marazm, skutkujący zbyt często przyzwoleniem na studiowanie oparte na wielokrotnie powielanych notatkach ksero, „mądrościach” z Internetu, ściąganie na egzaminie. (...) Przewodnią dewizą uniwersytetu przestaje być *officina humanitatis* – warsztat człowieczeństwa, a studenci nie identyfikują się ze społecznością akademicką, nie czują wspólnoty duchowej, przynależności społecznej, a przede wszystkim potrzeby własnego rozwoju duchowego, kształtowania charakteru¹³.

Młodzież studiująca oczekuje raczej gotowych recept działania, swoistych magicznych „skrzyneczek z narzędziami” na każdą czekającą ich zawodową sytuację.

Taki rozwój wydarzeń w zakresie transformacji uniwersytetu przewidywał Zbyszko Melosik, o czym napisał już w 2009 roku w książce zatytułowanej *Uniwersytet i społeczeństwo*. Między innymi pisał:

W przeszłości akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako celu samego w sobie. Pozycja uniwersytetu i pozycja partykularnego badacza nie były (...) determinowane przez bezpośrednią użyteczność uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości i natury oraz uzyskanie prawdy o nich. Współcześnie [2002 r. – uzup. B.K.] sytuacja pod tym względem zmieniła się zasadniczo na korzyść nauk stosowanych. (...) Krótkoterminowe presje na uniwersytet spowodowały upadek badań podstawowych – na rzecz stosowanych. (...) Jednocześnie w sytuacji, gdy każda dyscyplina czy wydział na uniwersytecie „wychodzi na rynek z własną ofertą”, a oferta wydziałów humanistycznych jest mniej konkurencyjna, wówczas następuje upadek znaczenia tych nauk. (...) Potencjalna konkurencyjność spowodowała przemieszczenie środków. Niektóre dyscypliny nauk fizycznych, biologii, inżynieria, zarządzanie zyskały, a nauki humanistyczne i społeczne w tym pedagogika utraciły fundusze¹⁴.

W innym fragmencie tej interesującej publikacji wskazywał na trzy mechanizmy czekającej nas zmiany funkcji uniwersytetu; 1) „akademicki menedżeryzm”, 2) „akademicki konsumeryzm”, 3) „akademicka restratyfikacja”¹⁵.

„Menedżeryzm” polega na zmianie w stylu kierowania uniwersytetem: coraz mniejszą rolę odgrywają profesorowie intelektualisci, coraz większą typowi menadżero-

¹³ I. Kość, *Uniwersytet jako adwokat prawdy*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy*, red. A. Murawska, I. Kość, Szczecin 2010, s. 92.

¹⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Kraków 2009, s. 68.

¹⁵ Tamże.

wie, którzy – nie mając z nauką i nauczaniem nic wspólnego – wyznaczają jednak tym pierwszym cele i zadania, rozważają „aktywa” i „pasywa”, przewidują koszty i korzyści, zwiększają efektywność i plastyczność, określają warunki, korygują niedostawania. Uważają oni, że przetrwanie uniwersytetu jako instytucji zależy od jego zdolności do optymalnych odpowiedzi na dynamiczne (zmiennie) bodźce środowiskowe. (...) „Konsumeryzm” odpowiada zasadzie racjonalności ekonomicznej. Wreszcie „Restratyfikacja”, która odnosi się do nowych kryteriów oceniania przedmiotów, kursów, katedr i wydziałów, a także poszczególnych osób uwzględniających wartość użyteczną i rynkową¹⁶.

I rzeczywiście, analiza wszystkich zmian założonych w reformie szkolnictwa wyższego, a wdrażanych od 1 października 2018 roku, wskazuje na zupełnie inną wizję szkolnictwa wyższego w Polsce. Zakładanym głównym celem reformy jest podniesienie poziomu naukowego, a nawet osiągnięcie naukowego sukcesu, mierzonego wzięciem udziału polskich uczelni w rankingu szanghajskim. Powodem przeprowadzanej reformy była ocena poziomu osiągnięć polskich naukowców w dziedzinie badań, mierzona liczbą publikacji w najbardziej cenionych periodykach, liczbą uzyskiwanych prestiżowych nagród naukowych, czy też wielkością środków pozyskiwanych w europejskich konkursach grantowych, przeprowadzona na zamówienie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, która nie była optymistyczna. Szczegółowe informacje na ten temat przedstawiono w raporcie *Peer Review of Poland's Higher Education and Science System: Horizon 2020 Policy Support Facility*, przygotowanym w ramach instrumentu *Policy Support Facility* przez zespół Georga Winklera. Dane zawarte w Raporcie pokazywały, że zapóźnienie naszego kraju w dziedzinie rozwoju systemu nauki i szkolnictwa wyższego, porównując miejsca uczelni polskich w rankingach międzynarodowych, pogłębia się w ostatnich dwóch dekadach. Zdaniem ekspertów, świadczą o tym sukcesywne, względne spadki w rankingach międzynarodowych oraz indeksach scjentometrycznych, takich jak: Academic Ranking of World Universities (ARWU) – Shanghai Ranking Consultancy, World's Best Universities Ranking – US News & World, THE World University Ranking – Times Higher Education, Leiden Ranking – Leiden University, Assessment of University-Based Research – European Commission, CHE University Ranking – Centre for Higher Education Development/die Zeit, Performance Rankings of Scientific Papers for World Universities – Taiwan Higher Education Accreditation and Evaluation Council, U-Map – CHEPS, European Multidimensional University Ranking System (U-Multirank), czy Ranking Webometrics. Podobnie niekorzystnie, zdaniem ekspertów, przedstawia się obraz nauki polskiej względem realizowanych grantów European Research Council (ERC), gdzie uzyskano zaledwie 25 polskich projektów na 7595 przyznanych (aby znaleźć

¹⁶ Tamże, s. 70.

się w średniej europejskiej powinniśmy mieć minimum 190 grantów). Granty realizowane były jedynie w: Uniwersytecie Warszawskim – 12, po jednym w Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, a z pozostałych: siedem realizowanych było w Polskiej Akademii Nauk oraz trzy w Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej. Do tego wykazano brak znaczących w świecie nauki publikacji, w liczącym się „Nature”, „Science”, czy prestiżowym „Cell”, gdzie ostatni artykuł z Polski ukazał się w 1990 roku. Ten miazdzący obraz nauki polskiej eksperci dopełnili jeszcze wskaźnikiem bardzo małej mobilności polskich naukowców.

Tak więc reforma szkolnictwa wyższego pod nazwą „Konstytucja dla Nauki” (zwana dalej „Ustawą 2.0”), zdaniem MNiSW, stanowi ambitną próbę zmiany ładu akademickiego w Polsce, która powinna prowadzić do nadrobienia zaległości wobec krajów posiadających najlepiej rozwinięte systemy nauki i szkolnictwa wyższego, takie jak: zwłaszcza Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, ale również Niemcy, Francja, Włochy i kraje skandynawskie¹⁷. Zdaniem MNiSW, narzędziem mającym pomóc ten cel zrealizować jest konkurencja i innowacje. Konkurencja ma stać się podstawowym sposobem motywowania pracowników nauki do osiągnięcia doskonałości naukowej, która z kolei ma przełożyć się na pozycję w rankingu szanghajskim, doskonałości w sferze kierunków kształcenia, zaś innowacje mają otwierać uczelnię na współpracę z otoczeniem gospodarczym. Zapisy dotyczące tego wyzwania znajdujemy w rozdziale 6 Ustawy 2.0, odnoszącym się do znaczenia komercjalizacji wyników badań naukowych, prac rozwojowych oraz know-how, co stanowi w znacznej mierze powielenie podobnych rozwiązań z krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych.

Rozdzielona wspólnota¹⁸

W tej rynkowo-konkurencyjnej wizji modelu szkolnictwa wyższego zanika koncepcja uczelni wyższej jako ważnego elementu życia społecznego i kulturowego, rozumianego jako dobro wspólne, a co więcej – dobro (zgodnie z zapisem w Konstytucji RP) powszechnie dostępne.

Uczelnia wyższa to nie przedsiębiorstwo, którego celem jest maksymalizacja wymiernych ekonomicznie korzyści właścicieli. Uczelnia, a zwłaszcza uczelnia publiczna, to ze swej istoty podmiot not-for-profit. Dlatego próby uczynienia z uczelni przedsiębiorstw produkcyjnych czy traktowanie szkół wyższych jako quasi-przedsiębiorstw

¹⁷ B. Kromolicka, *Konstytucja dla nauki – Ustawa 2.0 szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego*, Pedagogika Szkoły Wyższej, 2017, 2, s. 77-78.

¹⁸ Tytuł zaczerpnięty z książki Jean-Luc Nancy, *Rozdzielona wspólnota*, Wrocław 2010.

jest podejściem szkodliwym. Wizja uczelni, w której na samym dole funkcjonują sprawne, zintegrowane zespoły katedr i zakładów, usytuowane w społecznej próżni menedżersko zarządzanego przedsiębiorstwa – produkcji naukowej to wizja utopijna. Spójność społeczna uczelni zawsze wymagała bowiem uruchomienia mechanizmów więziotwórczych, tworzenia realnych wspólnot akademickich i naukowych¹⁹.

Tymczasem, najbardziej bolesnym doświadczeniem współczesności jest proces rozkładu, rozpadu i właśnie zaniku znaczenia wspólnotowości.

Źródła wstępnego rozkładu wspólnotowości w uczelni poszukiwać należy w procesie trójstopniowego systemu kształcenia, będącego efektem podpisania przez Polskę 19 czerwca 1999 roku i 28 krajów Europy Deklaracji Bolońskiej²⁰. Poza wprowadzeniem punktowego systemu osiągnięć studentów ECTS, rozwinięcie współpracy europejskiej w zakresie jakości i porównywalności kształcenia, mobilności studentów i wykładowców, najważniejsza wówczas zmiana dotyczyła dwustopniowości studiów. Proces boloński poza wymiernymi korzyściami znacznie zmienił, niestety, obraz edukacji wyższej z uwagi na jakość zaangażowania pracowników uczelni i studentów. Wprowadzone krótkie cykle kształcenia utrudniły nawiązywanie bliższych wzajemnych kontaktów, a poczucie tymczasowości w określonym miejscu i grupie osób osłabiło ich znaczenie. Ponadto, konieczność wyłożenia coraz wyraźniej zatomizowanej wiedzy bez osadzenia w szerszej perspektywie humanistyczno-społecznej i stopniowe marginalizowanie wymagań wobec studentów stało się dla nich niepisanym przyzwoleniem na bardziej swobodne, a nawet sporadyczne kontakty z uczelnią, czyli również ze środowiskiem współstudium i osób kształcących. W ślad za tym pojawiały się narastające frustracje pracowników naukowych, dodatkowo coraz bardziej obciążanych pracą administracyjną, co zdecydowanie zmieniło satysfakcję i jakość pracy akademickiej. Zatem, ogólna atmosfera niezadowolenia spowodowała, że zarówno poszukiwania naukowe, zaangażowanie dydaktyczne, jak też w ogóle praca w uczelni wyższej stopniowo zatracają swój wyjątkowy charakter, jak i społeczny prestiż.

Przed ekonomizacją uniwersytetu, jak i zmianą jego wyjątkowej roli przestrzegali profesor K. Twardowski, podkreślając, że

bywają tendencje zmierzające do zaprzeczenia Uniwersytetowi jego zupełnie wyjątkowego w społeczeństwie stanowiska, do upatrywania w nim zwykłej szkoły, zakładu, mającego nauczać na równi z całym szeregiem szkół ogólnokształcących i zawodowych. A tymczasem Uniwersytet, powołany do służenia prawdziwie naukowej wiedzy obiektywnej oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć wi-

¹⁹ B. Kromolicka, *Konstytucja dla nauki*, s. 81.

²⁰ Proces boloński zapoczątkowany podpisaniem 19 czerwca 1999 roku deklaracji utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

nien myślenia naukowego, jako tego właśnie sposobu myślenia, który do owej wiedzy i prawdy prowadzi²¹.

Niestety, wciąż znajdujemy się w coraz bardziej dramatycznym kręgu chaosu, dezorganizującego i rozdzielającego wspólnotę akademicką, tym razem w związku z wdrażaną od 1 października 2018 roku reformą szkolnictwa. Atmosfera towarzysząca wprowadzaniem zmianom nie napawa optymizmem, a należy przypomnieć, że dotychczasowe próby reformy nauki i szkolnictwa wyższego wprowadzane przez minister Barbarę Kudrycką w latach 2008-2010 także nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Jak zauważa Stanisław Karpiński,

w wyniku nieudolnych i biurokratycznych reform, niezmiennających w rzeczywistości jakości uprawianej nauki i szkolnictwa wyższego, doszło do zmarnotrawienia kapitału ludzkiego i pieniędzy na olbrzymią skalę²².

Zapewne dlatego znaczna część środowiska akademickiego z obawami przyjęła decyzję o kolejnej, całościowej reformie szkolnictwa wyższego w Polsce. Przed jej wprowadzeniem podkreślano, że konieczne są dogłębne analizy z perspektywy nie tylko celów, jakie perspektywicznie ma osiągnąć (te mogą ostatecznie się różnić od przyjętych założeń), lecz przede wszystkim z perspektywy konsekwencji, jakie w całościowym oglądzie (korzyści i strat) poniesie nauka, edukacja, a w szczególności cała wspólnota akademicka.

Z żalem należy przyznać, że dokonujące się zmiany (społeczne, kulturowe, ekonomiczne) powodują, że uniwersytety nie są dziś postrzegane jako instytucje, którym „z natury” należy się szacunek i zaufanie, o dominującej, jeśli nie monopolistycznej pozycji w tworzeniu wiedzy i kształceniu przyszłych pokoleń, w tym (choć jest to coraz bardziej dyskusyjne) – elit społecznych²³. Z pewną nostalgią powracamy do myśli, że

uniwersytet uosabiał idee mądrości; jego istotą było kształcenie ludzi mądrych, refleksyjnych, poszukujących, twórczych, zorientowanych humanistycznie i posiadających szeroką wiedzę (zgodnie z zasadą „lepiej wiedzieć coś o wszystkim, niż wszystko o czymś”)²⁴.

Obecnie nie brakuje wysuwanych tez o kryzysie humanistyki, zmierzchu kształcenia humanistycznego, które zawsze było bazą kształcenia uniwersy-

²¹ Wykład prof. K. Twardowskiego.

²² S. Karpiński, *Opinia o projekcie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – Ustawy 2.0*, Warszawa 2017-2018, s. 4.

²³ Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. *Misja społeczna Uniwersytetu XXI wieku*, część II, red. ks. prof. A. Szostak, Fundacja Rektorów Polskich 2015, www.uniwersytet_misja [dostęp: 1.09.2016].

²⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, Studia Edukacyjne, 2000, 5, s. 61.

teckiego, o „produkcji bezrobotnych”, konieczności kształcenia zawodowego w uczelni wyższej. Wmawia się społeczeństwu, że nauki humanistyczne nie mają współcześnie wiele do zaoferowania młodym ludziom nastawionym na zdobywanie konkretnego zawodu. Współcześnie ta tak zwana użyteczność uniwersytetu powraca w dyskusji o konstrukcji struktury uniwersytetu, najczęściej oddzielającej naukę od kształcenia. Zapomina się, że uniwersyteckie środowisko akademickie, o czym mówił profesor K. Twardowski:

...dwoma idzie drogami: wszak Uniwersytet to nie tylko pracujący w nim w charakterze profesorów i docentów badacze naukowcy, lecz także studenci, mający nabyć umiejętności myślenia i pracowania naukowego. Zaś wyniki toczące się w Uniwersytecie pracy badawczej nie tylko podawane są z katedry studentom, lecz są także głoszone na cały świat w publikacjach naukowych. Tymi więc dwoma drogami, nauczaniem młodzieży i zgłaszaniem prac naukowych, Uniwersytet promieniuje na całe społeczeństwo, szerzy poglądy i przekonania. Tym samym, spełnia Uniwersytet niezmiennie doniosłe zadanie wychowawcze względem gromadzących się w jego murach studentów. Działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania; młodzież powinna zapragnąć jak najwyższego współdziałania w tym zdobywaniu, powinna nauczyć się unikania wszystkiego, co może prawdę obiektywną zaciemniać, a pracę około jej zdobywania utrudniać. Tak więc, umiłowanie prawdy obiektywnej i nastawienie się na stałe ku niej dążenie stać się musi potężnym czynnikiem wychowującym młodzież na ludzi wzajemnie się rozumiejących i dla siebie wyrozumiałych, zdolnych do takiego współdziałania, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym²⁵.

Niestety, można odnieść wrażenie, że współcześni reformatorzy zdają się zapominać, że uczelnie to coś więcej niż zbiór naukowców – specjalistów zdolnych uprawiać poszczególne dyscypliny i upowszechniać wyniki prac w sposób zapewniający odpowiednie indywidualne rekordy punktowe. Przyjmowane rozwiązania, w których odłącza się naukę od kształcenia, znosząc minima kadrowe na poszczególnych kierunkach kształcenia, zwalniając uczelnie z konieczności zatrudniania samodzielnych pracowników nauki w procesie dydaktycznym, likwidując wydziały czy instytuty jako główne jednostki organizacyjne, by oprzeć się na centrach czy zespołach badawczych usytuowanych w społecznej próżni menedżersko zarządzanego przedsiębiorstwa produkcji naukowej, wydaje się jednak utopijna. Spójność społeczna uczelni wymaga bowiem nie podziału, lecz właśnie uruchomienia mechanizmów więziotwórczych na poziomie i mikro, i mezo (obecne instytuty i wydziały), a także tworzenia więzi o charakterze pomostowym łączących te poziomy.

Niezrozumiałe jest i to, że w przyjmowanych koncepcjach struktury uczelni zupełnie pomija się tak ważny – osobotwórczy aspekt roli uczelni wyższej (o czym mówił cytowany powyżej profesor K. Twardowski). Pewnie *a priori*

²⁵ Wykład prof. K. Twardowskiego.

przyjmuje się, że edukacja w szkolnictwie wyższym to praca i współpraca z ludźmi dorosłymi, już osobowościowo ukształtowanymi. Brak zrozumienia u reformatorów, że czas edukacji w szkole wyższej oraz styl funkcjonowania środowisk akademickich zgodnie z ideami, które przeświecały kształceniu uniwersyteckiemu, szczególnie powinien służyć szeroko rozumianemu procesowi doskonalenia człowieka, tym bardziej że jak wskazuje Zygmunt Łomny, „ludzkość mało podejmuje wysiłku na rzecz doskonalenia człowieka. Obrona uniwersum człowieka musi być wzmocniona i pilnie rozszerzona. Tej walki nie wolno przegrać”²⁶. Natomiast, pracownicy uczelni wyższej każdego szczebla powinni mieć świadomość, że niezależnie od sytuacji zewnętrznych, w tym przypadku wdrażanej reformy, ponoszą odpowiedzialność za kształt środowiska, które współtworzą.

Istnienie uczelnianego środowiska społecznego jest warunkiem koniecznym utrwalania się nie tylko i nie tyle zdobywanej w uniwersytecie wiedzy, ile wartości i postaw należących do etosu akademickiego, także wzorów zachowań związanych z ową wiedzą, wartościami i postawami. Jednym słowem, zwarte środowisko uczelniane niezbędne jest do kształtowania przez uniwersytet przyszłych wzorotwórczych elit społecznych. (...) uczestnicy wspólnoty akademickiej nie powinni być anonimową zbiorowością grup nastawionych na interes własny, ale raczej stanowić wspólnotę nastawioną na jak najściślejszą współpracę w dążeniu do wspólnego celu, określonymi nie interesami, ale wartościami społecznymi²⁷.

Należy więc poszukiwać wszelkich sposobów, aby w uniwersytecie zachować lub odtworzyć rzeczywistą wspólnotę mającą poczucie zintegrowania, opartą na więzi solidarności, współpracy, a przede wszystkim szacunku do drugiego człowieka i jego pracy. Zapewne wielu pesymistów uzna z gruntu takie zadanie za utopijne. Istotną przeszkodą do zbudowania takiego wizerunku społecznego środowiska akademickiego może być fakt, że współcześnie w uczelni wyższej odczuwany jest brak pracowników naukowych tworzących własne szkoły naukowe, które podtrzymywałyby wartościową relację Mistrz – Uczeń, brakuje też poczucia przynależności do własnego środowiska i zaangażowania wokół idei uniwersyteckich. Zbyt często natomiast stykamy się z tak zwanymi indywidualistami, czy wręcz egoistami, nastawionymi jedynie na ochronę siebie i własnego rozwoju, zbyt wiele jest osób wycofanych społecznie, jakby „zamkniętych” w swoim naukowym czy zawodowym świecie, odcinających się od społeczności środowiska uczelni i jej problemów. Prawdą jest też i to, że wśród społeczności akademickiej coraz wyraźniej dominuje rutyna, bylejakość, czy zwykłe cwaniactwo, a ostatnio – co szczególnie niepokoi – również coraz częściej ujawniane oszustwa nauko-

²⁶ Z. Łomny, *W kierunku edukacji planetarnej*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1996, s. 341-386; B. Kromolicka, *Spółeczno-zawodowa rola pracownika socjalnego. Studium z pedagogiki społecznej*, Szczecin 2002, s. 35.

²⁷ K. Sowa, *Spółeczne funkcje*, s. 41.

we (stałą rubrykę na ten temat, na łamach Forum Akademickiego pt. „Z archiwum nieuczciwości naukowej”, prowadzi z powodzeniem Marek Wroński). Ponadto niepokoi fakt, jak zauważa Maciej Grabski, coraz wyraźniej ujawnianej niechęci młodszej kadry naukowej wobec „starszyny naukowej”, odsłaniając poziom ich frustracji, nieżyczliwości, czy nawet pogardy²⁸. Na poparcie takiej oceny przytacza przykłady szokujących wypowiedzi uczestników dyskusji na temat szans młodych w nauce:

Elity naukowe składają się ze złodziei, którzy nas młodych okradają z wyników i pieniędzy; Światem polskiej nauki rządzi stado tępych ograniczonych baranów, popierających nawzajem swoje ciemne układy; Póki nie spali się wszystkiego do gołej ziemi i na nowo nie zasieje, nic na takiej jałowej ziemi nie wyrośnie; Old Boys Clubs próbują kontrolować naukę na całym świecie; Mam większy impact factor niż cała Rada mojego Wydziału²⁹.

Zdaniem Grabskiego:

(...) postawy takie generują się szczególnie łatwo, gdy system działa źle, gdy jego działanie jest niezrozumiałe lub nieprzejrzyste, gdy doświadczenia osobiste przeczą oficjalnie głoszonym poglądom, gdy ludzie przestają widzieć dla siebie szansę. Zawsze było tak, że frustracja młodych stanowiła odzwierciedlenie degeneracji lub obłudy, którą mogli zaobserwować w swoim bezpośrednim otoczeniu³⁰.

Niewątpliwie, kultura akademicka zmienia się pod wpływem zarówno presji ekonomicznej, presji otoczenia i wewnętrznej refleksji, w tym indywidualnych cech charakterologicznych i ambicji pracowników. Wydaje się, że funkcjonujemy w bezwzględnym, coraz bardziej zdehumanizowanym świecie, w którym nie utrzyma się żadna wspólnota, szczególnie gdy jej fundamentem staje się rywalizacja oraz

pomijanie powinności moralnych, lekceważenie troski o innych i gotowości podejmowania działań na ich rzecz, czyhanie na każdą okazję, by można było cudzym kosztem realizować jednostronne interesy³¹.

Pozostaje jednak mieć nadzieję, że środowisko akademickie ma w sobie potencjał, aby oprzeć się tym niepokojącym zjawiskom.

Podsumowanie

W obliczu opisanych zjawisk i realizowanej w poszczególnych środowiskach autorskiego – autonomicznego programu zmiany kierunku funkcjono-

²⁸ M.W. Grabski, *O nauce w Polsce – zamyślenie*, Kraków 2015, s. 138.

²⁹ Tamże, s. 136-137.

³⁰ Tamże, s. 138.

³¹ B. Śliwerski, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Kraków 2011, s. 30.

wania uczelni, dostosowującego się do reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, odbudowa „Dostojeństwa Uniwersytetu”, o którym tak pięknie pisał Kazimierz Twardowski, wydaje się zadaniem niezwykle trudnym, lecz nie niemożliwym. Wobec współcześnie różnicującego się społeczeństwa, solidaryzowanie się ludzi ukierunkowanych na indywidualny rozwój, rywalizację nie jest wprawdzie takie oczywiste, ale nadal zdaje się być konstruktywną ofertą dla możliwości wytworzenia nowego typu zintegrowania i budowania więzi pomiędzy ludźmi. Klucz do istotnych zmian w tym zakresie znajduje się w samej społeczności – ludziach nauki, administracji, studentach tworzących stałe środowisko akademickie – w ich postawach, kompetencjach, duchowości wzbogacających życie wewnętrzne – wartościach i stylach życia, w ich poczuciu odpowiedzialności za innych, współtworzących środowisko uniwersytetu.

My, ludzie uniwersytetu jesteśmy odpowiedzialni, by pomimo prowadzonej polityki wobec szkolnictwa wyższego w Polsce, uniwersytet nie tylko był miejscem nauki i pracy, lecz także miejscem wspólnego życia, pozyskiwania siły i wsparcia w byciu w zintegrowanej wspólnotie. Chodzi więc o to, aby zasady składające się na etos akademicki: szacunek dla innych, wzajemne zaufanie, bezinteresowna współpraca stały się normą społeczną cechującą to środowisko, promieniującą także na inne środowiska zawodowe.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman T., *Uniwersytet*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1996.
- Grabski M.W., *O nauce w Polsce – zamyślenie*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2015.
- Karpiński S., *Opinia o projekcie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – Ustawy 2.0*, niepublikowany materiał Zespołu Zadaniowego i Ekspertów Narodowej Rady Rozwoju, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej, Warszawa 2017-2018.
- Kość I., *Uniwersytet jako adwokat prawdy*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy*, red. A. Murawska, I. Kość, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010.
- Kromolicka B., *Spółeczno-zawodowa rola pracownika socjalnego. Studium z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002.
- Kromolicka B., *Konstytucja dla nauki – Ustawa 2.0 szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego*, Pedagogika Szkoły Wyższej, 2017, 2.
- Kwieciński Z., *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Łomny Z., *W kierunku edukacji planetarnej*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz, „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1996.
- Melosik Z., *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, Studia Edukacyjne, 2000, 5.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

- Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. *Misja społeczna Uniwersytetu XXI wieku*, część II, red. ks. prof. A. Szostak, Fundacja Rektorów Polskich 2015. www.uniwersytet_misja [dostęp: 1.09.2016].
- Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Sowa K., *Społeczne funkcje uniwersytetu*, Forum Akademickie, 2008, 3.
- Suchodolski B., *Na spotkanie XXI wieku – nowe zadania wychowania*, [w:] *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, red. H. Muszyński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Śliwerski B., *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CAŁOŻYCIOWE UCZENIE SIĘ JAKO IDEA EDUKACYJNA, POLITYKA, STRATEGIE DZIAŁAŃ I ZMIENIAJĄCY SIĘ KRAJOBRAZ EDUKACYJNY RZECZYWISTOŚCI

ABSTRACT. Solarczyk-Ambrozik Ewa, *Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości* [Life-long Learning as an Educational Idea, Policy, Action Strategy and an Ever-changing Landscape of Learning Reality]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 23-37. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.2

The idea of lifelong learning has appeared in 1920's, situating on the background of the phenomena of adult education, which, since its emergence, have been a long way – as shall be defined – from the socialization of the masses to the empowerment of individuals, and the prospect of such changes is included into a peculiar continuum – between industrialization and urbanization, and the knowledge society.

Nowadays the problem of lifelong learning goes far beyond the traditionally perceived adult education. Inscribing itself into the global educational discourse becomes its essential issue – it refers to the questions of educational possibilities and opportunities in the different socio-cultural contexts. It dominates the discussions on adult education, vocational training and higher education, providing a theoretical framework for the development of relevant policy and action strategies, but in addition it plays a crucial role in economic debates on labour market, quality, capacity, sustainable development, learning in organizations and – importantly – it also appears in non-education-related debates including such issues as: social exclusion, unemployment, environmental protection, active citizenship and health. The phenomenon of lifelong learning allows to respond to such conceptual categories as flexibility and uncertainty. As a result of technological advances, competition creates the need for flexibility which in case of learners is, on the one hand, recognised as emancipation, and on the other, as a threat to individuals unable to meet the new requirements associated with individual responsibility for the course of the educational path. Alongside opinions presenting anti-institutional interpretation of lifelong learning, the „supply” of an institutional offer of adult education is raised. The conclusions of the presented analyses result in showing lifelong learning as a phenomenon, which is not unambiguously evaluated, since it may be understood as a purpose, a process, an effect, a form of self-realization, a socio-cultural constraint, and at least as an important field of educational reality in the world of new challenges.

Key words: lifelong learning, adult education, educational policy, opportunities and barriers, technological advancement and cultural changes, individual responsibility for the course of the educational path (individualization of the educational path)

Idea edukacji ustawicznej pojawiła się już w latach 20. XX wieku, sytuując się na tle fenomenu edukacji dorosłych, która także od czasu swego zaistnienia „przeszła” długą drogę – można ją określić – od „uspołecznienia” mas do upodmiotowienia jednostek, zaś perspektywa tych zmian zawiera się w swoistym kontinuum – pomiędzy uprzemysłowieniem i urbanizacją a społeczeństwem opartym na wiedzy i zrównoważonym rozwojem¹. Współcześnie jednak problematyka całonaukowego uczenia się wykracza znacznie poza tradycyjnie rozumianą edukację dorosłych. Wpisując się w globalny dyskurs edukacyjny, staje się jego zasadniczą kwestią – dotyczy problemów związanych z możliwościami oraz szansami edukacyjnymi w różnych kontekstach kulturowych. Współcześnie także dominuje w dyskusjach dotyczących edukacji dorosłych, kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, zapewniając ramy teoretyczne dla budowania odnośnej polityki, jak i strategii działań, jednak obok tego odgrywa kluczową rolę w debatach ekonomicznych dotyczących rynku pracy, jakości, wydajności, zrównoważonego rozwoju, uczenia się w organizacjach i – co ważne dla rozumienia istoty przeobrażeń – pojawia się w debatach nie związanych bezpośrednio z edukacją, takich jak: wykluczenie społeczne, bezrobocie, ochrona środowiska, aktywne obywatelstwo, zdrowie publiczne². Pojęcie to związane jest z teorią kapitału ludzkiego, która szczególnie podkreśla wartość inwestowania w edukację i kształcenie, ponieważ ma to z założenia przynosić zyski w postaci rozwoju gospodarczego oraz rozwoju jednostek i społeczeństwa³.

Można powiedzieć, że obecne sformułowania całonaukowego uczenia się oraz społeczeństwa uczącego się mają swój początek w ekonomicznych przemianach zachodzących w latach 80. w demokracjach zachodnich, a także w nowych kierunkach, które obierała polityka społeczna i gospodarcza w latach 90. XX wieku. W latach 80. miała miejsce koncentracja uwagi na ekonomii, częściowo jako następstwo neoliberalizmu zapoczątkowanego w polityce zachodniej, a częściowo w wyniku przekształceń gospodarczych. Większość dyskusji politycznych lat 90. dotyczyła transformacji gospodarczej, głównie jednak w kontekście przemian technologicznych, przemian w komunikacji i produkcji powodujących zwiększenie międzynarodowej konkurencji. Wraz z kurczeniem się odległości w wyniku postępu technologicznego i pojawia-

¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności systemu oświaty dorosłych*, [w:] *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Koszalin 1995; także, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2009.

² E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całonaukowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Całonaukowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2013.

³ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, London – New York 2007.

niem się konkurencji wyzwaniem stała się globalizacja. Zmiany te spowodowały równocześnie zwiększenie tempa codziennego życia i większą niepewność w świecie, w którym rządy narodowe sprawują coraz mniejszą kontrolę nad międzynarodowymi korporacjami⁴.

Rozumieniu całozyciowego uczenia się jako zjawiska społeczno-kulturowego sprzyja odniesienie się do innych aspektów życia społecznego, takich jak między innymi kultura posttradycyjna, charakteryzująca się większym pluralizmem i zwiększoną niepewnością we wszystkich aspektach życia (na przykład we wzorach funkcjonowania rodziny), większą różnorodnością oraz heterogenicznością wartości⁵. Fenomen całozyciowego uczenia pozwala przybliżyć odniesienie do takich kategorii pojęciowych, jak elastyczność i niepewność. Zwiększona w efekcie postępu technologicznego konkurencja międzynarodowa stwarza potrzebę elastyczności, która w przypadku uczących się ujmowana jest jako emancypacyjna, ponieważ otwiera możliwości nowych rodzajów praktyki. Oznacza to jednak równocześnie, że jednostki w elastyczny sposób, na własną odpowiedzialność, łączą uczenie się z pracą, zwiększając w ten sposób tempo życia, jak również intensyfikując równoczesne obciążenie pracą i nauką. Pojęcia szybkiego reagowania i elastyczności wdrażane są w sposób, który promuje zmianę instytucjonalną, jaką jest na przykład urynkowanie edukacji i kształcenia. Innymi kategoriami pojęciowymi, istotnymi dla rozumienia fenomenu uczenia się przez całe życie, obok indywidualnej odpowiedzialności za przebieg ścieżki edukacyjnej, są kategorie „dostępu” do różnych form kształcenia oraz „orientacja na uczącego się” (*learner centredness*), które wiążą się z humanistycznym podejściem do procesu uczenia się oraz z dyskursem sprawiedliwości społecznej, a mimo tego jednak mogą być wdrażane w sposób pozwalający jednostkom na kierowanie sobą będące w zgodzie z przyjętymi i odzwierciedlonymi w polityce strategiami uczenia się przez całe życie⁶.

Jak wskazują B. Morgan-Klein i M. Osborne, opisując fenomen całozyciowego uczenia się, warto wyjaśnić zakres używanych powszechnie pojęć, które odnoszą się do ścieżek edukacyjnych uczących się oraz ich narracji. Termin „kariera kształcenia się”, który spopularyzowali między innymi Bloomer i Hodkinson, odnosi się do wydarzeń, czynności i interpretacji rozwijających w czasie indywidualne skłonności do uczenia się. Trajektorie uczenia się to ścieżki pokonywane przez jednostki na przestrzeni ich życia, a ponieważ niektóre jednostki lub grupy jednostek znajdują się w lepszej pozycji społecznej, powoduje to, że ich trajektorie różnią się. Samoukierunkowanie, postrzegane czasem jako predyspozycja do przejmowania odpowiedzialności za wyzna-

⁴ Tamże, s. 2.

⁵ R. Usher, R. Edwards, *Lifelong Learning – Sings, Discourses, Practices*, Dordrecht 2007.

⁶ B. Morgan-Klein, M. Osborn, *The Concepts and Practices*.

czanie własnej kariery i trajektorii uczenia się, równoważone jest przez okoliczności personalne⁷.

Orientacja na uczącego się, obok przesunięcia nacisku z kształcenia na uczenie się, będąca wyrazem przesunięcia paradygmatycznego w edukacji dorosłych, nie jest jednak zawsze wyrazem humanistycznego, andragogicznego podejścia do procesu uczenia się, ponieważ cele uczestniczenia w nim są coraz częściej narzucane z zewnątrz, zgodnie z agendami całonocowego uczenia się, wyrażonymi w polityce edukacyjnej formułowanej na różnym poziomie⁸. W związku z tym podkreśla się znaczenie orientacji na wyniki, szczególnie zaś w kontekście dążności do konstruowania nowych jednostkowych tożsamości, lepiej przystosowanych do realizowania osiągnięć i społecznych oczekiwań. Tożsamości te są dla jednostek atrakcyjne, ponieważ przedstawiane są jako sposób radzenia sobie z niepewnościami współczesnego życia, a w związku z tym jako mające charakter wzmacniający (*empowering*). Są dyskursywnie osadzone w badaniach, polityce i praktyce, kładących nacisk na odpowiedzialność jednostki za kształt własnego życia, jej większą elastyczność, przedsiębiorczość, kreatywność i autonomię. Nacisk na wyniki obejmuje również nieformalne formy uczenia się, między innymi działania mające na celu optymalizację własnego ja, przedstawione jako rodzaj utylitarnej przyjemności (jak na przykład dbanie o ciało, stosowanie diet, gimnastyka)⁹.

W dyskursach całonocowego uczenia się optymalizacja własnego ja jest zatem czynnością przedsiębiorczą; jednostka dokonuje odpowiedzialnych wyborów, które są przystosowane do nowych praktyk pracy i są także wyrazem odpowiedzialności za przebieg własnego życia, jako opozycyjnej postawy w stosunku do oczekiwań wobec państwa w zakresie wsparcia edukacyjnego. Jak argumentuje Crowther, nacisk na podmiotowość i tożsamość w całonocowym uczeniu się pełni funkcję regulacyjną – koncepcja całonocowego uczenia się przenosi odpowiedzialność za uczenie się na jednostki, umniejszając rolę państwa opiekuńczego, kryjąc redukcję publicznej sfery demokratycznej, a także traktując ludzi jako podmioty polityki, co w założeniach ma zapewnić im sprawne poruszanie się we wspólnym świecie elastycznego kapitalizmu¹⁰.

Badacze podejmujący problem indywidualnej odpowiedzialności za przebieg ścieżki edukacyjnej często rozpatrują go też, co zostało już wyżej za-

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ R. Usher, R. Edwards, *Lifelong Learning – Signs*.

⁹ B. Skeggs, *Class, Self, Culture*, London 2004, za: B. Morgan-Klein, M. Osborn, *The Concepts and Practices*, s. 18.

¹⁰ J. Crowther, „In and Against” *lifelong learning: Flexibility and corrosion of character*, *International Journal of Lifelong Education*, 2004, 23(2), s. 125-136.

sygnalizowane, w kontekście społecznie konstruowanej tożsamości uczących się. Procesy te opisane są w teoriach edukacyjnych, które proponują różne modele uczącego się, a także, co najważniejsze, mają swoje odzwierciedlenie w dyskursach całozyciowego uczenia się. Dyskursy te oferują indywidualizm normatywny, z naciskiem na praktyki samozarządzania oraz samooptymalizację. Jednostkom zaleca się uczestniczenie w procesie całozyciowego uczenia się, rozumianego jako sposób adaptacji do społecznych i ekonomicznych przemian. Dlatego, dyskursy na temat całozyciowego uczenia się „zapraszają” jednostki do identyfikowania się z nowymi narracjami. Te społeczne narracje dotyczące „samooptymalizującego się przedsiębiorczego ja” mogą być wzmacniające, co już sygnalizowałam, lub regulujące. Warto podkreślić, że pewne zasoby, na przykład kapitał kulturowy lub tożsamościowy, mogą być nierówno rozdzielone. Poszczególne narracje dotyczące tożsamości nie są zatem w równym stopniu dostępne dla wszystkich. Nie możemy po prostu zdecydować o przyjęciu dowolnej tożsamości. Idąc dalej tym tokiem argumentacji, można stwierdzić, że niektóre kategorie uczących się mają większą swobodę, aby dokonać wyboru tego, jak usytuować się w ramach różnych narracji dotyczących tożsamości, upowszechnianych w dyskursach całozyciowego uczenia się, bądź swobodę tego, by z powodzeniem się im oprzeć. Kluczowe jest to, że tożsamości te są osadzone politycznie i historycznie. Dyskursy całozyciowego uczenia się określają uczącego się w sposób służący rekonstrukcji jego tożsamości¹¹.

Perspektywą oglądu poruszanych tu zagadnień jest umiejscowienie całozyciowego uczenia się w innej globalnej tendencji, jaką jest, jak podkreśla Griffin, ucieczka od publicznego zabezpieczania potrzeb ku liberalnej gospodarce rynkowej. Podstawą tego procesu jest odpowiedzialność jednostki, a także reforma opieki społecznej i innych służb. Towarzyszy temu rozwój prywatnego sektora w świadczeniu usług oraz w obliczu globalizacji i gospodarki rynkowej wycofanie się rządu do roli strategicznej¹².

Według Elliota, spory dotyczące tego, czy uczenie się jest zjawiskiem indywidualnym czy społecznym można zazwyczaj postawić obok sporów na temat progresywnego – w socjalno-demokratycznym znaczeniu tego słowa – lub też nie, charakteru polityki całozyciowego uczenia się. Spór, według tego autora, w rzeczywistości dotyczy w takim samym stopniu odpowiedzialności jednostkowej czy społecznej za uczenie się, jak i natury uczenia się jako procesu. Autor ten stwierdza, że strategiczna rola rządu polega na „sterowaniu” poprzez selektywną interwencję, za pomocą takich środków, jak określanie celów, opracowywanie rankingów i wskazywanie wyników, a nie przez na-

¹¹ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The Concepts and Practices*, s. 20-21.

¹² C. Griffin, *From education policy to lifelong learning strategies*, [w:] *The age of learning. Education and the knowledge society*, red. P. Jarvis, London 2001.

kazywanie i sankcjonowanie celów polityki¹³. Dyskurs dotyczy postrzegania całożyciowego uczenia się jako formy polityki edukacyjnej w warunkach neoliberalnej reformy opieki społecznej. Powszechny jest pogląd, że polityka całożyciowego uczenia się jest bardzo blisko związana z rządem socjaldemokratycznym, co z kolei łączy się z postrzeganiem procesu uczenia się jako z założenia fundamentalnie demokratycznego. Griffin sugeruje, przyjmując radykalny pogląd Elliotta, że w rzeczywistości całożyciowe uczenie się może być anty – edukacyjne [w znaczeniu anty-systemowe – E.S-A], gdyż odciąga fundusze i środki od publicznego systemu oświaty, w związku z czym, co chciałabym mocno podkreślić, można sobie wyobrazić politykę uczenia się przez całe życie jako pierwszy krok w kierunku destabilizacji i dezorganizacji systemu edukacji¹⁴.

Pogłębiając namysł nad tak radykalnie zarysowaną tezę, aktualnie chciałabym odnieść się do często podejmowanego w literaturze dotyczącej omawianej problematyki, zarówno tej o nachyleniu teoretycznym, jak i odnoszącej się bardziej do obszaru praktyki edukacyjnej, czy też raportującej szeroko rozumiane kwestie polityczne, problemu, jakim jest dysfunkcjonalność tradycyjnych instytucji edukacyjnych. Badacze zagadnienia zwracają uwagę na potrzebę „cichej rewolucji”, na konieczność nowego ładu edukacyjnego wykreowaną całożyciowym uczeniem się¹⁵. Jak podkreślają Ucher, Bryant, Johnson, ponowoczesność wymaga zmian dotychczasowych koncepcji edukacji i aktywności dorosłych, gdyż procesy edukacyjne stają się coraz bardziej zindywidualizowane, rozpatrywane jako rynkowe relacje pomiędzy producentem i konsumentem – mamy do czynienia z sytuacjami, gdzie upowszechnienie wiedzy odbywa się poza systemem instytucjonalnym¹⁶. W obszarze zmian paradygmatycznych określa się konieczność nowego ładu edukacyjnego związanego z całożyciowym uczeniem się, przejściem od nauczania do uczenia się dorosłych. Zajmowane przez badaczy stanowiska w tym względzie sytuują się od zrozumienia i akceptacji zmian wpisanych w nurt przeobrażeń współczesnego świata, po radykalizm wyrażający się wieszczaniem zmierzchu instytucjonalnej edukacji dorosłych, spowodowanego systematycznie poszerzającym się dostępem do wyższego wykształcenia, kryzysem państwa opiekuńczego, rosnącą sferą usług rodzącą zapotrzebowanie na odmienny charakter kwalifikacji, radykalną i krytyczną orientacją w naukach

¹³ G. Elliott, *Lifelong Learning: The politics of the new learning environment*, London 1999, za: C. Griffin, tamże, s. 46.

¹⁴ Tamże, s. 44-47.

¹⁵ P. Alheit, *Całożyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2009, 4(48); M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010; M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991.

¹⁶ R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Adult Education and Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*, London – New York 1997.

społecznych, czy „nadwątnieniem kolektywistycznego i socjocentrycznego paradygmatu społeczeństwa jako systemu”¹⁷. M. Malewski wskazuje, że utrata wiary w systemowy charakter świata i procesy postępującej biografizacji życia społecznego wywołały zjawisko „prywatyzacji” edukacji dorosłych, a jej wyzwolenie ze sztywnych ram programowych spowodowało to, że przyjęła ona postać naturalnego uczenia się. Autor ten koncepcję lifelong learning łączy nie tyle z przyrostem nowej wiedzy czy kompetencji, ile ze sposobem życia w społeczeństwie „opatrzoną warunkiem krytycznej samorefleksji i imperatywem zmienności”¹⁸.

Autor ten pisze także, iż

wpisanie uczenia się w reżim programowy nauczania było aktem pacyfikacji formalnie deklarowanej autonomii i podmiotowości uczących się dorosłych. Deklaracje tego typu miały zamaskować i przesłonić redukcję człowieka dorosłego do roli ucznia, zamknąć go w sztucznym, intencjonalnie stworzonym środowisku edukacyjnym, podporządkować władzy pedagogicznego autorytetu szkoły i nauczyciela, skanalizować rozwój w obrębie z góry ustanowionych standardów kwalifikacyjnych, legitymizowanych ideologią ogólnospołecznego dobra i indywidualnego życiowego sukcesu¹⁹.

Odzwierciedlone w literaturze przedmiotu, a wyraźnie rysujące się w przestrzeni edukacyjnej problemy są złożone i zróżnicowane, zaś ich rozwiązanie w sferze polityki edukacyjnej i społecznej jest szczególnym wyzwaniem. Implikacje tych problemów dla instytucji funkcjonujących w ramach systemu edukacyjnego, co łączy się z kształceniem formalnym, są znaczące i powodują konieczność pogłębionych debat z zakresu polityki edukacyjnej. Implikacje te to między innymi: powtórna ewaluacja programów nauczania i procesów uczenia się oraz ich potencjalnie większa płynność; nacisk na indywidualnych uczących się i troska o zindywidualizowane drogi edukacyjne w perspektywie dostępności i równości szans; lepsza komunikacja pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a zróżnicowanymi formami kształcenia nieformalnego oraz społecznościami.

W debatach dotyczących odchodzenia od konwencjonalnie ujmowanego szkolnictwa proponowane są dwa modele. Pierwszy przewiduje odejście od centralnej roli szkół jako instytucji, który to proces umożliwia rozwój nowoczesnych technologii i specyfika podłączonego do sieci społeczeństwa. Różnorodne sieci umożliwiające uczenie się na odległość zastąpiłyby tradycyjnie rozumiane instytucje edukacyjne. Także w tym kontekście podnoszony jest problem równości szans czy problem wykluczenia niektórych grup społecznych, który w tym modelu mógłby być trudny do rozwiązania. Trudny do re-

¹⁷ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*, s. 84-91.

¹⁸ Tamże, s. 198.

¹⁹ Tamże, s. 175, 176.

alizacji byłby także cel, jaki wiąże się z zakładanymi funkcjami szkół, którym jest dynamizowanie społeczności lokalnych²⁰.

Zjawiskiem powszechnie akceptowanym jest to, że programy i wzory funkcjonowania edukacji wypracowane w nowoczesności nie są adekwatne do ponowoczesnego świata, do wyzwań współczesności²¹. Analizy podstawowych dokumentów politycznych wyraźnie to obrazują – są bowiem wyrazem tendencji zmian w omawianym obszarze i odpowiedzi na nowe potrzeby społeczno-kulturowe i ekonomiczne. Rozważając permanentny wzrost idei uczenia się przez całe życie, który ujmować można jako niezwykle przykładowy konsensus polityczny na tak globalną skalę oraz w zakresie innowacyjnego narzędzia zarządzania polityką życia²², warto zwrócić uwagę na odzwierciedlenie przeobrażeń określonej idei edukacyjnej w polityce Unii Europejskiej, czy publikacjach i pracach UNESCO i OECD²³, które odgrywają czołową rolę w wyznaczaniu trendów zmian i wnoszą główny wkład w określenie wizji całościowego uczenia się zarówno jako obszaru badań, jak i praktyki społecznej. Radykalizm stanowisk mówiących o zmierzchu instytucji edukacji dorosłych nie ma w nich odzwierciedlenia. Podkreślić jednak należy, że radykalizm ten wyrasta na gruncie głębokiej refleksji dotyczącej zasadniczych zmian paradygmatycznych, jakich doświadcza edukacja dorosłych, wyrasta też na gruncie przemyśleń nad naturą i kształtem tej edukacji w kontekście przeobrażeń społeczno-kulturowych. Stanowisko wiążące się z potrzebą analizy omawianego fenomenu edukacyjnego w tle szerszych procesów, ze szczególnym odniesieniem się do jego tła społeczno-kulturowego, uważam za podstawę poszukiwania odpowiedzi na wszelkie pytania, zarówno ogólne, jak i szczegółowe dotyczące problematyki nauczania i uczenia się dorosłych. W efekcie jego zastosowania określić można dwa wyraźnie zarysowujące się, współbieżne nurty dyskursu dotyczącego edukacji dorosłych postrzeganej w perspektywie całościowego uczenia się. Pierwszy z nich to refleksja nad zmniejszaniem się wyraźnie wyartykułowanej w latach 60. i 70. alokacyjnej funkcji edukacji dorosłych, rozumiana jako tak zwana „druga szansa”, która traci na znaczeniu wobec sił rynkowych, wyborów indywidualnych i konsumeryzmu przejawiającego się w społecznych orientacjach wobec kształcenia. Nurt ten to równocześnie zwiększenie się roli indywidualnych wyborów edukacyjnych i uczenia się w pozainstytucjonalnych kontekstach, skutkujących wzrostem odpowiedzialności jednostek za przetrwanie

²⁰ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The Concepts and Practices*, s. 67.

²¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*.

²² P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2011, 3(55), s. 12.

²³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna; także, Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2016.

i utrzymanie się na rynku pracy, jako konsekwencji własnych decyzji i nakładów na edukację. Warto w tym miejscu przytoczyć także stanowisko mówiące o tym, że „antyinstytucjonalna”, jak nazywa ją P. Alheit, interpretacja uczenia się całożyciowego ignoruje fakt, że biograficzne uczenie się oraz instytucje edukacyjne są ze sobą powiązane²⁴, a nowe, „zindywidualizowane” i „spluralizowane” wzorce biegu życia są nadal kształtowane przez instytucje edukacyjne, które ze swej strony muszą dostosować się do nowych biografii powiązanych z całożyciowym uczeniem się²⁵.

Drugim jest stale obecny i dynamicznie się rozwijający nurt „podaży” instytucjonalnej oferty kształcenia dorosłych, co ukazuje analiza polityki Unii Europejskiej, będącej również odpowiedzią na zmiany, w myśl założeń politycznych, legitymizująca treść i charakter przeobrażeń instytucjonalnych²⁶. Żywotność i wartość tego nurtu w edukacji dorosłych odzwierciedla choćby wyartykułowana w dokumentach politycznych i wdrażana w praktykę edukacyjną dążność do poprawy jakości kształcenia, dążenie do standaryzacji, czego egzemplifikacją może być ustanowienie Europejskich Ram Kształcenia.

W dyskurs całożyciowego uczenia się wpisany jest problem równych szans, czy inaczej artykułując – nierówności społecznych. W świecie, dla którego charakterystyczne są procesy indywidualizacji i refleksyjna modernizacja, struktura kompetencyjna może być rozwijana w ramach procesu całożyciowego uczenia się, co wymaga przebudowy całego systemu edukacyjnego²⁷ i co wiąże się z tym, iż ryzyko wykluczenia społecznego jest większe niż w społeczeństwie industrialnym, przy czym, jak podkreśla P. Alheit,

logika wykluczenia społecznego nie nosi żadnych znamion nowości – kluczowymi determinantami pozostają klasa społeczna i płeć, ale równocześnie coraz większą rolę zaczynają odgrywać wiek i pochodzenie społeczne²⁸.

Według tego autora, współczesne dyskursy kapitału społecznego i całożyciowego uczenia się sytuują się w głównym nurcie za cenę systematycznego wykluczania ludzi, których charakteryzuje ekonomiczne i edukacyjne ubóstwo. Idąc dalej w rozważaniach dotyczących całożyciowego uczenia się jako postmodernistycznej gry o władzę P. Alheit podkreśla, że „mglisty” charakter pojęcia całożyciowego uczenia się daje możliwości wykorzystania go jako instrumentu kontroli politycznej. Mówi, odnosząc się do koncepcji „rządomyślności” M. Foucault, o rządomyślności procesu całożyciowego ucze-

²⁴ P. Alheit, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, s. 14.

²⁵ Tamże, s. 10.

²⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna; także, Zmiany we wzorach przebiegu kariery*.

²⁷ P. Alheit, *Całożyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, s. 16.

²⁸ Tamże, s. 17.

nia się wskazując na jego represyjny wymiar, co przy poddaniu dyskursu całościowego uczenia się prymatowi gospodarki skutkuje tym, że zmusza się jednostki do rozwijania „technik siebie”, równoznacznych z autoinstrumetalizacją²⁹.

W podobny nurt ustosunkowań do polityki w zakresie całościowego uczenia się wpisują się badacze podejmujący analizowane zagadnienia z perspektywy feministycznej, zakładający, że współcześnie obszar całościowego uczenia się opiera się na pewnych ukrytych wartościach i założeniach. Ujawniają oni mechanizmy, poprzez które wybiórcze dyskursy i praktyki są kwestionowane i (re)konstruowane. Celem tego jest otwarcie nowych dróg konceptualizacji uczenia się, biorących pod uwagę wielorakie i zmieniające się w czasie formacje uczących się, jak również uczenie się w różnorodnych kontekstach społecznych. W ten sposób, w zamierzeniach, poszerzają zakres pojęcia uczenia się i rozumienia samego uczącego się, a także proponują inne, znacznie szersze, rozumienie całościowego uczenia się, uwzględniającego niedoceniane i błędnie rozpoznawane wartości, epistemologie i zasady³⁰.

Jako społeczno-kulturowy kontekst całościowego uczenia się przyjmuje się zjawiska i procesy zachodzące w obrębie społeczeństwa uczącego się. Green argumentuje, że dyskurs społeczeństwa uczącego się przyjął charakter globalny z trzech powodów. Pierwszy jest związany ze starzeniem się populacji, co jest charakterystyczne dla wszystkich krajów rozwiniętych, drugi łączy się z kulturową zmianą, jaką jest przejście do i akceptacja „różnorodności stylów życia”, trzeci zaś to globalna restrukturyzacja gospodarcza. Chociaż wydaje się, jak wskazuje ten autor, że przejawiana retoryka wartościuje wszystkie rodzaje uczenia się, dyskursy, w których rozważane są procesy zachodzące w obrębie społeczeństwa uczącego się obarczone są błędem uprzywilejowania pewnych rodzajów uczenia się oraz pewnych typów uczących się³¹.

Badacze sytuujący się we wspomnianym nurcie krytyki podkreślają, że istnieją szczególne sposoby postrzegania całościowego uczenia się, które zdobyły przewagę i to one mają głęboki wpływ na politykę i praktykę całościowego uczenia się, jednakże są one w zbyt małym stopniu kształtowane przez złożone, często sprzeczne i wieloaspektowe doświadczenia uczących się. Dzieje się tak głównie dzięki procesom i politykom związanym z walidacją wiedzy oraz sposobom, w jakich interpretują zmieniające się i skomplikowane nierówności społeczne³².

²⁹ P. Alheit, *Polityki dyskursu – całościowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2010, 4(52).

³⁰ P.J. Burke, S. Jackson, *Reconceptualising Lifelong Learning. Feminist interventions*, London 2007, s. 27.

³¹ A. Green, *To Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe*, *Journal of Education Policy*, 2002, 17(6).

³² P. Burke, S. Jackson, *Reconceptualising Lifelong Learning*, s. 27.

Pojawiają się argumentacje, że całozyciowe uczenie się konceptualizowane i prezentowane w różnych dyskursach i polityce jest bardziej czynnikiem kontroli społecznej niż czynnikiem zmian i działań transformacyjnych, stąd dyskurs na temat tego zjawiska utożsamia się z dyskursem na temat równości i szans edukacyjnych. W krytycznych podejściach, dokonywanych szczególnie z perspektywy feministycznej, podkreśla się, że całozyciowe uczenie się, mimo podkreślanego we wszystkich debatach politycznych jego znaczenia, produkuje i reprodukuje nierówności społeczne, gdyż preferuje określone formy i praktyki uczenia się oraz określone kategorie uczących się głównie dla potrzeb rozwojowych globalnej ekonomii, co pogłębia strukturalne nierówności.

Na przykład, akcentuje się, że dostęp do wyższych poziomów kształcenia czy pozaszkolnych form dających szansę ustawicznego doskonalenia zawodowego zróżnicowany jest klasowo, płcią, czy też innymi czynnikami o charakterze strukturalnym. Mimo retoryki rozszerzania udziału, która sugeruje bardziej inkluzyjny system szkolnictwa wyższego, masowość tego szkolnictwa spowodowała pojawienie się nowych nierówności zależnych od społecznej stratyfikacji. Argumentuje się, że kultura edukacyjna realizowana na poziomie szkolnictwa wyższego, jego dynamiczny rozwój, kontynuuje uprzywilejowanie maskulinistycznych epistemologii i legitymizuje założenia i wartości klasy średniej.

Całozyciowe uczenie się ujmuje się jako dyscyplinujący mechanizm, mający na celu kontrolę „globalnych” obywateli w sytuacji stałego zagrożenia ryzykiem, które dotyczy zarówno społeczeństwo globalne, jak i społeczności lokalne.

Kształcenie staje się polem walki o wiedzę, co oznacza, że zdominowane władzą dyskursy określają kształt obowiązującej wiedzy, jedynej i prawdziwej, dostępnej w procesie uczenia się przez całe życie, wartościowej dla globalnej ekonomii i rynków pracy. Jak podkreślają Burke i Jackson, nadejście dwudziestego pierwszego wieku zostało na świecie odebrane jako moment, który wielu jednostkom, społeczeństwom i rządowi przyniósł liczne wyzwania i zagrożenia, między innymi zmieniający się charakter pracy, przemiany technologiczne, globalizację, nieprzewidywalność środowiska, terroryzm i wojny, ogólną niepewność. Atrakcyjność metod naukowych w tych warunkach polega na tym, że postrzega się je jako przynoszące niezawodne, obiektywne i prawidłowe dane, które pomagają radzić sobie z zagrożeniami i niepewnością. Zakłada się, że „właściwa” wiedza sprawi, że będziemy mogli kontrolować nasze otoczenie i minimalizować ryzyko. Panuje przekonanie, że gromadzenie kapitału wiedzy i stworzenie „gospodarki wiedzy” ograniczy zagrożenia, dla określonych jednak kategorii jednostek i społeczności, zmagających się z coraz bardziej niestabilnym światem. W takim kontekście całozyciowe uczenie się postrzegane jest jako „kluczowa strategia”³³.

³³ Tamże, s. 28.

Istotna staje się kwestia, jak już wspomniałam wcześniej, oglądu fenomenu całościowego uczenia się w szerszym społeczno-kulturowym kontekście, co pozwala analizować określone praktyki, określone tożsamości uczących się, czy też nierówności w edukacji. Uwaga skupia się nie tylko na tym, w jaki sposób czynniki społeczno-ekonomiczne mogą utrudniać uczestnictwo, ale również na tym, jak sytuacje i instytucje edukacyjne mogą powielać relacje siłowe, czy to poprzez treść programów nauczania, czy też poprzez stosowane praktyki pedagogiczne, które mogą służyć aktywnemu wykluczaniu niektórych grup³⁴. Warto przypomnieć, że w hegemonicznym dyskursie całościowego uczenia się szczególnie eksponowane są wartości indywidualnej przedsiębiorczości, podejmowania ryzyka, czy konkurencyjności, co ma znaczące implikacje dla aktywności edukacyjnej określonych jednostek, dla innych stanowić może czynnik edukacyjnej ekskluzji.

Niektórzy badacze krytykują jednak podejście koncentrujące się na problemach ekskluzji, jako odciągające uwagę od zasadniczych kwestii nierówności społecznych i niesprawiedliwości, czego efektem jest to, iż specyficzne wartości kulturowe i określone perspektywy – drogi przebiegu karier życiowych charakterystyczne dla klasy średniej, legitymizowane są bez uwzględniania ich implikacji w perspektywie społecznej sprawiedliwości. Jak wskazują Burke i Jackson, dyskurs podnoszenia i dynamizowania aspiracji nie uwzględnia, czy przynajmniej marginalizuje kwestie wzajemnych relacji, jakie zachodzą pomiędzy aspiracjami jednostki a ich klasowym i genderowym uwarunkowaniem a identyfikacją, a także pomiędzy społecznym doświadczeniem jednostek. Ignoruje również instytucjonalny i kulturowy kontekst, w którym kształtuje się podmiotowość³⁵. Archer i Leathwood wskazują ponadto, że nie uwzględnia się faktu, że osoby klasyfikowane jako nie uczestniczące w systemie kształcenia mogą nie chcieć podejmować takiej aktywności, preferując uczenie się w przestrzeni pozainstytucjonalnej³⁶.

Ujmowany w podejściach krytycznych jako dominujący sposób myślenia o uczącym się przez całe życie nie uwzględnia, w świetle tych krytycznych ustosunkowań, zróżnicowań jego sytuacji w kontekście narodowym, etnicznym, klasowym, czy genderowym i, co podkreśla się, kwestie dotyczące tożsamości osób uczących się i różnic często wyłączone są z politycznych debat na temat tego, kto i w jakich formach uczestnictwa powinien brać udział³⁷.

Autorzy sytuujący się w feministycznym poststrukturalnym podejściu ukazują wiedzę na temat całościowego uczenia się – uprzywilejowaną

³⁴ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The Concepts and Practices*, s. 14.

³⁵ P.J. Burke, S. Jackson, *Reconceptualising Lifelong Learning*, s. 17.

³⁶ L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, London 2003.

³⁷ P.J. Burke, S. Jackson, *Reconceptualising Lifelong Learning*.

w akademickich i politycznych dyskursach, jako nie, jak jest w nich przedstawiana, neutralną, obiektywną, apolityczną, wolną od wartości, ale powiązaną z władzą określonym układem sił, genderową. Brak świadomości tego, że wiedza jest społecznie konstruowana i odczytywana w określonym kontekście zwiększa, zdaniem tych autorów, kulturowe, społeczne i materialne nierówności osadzone w politykach i praktykach całozyciowego uczenia się³⁸.

Definicje całozyciowego uczenia się konstruowane są w sprzeczny sposób poprzez różne modele epistemologiczne dostępne badaczom. Pojęcie dyskursu jest szczególnie pomocne w rozumieniu i interpretowaniu procesu definiowania całozyciowego uczenia się konstruowanego przez politykę, praktykę i opisywanego przez badania. Dyskursy całozyciowego uczenia się instytucjonalizują i regulują zarówno „znormalizowane”, jak i krytyczne rozumienie tego czym jest uczenie się i kto jest uznawany za uczącego się. Burke i Jackson zwracają uwagę na to, że w tym samym czasie i przestrzeni istnieje wiele sprzecznych interpretacji procesu uczenia się przez całe życie³⁹. Morgan-Klein i Osborne stwierdzają kategorycznie, że dyskursy całozyciowego uczenia się nie są neutralne. Są zróżnicowane, potencjalnie sprzeczne i permanentnie się zmieniają. Mają moc wywoływania znaczącej zmiany społecznej w wielu wymiarach, przy czym zmiana ta jest nieuchronnie kontrowersyjna⁴⁰.

Co rozumiemy poprzez całozyciowe uczenie się, kogo uznajemy za osobę uczącą się, jakie są motywy aktywności edukacyjnej, czy z szerszej perspektywy patrząc – jakie wyzwania współczesnego świata kształtują potrzeby uczenia się przez całe życie, jakie problemy podejmujemy wyjaśniając fenomen całozyciowego uczenia się – odpowiedzi na te pytania różnicują epistemologiczne podejścia stosowane przez różnych badaczy, a także ustalenia badawcze uzyskane w efekcie tych zróżnicowanych podejść.

Analiza tych ustosunkowań do idei i praktyk edukacyjnych pozwala na stwierdzenie zróżnicowania ram koncepcyjnych, w obrębie których pojęcie całozyciowego uczenia się jest omawiane, co skutkuje odwołaniem się do nich w różnych debatach politycznych i zróżnicowanych politycznie strategiach oświatowych. Można jednak stwierdzić, w efekcie analizy literatury sygnalizowanej wyżej, że istnieją pewne szczególne podejścia do fenomenu całozyciowego uczenia się, które dominują i to one mają wpływ na politykę i praktykę w tym zakresie.

Nicoll i Edwards⁴¹ analizując stosowne polityki, ukazują całozyciowe uczenie jako szczególny zamysł retoryczny mający na celu mobilizowanie

³⁸ Tamże, s. 17.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The Concepts and Practices*, s. 67.

⁴¹ K. Nicoll, R. Edwards, *Lifelong Learning and the Sultans of Spin: Policy as Persuasion?* Journal of Education Policy, 2004, 19(1), s. 43-55.

jednostek i grup społecznych do uczestniczenia w zmianie. Warto zwrócić uwagę na charakter programów uczenia się przez całe życie, ujętych w różnego rodzaju dokumentach strategicznych Unii Europejskiej, raportach, materiałach konferencyjnych, publikacjach o charakterze teoretycznym, które ukazują uczenie się przez całe życie zarówno jako ideę edukacyjną, określoną politykę, jak i strategię działań⁴². Łączą uczenie się przez całe życie z potrzebami rynku pracy, co oznacza w podstawowych założeniach zwiększenie dzięki tej aktywności edukacyjnej szans jednostek na zatrudnienie, zapewnienie pomyślnej kariery zawodowej oraz łatwość przemieszczania się między sektorami a także państwami, przechodzenie z pracy do nauki i z nauki do pracy w ciągu całego życia. W strategiach uczenia się, jako wykładniach założeń politycznych formułowanych na poziomie Unii Europejskiej, rysuje się silny trend na integrację z elementami polityk dotyczących takich kwestii, jak zatrudnienie i integracja społeczna. Widać silne sprzężenie polityki w zakresie uczenia się przez całe życie z polityką unijną w sferze socjalnej, dotyczącą jakości życia, pryncypiów leżących u podstaw wspólnoty europejskiej. Duży nacisk położony jest na strategię zwiększania dostępu do uczenia się poprzez całe życie, zwłaszcza grupom defaworyzowanym, walkę z ubóstwem. Wspomniane dokumenty obrazują krystalizowanie się koncepcji uczenia się przez całe życie i możliwości wpisania jej w rzeczywistość edukacyjną⁴³.

Jak widać z przedstawionych tutaj analiz, mimo normatywnego podejścia, szczególnie widocznego w strategiach formułowanych na różnym poziomie (europejskim, regionalnym, lokalnym), sam fenomen uczenia się przez całe życie nie poddaje się jednoznacznej ocenie. Całozyciowe uczenie się może być pojmowane jako cel edukacji, proces, produkt edukacji, forma samorealizacji czy też przymus społeczno-kulturowy, cywilizacyjny, obszar rzeczywistości edukacyjnej, czy używając określenia Edwardsa „kłopotliwa przestrzeń conceptualna”. Jawi się zatem pytanie: w jakim stopniu i w jaki sposób idea całozyciowego uczenia się strukturyzuje nasze myślenie o rzeczywistości społecznej, a także w jaki sposób rzeczywistość społeczna, kulturowa, czy ekonomiczna wyznacza potrzebę uczenia się przez całe życie, określając je jako szansę sprawnego poruszania się w zmiennym świecie (nie)równych szans.

BIBLIOGRAFIA

- Alheit P., *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2009, 4(48).
- Alheit P., *Polityki dyskursu – całozyciowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2010, 4(52).

⁴² E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna*.

⁴³ Tamże.

- Alheit P., *Podjęcie biograficzne do całozyciowego uczenia się, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2011, 3(55).
- Archer L., Hutchings M., Ross A., *Higher Education and Social Class :Issues of Exclusion and Inclusion*, Routledge, London 2003.
- Archer L., Leathwood C., *Identities, Inequalities and Higher Education*, [w:] *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, red. L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, Routledge, London 2003.
- Bloomer M., Hodkinson P., *Learning careers: Continuity and change in young people`s dispositions to learning*, *British Educational Research Journal*, 2000, 26(5).
- Burke P.J., Jackson S., *Reconceptualising Lifelong Learning. Feminist interventions*, Routledge, London 2007.
- Crowther J., *"In and Against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character*, *International Journal of Lifelong Education*, 2004, 23(2).
- Elliott G., *Lifelong Learning: The politics of the new learning environment*, Routledge & Kegan Paul, London 1999.
- Featherstone M., *Consumer Culture and Postmodernism*, Sage Publications, London 1991.
- Green A., *The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe*, *Journal of Education Policy*, 2002, 17(6).
- Griffin C., *From education policy to lifelong learning strategies*, [w:] *The age of learning. Education and the knowledge society*, red. P. Jarvis, Kogan Page, London 2001.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Morgan-Klien B., Osborne M., *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, Routledge, London – New York 2007.
- Nicoll K., Edwards R., *Lifelong Learning and the Sultans of Spin: Policy as Persuasion?* *Journal of Education Policy*, 2004, 19(1).
- Skeggs B., *Class, Self, Culture*, Routledge, London 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności systemu oświaty dorosłych*, [w:] *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin 1995.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całozyciowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całozyciowe uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całozyciowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Usher R., Bryant I., Johnston R., *Adult Education and Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*, Routledge, London – New York 1997.
- Usher R., Edwards R., *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*, Springer, Dordrecht 2007.

BEATA JACHIMCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**KSZTAŁCENIE PONADGIMNAZJALNE/
/PONADPODSTAWOWE UCZNIÓW
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
- POMIĘDZY EDUKACJĄ OGÓLNOKSZTAŁCĄCĄ
A ZAWODOWĄ
- NA PRZYKŁADZIE MIASTA ŁÓDZI**

ABSTRACT. Jachimczak Beata, *Kształcenie ponadgimnazjalne/ponadpodstawowe uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pomiędzy edukacją ogólnokształcącą a zawodową – na przykładzie miasta Łodzi* [Post-Gymnasium/Post-Primary Education of Students with Special Educational Needs – Between Mainstream Education and Vocational Education – A Case Study of the City of Łódź]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 39-52. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.3

The purpose of this article is to analyze the post-gymnasium/ post-primary education in the context of students' special needs. In the first part of the article, the author presents the problem of shaping educational paths of students with special educational needs. Then the author briefly describes the changes in the education in mainstream secondary schools and vocational secondary schools (including basic vocational schools) during the transformation period. In the further part of this article, the author analyzes the educational opportunities and limitations of students with special educational needs in their individual and environmental predispositions and with reference to the results of external examinations. The article ends with the indication of the need to support students with special educational needs in shaping their educational and professional choices.

Key words: student, special educational needs, secondary school

Projektowanie ścieżek szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od wielu lat stanowi istotny problem tak jednostkowy, jak i społeczny. Z jednej strony coraz wcześniej i powszechniej prowadzona jest diagnoza możliwości oraz ograniczeń rozwojowych dziecka, jak też wdrażanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jemu dedykowanej. Z drugiej

zaś, zbyt późno (lub niekiedy wcale) wprowadza się doradztwo zawodowe rozumiane jako rozpoznanie możliwości i kierunku dalszego (ponadgimnazjalnego lub ponadpodstawowego) kształcenia uczniów, a w szczególności uczniów z trudnościami w uczeniu się. Warto odnotować jednak, że od roku szkolnego 2017/2018 wprowadzono zajęcia z doradztwa zawodowego w szkołach, których pierwsze efekty być może pojawią się za kilka lat¹.

Aktywność społeczna silnie związana jest ze statusem społecznym i materialnym człowieka. Sprzyja jej też wysoki status zawodowy i finansowy, aktywność społeczną blokuje natomiast niskie wykształcenie, trudna sytuacja życiowa przejawiająca się na przykład bezrobociem, trwałym złym stanem zdrowia, czy brakiem własnych dochodów. Uczestnictwo w życiu społecznym stanowi wyznacznik pozycji człowieka w społeczeństwie, stąd tak istotne jest by dążyć do pełnej partycypacji we wszelkich jego przejawach. Bycie osobą niepełnosprawną (czy osobą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub rozwojowymi) nie przekreśla szans w tym zakresie. Podstawą są jednak warunki, w których taka aktywność będzie mogła zaistnieć. Ich tworzenie rozpoczyna się już na etapie edukacji².

Prowadzonym badaniom edukacyjnym na każdym etapie kształcenia przypisuje się różny cel. Diagnoza skuteczności edukacji na początku kształcenia zazwyczaj uzasadniana jest dążeniem do wskazania prawidłowości rozwojowych, ale również tego, co należy skorygować, poprawić, w jakich obszarach wesprzeć ucznia i nauczyciela, by przeciwdziałać pogłębianiu się problemów. Badania edukacyjne związane z wynikami kształcenia na kolejnych etapach (można je nazwać środkowymi – klasy IV-VI szkoły podstawowej i gimnazjum³), szczególnie kiedy odnoszą się do wyników badań prowadzonych na uczniach młodszych, uzasadniane są zazwyczaj dążeniem do ukazania skutków ewentualnych zaniechań, takich jak ujawnienie pogłębiania się trudności w uczeniu. Badania edukacyjne na końcowym etapie obowiązkowego kształcenia pokazują, z jakim poziomem kompetencji i umiejętności wchodzą w dorosłe życie badani⁴.

Problem odpowiedzialnego kształtowania ścieżki edukacyjnej ucznia uwzględniającej jego możliwości i ograniczenia rozwojowe, a także zain-

¹ <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html> [dostęp: 15.01.2018].

² B. Jachimczak, *Spółeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Kraków 2011, s. 10.

³ Ostatnie kilkanaście lat szkoła podstawowa kończyła się po szóstej klasie, stąd badania edukacyjne były prowadzone z odniesieniem do sześcioletniej szkoły i trzyletniego gimnazjum; od roku 2019 rozpoczyna się dopiero analizy dotyczące kształcenia w ośmioletniej szkole podstawowej.

⁴ Tamże, s. 12.

teresowania i oczekiwania środowiska zewnętrznego jest bardzo złożony. Nie ulega jednak wątpliwości, że sama liczebność dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się, spowodowanymi bardzo zróżnicowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazuje na konieczność monitorowania ich dalszych wyborów edukacyjnych. Iwona Chrzanowska⁵ wskazuje, że na świecie w zależności od kryteriów od 4% do 40% uczniów ma trudności w uczeniu się. W Polsce dość trudno określić jednoznacznie tę liczbę, ponieważ prawo oświatowe wskazuje na jedenaście grup uczniów, dla których organizuje się pomoc i wsparcie w zakresie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Należą do nich uczniowie: z niepełnosprawnością; niedostosowani społecznie; zagrożeni niedostosowaniem społecznym; z zaburzeniami zachowania lub emocji; szczególnie uzdolnieni; ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; chorzy przewlekłe; w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych; z niepowodzeniem edukacyjnym; zaniedbani środowiskowo w związku z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą. Jednak w danych Systemu Informacji Oświatowej⁶ znajdziemy informacje dotyczące tylko uczniów z niepełnosprawnością (niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z niepełnosprawnościami sprzężonymi), niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem, chorych przewlekłe, z zaburzeniami zachowania i zaburzeniami psychicznymi, co stanowi około 4% uczniów diagnozowanych jako tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ale już z danych Głównego Urzędu Statystycznego, jak pisze Piotr Plichta⁷, wynika, że w roku szkolnym 2015/2016 blisko milion uczniów szkół podstawowych (bez specjalnych) skorzystało ze wsparcia w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, co stanowiło około 39% wszystkich uczniów tego etapu. W gimnazjach zaś było ich prawie 26%. Te dane także niedokładnie wskazują na wielkość grupy, ponieważ uczniowie ci mogli

⁵ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji. Pomędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009.

⁶ <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/> [dostęp: 10.09.2018].

⁷ P. Plichta, *Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności*, s. 158, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/580> [dostęp: 28.10.2018].

korzystać z kilku wyróżnionych form, jak: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia logopedyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia socjoterapeutyczne, klasy terapeutyczne. Niemniej, analizując różne źródła informacji dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych, można uznać, że jest to liczna grupa uczniów wymagająca indywidualnego kształtowania ścieżek edukacyjnych w celu osiągnięcia adekwatnego (do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń) wykształcenia i przygotowania zawodowego.

Złożoność problematyki kształcenia ponadgimnazjalnego (ponadpodstawowego), czy to ogólnego czy zawodowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynika z wielu przyczyn. By kształcenie to było skuteczne, w sposób optymalny spełniało oczekiwania uczniów, ich rodziny, gwarantowało im miejsce na rynku pracy, by zmiany mogły przynieść pozytywne efekty, musi być poddane stałej diagnozie i ewaluacji.

Jedną z grup najbardziej zagrożonych zbyt wczesnym opuszczeniem procesu edukacji są uczniowie z niepełnosprawnością. Z danych UE wynika, że w grupie wiekowej 16-19 lat nie kształci się 37% osób o znacznym stopniu niepełnosprawności, 25% o umiarkowanym i 17% o lekkim stopniu niepełnosprawności⁸. Oznacza to konieczność diagnozowania i monitorowania działań nastawionych na zmianę niekorzystnych wskaźników, szczególnie w kontekście promowanych przez UE programów „Mobilna młodzież” i „Uczenie się przez całe życie”, w których powinny uczestniczyć osoby z niepełnosprawnością, jako pełnoprawni obywatele Unii Europejskiej.

Uczestnictwo w edukacji nastawione na zdobycie wykształcenia jest warunkiem podstawowym uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym. Nie ma wątpliwości, że posiadane wykształcenie różnicuje aktywność zawodową człowieka, dotyczy to w takim samym stopniu osób sprawnych i niepełnosprawnych⁹.

Problemy związane z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym towarzyszą trudności w uczeniu się, związane są z wieloma takimi zagadnieniami, jak:

- kończenie edukacji po gimnazjum (brak kontynuacji nauki przez uczniów pełnoletnich);

⁸ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowy Europy bez barier*, Bruksela, 15.11.2010 KOM (2010) 636 wersja ostateczna, s. 10 <http://www.niepełnosprawni.gov.pl/dostepnosc-projektowanie-unii/> [dostęp: 28.07.2011].

⁹ B. Jachimczak, *Education at higher level in life plans of schoolchildren with disability who complete their education at vocational level* [Kształcenie na poziomie wyższym w planach życiowych uczniów z niepełnosprawnością kończących edukację na etapie zawodowym], *The New Educational Review*, 2012, 27, 1, s. 316-323.

- niedostateczna (ilość i jakość) systemowych rozwiązań dotyczących doradztwa zawodowego dla uczniów gimnazjum ze szczególnym uwzględnieniem planowania drogi edukacyjno-zawodowej ucznia ze SPE;
- ograniczona oferta kształcenia terapeutycznego, integracyjnego/specjalnego na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej;
- brak lub ograniczenie wsparcia terapeutycznego.

Dodatkowym problemem w ostatnich latach (okres transformacji) paradoksalnie stał się wzrastający poziom uczestnictwa młodych ludzi w kształceniu wyższym. To co z jednej strony tłumaczono wskaźnikami demograficznymi, w rzeczywistości miało wiele innych przyczyn. Jak wskazywała kilka lat temu Dorota Moroń,

należały do nich choćby polityka władz publicznych, które doceniały wreszcie wartość wyższego wykształcenia, ale też – w dobie wysokiego bezrobocia – za wartościowy uznawały fakt, że studia opóźniają wejście na rynek pracy, a co za tym idzie lansowały model kształcenia: liceum ogólnokształcące – studia wyższe. Sami obywatele również dostrzegali potrzebę kształcenia czy uzupełniania wykształcenia, szczególnie w kontekście szans na zatrudnienie¹⁰.

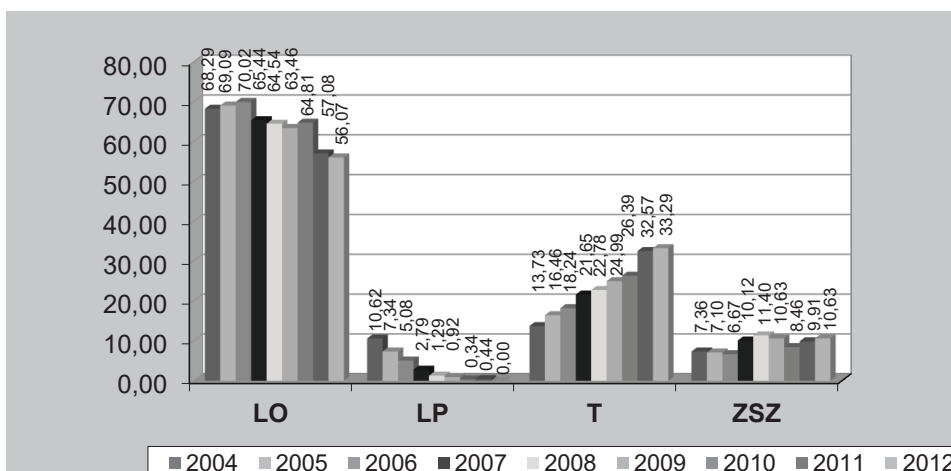
Jej zdaniem również, „urynkowienie gospodarki spowodowało zmianę priorytetów na polskim rynku pracy”¹¹. Wysoką rangę uzyskało wykształcenie wyższe i co za tym idzie – przeniesienie udziału młodzieży z edukacji zawodowej na ogólnokształcącą, pozwalające na kontynuację nauki w szkołach wyższych. Współcześnie, pomimo że wykształcenie wyższe nie gwarantuje już zatrudnienia, nadal dla wielu młodych ludzi (i ich rodziców) jest ono postrzegane jako „niemalże warunek wstępny sukcesu na rynku pracy”¹². Ta zmiana podnosząca rangę kształcenia średniego kończącego się egzaminem maturalnym nie uwzględniała jednak możliwości i ograniczeń wielu uczniów z trudnościami w uczeniu. Powodowała natomiast zmianę oferty kształcenia kierowaną do absolwentów szkół gimnazjalnych. Wzrost popularności szkół ogólnokształcących oraz szkół średnich zawodowych (techników) spowodował większą ich dostępność na niekorzyść zasadniczego kształcenia zawodowego. I w dalszym ciągu obserwujemy zaledwie około 10-15% udział młodzieży w kształceniu w zasadniczych szkołach przygotowujących do zawodu.

Dla potrzeb prowadzonych tu analiz postawiono pytanie o ofertę kształcenia ponadgimnazjalnego/ponadpodstawowego dla łódzkich uczniów w kontekście ich możliwości i ograniczeń diagnozowanych między innymi efektami egzaminów zewnętrznych.

¹⁰ D. Moroń, *Wpływ przemian na szkolnictwo wyższe w Polsce*, Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2016, 290, s. 111.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.



Ryc. 1. Szkoły ponadgimnazjalne w Łodzi.
Zmiany struktury naboru w latach 2004-2012 (%)

(źródło: dane Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi¹³)

Analiza danych przedstawionych na rycinie 1 wskazuje, że prawie 90% młodzieży łódzkiej bierze udział w kształceniu przygotowującym do egzaminu maturalnego, będącego „przepustką” do kształcenia wyższego. Również wyniki dla całego kraju potwierdzają podobny rozkład. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku szkolnym 2015/2016 prawie 85% uczniów szkół gimnazjalnych wybrało naukę w liceach lub technikach, a zaledwie 15% w zasadniczych szkołach zawodowych¹⁴. Odnosząc te dane do problemu uczniów z trudnościami w uczeniu (a nawet szerzej – uczniów ze SPE), należy postawić pytanie o ich udział w kształceniu ponadgimnazjalnym, mając na uwadze jego efektywność oraz stworzenie warunków do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Zmiany w kształceniu specjalnym, których głównym założeniem było przejście od kształcenia segregacyjnego do nauczania włączającego, powinny mieć swoje osadzenie w koncepcjach teorii ekosystemów między innymi z tego powodu, że podstawą edukacji inkluzyjnej są działania normalizacyjne. W teoretycznej analizie paradygmatów pedagogiki specjalnej Amadeusz Krause¹⁵ pokazał przejście od paradygmatu biologicznego, przez humani-

¹³ Autorka tekstu w latach 2012-2015 była dyrektorem Wydziału Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi, następnie w latach 2015-2017 doradcą Prezydenta Miasta Łodzi ds. oświatowych i prezentowane dane wynikają z zakresu prowadzonych przez nią analiz.

¹⁴ Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2015/2016, s. 73 https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf [dostęp: 12.08.2018].

¹⁵ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

styczny, społeczny, normalizacyjny, aż do paradygmatu emancypacyjnego. Paradygmat normalizacyjny wiąże się z poszukiwaniem normalizacji w środowisku osoby z niepełnosprawnością. Szukając osadzenia i przygotowania środowiska zewnętrznego do wspierania rozwoju człowieka, należy odnieść się do teorii ekosystemów. Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące wprowadzanych zmian (w kontekście kształtowanie ścieżek edukacyjnych uczniów), warto dokonać analizy teorii ekosystemów: pierwsza z nich to teoria U. Bronfenbrennera¹⁶ – wywodząca się z koncepcji psychologii ekologicznej, druga – teoria F. D. Horowitz¹⁷, wywodząca się z modelu strukturalno-behawioralnego rozwoju człowieka. Zgodnie z założeniami między innymi modelu systemowego, zakłada się, że rozwój człowieka zależy od relacji, jakie buduje on z bliższym i dalszym środowiskiem społecznym. Ten wzajemny system powiązań i relacji nazywany jest ekosystemem. U. Bronfenbrenner wyróżnił kilka podsystemów pozostających ze sobą w stałej interakcji. Są to mikrosystem, mezostystem, egzosystem i makrosystem. Podstawowy dla rozwoju każdego człowieka jest mikrosystem, w którym główną rolę odgrywa rodzina, grupa rówieśnicza, klasa szkolna. Doświadczenia wyniesione z relacji panujących pomiędzy nimi będą decydowały o wyposażeniu dziecka w kompetencje niezbędne do autonomicznego funkcjonowania w latach późniejszych. Te pierwsze doświadczenia szkolne powinny kształtować obszar samoświadomości, samoregulacji oraz motywacji ucznia dla podejmowanych działań w procesie uczenia się i planowania swojej kariery edukacyjnej i dalej zawodowej. To w okresie wczesnej edukacji i wczesnej adolescencji środowisko zewnętrzne powinno pomóc młodemu człowiekowi w rozpo-

T a b e l a 1

Modele systemowo-ekologiczne¹⁸

Psychologia ekologiczna U. Bronfenbrennera	Strukturalno-behawioralny model rozwoju F.D. Horowitz
- mikrosystem - mezosystem - egzosystem - makrosystem	- bodźce - sposobności uczenia się - kontekst społeczny - kontekst kulturowy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Pilecka, *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Kraków 2009.

¹⁶ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.

¹⁷ Za: W. Pilecka, *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Kraków 2009.

¹⁸ B. Jachimczak, *Inkluzivna edukacija z perspektivy teorii ekosystemom*, [w:] *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, (ed.) Victor Lechta (prof. dr hab.), IRIS Bratislava 2012, s. 237-243

znawaniu indywidualnych możliwości, a także ograniczeń wynikających z jego indywidualnych i środowiskowych zasobów. Jest to szczególnie istotne w sytuacji ucznia wymagającego objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Odpowiedzialne współzarządzanie jego dalszą drogą edukacyjną powinno skutkować stworzeniem przestrzeni do samorozwoju, samoakceptacji i samorealizacji, będących podstawą funkcjonowania w dorosłym życiu.

Analizując problem edukacji i jej pozytywnych uwarunkowań w kontekście kształcenia, przydatne jest ujęcie przedstawione w teorii Bronfenbrennera, ze względu na stosowany przez autora podział na ekosystemy. Jednak w teorii Horowitz istotny jest aspekt behawioralny, szczególnie ważny z punktu widzenia rehabilitacji i wspomagania funkcjonowania dziecka ze SPE. W pedagogice i psychologii humanistycznej uwaga mocno zwrócona jest na aspekt personalny w projektowaniu działań wychowawczych i edukacyjnych, natomiast w przypadku osób z zaburzeniami rozwojowymi bardzo ważny jest również aspekt behawioralny. Dotyczy on konieczności warunkowania zachowania dziecka, szczególnie z niepełnosprawnością, który musi często pojawić się w początkowej fazie działań terapeutycznych, związanej ze wspieraniem rozwoju psychospołecznego człowieka. Aspekt ten jest stale dyskutowany, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej, ponieważ wiąże się z koniecznością bardzo ostrożnego wyważenia elementów związanych z założeniem humanistycznym i ekologicznym, a zarazem z koncepcją behawioralną. Rozwiązaniem tych dylematów może być stosowanie w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością metod poznawczo-behawioralnych próbujących pogodzić powyższe stanowiska.

Andrzej Elias¹⁹ analizując związek pomiędzy rozwojem jednostkowym a środowiskiem, wskazuje, że konieczne jest postrzeganie człowieka i środowiska jako dwóch subsystemów tworzących jeden system złożony. Związek ten ma charakter dwustronny i podlega ciągłym zmianom oraz transformacjom, a ponieważ obejmuje wiele płaszczyzn, jest skomplikowany, a jego diagnoza może sprowadzić się albo do opisu jednostkowych przypadków, albo do ustalenia ogólnych uwarunkowań jako drogowskazów analiz indywidualnych.

I właśnie owe analizy indywidualne powinny leżeć u podstaw wyboru szkoły ponadgimnazjalnej (a od tego roku także ponadpodstawowej). Trudno jednoznacznie wskazać, co powinno (i może być) pomiarem skuteczności procesu nauczania-uczenia się na danym etapie kształcenia. Można jednak przyjąć, że pewną zobiektywizowaną miarą może być wynik egzaminu gimnazjalnego, maturalnego, na który składają się indywidualne predyspozycje ucznia (możliwości poznawcze, motywacja) oraz szeroko rozumia-

¹⁹ A. Elias, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993.

ne środowisko szkolne (umiejętności dydaktyczne nauczycieli, środowisko rówieśnicze). Można przyjąć również, że miarą może być przyrost wiadomości i umiejętności konkretnego ucznia, niezależnie od doświadczenia porażki związanej z nieuzyskaniem świadectwa dojrzałości. I o ile przyjmie się założenie drugie, należałoby odpowiedzialnie przygotować ucznia oraz jego środowisko zewnętrzne do akceptacji sytuacji, w której uczeń może, ale nie musi, przystąpić do egzaminu końcowego w liceum/technikum²⁰. Przykładem takiej oferty mogą być klasy terapeutyczne funkcjonujące w ramach liceum ogólnokształcącego. Są to oddziały realizowane zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej²¹, przeznaczone dla uczniów „wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole lub oddziale wynikające z zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia, posiadających opinię poradni, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w tej formie”. Obecnie w Polsce funkcjonują dwa licea, w których wszystkie oddziały są klasami terapeutycznymi. Są to XLIV Liceum Ogólnokształcące w Łodzi²² i XXXVII Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu²³ oraz pojedyncze, w których pojawiają się takie klasy (np.: XIII LO w Bydgoszczy). Uczniowie kształcący się w tych oddziałach realizują pełne przygotowanie w zakresie wspólnej podstawy programowej oraz otrzymują dodatkowe wsparcie psychologiczne i pedagogiczne. Jednak (jak wynika z analizy dokumentacji najstarszej szkoły tego typu w Polsce – XLIV LO w Łodzi) z powodu zdiagnozowanych u nich trudności w uczeniu się, do egzaminu dojrzałości przystępuje niespełna 50% uczniów, wśród których zdawalność również nie przekracza 50%²⁴. Pojawia się tutaj pytanie o zasadność wyboru takiej ścieżki kształcenia ponadgimnazjalnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kiedy nie mają oni możliwości uzyskania „przepustki” do kształcenia wyższego. Jednak w przypadku wielu z tych młodych ludzi pojawia się problem uzyskania zgody na kontynuację nauki w szkole zawodowej. Stąd kształcenie terapeutyczne staje się jedną z niewielu możliwości dalszego realizowania obowiązku szkolnego i rozwijania siebie w warunkach wsparcia. Kolejne lata „wspierającej edu-

²⁰ W technikach problemem jest także przygotowanie do podwójnego egzaminowania: z jednej strony ogólnego, z drugiej zawodowego, stąd w przypadku uczniów ze SPE częściej wskazuje się na kształcenie ogólne niż zawodowe jako bardziej odpowiadające ich możliwościom i ograniczeniom.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU poz. 1591).

²² <http://www.lo44.szkoły.lodz.pl/>

²³ <http://37lo.poznan.pl/>

²⁴ Dane Wydziału Edukacji UMŁ, rok szkolny 2017/2018.

kacji” mogą przyczynić się również do sukcesu edukacyjnego, które stało się udziałem Ewy Janiak²⁵ (absolwentki XLIV LO w Łodzi) – finalistki ogólnopolskiego projektu „Matura na 100 procent”.

Pomimo wskazanej powyżej oferty (a także nie wymienianych tu oddziałów integracyjnych dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego), kierowanej do uczniów ze SPE, trzeba podkreślić, że zdecydowana większość z nich kontynuuje naukę w edukacji włączającej. Żeby odpowiedzieć na pytanie o wybór ścieżki kształcenia średniego, poniżej zaprezentowane zostaną ogólne dane dotyczące zdawalności egzaminu maturalnego, a następnie pogłębiona analiza z uwzględnieniem naboru do liceów łódzkich.

Tabela 2

Przystępowanie do egzaminu maturalnego i jego zdawalność w łódzkich szkołach

Typ szkoły	Liczba klasyfikowanych	Liczba przystępujących do matury	% przystępujących	Liczba uczniów z pozytywnym wynikiem	% pozytywnych wyników z matury
LO	3767	3602	95,61	3479	96,59
LO w ZSO	211	199	94,31	146	73,37
Technikum	1219	1025	84,08	828	80,78

Źródło: opracowanie własne²⁶.

Okolo 70% zdawalności matur wśród młodzieży przystępującej do niej w liceach umiejscowionych w zespołach szkół była podstawą do przyjrzenia się tym placówkom z uwzględnieniem średniej punktacji w naborze, która może wskazywać na potencjał edukacyjny młodzieży.

Trzy pierwsze analizowane licea (A) to szkoły z tak zwanej pierwszej dziesiątki, natomiast trzy ostatnie (S) to licea w zespołach szkół, które przyjmują młodzież z wynikami gimnazjalnymi zdecydowanie niższymi. Wśród nich byli absolwenci gimnazjów, którzy uzyskali zaledwie 25% możliwych punktów, na które składają się przede wszystkim oceny z wybranych przedmiotów szkolnych oraz wyniki egzaminu gimnazjalnego. Można zatem przypuszczać, że uczniowie ci mogli charakteryzować się trudnościami w ucze-

²⁵ <http://www.lo44.szkoły.lodz.pl/images/list.jpg>, 2018

²⁶ Na podstawie danych Wydziału Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi, 2013, dane te w ostatnich latach procentowo są podobne.

niu się, co przełożyło się także na negatywne wyniki egzaminu maturalnego (zdawalność na poziomie 60-70%). Rodzi się zatem pytanie, czy w przypadku tych 30% uczniów nie należało być może wskazać na inne typy szkół stawiające wymagania adekwatne do ich możliwości. Może zabrakło tu diagnozy uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych, efektem których mógł być wybór kształcenia zawodowego (zasadniczego).

Tabela 3

Analiza wyników egzaminów maturalnych w szkołach łódzkich
w odniesieniu do średniej punktacji w naborze

Liceum	Średnia punktów przy przyjęciu	Zdawalność egzaminu maturalnego	Średni wynik z matematyki	Średni wynik z języka polskiego
Liceum A	166,18 (138,4-200)	100%	91,51%	69,48%
Liceum A1	153,95 (140,0-200)	100%	86,88%	70,53%
Liceum A2	148,50 (120,6-200)	100%	84,53%	63,59%
Liceum S	78,04 (46-115)	72%	43,03%	60,01%
Liceum S1	80,30 (42-132)	71,43%	33,43%	55,92%
Liceum S2	84,75 (53-132,4)	57,41%	34,79%	53,83%

Źródło: opracowanie własne²⁷; w nawiasach podano najniższą oraz najwyższą punktację w danej szkole, przy czym 200 punktów to maksimum.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak należy współcześnie organizować kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interesujące może być rozważenie idei edukacji w połączeniu z obszarami ekosystemu dziecka w świetle koncepcji pozytywnej zmiany T. Knostera²⁸. Autor ten zauważył, że aby w sytuacjach rozwojowych człowieka w jego ekosystemach mogła nastąpić pozytywna zmiana, musi być spełnionych kilka warunków dotyczących każdego ekosystemu – zarówno tego najbliższego, związanego z rozwojem i funkcjonowaniem dziecka, czyli jego relacji z rodzicami,

²⁷ Na podstawie danych Wydziału Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi, 2013, dane te w ostatnich latach procentowo są podobne.

²⁸ T. Knoster, *Model for Managing Complex Change*, Presentation at TISH Conference 1991. <http://gathernodust.blogspot.com/2008/05/how-to-manage-stress-of-change.html> [dostęp: 12.06.2012].

rówieśnikami, nauczycielami, jak i ekosystemu dalszego opierającego się na relacjach pomiędzy grupami środowiskowymi, a także wchodzący w aspekt kulturowy, społeczny – aż do uwarunkowań społeczno-prawnych, które także decydują o powodzeniu edukacji. Uważa on, że warunkiem zaistnienia pozytywnej zmiany jest pojawienie się w środowisku następujących czynników: wizji, wiedzy, umiejętności, bodźców, wsparcia, planu działania i środków. Przy czym podkreśla, że konieczne jest wystąpienie wszystkich powyższych czynników naraz. Wskazuje również, co się stanie w sytuacji, kiedy któregoś z tych czynników zabraknie. Czy i na ile będzie wtedy możliwa realizacja koncepcji, w przypadku niniejszych rozważań kształcenia młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Według Knostera, następstwem braku wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów jest ignorancja, która może objawiać się niedostrzeganiem tego problemu. Przykładem może być niedostateczne wyposażenie nauczycieli – pedagogów w wiedzę specjalistyczną dotyczącą możliwości i potrzeb ucznia ze SPE. Rozporządzenie dotyczące standardów kształcenia nauczycieli w Polsce stwarza możliwości kształcenia specjalistycznego w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak nadal kształcenie to często nie jest realizowane i co za tym idzie – rzadko kiedy nauczyciele w szkołach średnich (ale nie tylko) mają chociażby wiedzę w tym zakresie, nie wspominając o umiejętnościach. Tak nieprzygotowany nauczyciel nie jest gotowy do diagnozowania i projektowania działań wspierających rozwój ucznia z trudnościami w uczeniu się, a także do odpowiedzialnego projektowania jego ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Pewnym pozytywem jest wprowadzenie doradztwa zawodowego do szkół podstawowych, ale konieczne wydaje się również zatrudnienie w nich pedagogów/specjalistów z zakresu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Biorąc pod uwagę niskie kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezbędne wydaje się wdrożenie systemu wsparcia do szkół i jego monitorowanie. Warto przejść od jednostronnego modelu wsparcia ucznia, ukierunkowanego tylko na nauczyciela i na dziecko, do modelu zespołowego, w którym cały zespół specjalistów, łącznie z rodzicami, odpowiada za diagnozę i ustala program wsparcia. W przypadku młodego człowieka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wchodzącego w kolejny etap edukacji, warto zadbać o rozpoznanie jego funkcjonowania w trzech wymiarach, o których pisał w kontekście osób z niepełnosprawnością Zbigniew Woźniak²⁹: umieć, chcieć, móc.

²⁹ A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj red., *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa 2007.

Tabela 4

Indywidualne możliwości i ograniczenia człowieka

Umieć	Chcieć	Móc
W wymiarze wewnętrznym (jednostkowym) to: umiejętności, wiadomości uczniów ze SPE predysponujące je do podejmowania dalszej edukacji, a później aktywności zawodowej. W wymiarze zewnętrznym to: możliwość podnoszenia kwalifikacji przez osoby ze SPE.	W wymiarze wewnętrznym (jednostkowym) to: czynniki psychologiczne i bytowe kształtujące indywidualną motywację i preferencje wobec dalszej edukacji i aktywności zawodowej. W wymiarze zewnętrznym to: postawy i nastawienie nauczycieli do pracy z dorastającym uczniem ze SPE, a potem pracodawców do ich zatrudnienia.	W wymiarze wewnętrznym (jednostkowym) to: indywidualne możliwości oraz ograniczenia w procesie uczenia się osób ze SPE. W wymiarze zewnętrznym to: oferta kształcenia zawodowego i ogólnego dla uczniów ze SPE oraz miejsca pracy dla nich.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj red., *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa 2007.

Powyższe rozważania o kształceniu ponadgimnazjalnym uczniów ze SPE wskazują na występowanie niedostatków w tym zakresie. Należy jednak stwierdzić, że idea edukacji inkluzyjnej staje się dobrym pretekstem do poszukiwania optymalnych rozwiązań dla efektywnej edukacji na każdym jej etapie. Aleksander Hulek w latach sześćdziesiątych XX wieku sugerował tworzenie w szkołach masowych klas specjalnych, aby tworzyć warunki do zaistnienia integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. Może teraz warto zachęcać do tworzenia w szkołach średnich klas terapeutycznych dających wsparcie nie tylko dydaktyczne, ale również psychospołeczne uczniom, a także do odważnego wskazywania ścieżki, jaką jest zasadnicze kształcenie zawodowe w przypadku uczniów do tego predysponowanych.

BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Brzezińska A., Woźniak Z., Maj K. red., *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe SWPS Academica, Warszawa 2007.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji. Pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Eliasz A., *Psychologia ekologiczna*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 1993.
- <http://37lo.poznan.pl/>
- <http://www.lo44.szkoly.lodz.pl/>

- <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne>
- <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html>
- <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html>
- Jachimczak B., *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jachimczak B., *Education at higher level in life plans of schoolchildren with disability who complete their education at vocational level* [Kształcenie na poziomie wyższym w planach życiowych uczniów z niepełnosprawnością kończących edukację na etapie zawodowym], *The New Educational Review*, 2012, 27, 1.
- Jachimczak B., *Inkluzyjna edukacja z perspektywy teorii ekosystemom*, [w:] *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, red. V. Lechta, IRIS Bratislava 2012.
- Knoster T., *Model for Managing Complex Change*, Presentation at TISH Conference 1991.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowy Europy bez barier*, Bruksela, 15.11.2010 KOM (2010) 636 wersja ostateczna, s. 10 <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dostepnosc-projektowanie-uniwer/>
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Moroń D., *Wpływ przemian na szkolnictwo wyższe w Polsce*, *Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 2016, 290.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016, s. 73 https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf
- Pilecka W., *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Plichta P., *Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności*, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/580>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU poz. 1591).

JUSTYNA NOWOTNIAK
Uniwersytet Szczeciński

„FOTOOBRAZY”, „FOTOGŁOSY” I „FOTONARRACJE” W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

ABSTRACT. Nowotniak Justyna, „Fotoobrazy”, „fotogłosy” i „fotonarracje” w badaniach pedagogicznych [“Photo-images”, “Photo-voices” and “Photo-narratives” in Pedagogical Studies]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 53-82. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.4

The dynamic development of the visual culture requires a revised approach and thinking about its role in didactic process and its presence in scientific research. The key goals of the author's scientific interest in the different aspects of the visual aspect are as follows: to join the discussion on if and how to utilize photography in research on education, to rework the selected imaging techniques and analytical methods in this very context, and to carry out an interpretation of the visual material. The article references the outcomes obtained so far by an author.

Key words: visual culture, visual research methodology, participatory photography

Wstęp, czyli szkicowanie tła

Pytanie: czy istotnie żyjemy w cywilizacji wizualnej, w której praktyki społeczne są konstruowane wokół wizualności i widzialności, stają się osią indywidualnych oraz zbiorowych działań i zachowań ludzkich¹, nie doczekało się jeszcze jednoznacznej odpowiedzi. Podobnie nierozstrzygnięte pozostaje pytanie, czy obrazy istotnie przejęły nad nami władzę², choć nikt już nie wątpi w zjawisko przeładowania wizualnego³. Na pewno zdajemy sobie sprawę z unikatowości i ulotności obrazów, jak i z faktu, że mogą stać się

¹ N. Mirzoeff, *The Subject of Visual Culture*, [w:] *The Visual Culture Reader*, London – New York 2008, s. 3-24.

² M. Jay, *Nowoczesne władze wzroku*, [w:] *Przestrzeń, filozofia, architektura*, red. E. Rewers, Poznań 1999.

³ A. Portella, *Visual Pollution. Advertising, Signage and Environmental Quality*, London 2014.

środkiem wizualnej propagandy⁴. Obrazy wizualne jako specyficzny rodzaj znaków służących między innymi reprezentacji rzeczywistości, nawet jeżeli z upływem czasu tracą na sile przekazu, kryją inne potencjały, również natury metodologicznej.

Istota obrazu od zawsze negocjuje pomiędzy światem i naszym o nim myśleniem. W wyniku przemian komunikowania typowego dla kultury masowej, zachodzą więc zmiany w społecznym funkcjonowaniu obrazów. Współcześnie można zaobserwować interesujące procesy separowania sposobu postrzegania obrazów od kontekstu miejsca i czasu ich powstawania. W radykalny sposób zmienia to ich znaczenie w odniesieniu do intencji, która powołała je do życia, a pytanie *czego chcą obrazy*⁵ zwielokrotnia wyraźnie swoją siłę.

Kulturowe multiplikacje obrazów podsycają dyskusję, także naukowy dyskurs, na temat ich istoty i funkcji w tworzeniu (bez)ładu społecznego.

William J. Thomas Mitchell poszukujący odpowiedzi na te i inne pytania, ogłosił w 1994 roku „zwrot piktorialny”:

Czymkolwiek miałby być zwrot piktorialny, powinno być jasne, że nie jest on powrotem do naiwnej mimesis, kopią lub odpowiednikiem teorii reprezentacji czy odnowieniem metafizyki piktorialnej „obecności”. Jest raczej postlingwistycznym i postsemiotycznym ponownym odkryciem obrazu jako złożonej gry pomiędzy wizualnością, zmysłami, instytucjami, dyskursem, ciałem i figuratywnością⁶.

Eksploracja naukowa obrazów, uwikłana w spór o istotę obrazu, staje się dziś nieomal społecznym imperatywem. „Fotoobraz” w tym względzie zdaje się przykuwać szczególną uwagę badaczy. Egzemplifikacją wielości i różnorodności pól dyskursów o fotografii, jej istocie, funkcji, treści i znaczeniu, jest corocznie zwiększająca się liczba tekstów naukowych, periodyków, a nawet instytucji zajmujących się jej fenomenem.

Fakty te generują określone zmiany w metodologii wielu dyscyplin naukowych. Przekonanie o znaczeniu metodologii wizualnej wykorzystującej fotografię jako narzędzie badawcze (a zwłaszcza aparat poznawczy kwestii wizualności)⁷, często zredukowane zostaje do wyeksponowania jej znaczenia

⁴ L. Wojtasik, *Propaganda wizualna*, Wrocław 1987.

⁵ Wydana pod tym tytułem na świecie w 2005 roku praca W.J.T. Mitchella jest jedną z najważniejszych teoretycznych propozycji prężnie rozwijających się od końca lat osiemdziesiątych badań kultury wizualnej.

⁶ W.J.T. Mitchell, *Picture Theory: Essays on Visual and Verbal Representation*, Chicago – London 1994. Polski przekład: W.J.T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*, przekł. M. Drabek, Kultura Popularna, 2009, 1, s. 4-19.

⁷ B. Latour, *Przedmioty także posiadają sprawczość*, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań 2010.

jako wizualnej informacji, pozostającej jedynie obiektywnym materiałem dowodowym.

Dynamika procesów społecznych skupionych wokół widzialności i wizualności przemawia za wykorzystaniem fotografii w badaniach pedagogicznych w szerszym niż dotąd kontekście. Ogniskowanie badawczych praktyk na różnorodnym świecie przedstawień wizualnych bezsprzecznie związanych z procesami kształcenia, wychowania, opieki trudno współcześnie podważyć. Pedagodzy zaś dość nieśmiało eksplorują ten obszar, jakby z poczuciem braku kompetencji, przypisywanym głównie krytykom i teoretykom sztuki, potem antropologom i socjologom. Bez studiów nad obrazem, metodologii sprzyjającej refleksji nad tym, jaki sposób rodzina jako środowisko wychowawcze, szkoła (i inne instytucje oświatowe) tworzą „ramy” dla odbioru i kreacji obrazów, jak kształtują komunikację wizualną, jakie wytwarzają rytuały oglądania i tworzenia obrazów, trudno będzie zabiegać o edukację sprzyjającą ukształtowaniu krytycznej kompetencji praktyk patrzenia.

W związku z powyższym, celem artykułu jest włączenie się do dyskusji nad wykorzystaniem fotografii w badaniach pedagogicznych i poddanie namysłowi użyteczności fotografii uczestniczącej (*participatory photography*). Odwołam się krótko także do własnych doświadczeń badawczych, tym razem z realizacji projektów poświęconych rodzinie nastolatka⁸ należącego do pokolenia *digital natives*.

(Foto)obrazy i przedstawienia wizualne w technikach fotograficznych

Możliwości wykorzystania i badania obrazów przez badaczy społecznych wiążą się z potrzebą odpowiedzi na liczne pytania o: istotę analizowanego obrazu, relację między słowem a obrazem, mechanizmy odzwierciedlania i (re)konstruowania świata poprzez obraz i wiele innych.

Rozumienie obrazu jedynie w kategoriach wizualności jest naturalnie znaczącym uproszczeniem. Przeciwwstawiał mu się W.T. Mitchell, realizując w latach 90. XX wieku zamysł stworzenia typologii obrazów. Ten znakomity literaturoznawca i kulturoznawca, przywołany już w związku z ogłoszeniem zwrotu piktorialnego w ubiegłym stuleciu, w swojej typologii wskazywał na

⁸ Wyniki badań przeprowadzonych w szkołach z użyciem fotografii opisałam w książce: J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Tematy sesji fotograficznych wykonanych przez uczniów, biorących udział w badaniach, brzmiały: „Miejsca, które lubię i w których nie czuję się dobrze”; „Motta czy graffiti – co znajduje się na ścianach polskich szkół?”; „Szkolne toalety, czyli czyj jest ten kawałek podłogi?”; „Typowy dzień z mojego życia w szkole”; „Granice szkolnych terytoriów”.

znaczenie obrazów słownych, dzieląc je między innymi na pismo, metafory oraz opisy. Do obrazów perceptualnych zaliczał na przykład objawienia, a w psychicznych podstawowymi egzemplifikacjami uczynił sny, wspomnienia i wyobrażenia. Kolejne wyliczane przez autora, to obrazy optyczne, na przykład odbicia i projekcje, czy graficzne: obrazki i projekty⁹.

Przykłady obrazów zakwalifikowanych do określonych rodzajów, typów, czy gatunków można by mnożyć, z czego ostatecznie zrezygnował też sam Mitchell, argumentując tę decyzję nagłą potrzebą zaangażowania się w dyskusję na temat społecznej roli obrazów. Konstruowanie złożonej typologii obrazów zamienił na tworzenia teorii obrazu, która eksponowałaby obraz jako w pełni samoistną formę poznania świata.

Richard Rorty, któremu przypisuje się zwrot językowy, dowodził, że istnieją stany rzeczy dostępne jedynie językowo i jedynie mówienie może powołać je do życia¹⁰. Konstatacja ta przywołuje dwa zasadnicze pytania filozofii języka: o których stanach rzeczy można powiedzieć, że istnieją poza językiem, a które są wytworzone jako stan rzeczy przez język? Na uwagę zasługują rozważania o tekstualności obrazu Rolanda Barthesa¹¹, stawiającego pytanie o relację między obrazem a możliwością/koniecznością jego odczytania za sprawą języka.

Gottfried Boehm, reprezentujący nurt Bildwissenschaft¹² (niemiecka odłoga „zwrotu ikonicznego”) podkreśla, że hermeneutyka obrazu ma swoje źródło tam, gdzie wzrokowe doświadczenie obrazu przechodzi w medium języka.

Na gruncie rozważań teoretycznych lokujących się w obszarze refleksji na temat kultury wizualnej pojawiają się argumenty pozwalające sfalsyfikować tezę, że wszystko co „zawiera” obraz może zostać zwerbalizowane. Egzemplifikacją tego stanowiska są znaczące, kanoniczne już, poruszające fotografie, oglądane w wymownej ciszy¹³, ale prowokujące przedstawicieli sztuki, nauki do wielostronicowych rozpraw na temat ich znaczenia i roli fotoobrazu w kształtowaniu rzeczywistości społecznej.

W budowaniu teoretycznych podstaw metodologii wizualnej niezbędne są precyzyjne kategoryjne rozróżnienia. Fotografia jest w istocie techniką re-

⁹ W.J.T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*, s. 4-19.

¹⁰ R. Rorty, *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method* (with Two Retrospective Essays), Chicago – London 1992.

¹¹ R. Barthes, *Mitologie*, przekł. A. Dziadek, Warszawa 2000.

¹² A. Zeidler-Janiszewska, *Visual Culture Studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w kulturze*, Teksty Drugie, 2006, 4.

¹³ Wystarczy przywołać jedno z najbardziej znanych i kontrowersyjnych zdjęć wojennych Roberta Capy z wojny domowej w Hiszpanii. Żołnierz w białej koszuli rozkłada szeroko ramiona, właśnie trafił go śmiertelny pocisk. Jeszcze stoi chwiejnie na zgiętych nogach, ale wiemy, że zaraz upadnie. Głowę ma odrzuconą do tyłu. Z prawej ręki wypada mu karabin.

jeści obrazu za pomocą określonego sprzętu, wykorzystującego głównie zjawisko promieniowania elektromagnetycznego. Efektem jej zastosowania jest zdjęcie, czyli obraz, który został zapisany na papierze, szkłe, płótnie, murze lub innym materiale (czyli nośniku spojrzenia/wyobrażenia fotografa, który pozwala je zmaterializować). Obraz fotograficzny jest jednocześnie przeniesieniem na określoną płaszczyznę konwencjonalnej rzeczywistości oraz deformacją tej rzeczywistości, wynikającą z niedoskonałości technicznych sprzętu lub interpretacji autora. Zdjęcie jest więc subiektywnym dokumentem, formą zapisu pewnego zdarzenia, które w kategoriach temporalnych już się wydarzyło (które zarejestrował fotograf). Na potrzeby artykułu pojęcie fotoobrazu zredukowane zostało do obrazu materialnego (*picture*), którego egzemplifikacją może być zdjęcie wykonane na papierze fotograficznym (analogowe) lub w wersji elektronicznej. W obu przypadkach będę posługiwać się kategorią fotoobrazu.

Na przeciwnym biegunie lokuje się „sztuka fotografii”. Artysta (fotograf) kreuje swoją artystyczną ideę, dokonuje ingerencji fotograficznych. Świadomie i celowo manipuluje dosłownością obrazu.

Vilém Flusser uważa, że podstawową kategorią, do której może odwoływać się filozof w społeczeństwie postindustrialnym jest „apparatus”. Aparat fotograficzny jest dla niego narzędziem symulującym myśli, a obraz znaczącą powierzchnią, której elementy pozostają wobec siebie w relacjach magicznych. W tym kontekście rzeczywistość jawi się jako coś, na co natrafiamy na naszej drodze ku śmierci, wyposażeni w wyobraźnię, która jest umiejętnością produkowania i odszyfrowywania obrazów¹⁴.

Trzeba żywić nadzieję, że badacze posługujący się dziś fotografiami są świadomi istnienia pozoru ich obiektywności, iluzji fotoświata i powszechnej potrzeby fotonarracji, która jak każda narracja nie musi być zakotwiczona w świecie rzeczywistym. Fotografia okrzyknięta „okiem stulecia”¹⁵ wpłynęła z pewnością na kształt współczesnych teorii obrazu¹⁶.

To, co zasługuje na szczególną uwagę w społecznych sposobach funkcjonowania obrazów, to ich potencjał komunikacyjny, nie do przecenienia w badaniach terenowych z udziałem młodzieży. Kulturę wizualną jako pewną kategorię uczulającą rozumiem, narażając się zapewne na wiele uwag krytycznych, jako splot procesów komunikacji wizualnej oraz wszechstronnych interakcji, jakie stają się udziałem członków danej społeczności wtedy, gdy wytwarzają artefakty wizualne, gdy nimi manipulują, gdy je interpretują¹⁷.

¹⁴ V. Flusser, *Ku filozofii fotografii*, przekł. J. Maniecki, Katowice 2004.

¹⁵ B. Stiegler, *Obrazy fotografii. Album metafor fotograficznych*, Kraków 2009.

¹⁶ S. Sontag, *O fotografii*, przekł. S. Magala, Warszawa 1986.

¹⁷ Definicję tę sformułowałam w toku badań nad kulturą wizualną szkoły i opisałam w monografii: J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach*. Inspiracją były też definicje pozyskane

Pojęcie kultury wizualnej jest wielce problematyczne, bo wieloaspektowe uwikłane w różne konteksty. Sama „wizualność” doczekała się wielu ujęć. Trudno więc dziwić się, że w dyskursie akademickim wybrzmiewają głosy powątpiewania na temat możliwości precyzyjnego sformułowania definicji tego pojęcia.

Krzysztof Konecki trafnie sugeruje, że kultura wizualna ma charakter interakcyjny. Interakcje są niewyczerpalnym źródłem tworzenia praktyk widzenia, kultura wizualna nie istnieje bez „Innego”, który podsuwa nam „ramy” interpretacji obrazu. Badając kulturę wizualną badamy w istocie „subkultury widzenia”, bowiem praktyki te związane są ściśle z określonymi kontekstami¹⁸.

Kultura wizualna w wąskim ujęciu, na przykład w interpretacji historyków sztuki, często jest problematyzowana jako wytwory sztuk pięknych. Poza tym mamy do czynienia z wielością kultur wizualnych; te z którymi obcujemy przynależą głównie do zachodniej kultury.

John Berger w swojej pracy *Sposoby widzenia* pisał:

Obraz to widok, który został odtworzony lub zreprodukowany. Obraz to wygląd rzeczy lub zbiór wyglądów, wyrwany z pierwotnego kontekstu, w którym powstał, i utrwalo-
ny – na kilka sekund lub kilka stuleci. Każdy obraz ucieleśnia jakiś sposób widzenia¹⁹.

Ów kontekst pomaga odtworzyć technika oparta na współpracy z respondentem, czyli fotografia uczestnicząca (*participatory photography*), w której badany wykonuje zdjęcia na temat podany przez badacza. Najczęściej technika ta łączy się z wywiadem²⁰ lub pisanem fotoesejów. W literaturze przedmiotu stosuje się też nazwę foto-głosy (*photo-voices*), wizualne głosy (*visual voices*) lub mówiące obrazy (*talking pictures*).

Wybór techniki fotograficznej zależy naturalnie od postawionych problemów badawczych i musi wiązać się z konkretnymi implikacjami teoretycznymi. Musi też nastąpić deklaracja sposobu rozumienia obrazu. Realizacja tego postulatu jest warunkiem profesjonalizacji badań bazujących na metodologii wizualnej w naukach społecznych.

w projekcie „Kwestionariusz kultury wizualnej” opisanym w: M. Frąckowiak, Ł. Rogowski, red., *Kwestionariusz Kultury Wizualnej*, Kultura i Społeczeństwo, 2009, 1, 4.

¹⁸ K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2005, 1, 1.

¹⁹ J. Berger, *Sposoby widzenia*. Na podstawie cyklu programów telewizyjnych BBC Johna Bergera, przekł. M. Bryl, Poznań 1997, s. 9-10.

²⁰ W 1989 r. Krzysztof Kosela w zbiorowej publikacji: *Poza granicami socjologii ankietowej* opublikował tekst: *Wywiad z interpretacją fotogramów*. W 1990 na łamach „Kultury i Społeczeństwa” ukazał się jego drugi tekst pod tytułem: *Interpretacja fotografii. Krok ku socjologii wizualnej* – termin „socjologia wizualna” pojawił się pierwszy raz na łamach polskich publikacji naukowych.

Piotr Sztompka rozumie „przedstawienia wizualne” jako „celowo tworzone obrazy (w obszarze sztuki, reklamy, reklamy mass mediów)” i odróżnia je od tych fotografii, które obrazują „»widoczne formy kulturowe« powstające bez żadnego twórczego zamysłu (...)”. Wskazuje na przykład ubiór ludzi na ulicy²¹. Rzekomy brak kreatywności przechodnia w doborze stroju można poddać pod dyskusję.

Przyczynkiem do niej może być opinia Gillian Rose

Przedstawienia wizualne nigdy nie są przezroczystymi oknami na świat – są jego interpretacjami, ukazują go bowiem w bardzo specyficzny sposób. Stąd wynika (...) rozróżnienie na to, co jest widziane i sposób widzenia²².

Wykorzystywanie badań etnograficznych (w tym etnografii wizualnej) wiąże się z antropologicznym akcentowaniem potrzeby uwzględniania perspektywy kultury w badaniach rzeczywistości społecznej. Obraz ujmowany jest wówczas jako rezultat osobistej lub kolektywnej symbolizacji. „Dlatego też pojęcie obrazu jeżeli potraktuje się je poważnie, może być ostatecznie tylko pojęciem antropologicznym”²³, co nie zmienia faktu, że na początku rozwoju badań etnograficznych fotografia pełniła głównie funkcję dokumentu uwierzytelniającego słowo pisane²⁴. Analizowanie fotografii opierało się na poszukiwaniu „zobrazowanych faktów”²⁵, ujawniających prawdę społeczną, historyczną i kulturową o badanym zjawisku. Analizy te należało porównać z notatkami z obserwacji czy wywiadów, aby zidentyfikować okoliczności, w jakich zdjęcie zostało wykonane. Sporządzanie przez antropologa fotograficznego notatnika, to w pewnym sensie najpopularniejsza technika fotograficzna.

Wykonywano w tym celu także refotografię, czyli powtórna fotografię polegającą na fotografowaniu jakiegoś obiektu w określonych odstępach czasowych, przy zachowaniu możliwie tych samych zasad kadrowania (do wykorzystania w badaniach nad zmianą społeczną, kulturową).

W wizualnej teorii ugruntowanej (jakościowa strategia badawczo-analityczna) akcenty rozłożone są jeszcze inaczej, ze względu na proces wysycania

²¹ P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005, s. 7.

²² G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa 2010.

²³ H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, przekł. M. Bryl, Kraków 2007, s. 11-12.

²⁴ W Polsce o fotografii określanej mianem etnograficznej można mówić od początku XX wieku. Służyła ona badaniom ludoznawczym, dokumentowała materialne aspekty kultury.

²⁵ K. Olechnicki, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003, s. 31.

kategorii i ściśle określone paradygmaty kodowania; systematyczne pobieranie próbek wymaga cyklicznego pozyskiwania materiału do analizy²⁶.

W obrębie każdej z tych teorii i metod preferuje się określone techniki fotograficzne lub ich łączenie, biorąc pod uwagę też rolę badacza w pozyskiwaniu lub wytwarzaniu materiału wizualnego.

Sarah Pink jest entuzjastką łączenia metod zapisu wizualnego. Metody przenikają się i nakładają na siebie wraz z innymi metodami związanymi i niezwiązanymi z wizualnością²⁷. Autorka podkreśla, że

Nie oznacza to, że obraz ma zastąpić słowo jako dominujący tryb prowadzenia badań oraz przedstawiania, jednak powinno się go uznać za równie ważny jak słowo element pracy etnograficznej. Dlatego też obrazy wizualne, przedmioty i opisy muszą zostać włączone do tej pracy wtedy, kiedy jest to właściwe, dogodne lub wzbogacające nasze poznanie²⁸.

Fotografia oparta na współpracy oraz wywiad z fotografią pozyskuje się od informatorów, z którymi pracuje się pojedynczo (Collierowie) lub z grupą zaangażowaną w proces kreatywny (Chaplin), łącząc z działaniami ceremonialnymi (Banks)²⁹.

Krzysztof Konecki opisując „relację badacza z danymi empirycznymi” wymienia kilka stanowisk. Z wpływem dużym mamy do czynienia, kiedy badacz sam jest autorem zdjęć. Mniejszy wpływ kojarzony jest z sytuacją, w której podstawę materiału empirycznego stanowi materiał zastany, obrazujący określone obiekty o znaczeniu społecznym. Wpływ zbalansowany ma badacz posiłkujący się fotografiami jako materiałami zastanymi w powiązaniu z materiałami wywołanymi, to jest z komentarzami werbalnymi dokonanymi przez respondentów na tematy pokazywanych im zdjęć. Użycie fotografii praktykowane jest też jako dowód lub jako ilustracja dla wniosków uzyskanych z badań, w których głównymi danymi są teksty werbalne lub liczby i reprezentacje statystyczne danych³⁰. Badacz może wykorzystać „fotograficzną listę tematyczną” (*shooting scripts*), zawierającą wedle uznania pytania badacza, wywiedzione z poprzedzających etnografię wizualną badań terenowych, zwłaszcza wywiadów. Dyspozycje do fotografowania na gruncie socjologii pochodzą najczęściej bezpośrednio z teorii.

²⁶ Krzysztof Konecki na łamach „Przeglądu Socjologii Jakościowej” (np. numery z lat 2005, 2008, 2010, 2012) przeanalizował możliwości wykorzystania obrazu fotograficznego w metodologii teorii ugruntowanej.

²⁷ S. Pink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienia w badaniach*, Kraków 2009, s. 95.

²⁸ Tamże, s. 15.

²⁹ Tamże, s. 99.

³⁰ K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2005, I, 1 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php).

Autor nie wymienia możliwości analizy materiału wizualnego/zdjęć wykonanego samodzielnie przez respondenta.

Marcus Banks dzieląc metody wizualne, wskazuje natomiast na współpracę z aktorami społecznymi, służącą tworzeniu przedstawień wizualnych, czyli fotografii lub filmów (badanie społeczności poprzez tworzenie przez jej członków obrazów) oraz badanie istniejących już przedstawień wizualnych (studiowanie obrazów w celu pozyskania informacji na temat społeczności)³¹.

Teoretycznych propozycji analizy obrazów istnieje bardzo wiele i trudno byłoby wymienić wszystkie, a nie jest to cel, któremu można sprostać w przekrojowym artykule naukowym.

Jedną z nich jest analiza kompozycyjna, odwołująca się do metafory „dobrego oka” (*the good eye*), jako specyficzny sposób patrzenia na obrazy przypominające poznawanie struktury obrazu. Jest to, nie do końca sprecyzowane metodologicznie, poszukiwanie środków wyrazu komunikatu wizualnego, stanowi pewien schemat³² przeprowadzania analizy związanej z badaniem sztuk plastycznych, eksponujący na przykład poszukiwanie środków wyrazu³³.

Analiza treści to metoda, której istota polega na sprawdzaniu częstotliwości występowania poszczególnych elementów w precyzyjnie zdefiniowanej grupie (zestawie) obrazów. Proces jest wieloetapowy, a każdy etap wiąże się z wymaganiami, które muszą być bezwzględnie spełnione³⁴.

Jedną z propozycji analizy tekstów złożonych z obrazów i ich opisów werbalnych jest metoda analizy wizualno-werbalnej Gunthera Kressa i Theo van Leeuwena, zaliczana do „semiotyki społecznej”. Twórcy odeszli od analogii do języka werbalnego i wprowadzili coś, co można określić „wizualną gramatyką” (kolor, perspektywa itp.). „Struktury narracyjne” odmiennie realizowane są w sferze wizualnej (trudno przedstawić np. fałsz) i werbalnej (trudno oddać przez werbalizowanie kolor). Wzajemne relacje elementów wizualnych i werbalnych ukształtowane są kulturowo, zatem odnoszą się do kontekstu społecznego. Idee wizualności i tekstualności mogą mieć odmienne znaczenia zależne od umiejscowienia kulturowego³⁵.

Marek Karczmarzyk wykorzystał tę metodę do interpretacji zawartości stron światowych internetowych galerii sztuki adresowanych do dzieci³⁶.

³¹ M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Warszawa 2009.

³² Precyzyjne wskazówki zawiera książka L. Gervereau, *Voir, comprendre analyser les images*, Paris 2000.

³³ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych*, s. 57-81.

³⁴ Tamże, s. 83-99.

³⁵ G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, New York 2006.

³⁶ M. Karczmarzyk, *Dziecko w wirtualnej galerii*, Warszawa 2013.

Kolejne metody funkcjonują w obszarze semiologii i skupione są, naturalnie rzecz upraszczać, na ujawnianiu ukrytych konotacji. Znak jako centralne pojęcie semiologii jest nośnikiem znaczeń, ich odkrywanie to zasadniczy cel semiologicznych analiz. Piotr Sztompka dokonując próby pojęciowo-teoretycznego uporządkowania sposobów interpretowania fotografii, obok interpretacji semiologicznej, hermeneutycznej i strukturalistycznej wymienia także interpretację dyskursywną. W jego ujęciu „dyskurs wizualny to złożony proces negocjacyjny, w którym artykułują się znaczenia obrazów”³⁷.

Krytyczną analizę wizualną propagował prekursor nowoczesnych badań nad obrazem Stuart Hall³⁸, uważając, że odczytywanie tekstów kulturowych to poszukiwanie symbolicznie kodowanych przekazów, często ideologicznych. Pytanie o znaczenie praktyk krytycznych w procesie analitycznym zawarł w klasycznym już dziś eseju *Encoding and Decoding*.

Współcześnie podkreśla się konieczność wykorzystywania różnych metod w jednym projekcie badawczym, co zwiększa możliwości analityczne i zapobiega jednostronności wnioskowania. Historia badań wykorzystujących metodologię wizualną dostarcza przykładów poddanych krytyce.

Egzemplifikacją złudnej wiary w słuszność jednej metody jest wywiad prowadzony z użyciem fotografii wybranych lub zrobionych przez badacza (*photo-elicitation*), czyli „wywołanie za pomocą fotografii”. Kanoniczny już przykład to projekt Colliera³⁹, badającego opinie rolników na temat życia w mieście z użyciem fotografii dużych aglomeracji miejskich. Informatorzy tworzyli narracje za pomocą zdjęć autora badania, więc kontekst społeczno-kulturowy obdarzony mocą nadawania znaczeń pochodził od badaczy. „Obrazy do wynajęcia” mogą być jednocześnie narzędziem manipulacji i obroną przed manipulacją. Projekt Colliera zaliczano do grupy pierwszej.

Podkreśla się jednocześnie, że fotowywiady sprzyjają pogłębianiu relacji z badanym podczas ich przebiegu. Tego rodzaju wywiady zalicza się do słabo konfrontujących, stąd dla określenia ich funkcji stosuje się metaforę „otwieracza do konserw”, użytej po raz pierwszy przez Johna i Malcolma Collierów⁴⁰. Potencjał tych technik jest zawarty w samej fotografii oraz w interakcyjnym działaniu wykorzystania ich w procesie badawczym.

³⁷ P. Sztompka, *Sociologia wizualna*, s. 92.

³⁸ S. Hall związany był z grupą badaczy The Media Grup Centre propagującą nowe podejście do mediów, któremu dał wyraz w opublikowanej w 1984 r. pracy: *Encoding, decoding*. [w:] *Culture. Media. Language*, red. S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis, Centre for Contemporary Cultural Studies, 1984.

³⁹ J. Collier, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, New York 1967.

⁴⁰ J. Collier, M. Collier, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Albuquerque 1986.

Kryterium doboru technik może być ich użyteczność, ale także wiek czy potencjał kulturowy respondenta. Szczególne znaczenie wydają się mieć techniki, które najbardziej korespondują z potrzebami i sposobami komunikowania się ludzi osadzonymi w kulturze wizualnej. Wizualizowanie świata to jedna z podstawowych potrzeb współczesnego *homo videns*⁴¹, która łączy się z przyjemnością patrzenia i bycia oglądanym⁴². Znaczenia nabrała potrzeba wizualnej autoprezentacji. Jednym z jej wymiarów jest kultura cyfrowego narcyzmu⁴³, czyli kultura selfie, mająca charakter także fotografii rodzinnej. Owo fotoobrazowanie własnego życia koresponduje z założeniami autodefiniowania się⁴⁴ techniki, połączonej na przykład prośbą o wskazanie na fotografiach miejsc, z którymi utożsamia się osoba biorąca udział w badaniach lub identyfikujących ją przedmiotów.

Współczesne zróżnicowanie ikonosfery i mnogość widzialnych przejawów życia społecznego, czyli wizualnej socjosfery sprawia, że coraz częściej doświadczamy zerwania widzialności z rzeczywistością⁴⁵. Jest to wyzwanie dla badacza, ale także okazja by sięgać po te fotoobrazy, które mają znaczenie dla osób biorących udział w badaniu, uwzględniając jednocześnie sposoby ich wytwarzania. Fotografia rodzinna, także w odmianie *selfie*, wydaje się spełniać te kryteria i im poświęcony jest następny podrozdział.

Fotoobrazowanie rodziny w kulturze wizualnej dedykowane „pedagogicznemu myśleniu”

Pionierzy fotografii konstruowali aparaty, które tylko przy odpowiedniej obsłudze dawały obrazy podobne do tych, jakie powstają za pomocą naszego narządu wzroku. Szybko jednak okazało się, że nowy wynalazek istotnie dokumentował rzeczywistość, ale często zgodnie z zapotrzebowaniem tych, którzy na zdjęciu mieli szansę zostać uwiecznieni.

Z chwilą pojawienia się aparatów fotograficznych możliwość wykonania rodzinnego zdjęcia czy portretu zarezerwowana była tylko dla rodów arystokratycznych. Przywileju wykonywania tych fotografii doświadczyli nieliczni fotografowie, znający właściwe konwencje, pozwalające wyeksponować status fotografowanych, ujawniające arystokratyczną wersję prawdy społecznej, historycznej i kulturowej. Milczeniem pomijano nadmierną

⁴¹ G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa 2007.

⁴² E. Pontremoli, *Nadmiar widzialnego*, Gdańsk 2007.

⁴³ M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków 2016.

⁴⁴ R. Drozdowski, *Autodefiniujące pamiątki*, [w:] *Wyobrażenia społeczna. Horyzonty – źródła – dynamika. Uwarunkowania strategii dostosowawczych współczesnego społeczeństwa*, red. R. Drozdowski, M. Krajewski, Poznań 2008.

⁴⁵ S. Pink, *Etnografia wizualna*, s. 47.

skłonność do estetyzowania fotografii⁴⁶. Fotografie pozowane miały, w ówczesnym rozumieniu, status dokumentowania faktów, przejmując to zobowiązanie od rysowników. Realizowano dążenia do racjonalnej oraz obiektywnej inwentaryzacji i usystematyzowania materialnej rzeczywistości kulturowej, co w efekcie powodowało, że fotografie rodzinne były bardzo do siebie podobne.

Obraz fotograficzny osadzony został w automatyzmach percepcyjnych i gustach wyobrażeń potocznych, rysujących tło dla schematów wizualnych i stylów percepcji ugruntowanych w wyobrażeniach danego okresu⁴⁷. W tym sensie stanowił materiał empiryczny określonych schematów kulturowych, w ramach których konstruowany był obraz rodziny.

Fotografia rodzinna jako technika „dokumentacyjna” musiałaby sprostać wymogom reprezentatywności. Ilustracja fotograficzna, poprzez mimetyczne właściwości, zawdzięczała swój naukowy autorytet osadzeniu w pozytywistycznej myśli o bezpośredniej obserwacji rzeczywistości – fotografia jako „przezroczysta szyba do obserwacji” życia rodzinnego.

Świat przedstawiony na fotografii jest jednocześnie światem prawdziwym i światem wyobrażeń społecznych, światem takim, jakim potocznie jest kreowany i odbierany w zgodzie z ówczynie obowiązującymi regułami aranżacji i oglądu⁴⁸. Dostrzeżenie w fotografii rodzinnej medium, które niosło ze sobą nowe znaczenia, wiązało się z większą dostępnością aparatów fotograficznych. Fotografia stała się bardziej osobista, wykonywano ją nie tylko dla upamiętnienia chwil związanych na przykład z wydarzeniami narodowymi. Amatorska fotografia w następnym stuleciu skupiona była na rejestracji codzienności, na czasie prywatnym⁴⁹. Zdjęcia zaczęły pokazywać rzeczywistość uchwyconą jakby mimochodem. Trudno jednoznacznie orzec, jak bardzo odzwierciedlały wyreżyserowaną relację z rzeczywistością, zawsze stanowiły formę autoprezentacji, może tylko raz mniej, raz bardziej świadomej⁵⁰.

Pierre Bourdieu dowodzi, że ludzie fotografując, utrwalają konwencje wizualne oraz uwzględniają normy, idee, wartości podzielane przez społeczność/kulturę wizualną, z której się wywodzą i do której deklarują przynależność. Zdjęcie jako towarzysz życia małych grup społecznych – pełniąc w nich funkcje upamiętniania, komunikowania, czy samorealizacji – zyskuje poten-

⁴⁶ S. Magała, *Szkoła widzenia, czyli świat w subiektywie aparatu fotograficznego*, Wrocław 2000, s. 9.

⁴⁷ U. Czartoryska, *Od pop-artu do sztuki konceptualnej*, Warszawa 1976.

⁴⁸ U. Czartoryska, *Z lektury teoretycznej II*, Fotografia, 1966, 2.

⁴⁹ A.L. Walker, R. Moulton Kimball, *Photos albums: Images of time and reflection of self*, *Qualitative Sociology*, 1989, 12, 2, s. 158.

⁵⁰ I. Jeffrey, *Jak czytać fotografię. Lekcje mistrzów fotografii*, Kraków 2009.

cjał generowania i kształtowania interakcji i relacji wewnątrzgrupowych, ale także dookreślania własnej tożsamości jej członków⁵¹.

Akt fotografowania i dzielenie się jego efektami buduje więc i określa relacje społeczne – inicjuje funkcję wspólnotową. Tworzenie fotografii rodzinnej zmierza do uchwycenia i uwiecznienia wysoce zindywidualizowanych sytuacji. Fotografie te gromadzi się głównie dla użytku prywatnego, choć ta argumentacja, zwłaszcza obecnie, jest nie do końca zgodna z prawdą. Nigdy przecież nie wyklucza się możliwości pokazania ich innym, nawet obcym osobom. Aby interpretacje nadawcy mogły być tożsame z interpretacjami odbiorcy, nadawca musi wykorzystać powszechnie znane, akceptowane i reprodukowane symbole. Musi zatem „udowodnić”, że zna pewne wzorce interpretacji sytuacji społecznych, by zyskać zrozumienie i aprobatę oglądającego zdjęcia. Wizualne przedstawienia określonych interakcji ukazują relacje przedstawień fotograficznych do struktur społecznych, zdjęcia przemieszczają się ze sfery prywatnej w publiczną.

Fotografowanie jest niezaprzeczalnie formą autoprezentacji. Zdjęcia z albumów rodzinnych nawiązują więc do wszystkich aspektów życia tej małej grupy społecznej. Rodzina posiadająca zwierzęta na pewno w swoich zbiorach ma fotografie zawierające ich podobizny, fotografowane zwłaszcza w towarzystwie dzieci lub osób starszych. Dzięki takiej autoprezentacji ujawniane jest przywiązanie i miłość do zwierząt⁵². Osobną grupę stanowią zdjęcia z wyjazdów, wakacji, spacerów, wycieczek rodzinnych oraz znaczących wydarzeń i ceremonii, jak na przykład: chrzciny, komunie, śluby, pogrzeby.

Detaliczna obserwacja fotoświatów ceremonii ślubnej ujawnia znaczące zmiany na scenie społecznej. Konserwatywne początki fotografii ślubnej odzwierciedlały ducha czasów, zdjęcie przypięczone było istotne wydarzenie i od razu zyskiwało znaczne miejsce ekspozycji nad łóżkiem małżonków, dokumentując ich nowe role społeczne. Upozowanie panny młodej i pana młodego, wyraźna konwencja ustawienia członków rodziny, bezbłędnie pozwalała kreślić stopień pokrewieństwa. Dziś fotografie są jedynie dodatkiem do „reportaży ślubnych”, ich stylistyka jest przebogata, zaczerpnięta z filmu, blogu, Instagramu; wyobraźni narzeczonych nikt dziś nie ogranicza. Każdy kieruje się swoimi upodobaniami oraz możliwościami, zgodnie jednak z habitusem⁵³.

⁵¹ P. Bourdieu i in., *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris 1965.

⁵² Przykładem może być społeczny subświat właścicieli zwierząt domowych, w którym antropomorfizacja zwierząt umożliwia uczynienie ich członkami rodziny i zapewnia ważne miejsce na rodzinnych fotografiach; K.T. Konecki, *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*, Warszawa 2005.

⁵³ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, przekł. P. Biłos, Warszawa 2005.

Współczesna fotografia rodzinna ukazuje zatem napięcie między realnością i abstrakcją, raz stając się świadectwem tożsamości ich autorów, innym razem tylko wyrazem konwencji, właściwej dla fotografii rodzinnej w danym okresie. Istnieje nawet przyzwolenie społeczne na kłamstwo zdjęć, wówczas jeżeli służą podtrzymaniu tradycji⁵⁴. Zazwyczaj jednak analiza albumów fotograficznych ujawnia sposób wartościowania rzeczywistości przez członków rodziny, ich pozycję, relacje z dziećmi, poprzez hierarchię ważności fotografowanych obiektów.

Pytanie współcześnie wybrzmiewające także w tekstach naukowych, to czy fotografia jeszcze służy przedłużeniu pamięci, czy jest tylko próbą zmateralizowania sytuacji teraźniejszej?

Firma Nikon zleciła w 2014 roku agencji Atomic Reserch wykonanie badania rynku dotyczącego tworzenia rodzinnej historii na zdjęciach. W badaniu wzięło udział 9000 dorosłych Europejczyków, w tym 1001 Polaków. Blisko połowa Polaków w wieku 18-34 lata zadeklarowała, że fotografia rodzinna stanowi istotny element dokumentowania rodzinnej historii. Jednocześnie blisko jedna trzecia ankietowanych przyznała, że nie wykonuje takich portretów regularnie.

Śluby stanowią temat prawie jednej trzeciej (32%) wszystkich wykonywanych fotografii rodzinnych. 25% ankietowanych stwierdziło, że zaproszenie partnera do rodzinnego portretu wymaga określonego stażu narzeczeństwa (ponad rok lub wspólnego mieszkania na stałe). Dla 17% warunkiem koniecznym są zaręczyny. W efekcie, tylko 6% badanych wyraziło chęć posiadania na rodzinnym zdjęciu podobizny swojego chłopaka lub dziewczyny.

Inne badania, o których trzeba wspomnieć, związane z faktem, że każdego dnia do Internetu trafia tysiące zdjęć dzieci zamieszczonych przez ich rodziców, to między innymi badania prowadzone przez Fundację Dzieci Niczyje, która w 2013 roku stworzyła kampanię społeczną „Pomyśl, zanim wrzucisz”. W świetle uzyskanych danych, do publikowania zdjęć swoich nagich dzieci lub ubranych jedynie w bieliznę przyznaje się co czwarty rodzic dziecka do 10. roku życia. Właśnie dlatego kampania miała zwrócić uwagę na problem bezrefleksyjnego publikowania zdjęć dzieci, a także ochronę ich prywatności w Internecie. Ośmieszanie własnych dzieci w Internecie staje się też nową metodą (rzekomo wychowawczą). Karanie dziecka zamieszczeniem filmu z jego niegrzecznym zachowaniem jest kolejnym wyzwaniem dla pedagogów, wymagającym szybkiej interwencji.

Rodzinny album ze zdjęciami analogowymi wydawać się może wobec powyższego anachroniczny, a jako forma narracji biograficznej o ciągłym charakterze przechodzi dziś do przeszłości. Wzmocnieniu ulega natomiast

⁵⁴ J. Hirsch, *Family Photographs. Content, Meaning and Effect*, New York – Oxford 1981, s. 62-65.

potrzeba jednostkowej obecności na zdjęciu, podkreślająca indywidualność i niepowtarzalność współczesnego człowieka.

Egzemplifikacją tego zjawiska i nowej odsłony wtargnięcia wizualności do świata społecznego jest „selfiemanía”. Słowo *selfie* pojawiło się pierwszy raz na australijskim forum internetowym w 2002 roku, zaś w *The Oxford English Dictionary* zamieszczono je 11 lat później. Określenie to powstało niedawno, natomiast historia wykonywania przez ludzi fotograficznych autoportretów ma niespełna 200 lat. Ich potrzeba ujawniła się zaraz po uzyskaniu możliwości utrwalenia obrazu fotograficznego.

W 1975 roku odkryto autoportret Roberta Corneliusa, wykonany w Filadelfii, z podpisem umieszczonym na odwrocie: „Pierwszy obraz światła jaki kiedykolwiek zrobiono. 1839”. Oryginał znajduje się obecnie w kolekcji dageryotypów „Library of Congress”.

Autorstwo jednej z pierwszych „celebryckich selfie”, jak można by powiedzieć obecnie, przypisywane jest księżnej Anastazji Nikołajewnie Romanowej, która w wieku 13 lat zrobiła sobie zdjęcie za pomocą lustra (1914 r.). Autoportrety wykonywane aparatem z pewnością nie są więc odkryciem ery smartfonów. Znanych przykładów „zdjęć z ręki”, które zrobiły mniejszą lub większą karierę jest w historii fotografii bardzo wiele. Do tych najbardziej kontrowersyjnych należy „Autoportret topielca” Hippolyta Bayarda.

Fotograficzny autoportret, jakim jest „selfie”, urósł w siłę dopiero w środowisku mediów społecznościowych, dzięki zdobyczom techniki. Wielu współczesnych kulturoznawców postuluje, aby nie oddzielać technologii od kultury, stanowiącej jej integralną część. Każdy nowy wynalazek wzmacnia pracę kulturową, kończąc się wypracowaniem określonych praktyk społecznych i konwencji użytkowania⁵⁵. One zaś współtworzą wizerunek współczesnych kultur wizualnych, odmiennych dla zróżnicowanych światów społecznych.

Owo „społeczne przepracowanie” relacji między technologiami wzmacniającymi dominację kultury wizualnej, samą wizualnością a dynamiką procesów społecznych, mają charakter dialektyczny. Wedle tej tezy, analizując wizualność, można mówić, przywołując słowa Mitchella, o „społecznym konstruowaniu tego, co wizualne”, jak i o „wizualnym konstruowaniu tego, co społeczne”⁵⁶.

Wizualność jest społecznie konstruowana, ponieważ warunki społeczne determinują nasz ogląd rzeczywistości. Określone mody, podaż, przynależność do grupy regulują decyzje technologiczne dotyczące wyboru nośnika owego spojrzenia. Producenci telefonów komórkowych nie oszczędzają dziś na przedniej kamerze. Aparaty fotograficzne wzbogacane są o wyświetlacz,

⁵⁵ D. Bell, *Science, Technology and Culture*, Berkshire – New York 2006.

⁵⁶ W.J.T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*.

który podniesiony do góry i obrócony o 180 stopni, daje rewelacyjną kontrolę nad wykonaniem „selfie”. Światowi potentaci technologii fotograficznej wprowadzili już na rynek aparaty, nawet lustrzanki, ze specjalnym przyciskiem do „selfie”.

Wizualność jest odmiennie konstruowana w odniesieniu do zwolenników „selfie”, niż entuzjastów fotografii otworkowej. Każdy z nich wytwarza właściwą mu kulturę wizualną, a jego cechy są wyznaczone przez reguły światów społecznych.

Trudno byłoby się w „cyfrowym autoportrecie” dopatrzeć fotografii w tym znaczeniu, jakie nadawano jej jeszcze niedawno, czyli obrazu uobecnającego się w statusie zmateralizowanego śladu pamięci uwikłanego w osobiste doświadczenia⁵⁷.

Rozwój technologii sprawił, że „selfie” może być wykonany obecnie natychmiast. I ta natychmiastowość to klucz do popularności tej formy komunikowania się ze światem, ale też jeden z zasadniczych fenomenów kulturowych⁵⁸. Natychmiastowe działanie, które domaga się natychmiastowej odpowiedzi, stało się faktem. Współczesny nastolatek przed wyjściem do klubu zamieszcza swoje zdjęcie w Sieci, by poddać ocenie swoją aktualną stylizację.

Cyfrowe lustro sprawia, że możemy awatarów nas samych wysłać w świat mediów społecznościowych, wystawiając się na publiczny osąd. Wirtualne obrazy misternie wyretuszowanych, upozowanych postaci stają się na tyle odległe od oryginału, że kiedy okaże się, że odniosą sukces na Instagramie, pragniemy na nowo upodobnić się... do nas samych (cyfrowych), sięgając także po skalpel chirurga – co potwierdza Europejska Akademia Chirurgii Plastycznej Twarzy (European Academy of Facial Plastic Surgery EAFPS).

„Sefikowanie” jest sposobem odzwierciedlania poziomu własnego samozadowolenia, to także forma kreowania wyobrażeń na temat własnej osoby. Fotoświat twórców „selfie” pozyskuje dodatkową legitymizację dla swoich działań, „obiekty fotografowane” są według ich autorów elementem dzieł o charakterze artystycznym.

„Sefikowanie” ma też formę fotografii rodzinnej, wykonywanej najczęściej na wakacjach bądź przy okazji rodzinnych uroczystości. Rodzina preferująca tego rodzaju fotografowanie na pewno zaopatrzona jest w kij do selfie. Ten kolejny, ale niepozorny gadżet, w który musi być wyposażony współczesny *homo videns*. To widoczne od jakiegoś czasu w przestrzeni społecznej akcesorium pozwala, jak piszą producenci, „w jeszcze bardziej efektowny

⁵⁷ K. Olechnicki, *Obrazy w działaniu – obrazy w badaniu*, [w:] *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*, red. K. Olechnicki, Toruń 2003, s. 15.

⁵⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 168-170.

sposób uwiecznić swoje wspomnienia”. *Selfie stick* może być w rzeczywistości jedynie „przedłużeniem ręki”, albo dzięki komunikacji akcesorium ze smartfonem, gdzie za pomocą Bluetooth można zdalnie (tzn. poprzez wciśnięcie przycisku na ręczce) kontrolować spust migawki aparatu.

Wydaje się, że mamy do czynienia z wiarą w magiczną moc sprawczą obrazów ich twórców, być może opartą na przekonaniu, że najtrudniej przychodzi nam zignorować twarz drugiego człowieka. Obraz fotograficzny stanowi świadectwo podejścia do czasu. W „selfie” chodzi raczej o natychmiastową i niekończącą się obecność, można ich produkować każdego dnia setki. Co więcej, robiąc perfekcyjne zdjęcie, ich twórca może stać się jednocześnie modelem i genialnym fotografem.

Plaga „selfie”, epidemia obrazów wizualnych wywołuje formowanie się innych światów społecznych, tworzonych przez aktywnych członków społecznych ruchów ekologii wizualnej zabiegających o podniesienie jakości doświadczenia wizualnego. Ich przedstawiciele oskarżają obrazy o niszczenie „środowiska wizualnego” za sprawą „wirusowego” tempa rozprzestrzeniania się chociażby „selfie”, ale także zdjęć reklamowych, śmieciowych produkcji filmowych.

Fotografie (od)zyskują swe znaczenia w konkretnym kontekście ich prezentacji, tym kontekstem jest dom rodzinny. W badaniach rodziny umiejscowionej w przestrzeni własnego domu, dzięki tej szeroko rozumianej symbolicznej aktywności komunikacyjnej, artefakty i przedstawienia zaczynają być dostępne dla badaczy. Prośba „pokaż mi kim jesteś” bardziej niż „opowiedz mi kim jesteś” przystaje do czasów, w których ludzie odczuwają nieomalże przymus fotografowania i robią to kompulsywnie.

Fotografowanie miejsc wpisuje się w historię fotografii jako narzędzia badawczego, bowiem rozwój tych technik następował wraz z rozwojem studiów miejskich. Przedstawiciele szkoły chicagowskiej prowadząc je, angażowali się jednocześnie w rozwiązywanie zachodzących w obszarze miast, problemów społecznych związanych z różnymi przejawami patologii społecznej (tworzone mapy problemów społecznych wykorzystując fotografię).

Współczesne opracowania antropologiczne opisują fenomen kulturowy życia w polskich blokowiskach, opracowania socjologiczne dotyczą stylów życia, psychologia architektury prezentuje psychologiczne ujęcie związków pomiędzy człowiekiem a miejscem zamieszkania. Zgodnie z podejściem semiotycznym, miasto, dom, czy wnętrze jakiegoś budynku można odczytywać jak tekst. Badacze domu zajmują się różnymi aspektami tego zagadnienia⁵⁹.

Znaczenia nadawane miejscu przez ludzkie działania odczytywane są wówczas, kiedy rozpoznane zostają intencje ich autora, usytuowane w oso-

⁵⁹ P. Łukasiewicz A. Siciński red., *Dom we współczesnej Polsce: szkice*, Wrocław 1992.

bistych biografiach. Dom jest miejscem społecznych interakcji także o charakterze pedagogicznym. Z domem związanych jest wiele kategorii, na przykład opisywana przez Simone Weil kategoria zakorzenienia. Dom gwarantuje bezpieczeństwo. Poczucie „bycia u siebie” sprawia, że przestrzeń świata zaczyna się dopiero za progiem domu. Rodzina tworząca dom odzwierciedla w miniaturze obowiązujący na zewnątrz ład społeczny. Jego eksploracja naukowa, także przez analizę materiału wizualnego, umożliwia w pewnym zakresie zrozumienie procesów społecznych, które są znakiem naszych czasów, na przykład zmiany relacji człowiek – przestrzeń.

Badanie tego mikroświata, podstawowego środowiska wychowawczego, zwłaszcza tej jego części, którą zasiedlają dzieci i nastolatki, wymaga dostosowania instrumentarium do ich możliwości budowania narracji. Narracja wizualna wydaje się ważnym dla tego pokolenia sposobem manifestacji, zaspokajającym potrzebę bycia „kimś” w świecie. Trudno powiedzieć, czy patrzenie i bycie oglądanym jest dla nich uświadomionym aktem wyboru. Częściej przypomina walkę o uznanie, choć zapewne może być także źródłem uwalniania ich wolności, wspólnotowej autonomii, pracy nad tożsamością – szansy na emancypację⁶⁰. Zawsze bowiem patrzymy na związek między rzeczami a nami samymi⁶¹. Fotografowanie domu rodzinnego, własnego pokoju przez nastolatka może stać się dla niego pośrednio próbą autorefleksji na temat konsekwencji obcowania z obrazem fotograficznym, jego powstawaniem, trwaniem, znaczeniem. Z całą pewnością i przede wszystkim dostarcza jednak wartościowego materiału empirycznego w badaniach pedagogicznych na temat rodziny i miejsca, pozycji zajmowanej w niej przez dziecko.

Wywiady z interpretacją fotografii: fotogłosy czy fotonarracje?

Badanie ukrytych programów⁶², umiejscowionych w przestrzeni szkoły lat 90. XX wieku, odsłoniło przede mną polski fenomen kulturowy tamtych czasów, czyli znaczenie szkolnych toalet dla uczniów. „Kocham kibel, gadam, jem w nim, maluję się” – pisały licealistki poszukujące prywatności w murach instytucji edukacyjnych. Pojechałam do Francji, aby sprawdzić między innymi, jaki jest status „tego miejsca” w liceach francuskich, przyglądając się kulturowym różnicom w gospodarowaniu przestrzenią szkoły⁶³.

⁶⁰ M. Dziemianowicz-Nowak, *Walka o uznanie w narracjach*, Wrocław 2016.

⁶¹ J. Berger, *Sposoby widzenia*, przekł. M. Bryl, Warszawa 2008, s. 7-9.

⁶² Artykuł *Ukryte programy wychowania* opublikowałam w pracy zbiorowej pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. III, wydanej przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne w 2007 roku.

⁶³ J. Nowotniak, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin 2006.

W kolejnych projektach osadzonych w „pedagogice miejsca”, wykorzystałam kategorię „prywatność” do badania stylów wychowania w rodzinie, próbując także dociec, jakie znaczenia nadają jej nastolatki, odnosząc się do sposobu funkcjonowania dziecka w przestrzeni domu rodzinnego, a zwłaszcza swojego pokoju⁶⁴.

Martin Heidegger pisał, że

zamieszkiwanie to podstawowy rys bycia człowieka w świecie. (...) Wszelako właściwa bieda zamieszkiwania nie polega w pierwszym rzędzie na braku mieszkań, jakkolwiek byłby on uciążliwy i przykry, hamujący rozwój i groźny. (...) Właściwa bieda zamieszkiwania polega na tym, że śmiertelni dopiero szukają od nowa istoty zamieszkiwania, że muszą dopiero uczyć się zamieszkiwania⁶⁵.

Zamieszkiwanie jest więc czynnością uwikłaną w olbrzymią ilość kontekstów społecznych i procesów natury pedagogicznej: opieki, wychowania, uczenia i uczenia się.

Zebranie materiału empirycznego oraz strategię analityczną zaplanowano i wykonano zgodnie z zaleceniami metodologii teorii ugruntowanej. Efektem przeprowadzonej analizy było wyłonienie trzech stylów wychowawczych, charakteryzowanych z wykorzystaniem opisu sposobu gospodarowania przestrzenią domu rodzinnego przez rodziców i ich nastoletnie dzieci. Opis ten skonstruowano za pomocą indukcyjnie wygenerowanych kategorii.

Główną techniką (opartą na współpracy z respondentem) była fotografia uczestnicząca (*participatory photography*), w której badany wykonuje zdjęcia na temat podany przez badacza, później w nawiązaniu do zdjęć następuje wywiad⁶⁶ (jeżeli nastolatek nie chce rozmawiać proponuje się mu napisanie fotoeseju, jednak zawsze musi nastąpić nadanie tytułu fotografii). W literaturze przedmiotu stosuje się też nazwę foto-głosy (*photo-voices*), wizualne głosy (*visual voices*) lub mówiące obrazy (*talking pictures*)⁶⁷. Techniki te teoretycznie zakorzenienie są w etnografii, szczególnie w etnografii wizualnej, w której zachęca się do refleksyjnego opowiadania historii społecznych za pośrednictwem obrazów i/lub tekstów.

Wykorzystanie do analiz badawczych fotografii i innych materiałów wizualnych umożliwia zwrócenie uwagi na komunikację pozawerbalną, prze-

⁶⁴ J. Nowotniak, *Kultura prywatności w społecznym świecie rodziny nastolatka*, [w:] *Kultura, subkultury i społeczne światy w badaniach jakościowych*, red. J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko, Szczecin 2010.

⁶⁵ M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przekł. K. Michalski i in., Warszawa 1977, s. 333.

⁶⁶ Patrz przyp. 20.

⁶⁷ C. Wang, *Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health*, *Journal of Women's Health*, 1999, 8(2); tenże, *Youth participation in photovoice as a strategy for community change*, *Journal of Community Practice*, 2006, 14(1/2).

strzeń oraz wizualną symbolikę światów społecznych, które są trudne do uchwycenia za pomocą danych innego rodzaju⁶⁸.

W wyniku porządkowania sposobów rozumienia kategorii „prywatność” u respondentów uwidoczniły się trzy najczęściej reprezentowane znaczenia prywatności: kontrola dostępu do osobistej przestrzeni własnego pokoju, ochrona informacji na tematy osobiste oraz możliwość podejmowania decyzji dotyczących kontaktów interpersonalnych kolegami na terenie domu.

Z pomocą procedur strategii teorii ugruntowanej wyróżniono trzy dominujące i najbardziej spójne sposoby modelowania prywatności w stylach wychowawczych, w polu badanych interakcji w rodzinie⁶⁹.

„Zimny chów” polega na takim zaaranżowaniu relacji, które zmierzają do jasnego określenia przez opiekunów reguł korzystania z pokoju, na ogół nie podlegających negocjacji (nie obwieszać i nie niszczyć ścian; zakaz targania z miasta gratów; ma być posprzątane; godzina zero dla wszystkich odwiedzających; impreza a wymykanie się gości unikających kontaktu twarzą w twarz).

„Rodzinna atmosfera” – na tym typie relacji negocjuje się prywatność i sposób dopasowywania się do wspólnie wypracowanych zasad (wzajemność świadczonych usług; tematyczne aranżacje młodzieżowych pokoi, np. styl muzyczny, goście bez ograniczeń, rodzice zwyczajowo starają się zwracać się do kolegów dziecka po imieniu; tu czuję się swobodnie, na luzie, w domu odpoczywam – nie udaję).

„Totalny luz” – regułą jest brak reguł i to głównie ze względu na częstą nieobecność rodziców w domu ze względu na wykonywane wolne zawody lub migracje za pracą. Nastolatki właściwie nie wiedzą, na co mogą sobie pozwolić w gospodarowaniu przestrzenią domu (eksperymentowanie z granicami przyznanej im wolności; palenie papierosów w domu; czasami szlaban szybko odwieszany: na gości oraz wychodzenie z domu i imprezy, zasada nie psuć atmosfery w domu; mama stara się zaprzyjaźnić z moimi znajomymi).

Po niespełna dekadzie, w 2017 roku powróciłam do tych badań już na znacznie mniejszej próbie 30 osób (wówczas fotografie wykonywały 182 osoby, w jego realizacji brali udział studenci, z którymi pracowałam w ramach przedmiotu „Metodologia badań społecznych”). Tym razem badanie miało także charakter metametodologiczny, bowiem interesowało mnie zagadnienie wywiadu prowadzonego z wykorzystaniem fotografii własnego domu

⁶⁸ K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2005, I, 1 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php).

⁶⁹ W nawiasach zostały zamieszczone odwołania do istotnych dla badania kodów teoretycznych i kodów *in vivo*.

wykonanych przez nastolatki i jakości materiału empirycznego pozyskanego tą techniką (problem potencjalnej zmiany związanej z rozwojem kultury wizualnej czy kultury obrazu zmieniającej możliwości budowania narracji przez młodych ludzi). Temu zagadnieniu poświęcę najwięcej miejsca, mając na uwadze zadeklarowany cel artykułu.

Kluczem do identyfikacji kategorii „dom rodzinny” w tych badaniach była też dla mnie przestrzeń, zatem dom bądź mieszkanie, w którym żyją ze sobą osoby spokrewnione i/lub spowinowacone. Na podstawie zebranego materiału empirycznego można mówić o: domach (w znaczeniu budynku) oraz mieszkaniach. Rodzina zamieszkująca siedlisko rodzinne wielopokoleniowo wystąpiła dwukrotnie (trzy pokolenia mieszkające pod jednym dachem).

Rodzina „G” to przykład miejskiej rodziny wielopokoleniowej, żyjącej w 4-pokojowym mieszkaniu w kamienicy czynszowej. Jej członkowie tworzą wspólne gospodarstwo domowe. W jej skład wchodzi 6 osób dorosłych oraz 3 dzieci. Do najstarszego pokolenia należą rodzice syna i dwóch córek (w tym 17-letnia Basia uczestnicząca w badaniach), które mieszkają wraz z nimi. Rodzice liczą 63 i 69 lat. Ich dorosłe dzieci tworzą 2 rodziny: 30-letnia córka, z wykształcenia cukiernik, samotnie wychowująca 4-letnią córkę oraz syn z żoną (dzieci w wieku 6 oraz 2 lata).

Nastoletnie osoby biorąc udział w badaniach, spontanicznie formułowały opinie, że takich rozmów o swoim mieszkaniu, w kategoriach domu rodzinnego, do tej pory nie prowadziły, nie miały okazji, ani na ogół potrzeby, werbalizować własnych spostrzeżeń; w grupie rówieśniczej zdarza się to bardzo rzadko. Wśród nich była wymieniana już Barbara, która udzielając wywiadu po wykonaniu fotografii, mówiła:

to dziwne bo to jest w mojej głowie, ale jakby brakowało słów, a może okazji, żeby o tym pogadać, dom to mądre słowo, jak studnia bez dna, do tej pory nie zagłądałam tak głęboko (...);

no niby codziennie patrzę na ten stół w kuchni, ale na zdjęciu jakbym widziała go lepiej, za rok matura i w świat, chyba to zdjęcie też zabiorę, mój rodzinny stół, kurcze fajne, pogadajmy jeszcze o tym stole (śmiech).

Mieszkanie w dużej mierze ma charakter wspólnotowy. Rodzina jest ze sobą silnie związana, jak wynika z opowieści Barbary. Choć mieszkanie niewielkie, to są podejmowane przez członków rodziny próby, mające na celu wyodrębnienie bardziej indywidualnych przestrzeni, nazywanych prywatnymi. Na przykład, część dużej kuchni została przedzielona ścianką działową, by w ten sposób powstało niewielkie pomieszczenie przeznaczone dla Barbary do nauki, najczęściej też tam podejmuje gości. Najbardziej prywatne rzeczy trzyma w swojej szafce w szkole:

To prawie jak mój skarbiec, tajemna skrytka w banku, nikt tam na pewno nie zagląda. W kuchni nigdy nie ma spokoju, (...) jak może być spokój, kiedy czasami trzy kobiety próbują w niej ugotować obiad naraz dla własnych rodzin (śmiech).

W kuchni ma swoją półkę z książkami, pół szafy w pokoju dzielonym z rodzicami i pojedyncze łóżko. Oglądanie własnego mieszkania powoduje refleksje o miejscu, a zaraz potem o prywatności i intymności, wzmocnione zostaje wrażenie uczestnictwa: *mój stół*, powtarza nastolatka patrząc na zdjęcie stołu. Bywa też pracą z osobistymi wspomnieniami, gdy dodaje: *niedawno siedziałam tam z moją babcią, której już nie ma*.

O takich wywiadach zdecydowanie można powiedzieć, że się zdarzają. Bardzo często nastolatki z kilkunastu fotografii wybierały kilka, mówiąc: „te są dla mnie ważne, trudno powiedzieć dlaczego, wiem i już” „nie muszę o tym mówić, wystarczy że spojrzę”, „to co chciałem powiedzieć jest w tytule fotografii”. Nie było w tym zniecierpliwienia i czy irytacji, raczej zdziwienie, że jest kolejny etap zadania, oni się już wypowiedzieli w dyskusji, zabrali głos – „fotogłos”. Własnoręcznie wykonane fotografie swojego domu, które rozkładali przede mną na stole traktowali nieomal jak pojedyncze słowa⁷⁰. Zadanie złożenia ich w opowieść powierzały najczęściej mnie⁷¹.

Biografia rozumiana jest jako przebieg życia danej osoby od dzieciństwa do dorosłości. W przypadku wywiadów z nastolatkami mamy raczej do czynienia z epizodami biograficznymi, wywołanym refleksją pojawiającą się podczas fotografowania, później opowiadanymi, i ponownie redagowanym pod wpływem detali dostrzeżonych na własnoręcznie wykonanym zdjęciu. To one sprawiają, że w niektórych przypadkach opowieść rozpoczynają nacechowane emocjonalnie, wypełnione szczegółami, uruchomiona zostaje pamięć autobiograficzna.

Należy do nich Barbara, która przypomina sobie kolejne epizody biograficzne, obudowuje je emocjami, koncentruje się zasadniczo na społecznej konstrukcji własnego Ja, na jego przemianach. Kolejne zdjęcia pomagają jej uporządkować tę fotonarrację, która dzięki obrazom rozwija się.

Fotografia wykonana samodzielnie, to jakby dowód tego, na co młoda kobieta zwraca uwagę patrząc w obiektyw. Dla niej badanie było okazją do zrobienia kroku w stronę stania się krytycznie świadomą siebie, w celu zakwe-

⁷⁰ Marianna Michałowska odwołując się do opracowań Allana Sekuly, podkreśla, że przyszedł czas, aby porzucić schematyczne myślenie o fotonarracji jako fotoeseju. Autorka wskazuje, że współcześnie znacznie bardziej użyteczne jest sformułowanie „fotografia w strukturze narracyjnej”. M. Michałowska, *Foto-teksty. Związki fotografii z narracją*, Poznań 2012, s. 17.

⁷¹ Na fotografiach pokoi pojawiają się też niezmiennie stacjonarne komputery i laptopy jako ważny element pokoju nastolatka, które ich identyfikują (odpowiedzi na pytanie o najważniejsze przedmioty).

stionowania tego, co jest brane za pewnik, na przykład że w pokoju dziecka powinien być komputer. Opowiadanie historii własnego mieszkania/zamieszkiwania, poprzedzone refleksją zrodzoną podczas patrzenia w obiektyw aparatu, pozwala nastolatce dostrzec warstwę narzuconą jej przez kulturę (stereotyp wyposażenia pokoju nastolatka w multimedia).

Badacz zaś zyskuje szansę odnotować, jakie dyskursy społeczne kierują widzeniem, jak funkcjonuje nastolatek w ramach obecnych społecznych praktyk zamieszkiwania, współtworzonych przez rodziców, rodzinę. Wpływy społeczne, pozycjonując człowieka w określonych grupach społecznych, uniemożliwiają dostrzeżenie ich opresyjności. Ponowna ich interpretacja pomaga powoli na nowo skonstruować jednostce rozumienie siebie, dosłownie pomaga dostrzec pewne konteksty.

Istotny wydaje się sam akt fotografowania przez respondenta w tej technice. Fotografowanie zmienia widzenie rzeczywistości w kierunku widzenia sekwencyjnego. Kolejna próba kadrowania przestrzeni domu związana jest z refleksją co, jak i po co pokazać. Patrzenie toczy się w dynamice „ułamka sekundy”, trzeba „uchwycić chwilę”, którą dotychczas bezpowrotnie pochłaniał na przykład pośpiech klikania. To klikanie przynosi realny efekt; osoba biorąca udział w badaniach wie, że będzie miała szansę, jeżeli wyrazi ochotę, poopowiadać o tych efektach.

To co zachodzi między badaczem a podmiotem biorącym udział w badaniach trudno nazwać tylko komunikacją wizualną („widzi Pani, tak to u mnie jest w pokoju” – mówi inny szesnastolatek i popada w milczenie).

Kanał tekstów werbalnych wciąż odgrywa tu ważną rolę, ale często są to równoważniki zdań. (Podczas wywiadów odnosiłam często wrażenie, że przydałyby mi się tablice z narysowanymi emotikonami, które nastolatek podnosiłby zamiast odpowiadać, zwłaszcza w tej części rozmowy, która poświęcona była emocjom). Typ komunikacji społecznej łączący wykorzystanie tekstu i obrazu na poziomie konwersatoryjnym jest charakterystyczny dla blogów zaopatrywanych w ilustracje, fotografie, filmy, czy emotikony właśnie.

Fotografowanie, o czym była już mowa wcześniej, jest naturalną czynnością tak, jak dzielenie się jego efektami. Obecnie obserwujemy złamanie tradycyjnego podziału na twórców i odbiorców treści medialnych – obecnie każdy odbiorca może być jednocześnie autorem materiałów w Sieci⁷².

Do wykonywania fotografii *digital natives* właściwie nie trzeba zachęcać, natomiast można zaryzykować tezę, że wyraźnie zmniejsza się potrzeba i możliwości werbalizowania tego, co skłania ich do takiego wykadrowania fotografii, co chcieli przekazać, jakie były idee, emocje, przesłania (teza sformułowana po dwudziestu latach badań własnych z wykorzystywania technik wizualnych).

⁷² P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

Być może przyczyn należy upatrywać nie tylko w poziomie umiejętności posługiwania się słowem mówionym, umiejętności budowania narracji. Rozłożenie fotografii ściągniętych z chmury⁷³ („poczekaj pokażę ci zamiast gadać” – kategoria *in vivo* z badań własnych) ułatwia skonstruowanie wypowiedzi mającej na celu przedstawienie zdarzeń w określonym porządku czasowym i przyczynowo-skutkowym wraz z powiązanymi ze zdarzeniami postaciami i środowiskiem.

Zjawisko *personal branding*, czyli świadomego tworzenia własnego wizerunku w mediach, często nieprawdziwego lub znacząco zmodyfikowanego sprawia, że człowiek patrząc w obiektyw w kulturze narcyzmu tworzy na sprzedaż przedmiot wymiany, nie zaś opowieść o własnym życiu.

Ludzka egzystencja jako forma gabinetu luster, w którym jednostka postrzega własne życie jako następstwo obrazów i sygnałów elektronicznych⁷⁴, wymaga zatem pogłębienia refleksji metodologicznej.

Zakończenie

Na podsumowanie powtórzę wniosek, który wybrzmiał już w tym tekście. Po latach pracy badawczej z wykorzystaniem fotografii obserwuję dziś znaczącą zmianę w sposobach budowania narracji przez młodzież wykorzystującą fotografie, zupełnie inny jest też charakter wywiadów z interpretacją samodzielnie wykonanych zdjęć. Zmniejszyła się u wielu młodych ludzi potrzeba werbalizowania własnych obserwacji, doświadczeń, emocji, co może być związane z przeładowaniem wizualnym kanałów komunikacji. Można odnieść wrażenie, że formy komunikowania się młodzieży z badaczem często noszą znamiona komunikacji zapośredniczonej, na którą nastolatki poświęcają wiele czasu prywatnego.

Brakuje typowych dla mowy środków powiadamiania i interpretacji zachowań komunikacyjnych, to znaczy: brak kontekstu sytuacyjnego, ograniczona potrzeba posłużenia się gestem i mimiką, bardzo ograniczone sposoby oddawania prozodii, ograniczona możliwość posługiwania się tempem jako czynnikiem komunikacyjnym, słabe znaczenie kodu proksemicznego⁷⁵.

Zgromadzony materiał empiryczny nie uprawnia jednak do generalizacji, że fotografie wykonane przez młodych ludzi w swoim rodzinnym domu prze stały być rodzajem dokumentu uruchamiającego ich refleksję na temat rodziny.

⁷³ Dyski sieciowe dostępne w Internecie, pozwalające na przechowywanie plików, zdjęć czy dokumentów w tzw. „chmurze”.

⁷⁴ Ch. Lasch, *The Culture of Narcissism*, London – New York 1979, s. 45-49.

⁷⁵ J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2007.

Ten typ doświadczeń, zwłaszcza u badacza pedagoga, inicjuje namysł nad potrzebą i znaczeniem alfabetyzacji wizualnej w procesie instytucjonalnej edukacji.

W tym kontekście warto odnotować, że bardzo szybko od czasu wynalezienia fotografii pojawiła się fotografia stanowiąca przykład fotograficznego dokumentu zaangażowanego. Przejmujące obrazy zawarte na zdjęciach Jacoba Riisa nadal poruszają ich odbiorców trudnym do zwerbalizowania bezmiarem biedy, zwłaszcza dzieci, zaś on sam z reportera dokumentalisty stał się nieoczekiwanie dla siebie samego aktywnym działaczem na rzecz poprawy życia w nowojorskich slumsach. Pionier fotoreportażu domagał się pomocy wykluczonym oraz reformy opieki zdrowotnej i prawa pracy. Ostatecznie zrezygnował z pracy reportera i poświęcił się wykładom oraz działalności społecznej.

Doskonałą pointą takich historii są słowa Susan Sontag⁷⁶, która analizując siłę przekazu fotografii, jej aspekty etyczne, postawiła tezę, że oglądanie zdjęć wojny kształtuje przekonanie na jej temat, ale fotografowanie wojny formuje postawę wobec niej.

Akt fotografowania, w pewnych określonych warunkach, może stanowić dla osoby biorącej udział w badaniu istotne doświadczenie „poszerzające świadomość”, o czym pisze Małgorzata Bogunia-Borowska, wprowadzając nowy paradygmat – fotospołeczeństwa. Jest to model istnienia współczesnych społeczeństw, które w wyraźny sposób konstytuują się wokół znaczeń obrazów na wielu płaszczyznach i etapach oraz wielu poziomach⁷⁷. Fotografowanie własnej rodziny, rodzinnego domu jest przykładem aktywności skierowanej na wygrodenie własnej przestrzeni i urefleksyjnienia jej jako całości. Obiektyw aparatu fotograficznego działa więc jak lupa. Pozwala dostrzec rzeczy na co dzień niewidoczne, zatrzymać spojrzenie na dłużej, zobaczyć przeoczone. Uważne kadrowanie to metaforyczny mechanizm kształtowania tożsamości, który w bardzo świadomy sposób można wykorzystać w edukacji.

Praca z danymi wizualnymi daje możliwość refleksji nad tym, co i jak człowiek widzi, jak potrafi widzieć, czy też jak widzieć musi. Stawiając kolejny krok w badaniach nad „wizualnością” i „widzialnością”, wykorzystując obraz fotograficzny, jesteśmy w stanie odpowiedzieć na pytanie, jak młodzi ludzie widzą to własne widzenie i niewidzenie⁷⁸.

O wartości fotografii uczestniczącej świadczy możliwość bezpośredniego spotkania z zarejestrowanym na niej „bohaterem”, który jednocześnie stano-

⁷⁶ „Widok cudzego cierpienia” ukazujący się 25 lat po głośnym studium „O fotografii” Susan Sontag.

⁷⁷ P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków 2012, s. 43-94.

⁷⁸ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych*, s. 20-21.

wi jej twórcę. Szczególnie ważny jest wymiar etyczny tych badań. Pomijając istotny i solidnie już opisany w literaturze aspekt świadomego posługiwania się fotografią (wizerunkiem osoby) także w aspekcie prawnym, sygnalizować należy inny potencjał.

Badania tego typu upodmiotowiają obie strony zaangażowane w proces badawczy jeżeli uwzględniony zostanie współczynnik humanistyczny. Florian Znaniecki podkreślał, że:

(...) dane badacza kultury są zawsze „czyjeś”, nigdy „niczyje”. Tę zasadniczą cechę faktów kulturowych nazywamy współczynnikiem humanistycznym, ponieważ fakty takie jako przedmioty refleksji teoretycznej badacza należą już do czynnego doświadczenia kogoś innego i są takie, jakimi to czynne doświadczenie je uczyniło⁷⁹.

W przypadku długotrwałych, jakościowych badań terenowych z wykorzystaniem fotografii uczestniczącej – relacja pomiędzy badaczem a badanymi przekracza doświadczenie epistemologiczne. Trudno tę interakcję społeczną umieścić tylko w ramach określonych metodologii.

Świadomość rozległych etycznych konsekwencji procesu badawczego wpisuje się już w szerszy kontekst norm społecznych, o czym w drodze do profesjonalizacji dyskursu nauk społecznych łatwo zapomnieć.

Proces przygotowania się do wykonania zdjęcia, sposób wyboru tematu, czy wreszcie zarządzanie przez anonimowego twórcę ważnością informacji poprzez kadrowanie ujęcia dostarcza badaczowi informacji kontekstowych.

W tworzeniu kulturowej wiedzy pedagogicznej akcentuje się, że materiał empiryczny służący budowaniu wiedzy „jest zarazem narzędziem, jak i sposobem wyjaśniania”⁸⁰. Fotografia zdaje się wypełniać tę podwójną rolę z nawiązką. Co więcej, badacz tworzy dwa rodzaje zapisu terenowego. Pierwszym są klasyczne notatki terenowe, czyli tak zwane *fieldnotes*, zamieszczone na przykład w dzienniku z terenu badań. Znacznie bardziej interesujące, w perspektywie funkcji jaką może spełniać obraz fotograficzny, są tak zwane *headnotes* (notatki pozostające w głowie, trudne do zwerbalizowania treści zapisane w pamięci badacza). Katarzyna Kaniowska tłumaczy za Jackson, że stanowią one połączenie różnych typów narracji, składających się na interpretatywną formę zapisu rzeczywistości poddanej badaniu⁸¹.

Tworzenie wiedzy kulturowej następuje podczas pracy w terenie. Powołując się na autorytet Jamesa Spradleya⁸², należy podkreślić, że nie ma jednak

⁷⁹ F. Znaniecki, *Humanistyczny współczynnik faktów kulturowych*, [w:] J. Szacki, Znaniecki, Warszawa 1986, s. 239.

⁸⁰ K. Kaniowska, *Opis. Klucz do zrozumienia kultury*, Łódzkie Studia Etnograficzne, 1999, 39, s. 49.

⁸¹ Tamże.

⁸² J. Spradley, *The Ethnographic Interview*, Philadelphia 1979.

możliwości zapisania wszystkiego co się dzieje i o czym mówią uczestnicy sceny kulturowej. Fotodzienniki mogą zatem zapełniać tę lukę i przyczynić się do kompleksowego etnograficznego opisu badanych zjawisk, których cechą jest wielomodalność⁸³.

Oczekiwanie na teoretyczne domknięcie społecznej teorii wizualnej, moment, w którym badania pedagogiczne z użyciem fotografii zostaną uprawomocnione, jest stratą czasu. Zagadnień wymagających refleksji jest wiele. Należałoby dokonać wyraźnego rozróżnienia ontologii kultury wizualnej od epistemologii kultury wizualnej, gdyż raz mówimy o niej jako o przedmiocie badań, czasami nawet jednocześnie, traktując ją jako kategorię analityczną. Co więcej, włączenie się w tworzenie społecznej teorii wizualnej wydaje się zadaniem ważnym i interesującym dla pedagogów, mającym charakter wyzwania naukowego z potencjałem *społecznego praxis*. Potrzebę badania obrazów werbalizuje się w środowisku badaczy rzeczywistości edukacyjnej coraz donośniej⁸⁴.

Reasumując, współczesne funkcjonowanie obrazów w badaniach naukowych wiąże się ze zmianami, jakie nastąpiły w komunikowaniu o masowym zasięgu, w którym tradycyjna i jedyna rola obrazów jako uwierzytelnienia przekazu medialnego dobiegła końca, podobnie jak fotografia prasowa w jej tradycyjnym rozumieniu czy ilustracje do podręczników szkolnych. Świat istniejących obecnie wizualnych uniwersów tworzą subkultury widzenia i patrzenia. Obrazy zaczęły funkcjonować w oderwaniu od wcześniej integralnego związku z miejscem i czasem oraz w obrębie oddzielnych narracji o świecie.

Współcześnie formujące się zbiory nowych ikonografii, odpowiadające zróżnicowanym kulturom i grupom społecznym, funkcjonujące chociażby w instytucjonalnej edukacji, wydają się wystarczająco uzasadniać potrzebę badań wykorzystujących techniki fotograficzne w obszarze pedagogiki.

BIBLIOGRAFIA

- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Barthes R., *Mitologie*, przekł. A. Dziadek, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Bell D., *Science, Technology and Culture*, Open University Press, Berkshire – New York 2006.
- Belting H., *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, przekł. M. Bryl, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.

⁸³ I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994, s. 19-22.

⁸⁴ M. Mendel, *Obrazy w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Obraz. Przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Mendel, M. Ejsmont, B. Kosmalska, Toruń 2009.

- Berger J., *Sposoby widzenia. Na podstawie cyklu programów telewizyjnych BBC Johna Bergera*, przekł. M. Bryl, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Berger J., *Sposoby widzenia*, przekł. M. Bryl, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.
- Borkowska I., Skrobacz R., *Fotoopowieści kobiet i mężczyzn – co ich łączy, a co dzieli?* [w:] *Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Collier J., *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1967.
- Collier J., M. Collier. *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, University of New Mexico Press, Albuquerque 1986.
- Czartoryska U., *Z lektury teoretycznej II*, Fotografia, 1966, 2.
- Czartoryska U., *Od pop-artu do sztuki konceptualnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Drozdowski R., *Autodefiniujące pamiątki*, [w:] *Wyobrażenia społeczna. Horyzonty – źródła – dynamika. Uwarunkowania strategii dostosowawczych współczesnego społeczeństwa*, red. R. Drozdowski, M. Krajewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Dziemianowicz-Nowak M., *Walka o uznanie w narracjach*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2016.
- Flusser V., *Ku filozofii fotografii*, przekł. J. Maniecki, Folia Academiae, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Katowice 2004.
- Frąckowiak M., Rogowski Ł., *W poszukiwaniu polskiej socjologii wizualnej*, Kultura i Społeczeństwo, 2009, 1.
- Grzenia J., *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gervereau L., *Voir, comprendre analyser les images*, Editions La Découverte, Paris 2000.
- Golka M., *Barier w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Hall S., *Encoding, decoding*, [w:] *Culture. Media. Language*, red. S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis, Centre for Contemporary Cultural Studies, 1984.
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przekł. K. Michalski i in., Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1977.
- Hirsch J., *Family Photographs. Content, Meaning and Effect*, Oxford University Press, New York – Oxford 1981.
- Jay M., *Nowoczesne władze wzroku*, [w:] *Przestrzeń, filozofia, architektura*, red. E. Rewers, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.
- Hopfinger M., *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa 1997.
- Jeffrey I., *Jak czytać fotografię. Lekcje mistrzów fotografii*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2009.
- Kaczmarek J., *Kadrowanie rzeczywistości. Szkice z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Kaniowska K., *Opis. Klucz do zrozumienia kultury*, Łódzkie Studia Etnograficzne, 1999, 39.
- Karczmarczyk G., *Dziecko w wirtualnej galerii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, PWSSP, Łódź 1994.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Konecki K., *Ludzie i ich zwierzęta. Symboliczno-interakcjonistyczna analiza społecznego świata zwierząt domowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

- Konecki K., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2005, I, 1 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php).
- Konecki K., *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2008, IV, 3.
- Konecki K., *Wizualna Teoria Ugruntowana. Nauczanie teorii ugruntowanej przy pomocy obrazów i analizy wizualnej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2010, VI, 2.
- Konecki K., *Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2012, VIII, 1.
- Koseła K., *Wywiad z interpretacją fotogramów*, [w:] *Poza granicami socjologii ankietowej*, red. A. Sulek, K. Nowak, A. Wyka, PWN, Warszawa 1989.
- Koseła K., *Interpretacja fotografii. Krok ku socjologii wizualnej*, Kultura i Społeczeństwo, 1990, 1.
- Kress G., van Leeuwen T., *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, New York 2006.
- Latour B., *Przedmioty także posiadają sprawczość*, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
- Łukasiewicz P., Siciński A. red., *Dom we współczesnej Polsce: szkice*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.
- Magala S., *Szkoła widzenia, czyli świat w subiektywie aparatu fotograficznego*, Biblioteka Format-u, Wrocław 2000.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Mendel M., *Obrazy w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Obraz. Przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Mendel, M. Ejsmont, B. Kosmalska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Michałowska M., *Foto-teksty. Związki fotografii z narracją*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Mirzoeff N., *The Subject of Visual Culture*, [w:] *The Visual Culture*, red. N. Mirzoeff, Leader, London – New York 2008.
- Mitchell W.J.T., *Picture Theory: Essays on Visual and Verbal Representation*, The University of Chicago Press, Chicago – London 1994.
- Mitchell W.J.T. *Pokazując widzenie. Krytyka kultury wizualnej*, przekł. M. Bryl, Artium Quaestiones, 2006, XVII.
- Mitchell W.J.T., *Zwrot piktorialny*, przekł. M. Drabek, Kultura Popularna, 2009, 1(23).
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia*, Rocznik Pedagogiczny, 2006, 26.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Wydawnictwo Print Group, Szczecin 2006.
- Nowotniak J., *Ukryte programy wychowania*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Nowotniak J., *Kultura prywatności w społecznym świecie rodziny nastolatka*, [w:] *Kultury, subkultury i społeczne światy w badaniach jakościowych*, red. J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzeko, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2010.
- Nowotniak J., *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Lasch Ch., *The Culture of Narcissism*, X. W • W • Norton & Company, London – New York 1979.

- Levinson P., *Nowe nowe media*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Olechnicki K., *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Olechnicki K., *Obrazy w działaniu – obrazy w badaniu*, [w:] *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*, red. K. Olechnicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Pink S., *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienia w badaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Pontremoli E., *Nadmiar widzialnego. Fenomenologiczna interpretacja fotogeniczności*, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Porębski M., *Ikonosfera*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972.
- Portella A., *Visual Pollution. Advertising, Signage and Environmental Quality*, Routledge, London 2014.
- Rorty R., *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method* (with Two Retrospective Essays), University of Chicago Press, Chicago – London 1992.
- Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, przekł. E. Klekot, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, przekł. J. Uszyński, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Sontag S., *O fotografii*, przekł. S. Magala, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986.
- Sontag S., *Widok cudzego cierpienia*, przekł. S. Magala, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2010.
- Spradley J., *The Ethnographic Interview*, Harcourt Brace College Publishers, Philadelphia 1979.
- Stiegler B., *Obrazy fotografii. Album metafor fotograficznych*, Wydawnictwo Universitas, Warszawa 2009.
- Szpunar M., *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wydawnictwa AGH, Kraków 2016.
- Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M., *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Walker L., Moulton Kimball R., *Photos albums: Images of time and reflection of self*, Qualitative Sociology, 1989, 12, 2.
- Wang C., *Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health*, Journal of Women's Health, 1999, 8(2).
- Wang C., *Youth participation in photovoice as a strategy for community change*, Journal of Community Practice, 2006, 14(1/2).
- Wojtasik L., *Propaganda wizualna*, Książka i Wiedza, Wrocław 1987.
- Zaidler-Janiszewska A., *Visual Culture Studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w kulturze*, Teksty Drugie, 2006, 4.
- Znaniński F., *Humanistyczny współczynnik faktów kulturowych*, [w:] J. Szacki, Znaniński, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

(NIE)SKUTECZNOŚĆ INSTYTUCJONALNEGO WSPARCIA UDZIELANEGO OSOBOM WYKOLEJAJĄCYM SIĘ W TRAJEKTORII ICH PRZESTĘPCZEJ KARIERY

ABSTRACT. Noszczyk-Bernasiewicz Monika, *(Nie)skuteczność instytucjonalnego wsparcia udzielanego osobom wykolejającym się w trajektorii ich przestępczej kariery* [(In)Effectiveness of Institutional Support Provided to Children and Youth Displaying Anti-Social Behaviour Over the Life Course]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 83-97. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.5

The article contains an in-depth qualitative analysis of 60 biographies of juvenile offenders in terms of the institutional (in)effectiveness of counteracting crime in the period before being placed in a closed facility. The analysis of the data shows that placement in a correctional facility is preceded by the application of many educational measures from supervision order to the decision to place a minor in an educational facility. Based on the collected data, it is possible to find a bad way of exercising parental care over the delinquents, and especially the ineffectiveness of the reactions undertaken by state institutions - remedial actions - including the family court.

Key words: juvenile delinquency, anti-social behavior, institutional care, social reaction

Wstęp

Zagrożenie dzieci i młodzieży różnymi formami niedostosowania społecznego, w tym przestępczością jest poważnym problemem społecznym. Stanowi też przedmiot zainteresowania liczного grona specjalistów (teoretyków, praktyków), ale również całego społeczeństwa, które je dostrzega, ocenia i domaga się ze strony państwa zdecydowanych w tym zakresie działań prewencyjnych oraz interwencyjnych. Wnioski płynące z analiz statystyki przestępczości wzmacniają potrzebę zajęcia się tą problematyką¹. To wszyst-

¹ Zob. M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiary*, Resocjalizacja Polska, 2016, 11.

ko skłania do zastanowienia się nad działaniami mającymi na celu zapobieganie i redukcję wielu niepokojących zachowań wśród dzieci i młodzieży. Przystępczość nieletnich – według Anny Nowak – jawi się powszechnie jako ważny problem społeczny, wymagający wyjaśnienia i opisu, a przede wszystkim prowadzenia w tej dziedzinie interdyscyplinarnych badań, których zasadniczym celem jest poszukiwanie skutecznych działań w zakresie jej przeciwdziałania². Toteż, profilaktyka w rozumieniu zapobiegania wykolejaniu się społecznemu, zwłaszcza zaś przystępczości, oznacza system określonych środków państwowych i społecznych, których celem jest: usuwanie przyczyn powstawania tego zjawiska i sprzyjających mu okoliczności, ograniczanie możliwości występowania wszelkiego rodzaju czynników kryminogennych, a także reagowanie w odpowiednim czasie przez organy państwowe i społeczne na tego typu (antyspołeczne) zachowanie jednostki³. Stąd, bardzo ważne wydaje się poznanie działań pre- i postdeliktualnych (przed i po przystępczych), a tym samym systemu radzenia sobie z problemami dotyczącymi dzieci i młodzieży, w tym z przystępczością.

Metodologia

Prezentowany materiał badawczy pochodzi z badań własnych, realizowanych w latach 2010-2012. Obecnie postawiono sobie jednak zupełnie nowy cel. W przyjętym postępowaniu badawczym posłużono się metodą indywidualnych przypadków, w którym jednostką analizy uczyniono przebieg życia osób niedostosowanych społecznie oraz reakcje podejmowane wobec naruszania przez nie norm prawnych i obyczajowych⁴. Dariusz Kubinowski zauważa, że:

komponentami studium przypadku/przypadków są: istota przypadku, jego tło historyczne, otoczenie fizyczne, konteksty ekonomiczne, polityczne, prawne, dodatkowe przypadki służące do jego lepszego rozpoznania, respondenci, dzięki któremu przypadek został poznany⁵.

W postępowaniu badawczym zastosowano technikę badawczą analizy dokumentów w postaci akt sądowych i zakładowych pod kątem podejmo-

² A. Nowak, *Młodzież o przyczynach, przejawach, skutkach i profilaktyce przystępczości nieletnich*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i jego zagrożenia*, red. K. Czarnecki, W. Kojas, M. Rozmus, Mysłówice 2001, s. 97.

³ M. Kalinowski, *Z praktyki i teorii pracy profilaktycznej w środowisku wychowawczym*, Warszawa 1986, s. 9.

⁴ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 279.

⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja*, Lublin 2010, s. 172.

wanych działań zaradczych (reakcji) ze strony różnych podmiotów udzielających nieletnim oraz ich rodzicom pomocy i wsparcia. Terenem badań objęto cztery zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich (dalej ZP i SdN), to jest z Koronowa, Pszczyny, Raciborza i Zawiercia. W ZP i SdN w Raciborzu oraz Pszczynie przebywają nieletni chłopcy, natomiast w Koronowie i w Zawierciu – nieletnie dziewczęta. Analizie poddano 60 teczek nieletnich, w tym 26 chłopców i 34 dziewcząt. Literami Z, K, P, R oznaczono badanych nieletnich w zależności od miejsca ich pobytu, na przykład Z jak Zawiercie.

Tabela 1

Wiek badanych wychowanków z ZP i SdN w momencie realizacji badań
(N = 60; 100%)

Wiek	Płeć badanych		Razem N = 60
	dziewczęta (n = 34)	chłopcy (n = 26)	
14 lat	-	1	1
15 lat	2	6	8
16 lat	8	4	12
17 lat	9	6	15
18 lat	3	7	10
19 lat	8	1	9
20 lat	2	1	3
21 lat	2	-	2

Źródło: badania własne.

Badane osoby liczyły od 14. do 21. lat, w tym najliczniej reprezentowane w populacji badawczej były kolejno osoby w wieku 17, 16 i 18 lat, pochodzące najczęściej z dużych miast, powyżej 200 tys. mieszkańców (22 osoby) i średnich miast, to jest pomiędzy 50 a 200 tys. mieszkańców (20 osób). Tylko 2. nieletnich było mieszkańcami wsi.

Analiza uzyskanych wyników badań

O profilaktyce w wychowaniu mówi się w dwóch znaczeniach – jako o profilaktyce uprzedzającej i profilaktyce objawowej. Profilaktyka uprzedzająca polega na zapobieganiu niepożądanym zjawiskom, które jeszcze nie wystąpiły, ale których – na podstawie posiadanej na przykład przez nauczyciela, wychowawcę, pedagoga, czy pracownika socjalnego wiedzy (np. otrzymywanych sygnałów) – można się spodziewać. Ten rodzaj profilaktyki uważany jest przez specjalistów za najbardziej skuteczny, z racji podejmowania działań poprzedzających pojawienie się niepożądanych zachowań. Oznacza

to, że im wcześniej zauważymy niekorzystne tendencje w zachowaniu dziecka (ucznia, wychowanka) czy też niekorzystnie oddziałujące na niego czynniki tkwiące w jego środowisku (rodzinnym, szkolnym, czy rówieśniczym) i na nie odpowiednio zareagujemy, tym większe są szanse ograniczenia czy też wyeliminowania działania wobec niego czynników ryzyka. Profilaktyka objawowa to działalność wychowawcza, podejmowana w sytuacji, kiedy pojawią się pierwsze symptomy niepokojących zachowań, zjawisk, czy też zdarzeń. Chodzi w niej o wczesne rozpoznawanie objawów niepożądanych zachowań, jak również natychmiastowe podejmowanie działań zapobiegawczych⁶. Dlatego najpierw w prowadzonych analizach zwrócono uwagę na to, w jakim wieku byli badani wychowankowie ZP i SdN, gdy zostały podjęte wobec nich pierwsze reakcje.

Tabela 2

Wiek badanych w momencie podjęcia pierwszych wobec nich działań (reakcji)
(N = 60; 100%)

Wiek	Płeć badanych		Razem N = 60
	dziewczęta (n = 34)	chłopcy (n = 26)	
0 do 1. roku urodzenia	1	2	3
1 rok	1	–	1
2 lata	1	–	1
4 lata	1	–	1
5 lat	3	2	5
6 lat	1	–	1
7 lat	4	–	4
8 lat	3	1	4
9 lat	1	2	3
10 lat	4	2	6
11 lat	2	5	7
12 lat	3	1	4
13 lat	1	4	5
14 lat	4	2	6
15 lat	2	1	3
16 lat	1	1	2
Brak danych	1	3	4

Źródło: badania własne.

⁶ K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003, s. 20-21.

Pogłębiona analiza zebranego materiału wykazała, że wiekiem w którym podejmowano najczęściej pierwsze działania (reakcje) był 11. rok życia, co odnotowano u 7. badanych wychowanków. Na drugiej pozycji znaleźli się 10. i 14-latkowie (po 6 badanych). Kolejny, najczęściej występujący wiek podjęcia pierwszych działań zaradczych przypadł na 5. rok życia (5 badanych). Zestawiając powyższe dane w cztery przedziały wiekowe 0-4 lata, 5-8 lat, 9-12 lat oraz 13-16 lat, okazuje się, że najczęściej do podjęcia pierwszych działań zaradczych dochodziło w grupie osób w wieku 9-12. rok życia (było tak w 20. przypadkach). Kolejną grupą były osoby pomiędzy 13. a 16. rokiem życia (16 osób). Przeprowadzona analiza pokazuje, że podjęcie pierwszej reakcji nastąpiło zbyt późno (w wieku 9-12 lat albo jeszcze później), a czasem najbardziej istotnym dla rozwoju człowieka jest okres do 5. roku życia, ponieważ właśnie wówczas kształtują się najbardziej trwałe, podług teorii behawioralnej oraz psychodynamicznej, predyspozycje poznawczo-emocjonalne.

Można by wysunąć tezę, że reakcja następowała tak późno, ponieważ wcześniej nic niepokojącego nie działo się w rodzinach nieletnich. Teza taka nie znajduje jednak potwierdzenia w analizowanej populacji badawczej, którą cechuje raczej wychowywanie się od samego początku w rodzinie wieloprobremowej. Poniższy fragment dokumentacji nieletniego stanowi odzwierciedlenie tej prawidłowości:

Chłopiec do 9. roku życia pozostawał pod opieką rodziców biologicznych, którzy nie wywiązywali się ze swoich ról jako opiekunowie. Zaniebdywali potrzeby dzieci, nie zapewniali im właściwych warunków socjalno-bytowych. Rodzinę tę cechował duży poziom patologii w postaci nadużywania alkoholu przez rodziców, konfliktów, przemocy w rodzinie oraz karalności sądowej ojca. Okres ten miał niewątpliwie istotny wpływ na kształtowanie się osobowości chłopca. W związku z powyższym można mówić o deficytach w zakresie umiejętności kontroli własnej popędu, internalizacji norm społecznych, adekwatnej oceny własnego postępowania, co ma wpływ na obecne zachowanie chłopca, w tym zachowanie o charakterze seksualnym. (...) chłopiec przebywa (...) w rodzinie zastępczej od 9. roku życia. Wcześniej był wychowywany w rodzinie, w której był alkohol, znęcanie się i zaniebdywanie dzieci. (...) Nieletni bardzo niechętnie wspomina i wraca do tamtego okresu swojego życia. Przyjmuje postawę odcięcia się od przeszłości. Od około 6 lat wychowuje się w rodzinie zastępczej, w której został umieszczony wraz z rodzeństwem. Do rodziców zastępczych z własnej woli zwraca się tata, mama (Nieletni 1R).

Następnie postanowiono dokonać wyszczególnienia „pierwszych” reakcji podjętych wobec badanych wychowanków.

Tabela 3

Rodzaje podjętych „pierwszych” działań wobec badanych
(N = 60; 100%)

Rodzaj działania	Płeć badanych		Razem N = 60
	dziewczęta (n = 34)	chłopcy (n = 26)	
Umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego i interwencyjnego	4	8	12
Ustanowienie nadzoru kuratora	10	1	11
Ustanowienie nadzoru kuratora nad rodziną w związku z ograniczeniem wykonywania władzy rodzicielskiej	6	3	9
Zastosowanie leczenia szpitalnego	3	4	7
Umieszczenie w rodzinie zastępczej	4	2	6
Leczenie psychiatryczne ambulatoryjne i szpitalne	4	2	6
Skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej	1	2	3
Umieszczenie w schronisku dla nieletnich	1	1	2
Udzielenie upomnienia ze strony sądu rodzinnego (środek wychowawczy)	1	–	1
Uczęszczanie do świetlicy środowiskowej	1	–	1
Pomoc ze strony MOPS-u	1	–	1
Przeprowadzenie testów na obecność narkotyków	–	1	1

Źródło: badania własne.

Badania pokazały, że najczęściej podejmowanymi reakcjami wobec badanych było orzeczenie przez sąd rodzinny umieszczenia w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego (dom dziecka, dom małego dziecka) i typu interwencyjnego (pogotowie opiekuńcze) lub w rodzinie zastępczej (18 na 60 badanych), następnie nadzór kuratora – środek wychowawczy, który został orzeczony wobec 11. badanych. Ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez ustanowienie nad nią nadzoru ze strony kuratora sądowego miało miejsce w 9. przypadkach. Nieco mniejszą grupę (7 osób) stanowili nieletni, wobec których zastosowano leczenie szpitalne. Najczęstszą przyczyną podjęcia leczenia szpitalnego przez badanych wychowanków były: przebyte urazy wskutek wypadków komunikacyjnych, wrodzone wady (np. serca), nabyte we wczesnym dzieciństwie schorzenia (zakrzepica, problemy w tarczycy, zarażenie prątkiem gruźlicy itp.). Uzyskane wyniki wskazują na skrajną niewydolność

środowiska rodzinnego, z którego prawie 1/3 badanych musiała chociaż raz w swoim życiu zostać zabrana celem zabezpieczenia dobra dziecka⁷.

Tabela 4

Wiek wystąpienia pierwszych symptomów demoralizacji wśród badanych
(N = 60; 100%)

Wiek	Płeć badanych		Razem N = 60
	dziewczęta (n = 34)	chłopcy (n = 26)	
7 lat	5	6	11
8 lat	4	3	7
9 lat	4	1	5
10 lat	2	2	4
11 lat	7	1	8
12 lat	5	1	6
13 lat	4	1	5
14 lat	1	3	4
15 lat	1	–	1
16 lat	–	1	1
Brak danych	1	7	8

Źródło: badania własne.

Badania wykazały, że 7. rok życia to najczęściej występujący wiek pojawienia się pierwszych symptomów demoralizacji wśród badanych. Taka in-

⁷ Na podstawie pogłębionej analizy danych z teczek osobopoznawczych przebadano strukturę rodziny pochodzenia badanych w dwóch odstępach czasu, tj. tuż po ich urodzeniu oraz tzw. „aktualną”, czyli tą sprzed umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej (SdN lub ZP). Według uzyskanych wyników badań, na 60 badanych 54 w pierwszych miesiącach, a niekiedy latach swojego życia wzrastało w rodzinach pełnych. Kolejne 5 osób pochodziło z rodzin niepełnych biologicznie, tylko 1 osoba od narodzin wzrastała w domu dziecka. Natomiast sytuacja dotycząca struktury rodziny pochodzenia przed umieszczeniem nieletnich w placówce resocjalizacyjnej diametralnie się zmieniła, bowiem dominującą grupę (26 osób) stanowili nieletni, którzy byli podopiecznymi placówek opiekuńczo-wychowawczych lub pozostawali pod opieką czasowego nieformalnego opiekuna zastępczego. Po 12 badanych wychowywało się w rodzinach zrekonstruowanych i niepełnych. Rodziny pełne nadal miało tylko 7 badanych wychowanków. Początkowa liczba 54 badanych wychowujących się w rodzinach pełnych z czasem spadła do 7 osób. 47 badanych wychowanków straciło w przebiegu swojego życia szansę na wychowywanie się w rodzinie pełnej. Ta analiza (w dwóch odstępach czasu) pokazała też jeszcze inną negatywną tendencję. Po urodzeniu odnotowano tylko 1 przypadek badanego, który od urodzenia przebywał w placówce opiekuńczo-wychowawczej, natomiast tuż przed umieszczeniem badanych w placówce resocjalizacyjnej (ZP lub SdN) w takiej sytuacji było aż 26 wychowanków. Zob. M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Płynna struktura rodziny pochodzenia w biografiach nieletnich przestępców*, [w:] *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*, red. M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Brno 2013.

formacja widniała w dokumentacji 11. badanych wychowanków, czego dowodem jest fragment historii nieletniego:

Analiza trudności wychowawczych i procesu wykolejenia: trudności wychowawcze z nieletnim sygnalizowane były od początku jego nauki w szkole podstawowej, dotyczyły one niesubordynacji w czasie lekcji i zachowań zagrażających bezpieczeństwu innych dzieci, m.in.: popychanie kolegów na schodach, częste wdawanie się w konflikty. W kolejnych latach funkcjonowanie nieletniego w roli ucznia było coraz gorsze. Chodził po klasie w czasie zajęć uniemożliwiając ich prowadzenie, zaczepiał, straszył, szantażował innych uczniów, lekceważył obowiązki dydaktyczne, był wulgarny i arogancki w stosunku do przełożonych, wagarował (Nieletni 15R).

Prowadzona na przestrzeni 15 lat (2000 - 2014) analiza danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości wykazała zwiększającą się liczbę nieletnich zdemoralizowanych i sprawców czynów karalnych w najniższych kategoriach wieku. Nieletnich do lat 9 (w kategorii tej znalazły się również młodsze dzieci, tj. do lat 5, 6, 7 i 8-letnie) na przestrzeni analizowanego okresu przybyło o 99 osób. W tym samym czasie odnotowano znaczny wzrost (aż o 467 osób – 16,7%) tak zwanych młodszych nieletnich – to jest osób, które nie ukończyły 13. roku życia⁸.

Także pogłębiona analiza badań własnych wykazała podobną tendencję, ponieważ ponad 2/3 badanych (41 osób), u których stwierdzono pierwsze symptomy demoralizacji, nie miało ukończonego 13. roku życia. Znaczną część tej grupy (27 osób) stanowili wychowankowie, którzy pierwsze symptomy demoralizacji zaczęli ujawniać w okresie przypadającym na pierwsze lata szkoły podstawowej. Obniżenie wieku nieletnich jest wynikiem wielu czynników, w tym braku odpowiedniej opieki, zaniedbań wychowawczych ze strony rodziców, a przede wszystkim stanowi efekt braku podejmowania we właściwym czasie odpowiednich środków zaradczych (reakcji) wobec analizowanych tutaj zjawisk przez pracowników instytucji publicznych do tego powołanych.

Tabela 5

Rodzaje podejmowanych działań po wystąpieniu pierwszych symptomów demoralizacji (N = 60; 100%)

Rodzaj działania	Płeć badanych		Razem N = 60
	dziewczęta (n = 34)	chłopcy (n = 26)	
Ustanowienie nadzoru kuratora	16	3	19
Umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym	3	3	6

⁸ Zob. Zob. M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Demoralizacja i czyny*, s. 149.

Skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej	3	2	5
Skierowanie do poradni zdrowia psychicznego	2	3	5
Umieszczenie w izbie wytrzeźwień	1	3	4
Umieszczenie w schronisku dla nieletnich	2	2	4
Umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu interwencyjnego	1	2	3
Umieszczenie w szpitalu psychiatrycznym	1	2	3
Konsultacja psychiatryczna	1	2	3
Umieszczenie w izbie dziecka	2	–	2
Umieszczenie w ośrodku leczenia uzależnień	–	1	1
Umieszczenie w ośrodku szkolno-wychowawczym	1	1	2
Udzielenie upomnienia ze strony sądu rodzinnego (środek wychowawczy)	1	–	1
Skierowanie do ochotniczego hufca pracy	–	1	1
Przeprowadzenie testów na obecność narkotyków	–	1	1

Źródło: badania własne.

Jak wykazują prezentowane wyniki badań, wobec prawie 1/3 badanych (19. osób) najczęściej podejmowanym działaniem (reakcją) w sytuacji ujawnianych przez nich pierwszych symptomów demoralizacji był nadzór kuratora. Na drugiej pozycji (pod względem częstotliwości stosowania) znalazł się inny środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Trzecie miejsce (po 5. badanych) zajęło udzielenie pomocy przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (PPP) oraz ze strony poradni zdrowia psychicznego (PZP). Po 4. nieletnich zostało umieszczonych w izbie wytrzeźwień lub w schronisku dla nieletnich. Poniższy fragment analizy trudności wychowawczych i długiego procesu wykolejenia się nieletniej pokazuje, że pierwszą podjętą wobec niej reakcją – pomimo wieloletniego ujawniania się symptomów demoralizacji – było umieszczenie jej w schronisku dla nieletnich:

(...) z dostępnych materiałów informacyjnych wynika, że pierwsze symptomy świadczące o zakłóceniu w prawidłowym funkcjonowaniu nieletniej pojawiły się, kiedy była uczennicą klasy VI SP. Wystąpiły w postaci zmniejszania się motywacji szkolnej, gorszych ocen, nieprzygotowania do zajęć. Po rozpoczęciu nauki w gimnazjum nadal niesystematycznie przygotowywała się do lekcji, a ponadto samowolnie zaczęła opuszczać zajęcia. W pierwszym roku nauki opuściła bez

usprawiedliwienia się 83 godziny, w drugim 151. Podczas wagarów przebywała w domu. Z wywiadu środowiskowego zawartego w aktach sprawy wynika, że w ocenie rówieśników z miejsca zamieszkania nieletnia utrzymywała kontakty ze zdemoralizowanymi osobami, spędzała czas do późnych godzin nocnych poza domem, piła alkohol, wielokrotnie uczestniczyła w bójkach, utrzymywała kontakty seksualne z różnymi osobami. Z wypowiedzi nieletniej, rodziców oraz opinii zawartych w aktach sprawy, w tym opinii ze szkoły wynika, że czas wolny spędzała najczęściej w otoczeniu młodzieży z tej samej miejscowości. Organizowali ogniska, dyskoteki. Rodzice zawsze wiedzieli, gdzie nieletnia przebywa i z kim, akceptowali środowisko koleżeńskie. Dwukrotnie zdarzyło się, że nie wróciła do domu na noc, przebywała wówczas na terenie wsi ze swoimi znajomymi. Z relacji nieletniej wynika, że podczas wspólnie organizowanych imprez zdarzało się, że piła alkohol w postaci piwa. Raz upiła się. Od początku 2006 roku jej relacje z dotychczasowym środowiskiem koleżeńskim uległy zerwaniu. Bezpośrednim powodem był konflikt zakończony bójką z koleżanką, podczas której dwaj koledzy pobili nieletnią, co zgłosił policji jej ojciec. W dniu (...) nieletnia dokonała czynu karalnego pozbawiając życia małoletnią, którą wcześniej pobiła, którą traktowała jako rywalkę, przeszkodę w utrzymaniu bliskich kontaktów uczuciowych z chłopcem (Nieletnia 27K).

Przytoczona historia jest niekwestionowanym dowodem, że istotnym elementem w zapobieganiu niedostosowaniu społecznemu wśród dzieci i młodzieży jest bezzwłoczne podejmowanie działań mających na celu kontrolowanie wszelkich zachowań bezprawnych, a tym samym ograniczanie możliwości ujawniania przez takie osoby skłonności do podejmowania działań, które kolidują z obowiązującymi normami prawnymi i obyczajowymi. Tymczasem, powyższy przykład jest dowodem na inercję systemu reagowania, którą odnotowuje również Grzegorz Harasimiak⁹ pisząc, że następuje swoiste zwlekanie z podjęciem interwencji, aż do momentu ujawnienia demoralizacji w najostrejszej formie, to jest popełnienia czynu zabronionego.

Analiza danych pod kątem czasu jaki upłynął pomiędzy wystąpieniem u badanych pierwszych symptomów demoralizacji a podjętą wobec nich reakcją wykazała, że najczęściej były one podejmowane w trybie natychmiastowym, to jest w tym samym roku co zaistniałe zdarzenie lub 1 rok później. Pozytywny wydźwięk takiego wyniku przeprowadzonej analizy osłabiają kolejne pozycje w tabeli, ponieważ wysoką – 3 pozycję – zajęła 4-letnia odległość czasowa, zaś 5, 6, czy nawet 7-letnie odstępy czasu pomiędzy wystąpieniem pierwszych symptomów demoralizacji a podjętą reakcją nie były przypadka-

⁹ G. Harasimiak, *Problem zachowań przestępczych dzieci i młodzieży*, Opieka – Wychowanie – Terapia, 2005, 3-4, s. 15.

Tabela 6

Czas pomiędzy wystąpieniem pierwszych symptomów demoralizacji a podjętą reakcją
(N = 60; 100%)

Lata	Płeć badanych		Razem N = 60	Ranga / po- zycja
	dziewczęta (n = 34)	chłopcy (n = 26)		
Ten sam rok	5	4	9	1
Powyżej 1. roku	6	3	9	1
2 lata	6	–	6	4
3 lata	4	1	5	5
4 lata	3	4	7	3
5 lat	4	1	5	5
6 lat	2	3	5	5
7 lat	2	2	4	6
8 lat	1	–	1	7
9 lat	–	1	1	7
Brak danych	1	7	8	2

Źródło: badania własne.

mi incydentalnymi. Dane zawarte w dokumentach badanych nieletnich wykazały, że ta odległość czasowa wynosiła nawet 8 i 9 lat. Dane ilościowe odnoszące się do spóźnionych reakcji społecznych wobec ujawnionej demoralizacji potwierdzają następujące fragmenty z akt dwóch wychowanek.

Pomimo długotrwałych przeżyć traumatycznych nieletnia nadal pozostawała w patologicznym środowisku rodzinnym. Instytucje takie jak: kurator, szkoła, policja, czy społeczność lokalna nie okazały jej należytego zainteresowania, wsparcia i interwencji. Opiniowana od początku edukacji szkolnej miała problemy z przyswojeniem wiedzy szkolnej. Uczyla się słabo. Pod naciskiem ojca od 8. roku życia paliła papierosy, spożywała alkohol, wspólnie z nim uczestniczyła w libacjach. Sytuacja rodzinna wpływała negatywnie na stosunek do obowiązków szkolnych i wyniki edukacyjne. Nieletnia miała poczucie wyalienowania w grupie rówieśniczej, czuła się gorsza od koleżanek i kolegów. Wstydziała się siniaków spowodowanych agresją ojca, była zmęczona, niewyspana, zaniedbana higienicznie, niedożywiona, często pod wpływem alkoholu. Niepowodzenia dydaktyczne zniechęcały ją do nauki, zaległości nawarstwiały się. Zaczęła wagarować, przebywała z osobami starszymi przejawiającymi zachowania aspołeczne, łamała regulamin szkoły, lekceważyła obowiązki, paliła papierosy na terenie szkoły, przejawiała agresję werbalną wobec rówieśników i nauczycieli. Pomimo absencji nie powtarzała żadnej

klasy. Problemy wychowawcze nasiliły się w gimnazjum. Nadal kontaktowała się ze środowiskiem zdemoralizowanym, upijała alkoholem, eksperymentowała z narkotykami, przejawiała agresję fizyczną wobec otoczenia, dokonywała kradzieży. (...) Kilkakrotnie była przewożona na izbę wytrzeźwień. W sytuacjach, gdy rzeczywistość ją przerastała, wyładowywała agresję na sobie i dokonywała samookaleczeń. W (...) sąd postanowił umieścić ją w MOW. Środek ten nie został wdrożony. (...) nieletnia będąc w stanie nietrzeźwości 2,6 promila, posługując się nożem kuchennym, zadała ojcu cios w klatkę piersiową. W związku z powyższym, na mocy postanowienia została umieszczona w SdN (Nieletnia 2Z).

Z badania psychiatrycznego wynika, że [nieletnia – przyp. M.N-B] była w domu wychowywana przez matkę i ojczyma. Atmosferę wychowawczą określa jako dobrą, jednak podaje, że ostatnio, od około 6-7 lat, było gorzej. Ojczym dużo pił, w domu były awantury, rękoczynny i interwencje policji (Nieletnia 8Z).

Od wcześniej podjętych działań zapobiegawczych zależą dalsze losy młodzieży zagrożonej demoralizacją czy też przejawiającej pewne utrwalone jej symptomy. Brak jakiegokolwiek reakcji we właściwym czasie ze strony społeczeństwa może spowodować nasilenie się pierwszych symptomów niedostosowania społecznego, zapoczątkowanego w okresie dzieciństwa czy wczesnej młodości. Ponadto, istnieje duże niebezpieczeństwo, że nieletni ci kiedy dorosną, nie będą w pełni przystosowani do życia w społeczeństwie, co przyczyni się do zasilenia przez nich przestępczości dorosłych.

Tabela 7

Liczba reakcji podjętych wobec badanych (N = 60; 100%)

Liczba podjętych reakcji – przedziały	Płeć badanych		Liczba nieletnich
	dziewczeta (n = 34)	chłopcy (n = 26)	
Do 5	5	4	9
6 - 10	15	14	29
11 - 15	7	4	11
16 - 20	5	3	8
Powyżej 21	2	1	3
Razem	34	26	60

Źródło: badania własne.

Grupując powyższe dane (liczba podjętych reakcji) w przedziały, to jest: do 5, od 6 do 10, od 11 do 15, od 16 do 20 i powyżej 20, można stwierdzić, że najliczniejszą grupę – prawie połowa badanych wychowanków z ZP i SdN (29 osób) – stanowili nieletni, wobec których podjęto od 6 do 10 reakcji. Wo-

bec prawie co 5. badanego wychowanka podjęto od 11 do 15 reakcji, a wobec co 10. wychowanka od 16 do 20. W 3. przypadkach doliczono się ponad 21 reakcji. Z obliczeń średniej arytmetycznej dla podjętych reakcji wynika, że średnio wobec jednego badanego wychowanka zakładu poprawczego i schroniska dla nieletnich podjęto ponad 10 reakcji – 10,52. Taki stan rzeczy (uzyskane wyniki badań) potwierdza dyrektor ZP i SdN (fragment jego wywiadu):

Bardzo często jest tak, że chłopiec trafia do nas i jest już tak bardzo zaniedbany, jeśli chodzi o działania pedagogiczne, że ciężko cokolwiek z nim zrobić. (...) gdyby były w Polsce skuteczne formy pomocy rodzinie, szkole, to chłopcy, którzy tej pomocy potrzebują, pewnie by przestępczości unikali. Są w Polsce rozmaite instytucje, które pomagają takim rodzinom, ale z doświadczenia dobrze wiem, że to bardzo często jest fikcja, że chodzi o to, żeby gdzieś tam sobie odpajkować, że zajmujemy się rodziną, a tak naprawdę ta rodzina jest pozostawiona sama sobie i nikt jej nie pomaga¹⁰.

Wnioski z badań

Z analizy danych wynika, że umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej (zakład poprawczy, schronisko dla nieletnich) poprzedzone jest niejednokrotnie zastosowaniem wielu środków wychowawczych przez sąd rodzinny, począwszy od ustanowienia nadzoru kuratora nad nieletnim (które łącznie odnotowano aż w 30 przypadkach), przez umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego i interwencyjnego (15 razy), aż po umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (6 przypadków). W dokumentacji odnotowano wystąpienie jeszcze jednej reakcji społecznej, w postaci orzeczenia środka wychowawczego, a mianowicie udzielenie upomnienia przez sąd rodzinny (w prezentowanych analizach pojawiło się ono tylko 2 razy). Tendencja ta jest zgodna z opiniami resocjalizatorów-praktyków (kadry pedagogicznej ZP i SdN), którzy stwierdzają między innymi, że: „Ogniwo ośrodka poprawczego (zakładu poprawczego) jest ostatnim ogniwem w oddziaływaniach wychowawczych, jakie ma do dyspozycji sąd rodzinny”¹¹. Nakreślona sytuacja (prezentowane wyniki badań), dotycząca podejmowania działań mających na celu zapobiegać i ograniczać zjawisko demoralizacji i przestępczości, wpisuje się w pogląd innego praktyka (dy-

¹⁰ M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Katowice 2010, s. 190.

¹¹ Fragment wywiadu przeprowadzonego przez Monikę Noszczyk-Bernasiewicz z jednym z dyrektorów ZP i SdN w grudniu 2010 roku. Zob. więcej w: M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Nieletni przestępcy*, s. 190.

rektora ZP i SdN), który zwraca w swojej wypowiedzi uwagę na inny jeszcze aspekt zjawiska:

nie sposób skutecznie pracować z chłopcem, który już dokonał czynu karalnego, bowiem gdzieś przegapiliśmy ten moment, kiedy on potrzebował pomocy, za późno została wyciągnięta do niego ręka i w zasadzie to co my robimy, to jest próba pomocy, ale bardzo często już nieskuteczna, bo spóźniona¹².

Odnosząc się do tej opinii, jak i do zebranych danych można stwierdzić, że większego wsparcia wymaga sposób sprawowania opieki rodzicielskiej nad badanymi, a zwłaszcza czas i sposób podejmowania reakcji przez instytucje państwowe – działań zaradczych – w tym przez sąd rodzinny. Analiza czasu pomiędzy wystąpieniem pierwszych symptomów demoralizacji a podjętą reakcją ujawniła, że jedynie w 9. przypadkach (na 60) instytucjonalny aparat państwowy podjął reakcję w okresie pierwszego roku od zaistnienia początkowych objawów niedostosowania. W 6. przypadkach liczba reakcji, jaką zastosowano w przebiegu życia badanych nieletnich wyniosła 20 i więcej, co pokazało z jednej strony istnienie systemu, który zdolny jest do uruchamiania wielu różnorodnych reakcji wobec symptomów demoralizacji i przestępczości nieletnich, ale z drugiej obnażyło małą skuteczność tych reakcji. Każda kolejna reakcja nie potrafiła bowiem odwrócić nieuchronnego procesu nasilania się zachowań antyspołecznych u nieletnich, które doprowadziło ich ostatecznie do umieszczenia w ZP i/lub SdN.

Zofia Ostrihanska i Dobrochna Wójcik¹³ uważają, że u większości nieletnich sprawców popełnienie czynu karalnego nie jest czymś przypadkowym. Przejawiają oni już dużo wcześniej objawy demoralizacji, a wielu z nich miało poprzednio sprawy w sądzie rodzinnym. Patrząc zatem na tę kwestię z punktu widzenia funkcjonowania całego systemu profilaktyki przestępczości nieletnich, można powiedzieć, że są to osoby, wobec których system zawiódł: nie podjęto działań lub podjęte okazały się nieskuteczne. Uzyskane wyniki badań jednoznacznie pokazują, że wkroczenie nieletniego na drogę przestępczą w większości przypadków nie ma charakteru przypadkowego, ale jest wynikiem działania wielu przyczyn. Poprzedzone jest ono niejednokrotnie wcześniejszymi sygnałami ostrzegawczymi, wynikającymi z zaburzonego rozwoju dziecka. Dlatego, istotnym postulatem jest konieczność wczesnego i właściwego reagowania ze strony rodziców, opiekunów, nauczycieli, psychologów, pedagogów, sąsiadów, osób przypadkowych w chwili dostrzeżenia pierwszych niepokojących symptomów niewłaściwego zachowania czy nieprzystosowania, jakimi są: ucieczki z pojedynczych lekcji, konflikty

¹² Tamże, s. 166-167.

¹³ Z. Ostrihanska, D. Wójcik, *Zasady odpowiedzialności nieletnich wobec kodyfikacji karnej*, Państwo i Prawo, 1998, 9-10, s. 205.

z rówieśnikami, agresja w stosunku do nauczycieli, picie alkoholu, używanie dopalaczy czy narkotyków, wczesna inicjacja seksualna, czy dokonywanie ucieczek z domu rodzinnego.

BIBLIOGRAFIA

- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Harasimiak G., *Problem zachowań przestępczych dzieci i młodzieży*, Opieka – Wychowanie – Terapia, 2005, 3-4.
- Kalinowski M., *Z praktyki i teorii pracy profilaktycznej w środowisku wychowawczym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1986.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Płynna struktura rodziny pochodzenia w biografiach nieletnich przestępców*, [w:] *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*, red. M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Institut Mezioborových Studií, Brno 2013.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiany*, Resocjalizacja Polska, 2016, 11.
- Nowak A., *Młodzież o przyczynach, przejawach, skutkach i profilaktyce przestępczości nieletnich*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i jego zagrożenia*, red. K. Czarnecki, W. Kojs, M. Rozmus, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2001.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Ostrowska Z., Wójcik D., *Zasady odpowiedzialności nieletnich wobec kodyfikacji karnej*, Państwo i Prawo, 1998, 9-10.

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GRY PATRIOTYCZNE W II POŁOWIE XIX I NA POCZĄTKU XX WIEKU NA PRZYKŁADZIE GRY „PIAST”

ABSTRACT. Kabacińska-Łuczak Katarzyna, *Gry patriotyczne w II połowie XIX i na początku XX wieku na przykładzie gry „Piaśt”* [Difficulties Patriotic Games in the II Catch of XIX and at the Beginning of the 20th Century on the Example of the „Piaśt” Game]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 99-126. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.6

Patriotic games in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries were not only a ludic function, but also an educational function. Games that convey knowledge in the field of literature and national history, as well as geographical locations, were to shape the attitudes of patriotism, love for the country. For the propagation of Polishness in the era of partitions, the family was primarily responsible, and games were used as a help in forming patriotic attitudes in home education.

Key words: games and funs; „Piaśt, patriotic fun”, patriotic education

Wprowadzenie

Sytuacja społeczno-polityczna na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku wpłynęła nie tylko na zmiany postrzegania otaczającej rzeczywistości, ale także, a może przede wszystkim, odcisnęła piętno na wychowaniu młodego pokolenia Polaków, którego istotnym elementem stało się podtrzymanie ducha narodowego. Na rodzinę (rodziców, dziadków) spadła odpowiedzialność przekazania wiedzy z zakresu rodzimej literatury, miejsc ważnych geograficznie oraz historii kraju. Sytuacja polityczna po roku 1795 bezsprzecznie wpłynęła na ideały wychowawcze, realizowane przede wszystkim w rodzinie, która w okresie niewoli narodowej stała się podstawowym miejscem wychowania patriotycznego, a wpływał na nie zarówno klimat polityczny, jak i założenia filozoficzne oraz zmiany społeczne (przełomu XIX

i XX wieku)¹. A patriotyzm, utożsamiany przede wszystkim z narodowymi powstaniem, zmieniał się na rzecz patriotyzmu codziennego², realizującego się zarówno w działalności społecznej, pracy organicznej, jak i samego wychowania w rodzinie.

Rodzina polska to pierwsze i ostatnie schronienie narodowego ducha. Pierwsze to niemowlę wchłania tego ducha z mlekiem swej matki. Tam na jej kolanach uczy się pierwszej modlitwy za Polskę, uczy się wymawiać z dumą „jestem Polak, Polska mała”, uczy się miłości pól rodzinnych, słyszy o naszych praojcach. Z jej ust przyswajają sobie język ojczysty, który jest mu najdroższym skarbem. Rodzina polska jest i ostatnim schronieniem ducha, bo gdy dziś wydzierają nam szkoły polskie, zamykają kościoły, lub wprowadzają tam wrogie jednostki, gdy wyrzucają nas z ziemi rodzinnej i chaty praojców, nie mogą, nie potrafią dotrzeć do serca matki

– z takim apelem Barbara Żulińska w 1913 roku zwracała się do Polek i wskazywała im ich obowiązki³. Według Stefani Walasek,

Na podstawie relacji autorów wspomnień można stwierdzić, że na wychowanie patriotyczne dzieci i młodzieży wpływ mieli zarówno rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, jak i dalsi krewni⁴,

a wybór metod stosowanych przez członków rodziny uzależniony był w dużej mierze od sytuacji politycznej w zaborze. Wspólnymi sposobami wpływu na młode pokolenie były: lektura historyczna, czasopisma, opowiadania o dziejach ojczystych i historii rodziny, wycieczki geograficzne oraz historyczne, a w Galicji – udział w obchodach świąt narodowych⁵. Wydaje się, że do tej listy można dopisać gry edukacyjne (historyczne i geograficzne), oddziałujące na kształtowanie postaw patriotycznych. Ich wpływ był znaczący szczególnie w rodzinach szlacheckich, ziemiańskich, mieszczańskich, inteligenckich, mających świadomość z jednej strony ważności przekazania

¹ Por. A. Bocheński, *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Warszawa 1971; por. K. Kabacińska-Łuczak, *Horses, toy sabers, toy soldiers – a few words about boys' patriotic toys of the second half of the 19th and beginning of the 20th century*, *Journal of Gender and Power*, 2018, 2, s. 25-52.

² Ks. J. Sochoń, *Literatura jako „miejsce patriotyczne”*, *Warszawskie Studia Teologiczne*, 2007, 1, s. 263.

³ B. Żulińska, *Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, *Polska Myśl Pedagogiczna*, 1, zaczerpnięte 28 listopada 2017. Strona internetowa file:///C:/Users/WSE/Documents/zabawka%20patriotyczna/%C5%BAr%C3%B3d%C5%82a/21-Polska%20my%C5%9Bl%20pedagogiczna1.pdf, s. 332.

⁴ S. Walasek, *Kształtowanie postaw patriotycznych w polskich rodzinach na przełomie XIX i XX wieku. Wstępne wyniki badań*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia*, 1996, 28, s. 132; por. K. Kabacińska-Łuczak, *Horses, toy sabers, toy soldiers – a few words about boys' patriotic toy*.

⁵ Tamże, s. 132.

wiedzy o kraju młodszymi pokoleniami, z drugiej – wprowadzania pomocy dydaktycznych w edukacji domowej⁶.

W XIX wieku na ziemiach polskich powstają pierwsze, upowszechniane gry (np. w formie loterii, planszowe) zwane pedagogicznymi⁷ – pełniące nie tylko funkcję ludyczną, ale przede wszystkim kształcącą/edukacyjną, wpływające na rozwój wiedzy (m.in. z dziedziny historii, literatury i geografii ziem polskich) nowego pokolenia rodaków, dlatego można je nazwać „grami patriotycznymi”⁸. Znajomość tradycji, języka i historii rodzimej miała kształtować świadomość narodową. Za pośrednictwem gier, w interesującym nas okresie, przekazywano różne treści – przede wszystkim zagadnienia historyczne i geograficzne, których podstawowym celem było kształtowanie polskości poprzez wiedzę o historii kraju i faktach geograficznych⁹. Wykorzystanie różnych gier (zabaw) na przełomie XIX i XX wieku w celach nie tylko ludycznych wynikało również między innymi z rozwijających się badań nad rolą i znaczeniem zabawek w życiu i rozwoju dziecka¹⁰.

Słowa zabawa i gra w badanym okresie nie miały ściśle określonego znaczenia. Słownik S.B. Lindego zabawy dziecinne, igraszki i gry traktuje synonimicznie¹¹, a w haśle gry wymienia ich wiele, między innymi szachy, kostki, karty, w kręgle i tym podobne¹², nie wyjaśniając ich semantyki. Natomiast w późniejszym słowniku, tak zwanym wileńskim z 1861 roku, zabawa – w interesującym nas znaczeniu – oznaczała „przyjemne spędzanie czasu, rozrywka (...). Zabawy dziecinne, t.j. gry, igraszki”¹³, a gra to „zabawa, rozrywka. Gra hazardowna. Gra szachów v. w szachy. Gra w karty. Gra w kręgle. Gra

⁶ Por. M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz 2011.

⁷ Gry pedagogiczne – określenie zaczerpnięte z książki Bolesława Londyńskiego (piszącego pod pseudonimem Mieczysław Rościszewski) pt. *Jak się bawić w towarzystwie? Opis najnowszych rozrywek salonowych, tudzież gier i zabaw towarzyskich w pokoju i na wolnem powietrzu.....*, Lwów, Złoczów, b. d. w., s. 262-269. Do gier pedagogicznych zaliczył grę „Piast, zabawa historyczna”, „Loteryjkę geograficzną” Antoniny Ambroziewiczowej, „Kwartety literackie”, „Domino przysłów polskich” oraz „Wynalazki”.

⁸ Gry patriotyczne będą rozumiane jako te, które w okresie niewoli narodowej wpływały na rozwój wiedzy z literatury, historii kraju, a także miejsc geograficznych związanych z rodzimą tradycją. Znajomość przez dzieci i młodzież losów państwa (wydarzeń zarówno chwalebnych jak i hańbiących, ważnych postaci historycznych itp.) miała stać się podstawą do identyfikacji z narodem.

⁹ Por. I. Rzepnikowska, recenzja: Марина Костюхина, *ДЕТСКИЙ АРАКУЛ. ПО СТРАН ИЩАМ НАСТОЛЬНОПЕЧАТНЫХ ИГР*, Москва: Новое Литературное Обозрение, „Slavia Orientalis” 2015, nr 4, <http://journals.pan.pl/dlibra/publication/96772/edition/83519/content/ma-2013-656-rzepnikowska-iwona?language=pl>, s. 856-859.

¹⁰ Por. D. Żołądź-Strzelczyk i in., *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wrocław 2016, s. 61-104.

¹¹ *Słownik języka polskiego* przez S.B. Linde, t. VI, Warszawa 1814, s. 592.

¹² Tamże, t. II, Warszawa 1808, s. 764-765.

¹³ *Słownik języka polskiego*, Wilno 1861, s. 2063

w kostki. Gra w fanty”¹⁴. W *Słowniku języka polskiego*, Warszawa 1900-1927, pod red. Jana Karłowicza, Adama Antoniego Kryńskiego, Władysława Niedźwiedzkiego, gra definiowana była podobnie jak w słowniku wileńskim, jako zabawa towarzyska (w wesołego ogrodnika, cenzurowanego, w ciuciubabkę, sekretarza, w piłkę, kręgle, palanta, bilard, karty, szachy, warcaby, domino itp.)¹⁵, zabawa jako uprzyjemnienie czasu, rozrywka, krotchwila, a zabawa dziecinna, towarzyska=gra, zabawa dziecinna=igraszka¹⁶. Na podstawie przytoczonych definicji można wywnioskować, że zarówno XIX-wieczne słowniki, jak i z początku XX wieku nie rozróżniały znaczenia słów gra i zabawa, choć podawały różne ich przykłady.

Łukasz Gołębiowski w swoim dziele *Gry i zabawy różnych stanów*, wydanej w Warszawie w 1831 roku napisał:

Może ściśle biorąc gry i zabawy należało by odróżnić i każde z nich opisać z osobna; lecz ten oddział nader byłby trudnym, a może niepodobnym (...) wszakże gra wszelka jest, powinna być przynajmniej zabawą i nawzajem, bliskie ich powinowactwo, a obok siebie stojąc, posłużą czasem do lepszego pewnych zarysów odbicia. Niejedna zabawa w grę przechodzi, gdy się do niej pieniądze jaka wartość przykłada, gdy się jakaś nagroda stanowi¹⁷.

Dokonał on pewnej próby podziału gier, jednak nie pozbył się trudności typologizacyjnych i jedynym kryterium konsekwentnie przestrzegany było wyodrębnienie zabaw dla dzieci i młodzieży, a wśród nich gier: niemowlęcych, dziecinnych, „studenckich” (gry nadające ruch ciału, uczące cierpliwości i zręczności oraz nierozsądne), dziewczęcych. Pozostałe gry określił między innymi jako służące do rozwinięcia w młodzieży ciała, nadania jej ruchu, gry spokojne – umysłowe (pisane, słowne), przygotowujące do stanu rycerskiego, hazardowe, takie, które służą rozweseleniu¹⁸. Podobnie brakuje jednoznacznego rozdzielenia semantycznego gry i zabawy w rozważaniach Stanisława Karpowicza, według którego „Grą nazywamy zabawę, ujętą w system, posiadającą właściwy cel, układ i środki. Wszystkie niemal zabawy towarzyskie są grami, gdyż posiadają swój układ”¹⁹.

Może nie dziwić fakt, iż terminy zabawa i gra w rozważaniach XIX-wiecznych i z początku XX wieku nie były jednoznacznie definiowane. Także

¹⁴ Tamże, s. 367.

¹⁵ *Słownik języka polskiego*, t. 1, red. J. Karłowicz, A.A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1900-1927, s. 902.

¹⁶ Tamże, t. 8, s. 16.

¹⁷ Ł. Gołębiowski, *Gry i zabawy różnych stanów*, Warszawa 1831, s. 5.

¹⁸ Tamże, s. 5-6; por. K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w pismach Łukasza Gołębiowskiego*, *Biuletyn Historii Wychowania*, 2001, 1-2, s. 12-23.

¹⁹ S. Karpowicz, *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*, Warszawa 1905, s. 4.

współcześnie toczy się dyskusja nad znaczeniem tych terminów. Wydaje się, że podstawową różnicą między grą a zabawą jest fakt, iż w tej pierwszej występują określone/narzucone/niezmiennie reguły, których muszą przestrzegać wszyscy gracze²⁰.

Gra to czynność o ustalonych, skodyfikowanych zasadach, w której udział bierze zwykle kilka osób (rzadziej jedna). Każdą grę charakteryzuje także cel rozgrywki, który może być różny, choć zazwyczaj dotyczy bycia w czymś lepszym od konkurentów. Gry możemy podzielić na kategorie. Wyróżniamy więc gry, w których dominuje czynnik fizyczny człowieka, a więc różnego rodzaju gry sportowe (także zabawy ruchowe, zwłaszcza dziecięce), umysłowe i losowe²¹.

Można więc przyjąć, że gry towarzyskie, a do takich można zakwalifikować gry planszowe i ułożone na zasadzie loteryjki, mają służyć rozrywce, posiadają określone przez twórców reguły, tworzą mniej lub bardziej uporządkowany system, kończą się wygraną lub przegraną²². Gry planszowe były przewidziane dla niewielkiej liczby uczestników, zwykle 2 - 4,

a ich aktywność zdecydowanie ograniczała przestrzeń stołu, na którym rozkładano potrzebne do gier akcesoria. Ponadto właśnie owe akcesoria (pionki, karty, kostki, żetony, zabawki) były obiektem gry, nie zaś sam grający, jak to jest w przypadku wszelkich gier i zabaw ruchowych²³.

Celem niniejszych rozważań jest próba określenia edukacyjnych walorów gier pedagogicznych II połowy XIX i początku XX wieku w kształtowaniu postaw patriotycznych. Analizie poddane zostały gry o tematyce historycznej (Konstancji Biernackiej „Zabawa Polki z synami, czyli Opis dziejów polskich od Lecha aż do rozbioru Polski: ułożony w sposobie loteryi”, Józefa Gackiego, „Z dziejów polskich: zabawa historyczna w sposobie loteryi ułożona”), a szczególnie „Piast. Zabawa historyczna” (1904) i jej poprzednik „Assarmot” Klementyny z Tańskich Hoffmanowej (1829/1830) oraz „Piast, rzut kostką przez dzieje” (reprint z 2013 r.). Zwrócono także uwagę na gry obejmujące zagadnienia z geografii (Antoniny Ambroziewiczowej „Loteryjka geograficzna z uwzględnieniem najważniejszych miejscowości historycznych polskich: gra towarzyska dla starszych i dzieci” oraz Wojciecha Szymanowskiego „Gra z geografii Królestwa Polskiego: z tablicą gry

²⁰ Por. J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998, s. 55 i n.; por. A. Zadrożyńska, *Homo faber, homo ludens*, Warszawa 1983, s. 179 i n.; R. Caillois, *Gry i ludzie*, Warszawa 1997.

²¹ R. Kopoczek, *Wstęp do wiedzy o grach tradycyjnych*, Katowice 2013, s. 10.

²² J.F. Jacko, „Czym jest gra?” *Uwagi o analogicznej wieloznaczności pojęcia gry. Kontekst nauk o zarządzaniu*, *Homo Ludens*, 2013, 5, s. 98.

²³ I. Rzepnikowska, recenzja, s. 856.

przedstawiającą 64 widoki przyrody, miasta, gmachy, zwaliska zamków, oraz ubiory typowe mieszkańców rozmaitych prowincji (dla zabawy młodzieży polskiej) – znajomość miejsc i geograficznych krain ziem polskich miały wpływać na świadomość narodową młodego pokolenia, należą więc do gier patriotycznych.

Gry o zagadnieniach patriotycznych nie doczekały się opracowań, szczególnie z perspektywy historii wychowania²⁴. Uznałam, że w czasie obchodów 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości należy zwrócić uwagę na kształtowanie postaw patriotycznych dzieci z wykorzystaniem gier – przede wszystkim historycznych i geograficznych, gdyż stanowią interesujące źródło do badań nad dzieciństwem na przełomie XIX i XX wieku. Nie tylko dlatego, że stanowiły cenną pomoc w edukacji domowej (m.in. ułatwiając naukę o przeszłości kraju, poprzez różnego rodzaju symbole umieszczone na planszach do gry), ale przede wszystkim ze względu na kształtowanie wiedzy *stricte* historycznej, geograficznej, przekazywanej w dołączanych do gier książeczkach.

Jak się okazuje, gry czytano i to w sensie dosłownym, ponieważ dołączano do nich obszerne teksty z przeznaczeniem do czytania w trakcie gry lub po jej zakończeniu. Nawet zewnętrznie gry przypominały niejednokrotnie książkę, zwłaszcza w wieku XIX, kiedy wydawano je w takiej właśnie formie²⁵.

W przedmowach zaznaczano często, że celem stworzenia gry jest jej funkcja edukacyjna, kształcąca, a jako przykład niech posłuży fragment jednej z nich:

Zabawy niniejsze, zarazem opisem krótko zebranych Dziejów Polskich będące, są dziełem (...) Damy, którą Wydawca o pozwolenie mu onych wydrukowania upraszał, celem uczynienia nowej i bez wątpienia przyjemnej przysługi szanownej Młodzieży Narodu Polskiego²⁶.

Do poniższej analizy zostały wykorzystane gry o układzie loteryjki (dwie historyczne i jedna geograficzna) oraz gry planszowe typu gęś (dwie historyczne i jedna geograficzna). Niniejsze refleksje nie wyczerpują zagadnienia, stanowią tylko przyczynek do dalszych badań nad edukacyjnymi grami

²⁴ Por. K. Kabacińska-Łuczak, *Horses, toy sabers, toy soldiers – a few words about boys' patriotic toys*; też, „Zabawki polskiego dziecka niech cechę polską w sobie noszą” – zachęcanie do kupowania wytworów „rodzinnego przemysłu”, *Przegląd Pedagogiczny*, 2018, 1; Ł. Kozak, *Gra w praszczura*, <http://blog.polona.pl/2018/07/gra-w-praszczura/>; <http://www.giochidelloca.it/bibliografia.php>.

²⁵ I. Rzepnikowska, recenzja, s. 857.

²⁶ Przedmowa do gry K. Biernackiej, *Zabawki Polki z synami, czyli Opis dziejów polskich od Lecha aż do rozbioru Polski: ułożony w sposobie loteryi*, Wrocław 1821, b. n. s.

wpływającymi na rozwój patriotyzmu w II połowie XIX i na początku XX wieku.

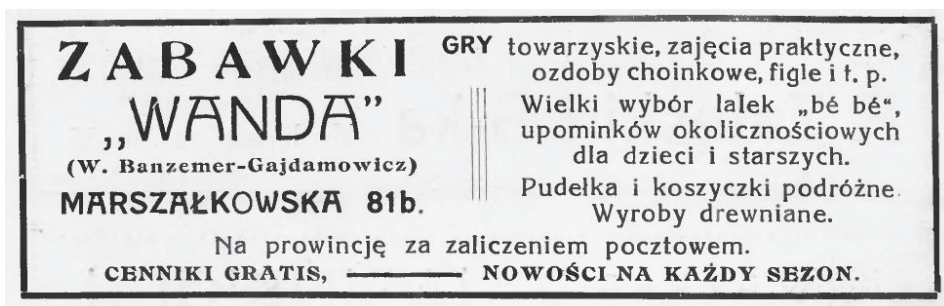
Gry planszowe należą do jednej z najstarszych kategorii gier. Znali je już Egipcjanie, grając między innymi w tak zwaną grę królewską z Ur²⁷.

Wszystkie gry z cyklu określanego wspólną nazwą *tabula* (termin ten występuje wielokrotnie w przekazach pisanych) charakteryzowały się tym, że rozgrywane były na specjalnie zaprojektowanych tablicach. Dziś nazywane są mianem planszowych²⁸.

Gra w młynek, alquerque, tric track, gry na motywie spirali (np. gęś, małpka), warcaby, szachy, czy w chińczyka i tym podobne to tylko wybrane przykłady planszówek, do których należy część analizowanych gier w poniższych rozważaniach²⁹.

Dawne gry patriotyczne ułożone sposobem loteryi

Od lat 20. XIX wieku na ziemiach polskich, podobnie jak na zachodzie Europy, zostało wydanych kilka gier edukacyjnych, które miały pełnić funkcje kształcące. Były wśród nich zarówno gry ułożone na zasadzie loteryjek, jak i planszowe. O ich popularności mogą świadczyć przykłady prasowych reklam gier (ilustr. 1 i 2).

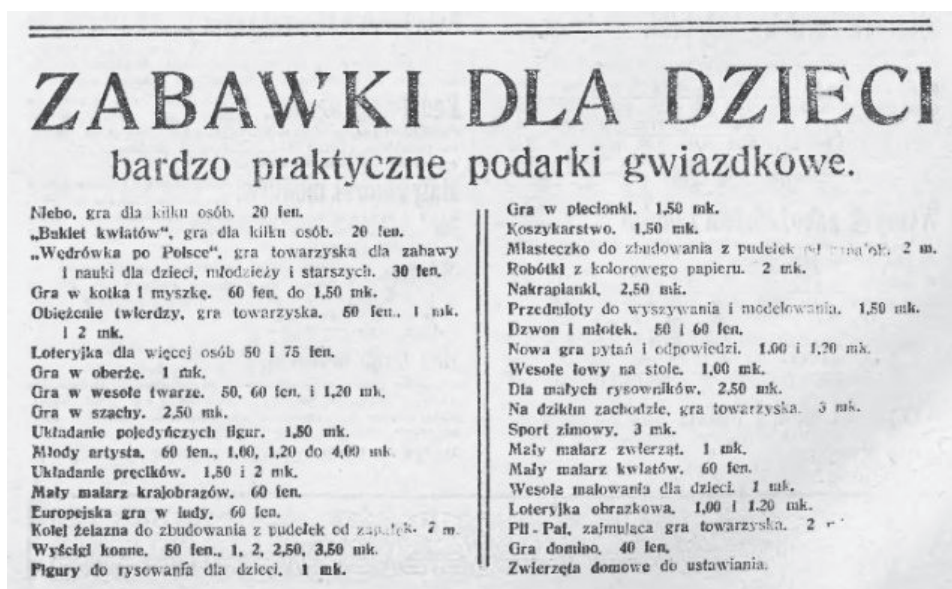


Ilustracja 1. Reklama sklepu z zabawkami, „Ziemianka” 1912, nr 12, b. n. s.

²⁷ A. Ćwiek, *Gry nie z tego świata*, [w:] *Magia gry sztuka rywalizacji*, s. 125; M. Żukowska, *Gra królewska z Ur*, [w:] *Tamże*, s. 128.

²⁸ P. Adamczyk, *Gry planszowe – tabula*, [w:] *Tamże*, s. 41.

²⁹ Por. *tamże*; P. Romanowicz, *Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku*, Szczecin 2016; *Gry świata według Lecha i Wojciecha Pijanowskich*, Warszawa 2006; P. Adamczyk, *Gry indyjskie*, [w:] *Magia gry sztuka rywalizacji*, s. 131.



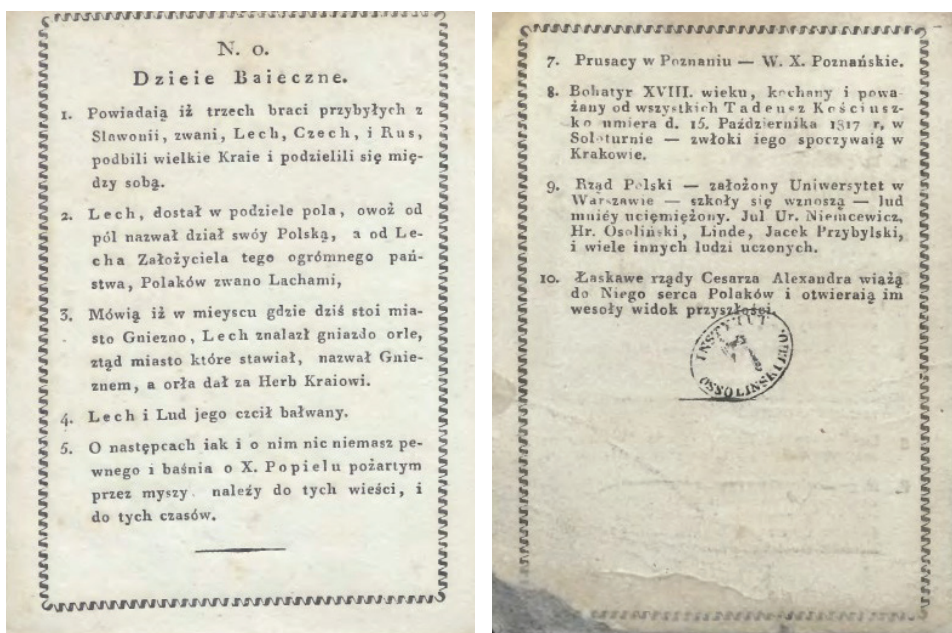
Ilustracja 2. Gwiazdka 1913. Cennik książek o treści religijnej, historycznej, naukowej, powieściowej, humorystycznej itp. stosowanych na podarki gwiazdkowe. Dodatek do 148 numeru „Katolika”, s. 13

W 1821 roku we Wrocławiu u Wilhelma Bogumiła Korna Konstancja Biernacka (1773-1842)³⁰ opublikowała pod pseudonimem K. M. B..... „Zabawę Polki z synami czyli opis dziejów polskich od Lecha aż do rozbioru Polski ułożony w sposobie loteryi, doprowadzony do 1820 roku”. Gra rozpoczyna się krótką instrukcją: „Gracze wyciągają kartki z losem, to jest: przed zaczęciem gry wypada zrobić ilość kartek odpowiadającą ilości kart historycznych (...). Grający wyciągają po jednej takiej kartce i biorą kartę historyczną oznaczoną numerem jaki im losem wypadł. Lub też jeden trzyma karty historyczne, a drudzy po jednej wyciągają”³¹. Następnie każdy gracz stawia umówioną stawkę i zaczyna się właściwa gra, polegająca na tym, że każdy gracz zaczyna opowiadać treść opisanych dziejów na karcie historycznej pod konkretnymi numerami, sąsiad zapisuje liczbę numerów; wygrywa stawkę ten, kto opo-

³⁰ Konstancja Biernacka (1773-1842) to mało znana autorka literatury dla dzieci i popularyzatorka historii. W 1790 roku opublikowała książeczkę dla dzieci w formie loteryjki pt. „Historia Polski z wizerunkami królów, wodzów i wizerunkami miast znaczniejszych” file:///C:/Users/WSE/Documents/gra%20piast/kipdf.com_kompozycja-jaga-fot-rwostowska_5aca-7e951723dd59884fa5b1.pdf; jest także autorką *Rozmowy Pawlunia z Babunią o kilkuset nawiiiających się przedmiotach czyli skazówka sposobu krzewienia w dzieciach zdolności, pojęcia i szlachetnych upodobań: podane ku pożytkowi dzieci umiejących dobrze czytać*, Kalisz 1829; *Opis stu nagród pięcioletniego Pawlunia ofiarowane ku zabawie jego rowiennikom*, Warszawa 1829.

³¹ K. Biernacka, *Zabawa Polki z synami*, Wrocław 1821, b. n. s.

wiedział najwięcej wydarzeń z wylosowanej kartki. Historia Polski rozpoczyna się od bajecznych dziejów – od Lecha, Czecha i Rusa, poprzez panowanie Piastów, Jagiellonów, królów elekcyjnych – po króla ostatniego – Stanisława Augusta Poniatowskiego, losy kraju pod zaborami, a kończy uznaniem dla łaskawych rządów cesarza Aleksandra, który wiąże do siebie serca Polaków i otwiera im wesoły widok przyszłości³² (ilustr. 3).



Ilustracja 3. Pierwsza i ostatnia strona gry K. Biernackiej „Zabawa Polki z synami”, Biblioteka Narodowa POLONA

W 1827 roku w Warszawie, nakładem i drukiem A. Brzeziny, ks. Józef Gacki (1805-1876), pracując jako nauczyciel języków starożytnych i historii w szkole wojewódzkiej w Piotrkowie, wydał grę, będącą efektem jego pedagogicznej pracy: „Z dziejów polskich: zabawa historyczna w sposobie loteryi ułożona”³³. Józef Gacki stworzył grę na podstawie własnych doświadczeń

³² Tamże.

³³ Por. D. Krześniak-Firlej, W. Firlej, *Biografia piśmiennictwa zakonników z sekularyzowanych klasztorów działających na obszarze diecezji kieleckiej i sandomierskiej w XIX w.*, Hereditas Monasteriorum 2016, 8, s. 159-239; <http://swietokrzyskiewloczegi.blogspot.com/2016/07/garsc-informacji-o-ksiedzu-jozefie.html> [dostęp: 28.11.2018]; W. Pestka, *Jak mało... Ks. Józef Gacki (1805-1876) zarys biografii*, Radom 2012; podobnie jak w przypadku gry „Piast” także i gra ks. J. Gackiego doczekała się reprintu: „Licząca 185 lat gra wzbudzała ciekawość uczestników warsztatów, jako że komputerowe gry są znakiem szczególnym naszych czasów, wywoływała dyskusję i skłaniała młodzież do porównań tamtego sposobu edukacji historycznej młodzieży poprzez gry

pedagogicznych oraz refleksji po lekturze w 1822 roku gry „Zabawa Polki z synami” Konstancji Biernackiej. Być może wykorzystywał ją w swojej pracy nauczycielskiej. Doceniał jej wartość:

Zabawa Polki z synami we Wrocławiu 1822 roku wydana łącząc naukę z rozrywką, bardzo jest pożyteczna, zwłaszcza dla nauczycieli domowych. Przy tej bowiem pomocy bez utrudnienia młodych umysłów, może się w nie wpoić wiadomości dziejów ojczyźnych³⁴.

Miał jednak do niej dość krytyczny stosunek, gdyż zarzucił autorce, że nie usunęła bajecznych powieści, „ani nie uniknęła często zdań mniej prawdziwych i sądów bezzasadnych”³⁵. Fakt ten stał się przyczyną, co sam podkreśla w przedmowie do gry, że postanowił przerobić tę grę, „aby korzystnie odpowiadała celowi swojemu”³⁶.

Gra J. Gackiego składała się z 43 kart (strona tytułowa, opis sposobu gry, przedmowa i 40 kart z informacjami historycznymi). Polegała, podobnie jak K. Biernackiej, na wyciąganiu dowolnej karty (lub karty wcześniej przygotowanej z numerem) i podaniu/przeczytaniu jak największej ilości wiadomości historycznych odwołujących się do danego wydarzenia. Historia kraju rozpoczynała się od najdawniejszych czasów do „wskrzeszenia” w 1815 roku Królestwa Polskiego (ilustr. 4).

Obie prezentowane gry historyczne rozpoczynały dzieje Polski od wydarzeń bajecznych, legendarnych, a zapewne z powodu cenzury, pozytywnie przedstawiały panowanie cara i przyszłość Królestwa Polskiego. W obu grach autorzy nie ustrzegli się wielu uproszczeń i uogólnień, ale ich nadrzędny cel – edukacyjny został zrealizowany.

Na zasadach loteryjki wydano we Lwowie, w Drukarni Ludowej Kaczyński & Oberski, w 1904 roku „Loteryjkę geograficzną z uwzględnieniem najważniejszych miejscowości historycznych polskich: grę towarzyską dla starszych i dzieci” autorstwa Antoniny Ambroziewiczowej (1863-post 1937). W objaśnieniu autorka podkreśla, że nie jest to zabawa zupełnie nieznana,

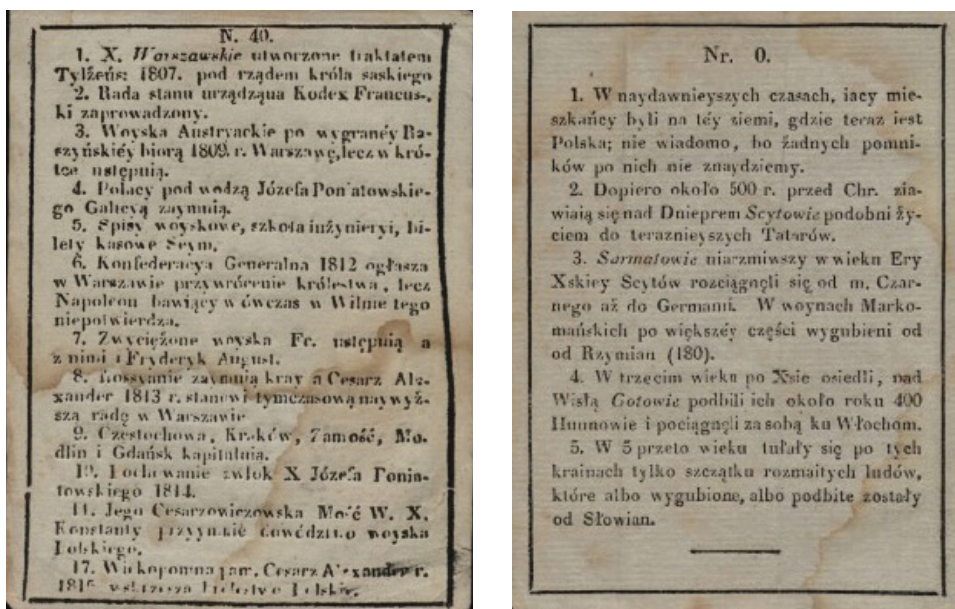
przed wielu już bowiem laty można się było z nią spotkać w niejednej rodzinie, gdzie ręką matki lub starszej siostry napisane karteczki, stanowiły miłą rozrywkę dla dzieci

z dzisiejszymi. Każda szkoła otrzymała od autora egzemplarze biografii ks. Józefa Gackiego, reprint gry i zaproszenie do konkursu literackiego, który ma się stać cykliczną imprezą literacką organizowaną wspólnie przez Bibliotekę i Stowarzyszenie Jedlnia” http://www.gmina-pionki.pl/strona-539-Archiwum_+Gramy_z_ks_J_Gackim_%E2%80%93_warsztaty_w_szkolach_c.html [dostęp: 2.12.2018].

³⁴ J. Gacki, *Z dziejów polskich: zabawa historyczna w sposobie loteryi ułożona*, Warszawa 1827, b. n. s.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże; por. A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009, s. 205.



Ilustracja 4. Pierwsza i ostatnia karta do gry J. Gackiego „Z dziejów polskich: zabawa historyczna w sposobie loteryi ułożona”, Biblioteka Narodowa POLONA

na wieczory zimowe. Cukierki i orzechy, nagradzające każdą dobrze rozwiązana nazwę geograficzną, stawały się wielką zachętą³⁷.

Autorka po wprowadzeniu umieściła słowniczek geograficzny wyjaśniający różne pojęcia i nazwy, jak na przykład nazwy rzek, miejscowości. Gra polegała na tym, że do pudełka wkładano kartki z nazwami geograficznymi i każde dziecko po wyjęciu jednej, musiało powiedzieć, co wie na temat wylosowanego pojęcia geograficznego. Słowniczek służył wyjaśnianiu niejasności i przekazywaniu podstawowych wiadomości.

Spodziewamy się, że dzieci polubią wkrótce tę zabawę, która to w przyjemny i przystępny sposób utrwali im w pamięci tyle ważnych miejscowości na kuli ziemskiej i tyle pamiętnych dla każdego Polaka wspomnień historycznych naszego kraju³⁸.

Gry patriotyczne planszowe

Wśród gier edukacyjnych rozwijających wiedzę historyczną i geograficzną na uwagę zasługują gry planszowe spiralne typu gąska. Ten typ gry,

³⁷ A. Ambroziewiczowa, *Loteryjka geograficzna z uwzględnieniem najważniejszych miejscowości historycznych polskich gra towarzyska dla starszych dzieci*, Lwów 1904, b. n. s.

³⁸ Tamże.

znany już od czasów starożytnego Egiptu, stał się, jak twierdzą jej badacze, prawdopodobnie najbardziej rozpowszechnioną planszową grą spiralną w Europie, szczególnie po wynalezieniu druku³⁹. Uznano ją również za jedną z najbardziej dynamicznie zmieniających się gier, jednocześnie pozostającą niezmienną⁴⁰. Gra powstała w XVI wieku we Florencji, w okresie panowania Francesco dei Medici. „Władca ten wysłał egzemplarz gry do króla Hiszpanii, Filipa II”⁴¹. Plansza tej gry ma 63/64 pola, ułożone w spiralę, a jej celem jest szczęśliwe dotarcie do rajy – gra jest więc pewną metaforą ludzkiego życia, w czasie którego napotyamy różne zdarzenia (np. pola 6 – most, 19 – go-spoda, 31 – studnia, 42 – labirynt, 52 – więzienie, 58 – śmierć). Gra ta miała również wersję hazardową – obstawiano różne pola i wygrywający zbierał całą sumę. W XVIII-wiecznym opisie gry czytamy:

Zasady GRY W GĘSI ilustrują ludzkie życie, pełne raf i niebezpieczeństw, przez które przechodzimy z trudem i móżolem, by w końcu wpaść w ręce śmierci, która jak powszechnie wiadomo, sądzona jest każdemu człowiekowi⁴².

Z terenów polskich można wskazać kilka jej przykładów. Gra była znana w Polsce już w XVII wieku, o czym może świadczyć wzmianka w pamiętniku Kazimierza Sarneckiego:

... w wieczór [19 Novembris 1693 – K.K.-Ł.] król jm. trochę weselszy i nie taką miał alteracją jako z rana. Z jmp. posłem francuskim dyskursem zabawił się. Królewicowie ichm. gąskę grali przy królu jm. z królową jm. i inszymi jmciami⁴³.

Najstarsza plansza do gry pochodząca z polskich ziem z roku 1721, wydana w Krakowie w Oficynie Franciszka Cezarego, znajduje się w zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej w Krakowie (ilustr. 5). Prawdopodobnie przybyła do naszego kraju bezpośrednio z Włoch, o czym może świadczyć fakt, iż Karol Estreicher po jej odnalezieniu nie wskazał niemieckiej wersji gry – gry w małpę (Affenspiel), tylko w gąskę⁴⁴.

³⁹ E. Glonnegger, *Leksykon gier planszowych. Geneza, zasady i historia*, Warszawa 1997, s. 44; por. <http://www.giochidelloca.it/bibliografia.php>.

⁴⁰ *Gry świata według Lecha i Wojciecha Pijanowskich*, s. 210.

⁴¹ P. Adamczyk, *Gra w gąskę*, [w:] *Magia gry – sztuka rywalizacji*, s. 109.

⁴² J.J. Haid z Augsburga, za: E. Glonnegger, *Leksykon gier planszowych*, s. 45; por. „... gra w gęsi oraz wszystkie jej pochodne (tzn. wszelkiego rodzaju gry, polegające na rzucaniu kośćmi, przesuwaniu pionków lub żetonów po planszy, omijaniu różnego rodzaju przeszkód i jak najszybszym dotarciu do celu) (...). Już sama liczba pól do pokonania – zazwyczaj 63, znajdujące się na drodze gracza najrozmaitsze przeszkody – „studnia”, „karczma”, „więzienie”, „śmierć”, a także bonusy w postaci pola z rysunkiem gęsi nadają grze wymiar istic metafizyczny, bowiem nietrudno traktować grę w kategoriach drogi życiowej, którą rządzi przeznaczenie” I. Rzepniowska, recenzja, s. 858.

⁴³ K. Sarnecki, *Pamiętniki z czasów Jana Sobieskiego: diariusz i relacje z lat 1691-1696*, oprac. J. Woliński, Wrocław 1958, s. 61, za: P. Adamczyk, *Gra w gąskę*, s. 110.

⁴⁴ *Gry świata według Lecha i Wojciecha Pijanowskich*, s. 211.



Ilustracja 5. Plansza do gry wło-
skiej ucieszną gąską nazwana, Kra-
ków 1721, Biblioteka Narodowa
POLONA

Nawiązuje ona do typowej gry w gęś, która na całym świecie doczekała się wariantów historycznych, a ich początki sięgają XVII wieku, kiedy wydano „grę Francuzów z Hiszpanami w walce o pokój”⁴⁵. W 1809 roku we Florencji zostaje wydana przez P. Gasta gra w historię powszechną, której początki sięgają Adama i Ewy.

Historia – i to wszelaka – jest ulubionym tematem twórców gry w gęś we wszystkich krajach. Można z kolorowych plansz dowiedzieć się nie tylko tego, jakie

zdarzenia ówczesnie rówieśnicy gry uważali za ważne i ciekawe, można także dowiedzieć się, co o nich myśleli, co chwalili i co ganili⁴⁶.

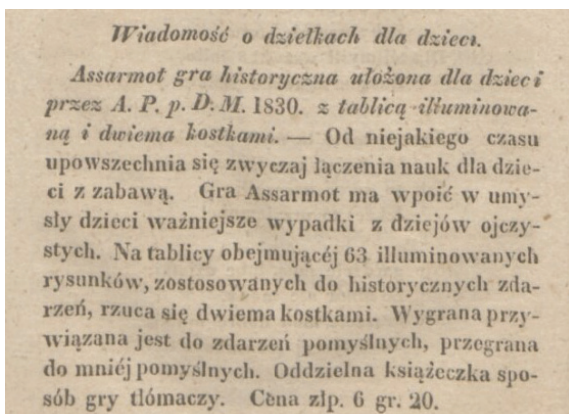
O pozaludycznych funkcjach gry przesądza fakt, że plansze do niej często zawierają odniesienia do historii, architektury, geografii, a nawet literatury kraju, w którym ją wydano. (...) Nie inaczej było w Rosji. Wprawdzie pochodząca z 1831 roku plansza do pierwszej ze znanych tam „gęsich historii” opracowana była jeszcze w sposób tradycyjny, ale już do wydanej w roku 1848 gry tego typu zatytułowanej „Kto oszuka czas, otrzyma nagrodę” (ros. Кто обманет время – получит награду) dołączona była książeczka z wierszami o porach roku rosyjskich poetów⁴⁷.

Także na ziemiach polskich możemy wskazać kilka przykładów zachowanych do obecnych czasów gier historycznych i geograficznych typu gęś. Pierwszą polską historyczną grą planszową był „Assarmot” z różnymi późniejszymi wariantami. Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, znana XIX-wieczna autorka tekstów adresowanych do dzieci, dbająca o moralizatorskie i dydaktyczne przesłania swoich utworów, znając ówczesne tendencje pedagogiczne, przygotowała dla dzieci grę historyczną zatytułowaną „Assarmot,

⁴⁵ Tamże, s. 212.

⁴⁶ Tamże, s. 213.

⁴⁷ I. Repnikowska, recenzja, s. 858.



Ilustracja 6. „Dziennik dla Dzieci” 1830, nr 10

Ilustracja 6. „Dziennik dla Dzieci” 1830, nr 10
 nanie dzieci z ważniejszymi wypadkami z dziejów ojczystych. Na początku wszystkich wydań K. z Tańskich Hoffmanowa, zgodnie ze swoimi moralizatorskimi tendencjami, zwraca się do adresatów:

W czasie długich wieczorów potrzebne wam są różne zabawki; nie można zawsze czytać, nie podobna biegać przez godzin kilka, nudno i źle nic nie robić; dobrze zatem zając się nie męczącym przedmiotem, który by bawiąc nauczył, a przynajmniej rzeczy już znane przypomniat⁴⁹.

Po słowie skierowanym do młodych odbiorców, autorka prezentuje pravidła gry stosowane na 63-punktowej planszy z wykorzystaniem 2 kostek do gry. Podobnie jak w innych grach typu gęś, także i w tej są szczęśliwe i nieszczęśliwe zdarzenia, które przyspieszają lub spowalniają grę. Co ważne, każdej kolejnej przyporządkowane jest konkretne wydarzenie historyczne, które dziecko ma poznać. Historia rozpoczyna się odwołaniem do bajecznych dziejów Polski, czyli od Assarmota, później Lecha, Czecha i Rusa. Assarmot, którego imię przyjęła gra, miał być synem Jektana, praprawnikiem Sema, praszczurem Noego, patriarchą narodów sarmackich⁵⁰. Jako pierwszy zwró-

gra historyczna w kostki ułożona dla dzieci przez autorkę Pamiątki po dobrej matce, z tablicą iluminowaną” i wydała ją około 1829/1830 roku (ilustr. 6).

Do pięknie ilustrowanej planszy dołączono broszurę objaśniającą nie tylko zasady gry, ale przede wszystkim „wychowawczo-informacyjne rozważania autorki gry”⁴⁸.

Celem zabawy, o czym wspominała autorka, było zapoz-

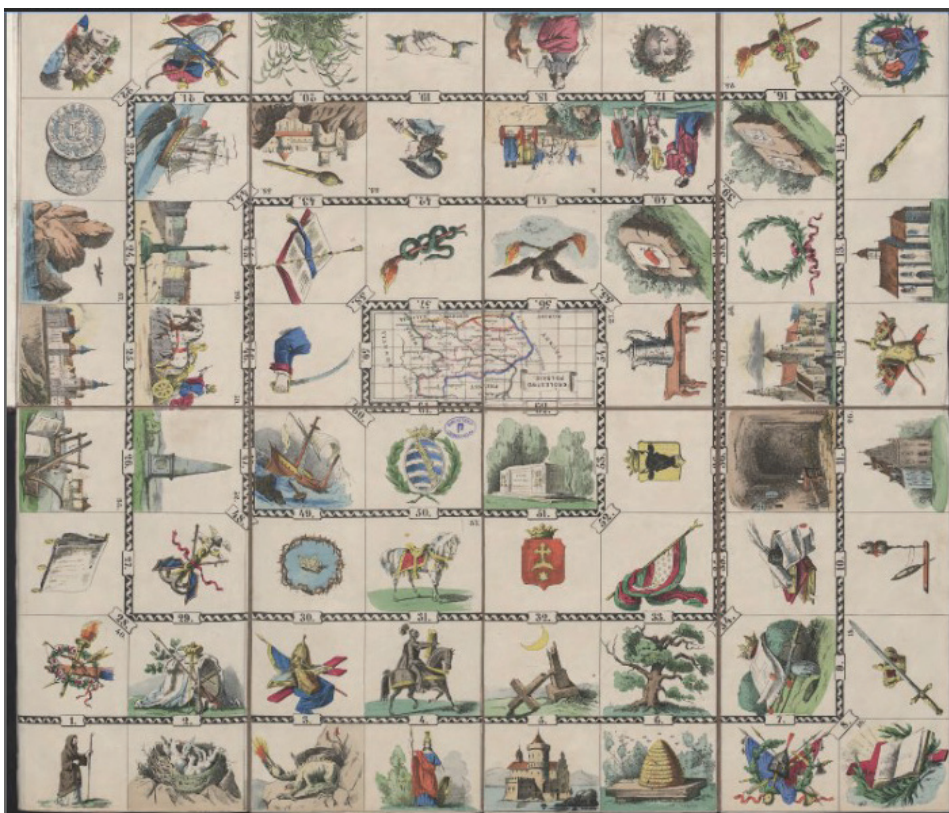
⁴⁸ Gry świata według Lecha i Wojciecha Pijanowskich, s. 217.

⁴⁹ K. z Tańskich Hoffmanowa, *Assarmot gra historyczna w kostki ułożona dla dzieci przez autorkę Pamiątki po dobrej matce, z tablicą iluminowaną*, Kraków 1850, b. n. s.

⁵⁰ Por. J.P. Woronicz, *Assarmot, syn Jektana, praprawnuk Sema, praszczur Noego, narodów sarmackich patriarcha, przyszłym pokoleniom w duchu wieszczym błogostawi*, [w:] tenże, *Pisma wybrane*, wyb. M. Nesteruk, Z. Rejman, Warszawa 1993. „Woronicz wierzył w Assarmota jako protoplastę narodów słowiańskich, jednakże osłabiał swoją wiarę podając ogólne pravidła rządzące takimi przypadkami”. M. Michalski, *O kilku sposobach przywoływania słowiańskiej przeszłości Polaków w pierwszej połowie XIX wieku*, file:///C:/Users/WSE/Documents/gra%20piast/Michalski,%20Oblicza%20medievalizmu.pdf, s. 99.

cił na niego uwagę Stanisław Sarnicki w „Annales”, wywodząc od niego sarmackie korzenie Polaków⁵¹. Jak twierdzi J. Niedźwiedź,

Sarmatyzm jest odpowiedzią na wyzwania związane z formowaniem się w XIX wieku nowoczesnych narodów. Potrzebowały one opowieści o swojej przeszłości, która świadczyłaby o ich dawnej genezie i była historyczną legitymizacją ich istnienia. W wydaniu polskim taką opowieścią jest polonocentryczny sarmatyzm. Jest on polonocentryczny, ponieważ dość wcześnie zrównano sarmatyzm z polskością⁵².



Ilustracja 7. Plansza do „Assarmota”, Wilno 1861, Dolnośląska Biblioteka Cyfrowa (domena publiczna)

⁵¹ Ł. Kozak, *Gra w praszczura*, <http://blog.polona.pl/2018/07/gra-w-praszczura/>

⁵² J. Niedźwiedź, *Sarmatyzm, czyli tradycja wynaleziona*, Teksty Drugie, 2015, 1, s. 55; „Wprawdzie utożsamienie Sarmatów z Polakami znajdziemy już u historyków z XV i XVI wieku, jednak w XIX-wiecznych narracjach historycznych chodziło o inny wybór. Otóż XVI-wieczni kronikarze, jak Maciej z Miechowa, Kromer, Bielscy i Sarnicki, jako swoją tradycję historyczną wskazali mit sarmacki. Pisarze i historycy z XIX i XX wieku jako podstawową tradycję nowożytnego narodu polskiego wybierali mit szlachecki”, tamże.

Na planszy (ilustr. 7) umieszczono wiele symboli, na przykład liczba 8 ma znaki światła, Biblii, krzyża i palmy, co oznaczało przyjęcie przez Mieszka I chrztu, liczba 38 wieniec z wawrzynu i dębu – na cześć hetmana Jana Tarnowskiego, liczba 57 – jaskrawozielony wąż owinięty wokół płonącej główki – symbol *liberum veto*, liczba 60 tonący okręt – rok 1795 trzeci rozbiór Polski. Liczba 63 zawiera mapę Królestwa Polskiego, na opisie której Hoffmannowa – podobnie jak autorzy wcześniejszych historycznych gier (K. Biernacka i J. Gacki) – kończy grę, w pozytywny sposób przedstawiając cara Aleksandra I, który podał rękę Polakom „i utworzył królestwo polskie i sam królem się jego ogłosił w 1815 r.”⁵³

Gra cieszyła się dużym zainteresowaniem, o czym mogą świadczyć jej wznowienia w poszczególnych latach: 1850 (wyd. 2 poprawione Kraków D.E. Friedlein, Druk Uniwersytetu Jagiellońskiego), 1851 (wyd. drugie poprawione, Kraków Friedlein)⁵⁴, 1852 (wyd. nowe, Warszawa, M. Orgelbrand), 1861 (wyd. nowe, Wilno, Nakład M. Orgelbrand), 1863⁵⁵. Popularność „Assarmota” potwierdzają również wspomnienia Bolesława Limanowskiego (1835-1935), który w dni słotne i mroźne, kiedy trzeba było siedzieć w pokoju, chętnie w nią grał. „Była to jakby mapa, złożona z szeregu obrazków i przedstawiająca podróż przez dzieje Polski (...) poczynających się od bajecznego Assarmota”⁵⁶. Pamiętnikarz opisał dokładnie tę grę, zwracając uwagę, że jeśli pionek zatrzymywał się na fakcie czy wydarzeniu przynoszącym chlubę narodowi, gracz posuwał się do przodu lub odbierał z kasy nagrodę. Jeśli zaś obrazek przedstawiał fakt haniebnny czy klęskę, należało zapłacić karę i cofnąć się o wyznaczoną liczbę pól. Jeśli gracz stanął na polu przedstawiającym ostatni rozbiór Polski, płacił wielką karę i zostawał usunięty z gry⁵⁷. Autor pamiętników podkreślał, że była to obrazkowa nauka dziejów ojczystych. O popularności Assarmota mogą świadczyć także słowa wypowiedziane jeszcze za życia Hoffmannowej (w 1842 r.) przez E. Ziemięcką: „Nie będę tu wyliczać wszystkich pism jej dla dzieci – są one w rękach wszystkich (...), wszystkie jej prace miały za cel kształcenie serc młodych”⁵⁸. W 1862 roku w „Tygodniku Mód i Nowości Dotyczących Gospodarstwa Domowego” pisano, że „As-

⁵³ K. z Tańskich Hoffmanowa, *Assarmot. Zabawa historyczna*, Warszawa 1852, b. n. s.

⁵⁴ https://archive.org/stream/bibliografiapols02estre/bibliografiapols02estre_djvu.txt

⁵⁵ J.E. Dąbrowska, *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008, s. 302.

⁵⁶ B. Limanowski, *Pamiętniki (1835-1870)*, Warszawa 1936, s. 34.

⁵⁷ Tamże. Por. M. Nawrot-Borowska, *Zabawka dziecięca na terenie ziem polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku w przekazach pamiętnikarskich*, [w:] *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 2016, s. 212.

⁵⁸ E. Ziemięcka, *Rozbiór talentu*, s. 70, za: J.E. Dąbrowska, *Klementyna*, s. 135; por. Deotyma, *Klementyna Hoffmanowa wobec nowych pokoleń*, „Kronika Rodzinna” 1881, nr 1, s. 1-2, za J.E. Dąbrowska, *Klementyna*, s. 135.

sarmot” jest „grą mniej upowszechnioną, chociaż dalece pożyteczniejszą”⁵⁹. W artykule tym podkreślano również zalety tej gry:

Główną rzeczą w tej zabawie, oprócz zajęcia, jakie budzi chęć wygranej, jest uważne odczytywanie natrafionych faktów. Nie trzeba nigdy pozwolić, aby następna osoba rzuciła kostki, nim czytanie dopełnione nie zostanie. Tym sposobem przez kilka wieczorów grający, w zarysie nauczyć się mogą całej historii polskiej⁶⁰.

Z roku 1852 pochodzi kolejna plansza do gry typu gąska (ilustr. 8), autorstwa Celiny Dominikowskiej (1830-1908) z 64 polami do gry, obejmująca różne wydarzenia historyczne⁶¹. Jest to kopia „Assarmota” K. z Tańskich Hoffmanowej. Dominikowska tworząc pola do gry (nie ponumerowała ich, co utrudnia grę, tym bardziej że brak do niej instrukcji), wzorowała się na planszy Hoffmanowej, dokonując niewielkich zmian, jednak starała się zachować alegorię i symbolikę poszczególnych wydarzeń historycznych (np. postać Assarmota, czy też węża zawiniętego wokół płonącej główki). Choć, jak twierdzi Łukasz Kozak:

nie ulega Hoffmanowej i na ostatnim polu przedstawia zadumanego rannego żołnierza, ułańską lancę i kosę na sztorc oparte o ruiny, wreszcie białego orła na sztandarze i anioła wskazującego otoczony gwiazdami napis „kiedyś”. Ta scenka, choć naiwna, jest zdecydowanie odważniejsza od finału *Assarmota*, gdzie po prostu widzimy mapę Królestwa⁶².

Po prawie 20 latach od ostatniego wydania „Assarmota” można znaleźć uwagi krytyczne. Jedna z matek na łamach „Kroniki Rodzinnej” pisała:

Loteryja liczbowa uczy dzieci praktycznie rozpoznawać cyfry; geograficzna i historyczna, jakkolwiek nieco naciągnięte i przez wiele dzieci uważane za nudne, przecież przy współudziale starszych dają nieraz zadowalające rezultaty. Zabawy te jednak zarówno jak assarmot i różne tej gry przystosowania opierają się na pierwiastku dogmatycznym, są teoretyczne daleko więcej niż praktyczne, a zatem nie odpowiadają w zupełności wymaganiom obecnej pedagogiki⁶³.

Pomimo krytycznych uwag z lat 80. XIX wieku, w 1904 roku we Lwowie, nakładem księgarni Seyfartha i Czajkowskiego w drukarni „Słowa Polskiego” pod zarządem J. Ziemińskiego, została opublikowana gra „Piast, zabawa historyczna podług Assarmota Klementyny z Tańskich Hoffmanowej

⁵⁹ *Assarmot*, „Tygodnik Mód i Nowości Dotyczących Gospodarstwa Domowego” 1862, nr 11, s. 8.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Dominikowska Celina [w:] *Słownik biograficzny twórców oświaty i kultury XIX i XX wieku Polski południowo-wschodniej. Suplement*, red. Kazimierz Szmyd, Rzeszów 2015, s. 39-40.

⁶² Ł. Kozak, *Gra w praszczura*.

⁶³ Jedna z matek, „Kronika Rodzinna” 1882, nr 10, s. 290.

W ten sposób wyjaśniono zmiany i uzupełnienia wprowadzone do pierwotnego wzoru Hoffmanna.



Ilustracja 9. Plansza do gry „Piast, rzut kostką przez dzieje” 2013, w zbiorach autorki

Z 1903 roku pochodzi reklama umieszczona w „Małym Światku”, w której uznano „Piast” na najpiękniejszą grę, jaka winna stać się dzieciom najmiłsza i wzbudzić w nich wielką miłość do dziejów ojczystych. Doceniono piękne ilustracje S. Dębickiego, J. Kossaka i L. Winterowskiego upamiętniające najważniejsze chwile z przeszłości Polski, a także najwspanialsze postaci męczyzn i kobiet, których czyny wpłynęły na losy kraju.

„Mały Świątek” patrzy i patrzy na te obrazki i dosyć się im nie może napatrzyć, takie są śliczne i miłe mu i to, że gra ta cała tak pięknie artystycznie wykończona, wykonana zupełnie w kraju, że ani jeden grosz za nią zapłacony nie wyjdzie za granicę⁶⁵.

Należy zwrócić uwagę, że informacja o wspieraniu przemysłu rodzimego wpisuje się w ówczesną tendencję nawoływania do kupowania produktów – w tym także zabawek krajowego pochodzenia⁶⁶. Co warto podkreślić, zwrócono uwagę adresatom „Małego Świątka”, że gra ta jest cenna także dlatego, że będzie ich uczyć historii, jak ojców „Assarmot”.



Ilustracja 10. *Piast. Zabawa historyczna.* „Mały Świątek” 1903, nr 39, s. 288

Grę „Piast” uznawano również za odpowiedni prezent i polecano na gwiazdkę. Przykładem może być reklama umieszczona w „Pracy” w 1904 roku (ilustr. 11). Kilka lat później jej walory przede wszystkim edukacyjne dostrzegł Bolesław Londyński, publikujący pod pseudonimem Mieczysław Rościszewski: „... istotnie „Piast” stał się grą narodową i patriotyczną, a lubo nie nową, to jednak nie starzejącą się nigdy i godną jak najgorętszego polecenia”⁶⁷. Zaznaczył również, że gra została oparta na „Assarmocie” Klementy-

⁶⁵ *Piast. Zabawa historyczna*, „Mały Świątek” 1903, nr 39, s. 288.

⁶⁶ Por. K. Kabacińska-Łuczak, „Zabawki polskiego dziecka niech cechę polską w sobie noszą” – zachęcanie do kupowania wytworów „rodzinnego przemysłu”, *Przegląd Pedagogiczny*, 2018, 1, s. 129-146.

⁶⁷ M. Rościszewski, *Jak się bawić w towarzystwie?* s. 266.

ny z Tańskich Hoffmanowej, a jej rodzaj nawiązuje do wielu zagranicznych gier tego typu, między innymi niemieckich, francuskich, czy japońskich. M. Rościszewski podkreślał przede wszystkim edukacyjny i kształcący walor tej gry, o znaczącym wpływie na szerzenie patriotyzmu.

Reguły gry nie były skomplikowane: grający, których liczba może być dowolna, składają po 16 znaczków do płatki, wyścig zaczyna ta osoba, która wyrzuciła największą liczbę „oczek”. Każdy z graczy ma swój znak (dzisiejszy pionek) – pierścione, pieniądze i tym podobne, i przesuwa go zgodnie z liczbą wyrzuconych „oczek”. Jeśli gracz spotka drugiego na danym polu, ten wraca na swoje miejsce, ale otrzymuje od spychającego trzy znaczki. Wygrywa ten, który pierwszy stanie na polu 61. Jednakże, po drodze gracze napotykają różne wypadki,



Ilustracja 11. Reklama prezentów na gwiazdkę, „Praca” 1904, nr 54, b. n. s.

szczęśliwe i nieszczęśliwe zdarzenia, które nie tylko opóźniają, ale czasem przerywają zupełnie podróż. Oto wytłumaczenie tych kar i nagród, a zarazem historyczna gry osnowa, bo pod każdą liczbą jest obrazek do wspomnień ojczystych zastosowany⁶⁸.

Gra „Piast”, podobnie jak „Assarmot”, miała pięknie wykonaną planszę, jednak co odróżnia ją od pierwowzoru – z 61 rysunkami („Assarmot” miał ilustracji 63, plansza C. Dominikowskiej 64, reprint z 2013 – 61) z podzielonymi polami o wydarzeniach i postaciach historycznych, książeczkę z zasadami gry oraz wiadomościami z historii kraju. Analizując obie te gry, oparte na zasadach gry w gęś, można – oprócz różnicy w liczbie pól – zauważyć kilka odmienności. Po pierwsze, w grze z 1829 roku używano dwóch jednakowych kostek do gry, w grze z 1904 roku jedną kostkę (do reprintsu gry z 2013 roku dołączono wariantywnie dwie kostki). Po drugie, dzieje narodu zostały podzielone na różne rozdziały. W „Assarmocie” znajdujemy ich 5 (1. Dzieje bajeczne Polski; 2. Polska podbijająca 962-1139; 3. Polska w podziałach 1139-1333; 4. Polska kwitnąca 1333-1588; 5. Polska upadająca 1588-1795). Należy

⁶⁸ Prawdła gry, „Piast. Zabawa historyczna” 1904, b. n. s.

dodać, że każda nazwa kolejnej epoki stanowi osobne pole do gry opatrzone odpowiednią cyfrą, w „Piaście” 2 (Z podań oraz Z dziejów Polski – tytuły rozdziałów nie mają swoich pól). Po trzecie, obie gry różnią się pierwszym polem – w grze z 1829 roku (i wydaniach późniejszych) dzieje rozpoczynają się od Assarmota, w zabawie z 1904 roku – od legendy o Lechu, Czechu i Rusie. Różnica wynikała ze zmian zachodzących w ówczesnej historiografii, która podważyła tezę o pochodzeniu Polaków/Sarmatów od Assarmota⁶⁹. Po czwarte, ze względów chronologicznych odmienne są ostatnie pola – w grze Klementyny z Tańskich Hoffmanowej wszystkie wydania kończą się na powołaniu przez cara Królestwa Polskiego. Być może ze względu na cenzurę autorka musiała w „pozytywny” sposób przedstawić stosunek do cara. W grze z roku 1904 (i 1909) ostatnim wydarzeniem jest opis tego, co działo się i dzieje po 1863 roku (upadku powstania styczniowego)

...naród wszedł w siebie, odtrącił zmorę zwątpienia i rzucił hasło, że nie czas nam z bronią w ręku na wroga iść, lecz wzięwszy kielnię i młot, gmach ten swawolą i niezrądem podminowany, z fragmentów przebudować⁷⁰.

W tej wersji nie ma także, jak w pierwowzorze, żadnych pozytywnych odniesień do cara. Kolejne różnice dotyczą wydarzeń i postaci, które nie zostały ujęte w obu grach. W „Piaście” nie umieszczono następujących postaci opisanych w „Assarmocie”: Sieciecha, pierwszego hetmana, Zbigniewa Oleśnickiego, Zawiszy – rycerza, Michała Glińskiego, Anny Jagiellonki, Karola Chodkiewicza, księcia Adama Czartoryskiego, Stanisława Małachowskiego. Natomiast, można znaleźć wydarzenia i postaci, których nie było w pierwowzorze „Piasta”: Mikołaja Kopernika, *liberum veto*, Jana Kochanowskiego, ks. Piotra Skargę Pawęskiego, Konstytucję 3 maja, targowicę, trzeci rozbiór Polski, legiony oraz ważnych Polaków, a także te sytuacje, które zdarzyły się po 1829 roku: powstanie listopadowe, twórczość Adama Mickiewicza, powstanie styczniowe i zmiana sposobów walki o odzyskanie niepodległości z walk niepodległościowych na pracę organiczną. Na koniec warto zwrócić również uwagę na pole 61 w „Piaście”, na którym umieszczono mapę Polski z XVII wieku, kiedy terytorialnie sięgała od Morza Bałtyckiego po Morze Czarne (ilustr. 12), takie zakończenie gry, podobnie jak wiele ówczesnych przekazów, miało służyć „ku pokrzepieniu serc”.

W 2013 roku, nakładem Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, wydano reprint gry „Piast” z 1904 roku pod nazwą: „Piast. Rzut kostką przez polskie dzieje”. Zestaw zawiera planszę oraz oryginalną instrukcję „Piast. Zabawę

⁶⁹ Por. M. Michalski, *O kilku sposobach przywoływania słowiańskiej przeszłości Polaków w pierwszej połowie XIX wieku*.

⁷⁰ *Piast. Zabawa historyczna*, s. 31-32.



Ilustracja 12. Fragment planszy do gry „Piaś”, reprint z 2013 r., w zbiorach autorki

historyczną podług Assarmota Klementyny z Tańskich Hoffmanowej ułożyła Zofia D' Abancourt" (reprint z 1904 r.) – współczesną instrukcję napisaną zrozumiałym językiem, „Piast. Rzut kostką przez polskie dzieje, czyli jak zagrać na nowo na starej planszy, instrukcja i historyczna gry osnowa”, która zawiera nowy wariant gry (wprowadzono możliwość grania 1 lub 2 kostkami; o wygranej decyduje, nie jak w pierwowzorze najszybsze dotarcie do końcowego pola, liczba zdobytych punktów) oraz informacje o wydarzeniach i postaciach historycznych. Ponadto, w skład gry wchodzi: 150 kartonowych monet, tabela ruchów, worek do przechowywania monet (płatek), 4 pionki (liczba graczy jest więc ograniczona, w przeciwieństwie do „Assarmota” i „Piasta” z 1904 roku) i 2 kostki. Współczesna instrukcja zawiera rys historyczny pierwszej polskiej gry planszowej z fotografią planszy z 1829 roku oraz opis reguł gry, a w dalszej części „Historyczna gry osnowa, czyli postacie i opowieści, które spotkasz na swej drodze”. Instrukcję kończą: spis ilustracji oraz opis żetonów do gry – monet i medali ze zbiorów Ossolineum. Opis dziejów (uwspółcześniony) nie jest podzielony, jak we wcześniejszych wersjach, na części. Rozpoczyna się od legendy o Lechu, Czechu i Rusie, a kończy na opisie ponad 100 lat walki o wolność. Ostatnie pole, podobnie jak w „Piście”, odwołuje się do historii po roku 1863; w najnowszej wersji zaakcentowano wpływ treści książ-

żek na przetrwanie narodu przez 123 lata niewoli, szczególnie zbioru książek założonego przez Józefa Maksymiliana Ossolińskiego w 1817 roku. Ostatnie słowa opisu pola 61 dotyczą wydarzeń z 11 listopada 1918 roku, kiedy „warszawiacy odebrali karabiny ostatnim niemieckim żołnierzom, których napotkali na ulicach swego miasta, a Józef Piłsudski został najważniejszym dowódcą polskiego wojska. Polska była wreszcie wolna”⁷¹. Na uwagę zasługuje przygotowanie opisu wydarzeń – każda informacja opatrzona jest nie tylko wydarzeniami historycznymi, ale także widnieje na niej rysunek znajdujący się na danym polu z podpisanymi symbolami, co ułatwia graczowi poruszanie się po planszy i instrukcji – a także podobizny prezentowanych postaci, a na dole strony fragmenty źródeł ikonograficznych dokumentujących wydarzenie.

Łukasz Kozak słusznie zauważa, że

80 lat jednej gry planszowej i jej przemian, od *Assarmota* Hoffmanowej serwującej działwie sinusoidalną wizję polskich dziejów zakończonych szczęśliwie w ramionach batiuszki Aleksandra, przez nonkonformistyczną kopię Celiny Dominikowskiej, aż po powstającego w zupełnie innych okolicznościach *Piasta*, pokazują nie tylko zmienne, lepsze, gorsze i bardzo złe oblicza tzw. „edukacji historycznej”, ale dowodzą również dużej skuteczności i trwałości dydaktycznych metod opartych na choćby prostej rozrywce⁷².

Analizując planszowe gry z II połowy XIX i początku XX wieku oparte na typie gry gęsi, należy także zauważyć grę Wojciecha Szymanowskiego (1800-1861), wydaną w Warszawie w 1859 roku, a zatytułowaną „Gra z jeografii Królestwa Polskiego: z tablicą do gry przedstawiającą 64 widoki przyrody, miasta, gmachy, zwaliska zamków, oraz ubiory typowe mieszkańców rozmaitych prowincji (dla zabawy młodzieży polskiej)” (ilustr. 13). Zostały opisane w niej reguły gry, do której wykorzystuje się dwie kostki i przesuwają się po polach o tyle oczek, ile pokażą kostki. W trakcie gry znajdują się pola (zgodnie z regułami gry gęś), które wpływają na przyspieszenie gry lub cofnięcie pionka. Wygrywa ten, kto jako pierwszy dotrze do pola 64. Grę rozpoczynają pola (1-7) odnoszące się do Warszawy jako miasta stołecznego Królestwa,

odległego od Petersburga 1084 wiorst, od Moskwy 1342 wiorst. Ma rozległości 1894 dziesiątyn, ulic 220, gmachów rządowych 69, domów numerowanych 1883, drewnianych 1165 (...) Ludność z niestałymi mieszkańcami dochodzi do 200000⁷³.

W dalszej kolejności opisano między innymi Wilanów, Bielany, Mazury, Częstochowę, Opatów, Sandomierz, Kielce, Szydłowiec, Lublin, Kazimierz Dolny, Suwałki. Ostatnią miejscowością jest Tykocin.

⁷¹ Instrukcja do „Piasta. Rzut kostką przez dzieje”, Wrocław 2013 r., b. n. s.

⁷² Ł. Kozak, *Gra w praszczyra*.

⁷³ Instrukcja *Gry z jeografii Królestwa Polskiego*, Warszawa 1859, s. 3.

Ta gra planszowa miała walory edukacyjne – wpływała na rozwój wiedzy historycznej (liczbę mieszkańców, położenie, najważniejsze zabytki), przez co rozwijała wśród młodego pokolenia rodaków przywiązanie do ziemi polskiej, do tego co krajowe, bliskie Polakowi.



Ilustracja 13. Plansza do „Gry z geografii Królestwa Polskiego”, Biblioteka Narodowa POLONA

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że prezentowane gry, podobnie jak inne zabawki dziecięce, są istotnym elementem składowym kultury, w której powstały, oddają jej historiograficzne badania, klimat epoki, a także propagowane wówczas poglądy polityczne, społeczne i wychowawcze.

Gra pełni wiele istotnych funkcji. Pierwszą jest zwykła rozrywka, sposób spędzania wolnego czasu. Kolejną – być może najważniejszą – jest jej walor edukacyjny. Grając, uczymy się wielu umiejętności. Wykształcamy wartościowe, ważne i przydatne cechy charakteru. Uczymy się cierpliwości, opanowania, współpracy, logicznego myślenia,

współzawodnictwa, umiejętności wygrywania i przegrywania. Na koniec uczymy się uczenia się⁷⁴.

Gra typu gąska stała się na tyle popularna, między innymi z powodu prostych jej zasad, że „zaczęły pojawiać się edukacyjne warianty tej gry do nauki geografii, sztuki wojny, dobrego wychowania, heraldyki”⁷⁵. Powstały one także na ziemiach polskich, wpisując się w europejski rozwój gier edukacyjnych.

Zarówno „Assarmot” – pierwsza polska gra planszowa, jak również inne prezentowane powyżej, pełniły istotną rolę w kształtowaniu patriotyzmu wśród dzieci i młodzieży. Co ważne, stanowiły pewne *novum* w formie kształcenia, szczególnie w dziedzinie historii i geografii rodzimej. Podczas edukacji domowej poprzez zabawę przekazywano najważniejsze wydarzenia z minionych dziejów Polski, informacje o ważnych dla przeszłości miejscach geograficznych, przez co wpajano umiłowanie kraju, tradycji i zwyczajów.

BIBLIOGRAFIA

ŹRÓDŁA

Gry

Piast. Rzut kostką przez polskie dzieje, reprint, Wrocław 2013.

Ambroziewiczowa A., *Loteryjka geograficzna z uwzględnieniem najważniejszych miejscowości historycznych polskich gra towarzyska dla starszych dzieci*, Lwów 1904.

Biernacka K., *Zabawy Polki z synami, czyli Opis dziejów polskich od Lecha aż do rozbioru Polski: ułożony w sposobie loteryi*, Wrocław 1821.

Gacki J., *Z dziejów polskich: zabawa historyczna w sposobie loteryi ułożona*, Warszawa 1827.

Pamiętki po dobrej matce, z tablicą iluminowaną, Kraków 1850.

Piast zabawa historyczna podług Assarmota Klementyny z Tańskich Hoffmanowej ułożyła Zofia D`Abancourt z rysunkami barwnymi S. Dębskiego, J. Kossaka i L. Winterowskiego, Lwów 1904.

Pozostałe

Assarmot, „Tygodnik Mód i Nowości Dotyczących Gospodarstwa Domowego” 1862, nr 11.

Deotyma, *Klementyna Hoffmanowa wobec nowych pokoleń*, „Kronika Rodzinna” 1881, nr 1.

file:///C:/Users/WSE/Documents/zabawka%20patriotyczna/%C5%BAr%C3%B-3d%C5%82a/21-Polska%20my%C5%9Bl%20pedagogiczna1.pdf

Gołębiowski Ł., *Gry i zabawy różnych stanów*, Warszawa 1831.

Jedna z matek, „Kronika Rodzinna” 1882, nr 10.

⁷⁴ Gry planszowe. *Świadectwo cywilizacji*, red. K. Godon, A.I. Wojciechowska, Gdańsk 2017, s. 10.

⁷⁵ P. Adamczyk, *Gra w gąskę*, s. 109.

- Karpowicz S., *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*, Warszawa 1905.
- Limanowski B., *Pamiętniki (1835-1870)*, Warszawa 1936.
- Piast. Zabawa historyczna*, „Mały Świątek” 1903, nr 39.
- Rościszewski M., *Jak się bawić w towarzystwie? Opis najnowszych rozrywek salonowych, tudzież gier i zabaw towarzyskich w pokoju i na wolnem powietrzu...*, Lwów, Złoczów, b. d. w.
- Sarnecki K., *Pamiętniki z czasów Jana Sobieskiego: diariusz i relacje z lat 1691-1696*, oprac. J. Woliński, Wrocław 1958.
- Słownik języka polskiego przez S.B. Linde*, t. VI, Warszawa 1814.
- Słownik języka polskiego*, t. 1, red. J. Karłowicz, A.A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1900-1927.
- Słownik języka polskiego*, Wilno 1861.
- Woronicz J.P., Assarmot, syn Jektana, praprawnuk Sema, praszczur Noego, narodów sarmackich patriarcha, przyszłym pokoleniom w duchu wieszczym błogosławi, [w:] tenże, *Pisma wybrane*, wyb. M. Nesteruk, Z. Rejman, Warszawa 1993.
- Zulińska B., *Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, Polska Myśl Pedagogiczna, 1, 2017.

OPRACOWANIA

- Adamczyk P., *Gry indyjskie*, [w:] *Magia gry – sztuka rywalizacji*, red. A. Stempin, Poznań 2012.
- Adamczyk P., *Gry planszowe – tabula*, [w:] *Magia gry – sztuka rywalizacji*, red. A. Stempin, Poznań 2012.
- Adamczyk P., *Gra w gąskę*, [w:] *Magia gry – sztuka rywalizacji*, red. A. Stempin, Poznań 2012.
- Bocheński A., *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Warszawa 1971.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, Warszawa 1997.
- Ćwiek A., *Gry nie z tego świata*, [w:] *Magia gry – sztuka rywalizacji*, red. A. Stempin, Poznań 2012.
- Dąbrowska J.E., *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008.
- Glonnegger E., *Leksykon gier planszowych. Geneza, zasady i historia*, Warszawa 1997.
- Gry świata według Lecha i Wojciecha Pijanowskich*, Warszawa 2006.
- <http://www.giochidelloca.it/bibliografia.php>
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998.
- Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w pismach Łukasza Golebiowskiego*, Biuletyn Historii Wychowania, 2001, 1-2.
- Kabacińska-Łuczak K., *Horses, toy sabers, toy soldiers – a few words about boys' patriotic toys of the second half of the 19th and beginning of the 20th century*, Journal of Gender and Power, 2018, 2.
- Kabacińska-Łuczak K., „Zabawki polskiego dziecka niech cechę polską w sobie noszą” – zachęcanie do kupowania wytworów „rodzinnego przemysłu”, *Przegląd Pedagogiczny*, 2018, 1.
- Kozak Ł., *Gra w praszczura*, <http://blog.polona.pl/2018/07/gra-w-praszczura/>
- Krześniak-Firlej D., Firlej W., *Biografia piśmiennictwa zakonników z sekularyzowanych klasztorów działających na obszarze diecezji kieleckiej i sandomierskiej w XIX w.*, Hereditas Monasteriorum, 2016, 8.
- Ks. Sochoń J., *Literatura jako „miejsce patriotyczne”*, Warszawskie Studia Teologiczne, 2007, 1.
- Michalski M., *O kilku sposobach przywoływania słowiańskiej przeszłości Polaków w pierwszej połowie XIX wieku*, file:///C:/Users/WSE/Documents/gra%20piast/Michalski,%20Oblicza%20medievalizmu.pdf

- Nawrot-Borowska M., *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz 2011.
- Nawrot-Borowska M., *Zabawka dziecięca na terenie ziem polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku w przekazach pamiętnikarskich*, [w:] *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 2016.
- Niedźwiedź J., *Sarmatyzm, czyli tradycja wynaleziona*, Teksty Drugie, 2015, 1.
- Pachocka A., *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.
- Pestka W., *Jak mało... Ks. Józef Gacki (1805-1876) zarys biografii*, Radom 2012.
- Romanowicz P., *Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku*, Szczecin 2016.
- Słownik biograficzny twórców oświaty i kultury XIX i XX wieku Polski południowo-wschodniej. Suplement*, red. Kazimierz Szmyd, Rzeszów 2015.
- Walasek S., *Kształtowanie postaw patriotycznych w polskich rodzinach na przełomie XIX i XX wieku. Wstępne wyniki badań*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne, 1996, 28.
- Zadrożyńska A., *Homo faber, homo ludens*, Warszawa 1983.
- Żołędź-Strzelczyk D., Gomułka I., Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wrocław 2016.
- Żukowska M., *Gra królewska z Ur*, [w:] *Magia gry – sztuka rywalizacji*, red. A. Stempin, Poznań 2012.

MARZENA BUCHNAT, IWONA CHMURA-RUTKOWSKA
ANNA GULCZYŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

NUDA SZKOLNEGO WYCHOWANIA DO ŻYCIA W RODZINIE

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, Gulczyńska Anna, *Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie* [The Boredom of School Sexual Education]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 127-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.7

Despite a lot of scientific research and study, sexual education issues as an element of formal education are still considered to be a controversial subject. Those challenges, dilemmas, controversies or difficulties relate to many areas, connected both with form and organization of classes, teachers, and also (at more general level) with some ministerial indications or school management. All the above matters directly influence what sexual education classes look like and what the students' experience is. It is disturbing that the sexual education subject at school was generally considered to be boring according to the respondents. Therefore, it has been decided to analyze why classes which are non-obligatory but important and wanted by students are considered boring and out of touch with life.

Key words: sexual education at school, boredom

M3GZ: *Na lekcjach WDŻ-u oglądaliśmy film o Aleksandrze Macedońskim,
trzy pieprzone lekcje.*

K7PPn: *Siedzieliśmy sztywno i Pani nam pozwalała jeść na lekcji,
więc większość siedziała sztywno, słuchała pani i jadła.*

Wprowadzenie

Merytoryczne dyskusje oparte na najnowszej wiedzy z dziedziny wychowania seksualnego, a także standardy wypracowane i zawarte w krajowych

oraz międzynarodowych regulacjach prawnoczlowieczych¹, odbywające się w cieniu medialnej wrzawy, nie wpływają zasadniczo na zmiany w systemie edukacji. Spór i debata publiczna dotycząca zakresu realizowanych treści oraz metodyki pracy zbyt często dotyczy różnic światopoglądowych i ideologii, a zbyt rzadko odwołuje się do najnowszych badań z zakresu rozwoju, czy kategorii zdrowia, czego dowodem jest historia i okoliczności lokowania przedmiotu dotyczącego edukacji seksualnej w szkołach². W efekcie, pomimo wielu prób, nie udało się do dzisiaj wprowadzić do szkół rzetelnej edukacji seksualnej. Jak pokazują liczne badania, przedmiot wychowanie do życia w rodzinie w szkołach realizowany jest jako zajęcia fakultatywne – jako zajęcia do wyboru, prowadzony w sposób chaotyczny, nierzetelny, często przez osoby nie przygotowane do pracy edukacyjnej w obszarze wspierania rozwoju psychoseksualnego dzieci i młodzieży. Stoimy na stanowisku, że seksualność stanowi integralny aspekt funkcjonowania człowieka, którą należy rozpatrywać holistycznie pod kątem wszystkich jej aspektów: fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i duchowego³. Celem edukacji seksualnej (w polskich realiach przedmiotu wychowania do życia w rodzinie) jest zatem wspomaganie rozwoju psychoseksualnego młodego człowieka prowadzące do osiągnięcia przez niego dojrzałości psychoseksualnej, a także uczenie po-

¹ Prawo do wiedzy i edukacji na temat seksualności gwarantuje wiele międzynarodowych konwencji uznanych i ratyfikowanych przez Polskę, między innymi: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 roku w Paryżu, Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę 30 września 1991 roku, Karta Praw Seksualnych i Reprodukcyjnych Międzynarodowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa (IPPF), Klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) – ICD oraz Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – DSM (aspekty odnoszące się do kryteriów normy).

² W Polsce po raz pierwszy wprowadzono do szkół treści związane z edukacją seksualną w latach 1969/1970. Treści związane z wychowaniem seksualnym nie stanowiły odrębnego przedmiotu. Jako osobny przedmiot pod nazwą „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej” edukacja seksualna pojawiła się w szkołach w 1973 roku. Przechodziła kolejne zmiany, głównie pod wpływem Ustawy z 7 stycznia 1993 o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (DzU nr 17, poz. 78, z późn. zm.), która zobowiązywała szkoły do wprowadzenia treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka osadzonego głównie w nurcie wychowania do życia w rodzinie, w którym to rodzina była rozumiana zgodnie z doktrynami katolickiej tradycji. Obecnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2 czerwca 2017 r. zajęcia są prowadzone w klasach V do VIII szkoły podstawowej i szkołach ponadpodstawowych. Na zajęcia mogą nie uczęszczać uczniowie (do 18. r.ż.), których rodzice w formie pisemnej zgłosili taki sprzeciw. Uczniowie pełnoletni, nie chcąc uczestniczyć w zajęciach, powinni sami złożyć pismo. Na realizację zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” w szkołach publicznych przeznaczają się, w każdym roku szkolnym, dla uczniów poszczególnych klas, po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Zajęcia są organizowane w oddziałach bądź liczących nie więcej niż 28 uczniów grupach międzyoddziałowych.

³ M. Zielonka-Jenek, A. Chodecka, *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk 2010, s. 13-14, 42.

stępowania w zgodzie z normami zdrowotnymi, społecznymi, etycznymi⁴. Człowiek jest istotą seksualną od narodzin do śmierci, a brak wiedzy i zrozumienia dla tej sfery ludzkiego życia stwarza różnego rodzaju ryzyka, zarówno na poziomie rozwoju indywidualnego, jak i funkcjonowania społecznego.

Dobrej jakości programy edukacyjne z dziedziny edukacji seksualnej zwiększają nie tylko świadomość młodych ludzi w tej sferze życia, ale także wyposażają w umiejętności asertywnego dbania o bezpieczeństwo, odmawiania w sytuacji ryzyka, ochrony przed naruszaniem granic ze strony partnera, radzeniem sobie z presją otoczenia, a także przyczyniają się do opóźnienia wieku inicjacji seksualnej. Potwierdzają to liczne raporty, między innymi: *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży* autorstwa Grunseit & Kippax⁵; Raport SIECUS' 2001, vol. 29, nr 6 – sierpień/wrzesień; Raport UNAIDS' 1997, pt. *Wpływ HIV i edukacji zdrowia seksualnego na zachowania seksualne młodych ludzi*.

Warto zaznaczyć, że wyniki badań wskazują na wzrost aprobaty społecznej do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji seksualnej w szkole. W 2005 roku potrzebę takich zajęć deklarowało 91,8% badanych⁶. Dostępność do zajęć z WDŻ, sposób ich prowadzenia determinuje między innymi późniejszy poziom wiedzy uczniów w tym zakresie. Badania przeprowadzone przez Martę Komorowską-Pudło w 2003 roku, mające na celu określenie poziomu wiedzy uczniów, którą powinni uzyskać na zajęciach wychowania do życia w rodzinie (próba badana liczyła 375 osób), ujawniły, że 55% respondentów ma przeciętny poziom wiedzy, 29% charakteryzuje się niskim poziomem, a tylko 16% uzyskało poziom wysoki⁷.

Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Centrum Praw Kobiet i Grupę Edukatorów Seksualnych PONTON w 2014 roku⁸, około 86% dzieci i młodzieży miało zapewnioną edukację seksualną w szkołach (próba badawcza wynosiła 3363 osoby, w tym 14% nie miało dostępu do WDŻ, 88% miało realizowany WDŻ w szkole podstawowej, 94% w gimnazjum, 62% w szkole ponadpodstawowej). Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych przez IBE w 2015 roku⁹ (z badanych 2400 osób, 57% uczęszczało

⁴ Z. Lew-Starowicz, K. Szczerba, *Nowoczesne wychowanie seksualne*, Warszawa 1995.

⁵ Grunseit & Kippax, *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży*, Genewa 1993.

⁶ Z. Izdebski, *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997-2005*, Zielona Góra 2006.

⁷ M. Komorowska-Pudło, *Seksualność młodzieży przełomu XX i XXI wieku*, Kraków 2013.

⁸ Raport Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON, *Sprawdzian (z) WDŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach?* Warszawa 2014, s. 4.

⁹ Raport IBE, *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności*, Warszawa 2015 s. 40.

na zajęcia WDŻ w szkole podstawowej, 90% w gimnazjum i 57% w szkole ponadgimnazjalnej). Z raportu przeprowadzonego przez Grupę Edukatorów Seksualnych PONTON¹⁰ wynika również, że głównym powodem absencji uczniów i uczennic na zajęciach WDŻ była panująca na zajęciach – w odczuciu młodych ludzi – nuda, a także niespełnienie oczekiwań w stosunku do: sposobu prowadzenia zajęć; przekazywanej wiedzy („W dzisiejszych czasach więcej dowiem się z Internetu, niż z lekcji WDŻ”); kompetencji osoby prowadzącej („Nie widzę sensu uczestniczenia w zajęciach, które prowadzi pani bibliotekarka; lekcje prowadził katecheta i rodzice powiedzieli, żebym trzymał się od WDŻ z daleka”)¹¹. Inne powody wymieniane w raporcie, to: brak odpowiednio przygotowanej bądź chętniej do prowadzenia przedmiotu osoby, a także traktowanie lekcji WDŻ w sposób marginalny, jako że odbywa się ona w ramach zastępstwa na innym przedmiocie.

Teoretyczne ujęcie nudy szkolnej

Bezpośrednią inspiracją do zainteresowania się koncepcją i zjawiskiem nudy były wypowiedzi dzieci oraz młodych ludzi na temat ich doświadczeń w zakresie szkolnej edukacji seksualnej. Nuda na lekcjach WDŻ, relacjonowana przez nasze rozmówczynie i rozmówców, panowała na wszystkich etapach kształcenia. Zainteresowało nas, dlaczego przedmiot dobrowolny dotyczący ważnych i poszukiwanych przez młodych ludzi problemów jest postrzegany jako nudny i nieżyciowy. W literaturze psychologicznej nie ma jednoznacznej definicji nudy. Jest ona określana jako uczucie, emocja, afekt, stan, proces lub negatywne doświadczenie psychologiczne¹². Jak piszą autorki interdyscyplinarnych badań nad nudą: Teresa Belton i Esther Priyadharshini, pojęcie nudy to „konstrukt, różnie ukształtowany w zależności od rodzaju dyscypliny naukowej, teoretycznych impulsów, metodologicznych wyborów, nie wspominając o osobistych preferencjach”¹³. Niektórzy autorzy sugerują, że jest emocją „niedocenioną”, co sprawia, iż nuda to oczywisty dla wszystkich problem, o którym nikt nie mówi i którym nikt się nie zajmuje, również w kontekście klasy szkolnej¹⁴. Najczęściej nudę określa się jako powszechnie znane nieprzyjemne uczucie, czy też doświadczenie, związane z brakiem stymulacji

¹⁰ Raport Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON.

¹¹ Tamże, s. 6.

¹² S.A. Fahlman, *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale* Available from ProQuest Dissertations and Thesis, 2009, <http://www.todmanpsychology.org/>

¹³ T. Belton, E. Priyadharshini, *Boredom and schooling: a cross disciplinary exploration*, Cambridge Journal of Education, 2007, 37(4), s. 579-595.

¹⁴ G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom. Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*, Switzerland 2015, s. 2.

– wewnętrznej i/lub zewnętrznej. Nuda jest czymś więcej niż brakiem zainteresowania¹⁵, ponieważ przyczynia się do cierpienia jednostki, a także ma inne (niż brak zainteresowania) konsekwencje motywacyjne, co jest szczególnie ważne w aspekcie edukacyjnym. Wczesne definicje nudy akcentowały, że nuda może być konsekwencją oddziaływania takich czynników sytuacyjnych, jak monotonia, powtarzalność, stanowiąc reakcję adaptacyjną (nuda reaktywna) lub będąc konsekwencją zakazów i nakazów życia społecznego (nuda przewlekła)¹⁶. Nuda bywa opisywana jako subiektywnie odczuwany stan relatywnie niskiego pobudzenia oraz braku satysfakcji, związany z nieadekwatnie (w stosunku do potrzeb jednostki) stymulującym środowiskiem zewnętrznym¹⁷. Akcentując, że nuda to reakcja organizmu, wyróżnia się dwa jej typy: nuda zależna sytuacyjnie (reakcja organizmu na warunki zewnętrzne, które są niedostatecznie stymulujące, jednostkowe zapotrzebowanie na stymulację jest wyższe) oraz nuda niezależna sytuacyjnie (endogenna, kiedy organizm reaguje poczuciem nudy niezależnie od tego, jakiej stymulacji dostarcza mu środowisko)¹⁸. Goetz i inni (2014) podzielili nudę na typy różniące się stopniem pobudzenia oraz natężeniem negatywnych emocji, a także stopniem adaptacyjności¹⁹: od najmniej do najbardziej adaptacyjnych. Uzyskane kategorie powstały po badaniach jakościowych – polegających na zebraniu wywiadów od osób studiujących. W wyniku tego wyróżniono nudę:

– obojętną (*indifferent*) – z niskim poziomem pobudzenia, przy jednoczesnym występowaniu raczej pozytywnego afektu. Studenci nazywali ten stan miłym zmęczeniem, zrelaksowaniem, a nawet wycofaniem;

– skalującą (*calibrating*) – stan o wyższym poziomie pobudzenia, nacechowany dość intensywnymi uczuciami negatywnymi. Towarzyszą mu często takie zjawiska, jak błędzenie myślami oraz brak możliwości zdecydowania, jaką aktywność chciałoby się podjąć. Charakterystyczna dla tego stanu jest także gotowość do zmiany sytuacji na mniej nudną, przy jednoczesnym braku podejmowania autentycznych działań zmierzających w tym kierunku.

¹⁵ R. Pekrun i in., *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*, *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102(3), s. 531-549.

¹⁶ H. Bernstein, *Boredom and the Ready-made Life*, *Social Research*, 1975, 42(3) s. 512-537.

¹⁷ S.J. Vodanovich, *Psychometric Measures of Boredom. A Review of the Literature*, *Journal of Psychology*, 2003, 137(6), s. 569-595; S.J. Vodanovich, J.D. Watt, *Self-Report Measures of Boredom. An Updated Review of the Literature*, *The Journal of Psychology*, 2016, 150(2), s. 196-228.

¹⁸ M. Todman, *Boredom and Psychotic Disorders. Cognitive and Motivational Issues*, *Psychiatry*, 2003, 66(2), s. 146-167; J. Neu, *Boring from within. Endogenous versus Reactive Boredom*, [w:] *Emotions and Psychopathology. Theory and Research*, red. W.F. Flack, J.D. Laird, New York 1998, s. 158-170.

¹⁹ T. Goetz i in., *Types of Boredom: an Experience Sampling Approach*, *Motivation and Emotion*, 2014, 38(3), s. 413; G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom*, s. 25.

Osoba doświadczająca tego stanu często rozmyśla o sprawach znajdujących się poza jej możliwościami lub nie związanych z danym tematem;

- poszukującą (*searching*) - mającą na celu zmianę sytuacji; jednostka aktywnie poszukuje alternatywnych źródeł stymulacji, czemu towarzyszy zazwyczaj pewna umiarkowana nerwowość. Osoby są świadome, że potrzebują zmiany aktywności i alternatywy dla stanu, w którym są, starają się minimalizować doświadczanie nudy - poprzez konkretne myśli - o hobby, czasie wolnym, szkole;

- reaktancyjną (*reactant*) - wysoki poziom pobudzenia, niepokój i agresywność oraz angażowanie się w myślenie o innych czynnościach, mających stanowić przyjemniejszą alternatywę dla budzącej nudę sytuacji. W tym stanie jednostka jest najsilniej zmotywowana do zmiany obecnej, niekorzystnej sytuacji na inną, bardziej przyjemną. Jednocześnie, osoby jej doświadczające mają tendencję do obwiniania systemu, nauczyciela, tematów, materiałów, postrzeganych jako przyczyna nudy, nie czując współodpowiedzialności;

- apatyczną (*apathetic*) - uczniowie jej doświadczający mieli niski poziom zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji (niskie pobudzenie). Byli niezadowoleni, a uczucia związane z apatyczną nudą były wyjątkowo nieprzyjemne. Stan ten wiąże się z silnie zaznaczoną złością i lękiem, znikomym poczuciem dobrostanu i satysfakcji z życia, a co za tym idzie - ograniczoną gotowością do doświadczania pozytywnych emocji.

Autorzy twierdzą, że nuda reaktancyjna jest najbardziej związana ze środowiskiem szkolnym, natomiast nuda obojętna może być bardziej związana z wypoczynkiem lub czasem wolnym. Pełną koncepcję wyjaśniającą rolę i znaczenie emocji w procesie uczenia stanowi model emocji osiągnięć Pekruna (*The Control-Value Theory of Achievement Emotions*²⁰). Autor podsumowuje, że:

- radość pojawia się wówczas, kiedy uczeń ma kontrolę nad procesem uczenia, a efekt procesu jest oceniony pozytywnie;

- złość występuje wtedy, gdy uczeń czuje się kontrolowany podczas procesu uczenia, a efekt jego pracy oceniany jest negatywnie;

- frustracja doświadczana jest w momencie, kiedy uczeń pozytywnie ocenia proces uczenia, ale nie ma kontroli nad jego przebiegiem i ostatecznym wynikiem;

- nuda pojawia się wówczas, kiedy aktywność związana z procesem uczenia nie jest oceniana ani pozytywnie, ani negatywnie; nieadekwatne ocenienie możliwości powoduje, że przydzielenie mu zbyt łatwych zajęć odbierane jest

²⁰ R. Pekrun, *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, *Educational Psychology Review*, 2006, 18 (4), s. 315-341; I. Grzegorzewska, *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 2012, 1(57), s. 40-42.

szybko jako rutyna, a zbyt trudnych – powoduje obniżanie wartości danego zadania, ponieważ uczeń nie posiada wystarczających zasobów, aby sobie z zadaniem poradzić. Nuda stanowi konsekwencję braku wartości i może być doświadczana zarówno przy zbyt niskich, jak i zbyt wysokich wymaganiach²¹.

Nudy można doświadczać zarówno podczas aktywności, jak i braku aktywności lub kiedy jest ona minimalna. Opisywana bywa zazwyczaj w kategoriach negatywnych odczuć i doświadczeń, takich jak: problemy z koncentracją i wysiłkiem niezbędnym do utrzymania skupienia itd.²² Doświadczenie nudy stanowi kombinację czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Rodzi się na styku między sytuacją a osobą i jej interpretacją sytuacji. Zatem, nuda nie jest sytuacją samą w sobie, ale jak ją postrzega, interpretuje i przeżywa dana osoba. Finkelstein integrując różne podejścia, proponuje definiować nudę (sytuacyjną) jako

negatywny stan związany z nieoptymalnym poziomem stymulacji (monotonią, przewidywalnością, powtarzalnością), brakiem poczucia sensu, motywacji lub zaangażowania, a co za tym idzie – z wyłączeniem się z interakcji oraz spadkiem koncentracji²³.

Mimo że pomiędzy badaczkami i badaczami różnych dziedzin, a nawet dyscyplin nauki brakuje zgody co do definicji nudy, badania wskazują na powszechność jej doświadczania na wszystkich etapach edukacji²⁴. Im bardziej szkolna codzienność odbierana jest przez uczennice i uczniów jako trudna, pełna przymusu, rutyny, przykrych, powtarzalnych zachowań, obowiązków i stresu, tym więcej ujawnianych negatywnych nastawień poznawczych i emocjonalnych oraz określeń korespondujących z nudą²⁵. Szkoła nie jest jedynym miejscem i środowiskiem, w którym ludzie doświadczają nudy, jednak wiele z wymienionych wcześniej czynników zewnętrznych, takich jak rutyna i przymus, kumulatywnie nakłada się, tworząc podatny grunt pod doświadczenie nudy. Jak pisze J. Szmidt:

Monotonia wiąże się nierozdzielnie z powtarzalnością. Nudzą nas na ogół czynności wykonywane seryjnie, w określonym z góry i niezmiennym tempie, przewidywalne

²¹ I. Grzegorzewska, *Emocje*, s. 43.

²² G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom*, s. 2.

²³ M. Finkelsztajn, *Nuda w środowisku uniwersyteckim*, Edukacja, 2017, 1(140), s. 109.

²⁴ M.H. Chruszczewski, *Psychologiczne koncepcje nudy*, Ruch Pedagogiczny, 2015, 86(2), s. 15-31; K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, Podstawy Edukacji, 2014, 7, s. 141-165; A. Korzeniecka-Bondar, *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010.

²⁵ E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, Przegląd Pedagogiczny, 2014, 1, s. 169-188.

i powtarzalne, takie jak praca przy taśmie, prace techniczne polegające na wykonywaniu tego samego w taki sam sposób, rozwiązywanie podobnych zadań, uporczywe ćwiczenie tych samych zagrywek sportowych czy gestów tanecznych. Osłabiają one koncentrację uwagi, swą powtarzalnością wzbudzają rozdrażnienie, czasami wstręt i niechęć do kontynuowania tego działania, a gdy są nieuniknione i wiążą się z koniecznością wykonania pewnych obowiązków narzuconych zewnętrznym – stają się przyczyną przewlekłego znudzenia, a nawet odrazy²⁶.

Nuda i towarzyszące jej wycofanie się, śmiech lub agresja mogą być zatem sygnalizatorem wielu problemów dotyczących procesu uczenia się, relacji interpersonalnych oraz (nie)radzenia sobie z narzuconą organizacją i treścią zajęć szkolnych.

Metodologia badań własnych

Analiza jakościowa dotycząca doświadczania nudy przez dzieci i młodzież podczas zajęć wychowania do życia w rodzinie została oparta na wynikach badań empirycznych na temat obrazu zajęć WDŻ z perspektywy uczniów i uczennic (por. Bieńko, Izdebski i Wąż, 2016). Główne problemy badawcze dotyczyły: sposobu zorganizowania zajęć WDŻ, motywów uczęszczania dzieci i młodzieży na zajęcia WDŻ, zakresu treści i sposobu jej przekazywania, postrzegania przez dzieci i młodzież własnej aktywności na tych zajęciach i panującej atmosfery, a także nauczyciela WDŻ i sposobu jego funkcjonowania oraz oceny przez dzieci i młodzież przydatności wiedzy uzyskanej na zajęciach WDŻ. W badaniach zastosowano celowy dobór próby badawczej. Ogółem w badaniach udział wzięło 101 osób, w tym 21 dziewcząt i 24 chłopców z szóstych klas szkół podstawowych, 17 uczennic i 13 uczniów trzecich klas gimnazjów oraz 13 uczennic i 13 uczniów trzecich klas szkół ponadgimnazjalnych z Warszawy, Poznania i Zielonej Góry. Dzieci i młodzież biorąca udział w badaniach reprezentowała kilkanaście placówek. Badania przeprowadzono metodą zogniskowanego wywiadu grupowego.

Na podstawie wypowiedzi respondentów i respondentek powstała lista kategorii odnoszących się do zjawiska nudy. Poniżej zaprezentowano opracowanie wszystkich wyodrębnionych kategorii wraz z przykładowymi wypowiedziami osób badanych.

Symbole do oznaczenia poszczególnych autorek i autorów cytowanych w niniejszym tekście wypowiedzi oznaczają kolejno:

- K/M – płeć osoby wypowiadającej się (K – dziewczyna, M – chłopiec);

²⁶ K.J. Szmidt, *Nuda jako problem pedagogiczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2013, 3(63), s. 60.

- 1,2,3.... - numer nadany poszczególnym respondentkom i respondentom podczas transkrypcji;
- P/G/PG - typ szkoły, do której uczęszcza osoba badana (P - podstawowa, G - gimnazjum, PG - ponadgimnazjalna);
- P/W/Z - miasto, w którym przeprowadzono wywiady (P - Poznań, W - Warszawa, Z - Zielona Góra).

Wyniki i analiza badań

Prezentowana tu analiza badań dotyczy fenomenu i doświadczenia nudy podczas zajęć z WDŻ. Badani uczniowie i uczennice w zróżnicowany sposób postrzegali zajęcia wychowania do życia w rodzinie. Część osób biorących udział w wywiadach na wszystkich poziomach edukacji: szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej oceniła te zajęcia jako interesujące:

M2PGW: *U mnie to było zainteresowanie. Szczególnie przy tych lekcjach, które dotyczyły profilaktyki.*

M1PGP: *Ja też tak myślę, że warto, bo można się dowiedzieć ciekawych rzeczy.*

Częściej jednak pojawiały się określenia świadczące o negatywnych odczuciach i doświadczeniach związanych z nudą, zawodem, zawstydzeniem, irytacją, rozczarowaniem, zażenowaniem czy obojętnością:

K4GP: *(eee) Oj nie do końca. Nudne lekcje, gdzie niczego nowego się nie nauczyliśmy i w sumie to też nie bardzo coś idzie zapamiętać z tego. Zazwyczaj były śmiechy, całkiem miła atmosfera. Gdy oglądaliśmy filmy zazwyczaj były one interesujące, ale tak to nuda.*

KPZ (grupa): *Czasem czujemy się znudzeni.*

K1PW: *U nas są nudy same. Nudy.*

K6PGW: *Raczej znudzenie. Znudzenie najczęściej.*

M3PGZ: *Przychodzi się tylko po to, żeby być. Prześpi sobie pół lekcji.*

KMPGZ (grupa) *Zażenowanie, że trzeba przyjść, nuda.*

M3PPn: *Ogólnie to było tak: my sobie siedzimy, udajemy, że słuchamy, odpowiadamy na pytania, a ogólnie się nudzimy.*

K6PGW: *Irytuje mnie chyba to, że non stop prowadzi tak samo lekcje i że po prostu te lekcje są nudne.*

Katalog zachowań świadczących o nudzie

Nuda relacjonowana była zarówno w sposób bezpośredni, jak i poprzez opisywanie różnych zachowań. Osoby badane z podstawówek i gimnazjów

(głównie dziewczęta) relacjonowały szereg zachowań kolegów i koleżanek, które mogły pełnić wiele różnych funkcji, takich jak rozładowanie napięcia, ale też niewątpliwie były reakcją na nudę. Najczęściej było to rysowanie, korzystanie z telefonów komórkowych, odrabianie zadań domowych, różnego typu interakcje z rówieśnikami:

K1PW: *Rzucają się papierem.*

K3PW: *Jedzą klej. Jeszcze kopiają się w tyłki.*

K1PZ: *Niektórzy rysują u nas.*

KMPZ: *Tak, wyciągają kartki, piórniki i rysują sobie jakieś obrazki.*

K5PZ: *Niektórzy u nas czytają książki.*

K2PW: *Moi koledzy, jak wie pani, (...) robią sobie papierowe naszyjniki.*

M1GW: *Siedzą, udają że śpią. Bawią się telefonami.*

K6GW: *Niektórzy, albo wcale się nie odzywają, albo siedzą na ajfonach, tych telefonach różnych, albo słuchają muzyki, albo rozmawiają ze sobą.*

K8PP: *Dużo osób odrabiało zadania domowe.*

K6PGW: *Ludzie są w stanie spać, nie słuchać, grają na telefonach, tak nie za fajnie.*

K7PPn: *Siedzieliśmy sztywno i pani nam pozwalała jeść na lekcji, więc większość siedziała sztywno, słuchała pani i jadła.*

Organizacja zajęć

Badane osoby – zarówno ze szkoły podstawowej, gimnazjum, jak i liceum – zwróciły uwagę na sposób organizacji zajęć WDŻ. Zaznaczyły, że nie używano zazwyczaj standardowych podręczników i zeszytów ćwiczeń, co sytuowało przedmiot w kategoriach „luźnych lekcji”:

K4PZ: *No, że luźniejszy właśnie, że nie mamy książek (...) nie trzeba dużo pisać i myślę, że jest najciekawszym przedmiotem.*

M2PW: *WDŻ jest trochę podobny do godziny wychowawczej, bo nie było książek, nie było nic, nie robiliśmy zadań z książki, jak na innych lekcjach. Taka trochę religio-godzina wychowawcza.*

Duża część badanych zauważyła i negatywnie oceniła brak regularności zajęć, częste zastępstwa i małą liczbę zrealizowanych godzin:

M2PGW: *Od strony technicznej, z racji tego, że to są zastępstwa, więc lekcje nieregularne.*

M4PG: *No, moim zdaniem to nie powinno być tak, że to jest na przykład, nie wiem przez pół semestru, albo przez cały rok, tylko to powinno być przez cały tok edukacji.*

K2LP: *I w gimnazjum też właśnie to było regularnie, a później w liceum tylko jak jakieś luki się pojawiają w planie. Pamiętam, że chyba cztery czy pięć spotkań, to na palcach jednej ręki tam można by policzyć, właściwie wyszło z tego WDŻ-u tak naprawdę.*

K1LPn: *To było tak, że na planach takich na korytarzu było napisane, że na przykład jakiegoś nauczyciela nie ma i w zamian za to było WDŻ. I jeżeli mieliśmy potem jakieś zajęcia to zazwyczaj wszyscy szli, nie wiem, może dlatego, że w klasie było ciszej, można było się pouczyć.*

Uczennice zwróciły też uwagę na fakt, że zajęcia WDŻ nie były w pełni wykorzystane na tematykę związaną z tym przedmiotem, szczególnie w przypadku kiedy nauczyciel/ka uczyli równocześnie jeszcze innego przedmiotu:

K1GP: *Pani która nas uczyła WDŻ-u, to jest nasza pani od chemii i jak skończyła temat i jeszcze na przykład zostało piętnaście minut, to z nami odrobiła zadanie domowe albo zagadki rozwiązywała.*

K1PP: *I one trwają krócej, a jak się temat wyczerpał to nas pani zwalniała. (...)*

Respondentki zauważyły również, że zajęcia są formalnie nieobowiązkowe, jednak w praktyce trzeba lub opłaca się na nie chodzić, stąd brak zaangażowania czy lekceważący stosunek do przedmiotu:

K2PPn: *Nie ma ocen, ale chodzić trzeba, bo liczy się do frekwencji. Nie trzeba się uczyć i nie ma zeszytów. Żeby tylko te tematy były fajniejsze (...).*

K5PW: *No, niektóre osoby też tak trochę olewają te zajęcia, jakby że one nie są ważne i chodzą, bo im rodzice każą. No ale chłopaków prawie nie ma na tym WDŻ-cie.*

K4LPn: *Jest w programie szkolnym, więc trzeba chodzić, średnio mieliśmy wybór.*

K2LPn: *U mnie to wygląda tak, że jeżeli są jakieś luki w planie, no to wiadomo, że na następną lekcję tam większość osób chciała zostać, no i z tego względu zostawaliśmy na tych zajęciach. To nie tak że są ciekawe i dlatego zostaliśmy z wyboru jako takiego, też bardzo często się zdarzało tak, że ludzie siedzieli i uczyli się na następne zajęcia i coś tam sobie tylko gadało w tle.*

Zakres możliwości decydowania o treściach i sposobie prowadzenia zajęć

Zdecydowana większość respondentek i respondentów nie miała wpływu na tematykę zajęć WDŻ i sposób prowadzenia lekcji. Tylko w kilku przypad-

kach uczniowie i uczennice mieli możliwość zgłaszania propozycji i uwag na początku zajęć oraz w trakcie roku szkolnego:

M1LPn: *Jak ktoś ma odwagę to pyta i mówi, a my pytamy i jest to uwzględniane.*

M4TPn: *Ja już mówiłem wcześniej, że u nas jest to fajnie prowadzone, można się pytać i prosić o tematy.*

M3LPn: *My też możemy coś tam zasugerować.*

K1GPN: *I mówiliśmy jak chcielibyśmy, by ta lekcja przebiegała i materiały jakie używamy, te filmy i tak dalej.*

Jak się jednak okazało, wstępne wspólne ustalenia nie zawsze były brane pod uwagę przy projektowaniu i prowadzeniu zajęć:

K3GPN: *Znaczy, mieliśmy możliwość powiedzenia, ale nie wzięła pani tego pod uwagę. Stwierdziła że ma swój własny tok i program nauczania.*

I: *To po co pytała?*

K3GPN: *Nie wiem, może żeby czas... czymś nas zająć?*

Zdaniem kilku badanych osób, nauczycielki czuły się ograniczone programem:

K4LPn: *(eee) Nie, nie można było nic zmienić, bo WDŻ ma swoją tematykę. Chcielibyśmy zmienić sposób prowadzenia lekcji i może mieć możliwość wyboru tematu, który by nas naprawdę interesował.*

K2LPn: *No ja właśnie chciałam już wcześniej powiedzieć, że jakby mam wrażenie, że nauczycielka jest zniewolona tym programem, który powinna zrobić na tych szczegółowych tam zajęciach, te kasety.*

Kilka osób zaznaczyło, że z perspektywy młodych ludzi, proponowanie tematyki zajęć jest trudnym zadaniem. Chodzi o bariery związane z mówieniem na forum klasy o seksualności:

K3TPn: *Tak. Ale na początku ciężko jest się otworzyć, żeby powiedzieć, co tak naprawdę nas interesuje.*

Część naszych rozmówców uważała również, że wielu ich kolegów i koleżanek zupełnie nie byli zainteresowani ani samą lekcją, ani możliwością wpływu:

M1GPN: *Myśmy powiedzieli, które chcemy przedyskutować, a reszta osób miała to gdzieś.*

Moderatorka: *Czy mogliście też proponować tematy, które chcieliście poruszać?*

Grupa: *(z wahaniem) Tak. Chyba tak.*

M5PPn: *Tak, ale zazwyczaj każdy miał na to wywalone.*

Moderatorka: Czyli nie mieliście ochoty proponować swoich tematów, ale była taka możliwość, tak?

M6PPn: Tak ale mamy to w pompie.

M1GP: Myśmy powiedzieli które, a reszta osób miała to gdzieś. Generalnie cztery osoby mówiły co chcą, a reszta spała.

Ocena przydatności wiedzy przekazywanej na zajęciach WDŻ

Kilkoro respondentów i respondentek ze szkoły podstawowej oraz gimnazjum zauważyli, że podczas lekcji WDŻ pojawiały się tematy, z którymi wcześniej już mieli okazję zapoznać się na lekcjach przyrody czy biologii, co z kolei było wskazywane jako czynnik zwiększający poczucie nudy:

M1GPN: Mi się wydaje, że to, co w podstawówce jest na przyrodzie, to w zupełności wystarczy. Bo w gimnazjum potem przerabia się te same tematy, co w podstawówce. Więc po co przerabiać to samo dwa razy. W podstawówce najpierw mieliśmy przyrodę, potem mieliśmy od razu WDŻ i zdarzało się kilka razy, że przerabialiśmy dokładnie takie same tematy. Tyle że prowadziła to inna osoba.

M1PP: W drugim semestrze mieliśmy o dojrzewaniu i głównie rozmawialiśmy. Ale to było dojrzewanie ujęte tak samo, jak jest na biologii.

K2PGW: Jako osoba, nic mnie nie irytuje w mojej pani od biologii, ale jako edukator seksualny irytuje mnie to, że edukatorem seksualnym nie jest (...) tylko, że wybiera, okraja tematy do czysto biologicznych.

M3GW: Zależy, jaki temat oczywiście. Jeżeli ciekawy, to czuję zaciekawienie, ale jeśli słyszę jakiś temat drugi, trzeci raz, to czuję znudzenie, złość.

M5PW: Przyroda. Ta sama pani prowadzi. Podobny temat. Niektóre są takie same.

M1PGZ: Na początku było zainteresowanie, tak oczywiście, ale jak już któryś raz jest ten temat powtarzany, na przykład, głupia sprawa, typu budowa penisa, czy tak dalej. Mieliśmy to na biologii, na WDŻ, później znowu i to jest tak wątkowane. (...) Trochę staje się to bezcelowe.

M2GPN: W drugiej klasie wszystkie tematy, które mieliśmy można zamknąć jednym słowem: nic nowego.

M1GPN: Trzykrotne usłyszenie o tym samym to jest kompletnie bez sensu. Na przykład po co jest WDŻ w piątej klasie, skoro w szóstej będzie dokładnie to samo? I po co jest WDŻ w pierwszej gimnazjum, skoro w piątej i szóstej było to samo? W piątej klasie mieć tematy jakieś jedne, w szóstej następne, w pierwszej gimnazjum kolejne i tak dalej.

M3GW: Zależy, jaki temat oczywiście. Jeżeli ciekawy, to czuję zaciekawienie, ale jeśli słyszę jakiś temat drugi, trzeci raz, to czuję znudzenie, złość.

W toku dyskusji grupowych wielokrotnie pojawiał się wątek adekwatności i przydatności treści poruszanych na zajęciach wychowania do życia w rodzinie. Z perspektywy naszych rozmówczyń i rozmówców, na zajęciach pojawiło się niewiele przydatnej wiedzy, stąd prawdopodobnie poczucie nudy i marnowania czasu:

K1GPN: Przydatność tego co uczą wynosi zero. Naprawdę. Ja poprzez rozmowy z moimi rodzicami mam poszerzone tak horyzonty na te tematy, że naprawdę.

M1PPn: Jak dla mnie też mnie nic nie zainteresowało, tak nic nie zaciekało (...). Ponieważ tak naprawdę, gdy spojrzeć przez to, co robiliśmy przez cały rok, to połowa semestru to były rzeczy... dosłownie przeczytanie jednego tekstu i zrobienie pięciu zadań.

K1GP: (...) My chcieliśmy ciągnąć ten temat, a pani podała nam tylko parę informacji. I powiedziała, że koniec i że z innymi tematami musiała lecieć.

M2GP: Pierwsza klasa to w ogóle była nudna. Ona podawała tylko definicje i takie niepotrzebne tematy, wydaje mi się. Coś w stylu układów równań na matematyce.

K1GPN: Naprawdę, to co z tą panią przerabialiśmy, to czasem się czułam, jakbym straciła godzinę życia.

M2GPN: W drugiej klasie wszystkie tematy, które mieliśmy można zamknąć jednym słowem: nic nowego.

K4LPn: Nudne lekcje, gdzie niczego nowego się nie nauczyliśmy i w sumie to też nie bardzo coś idzie zapamiętać z tego.

K2PGW: U nas to jest taka atmosfera, takiego rozluźnienia, na zasadzie i tak nic nowego się nie dowiem. To nie jest kwestia złego nastawienia uczniów, tylko faktycznie na tych lekcjach się cofamy. Albo co poniekąd tworzą taką atmosferę „śmieszekowania”, ale to już w liceum, nie w gimnazjum.

Postrzeganie nauczyciela/ki prowadzących zajęcia WDŻ

Na odczuwanie nudy podczas zajęć WDŻ duży wpływ miała osoba prowadząca. Badani uczniowie i uczennice często w swoich wypowiedziach wskazywali na brak przygotowania nauczyciela/ki do prowadzenia tych zajęć.

M3GZ: Ja jeszcze miałem najśmieszniejszą sytuację w pierwszej klasie, jak mieliśmy jeszcze z tą panią, która była równolegle nauczycielką łaciny, nie wiem w sumie, z jakiego powodu uczyła tego WDŻ-u, ale pamiętam, że nie mieliśmy z nią zbyt wielu lekcji, ale to też były takie lekcje wstawiane za jakieś okienka. I to wyglądało tak, że my przychodzimy do niej na tę lekcję i ona miała z nami te lekcje łaciny i ona wiedziała jaką my jesteśmy klasą, generalnie rozrywkową, tak to nazwijmy, i generalnie podchodziliśmy do niej na lekcji pod rząd i prosiliśmy

ją o jakieś tam te tematy, a ona po prostu udawała, że nas nie słyszy. Udawała, że nas nie słyszy, po czym włączała nam ten film, autentycznie przez wszystkie lekcje oglądaliśmy film o Aleksandrze Macedońskim. Mogła nam włączyć ten film, ale ona jeszcze wymagała tego, żebyśmy robili notatki z tego filmu. Na lekcjach WDŻ-u oglądaliśmy film o Aleksandrze Macedońskim, trzy pieprzone lekcje
K2PW: *Ja bym zmieniła to, żeby były różne filmy, żeby były, na przykład filmy o tym, no, no, na przykład były różne filmy, bo pani puszcza filmy, ale są mało ciekawe i ona mówi, że wie, że są mało ciekawe, ale ona nie wie, jak ma z nami prowadzić lekcje.*

Uczniowie oraz uczennice zauważali, że część nauczycieli i nauczycielek nie potrafi przekazać treści związanych z seksualnością, a wręcz ucieka od nich, skupiając się na tematach związanych z rodziną, przyjaźnią, czy biologią:

K1PGW *Irytuje mnie to, że praktycznie nie chce nam przekazywać tej wiedzy.*
M1GP: *Wydaje mi się, że o przyjaźni to wiemy już od przedszkola. Bez sensu o tym opowiadać na wychowaniu do życia w rodzinie, kiedy uczymy się o tym przez osiem lat.*

K2LP: *Więc, jakby tak to u nas było i myślę, że gdyby była kwestia właśnie takiej rozmowy otwartej z tą kobietą czy kimkolwiek innym, kto by prowadził te zajęcia, to moglibyśmy wiele wartościowych rzeczy wyciągnąć. I właśnie otworzyć się na zadawanie pytań na cokolwiek, a tak są nam właśnie emitowane jakieś filmy o nastolatkach, którzy nie wiadomo co, nagle tutaj się dowiadują. Tak, tak. Budowa macicy, którą znamy, tak jak pani mówiła z podręcznika.*

K2LP: *Tak, o ile były to jakieś kwestie biologiczne typu budowa ciała, penis i tak dalej, w porządku, okej, ale nikt nigdy z nami nie rozmawiał o, nie wiem, kwestii masturbacji, czy molestowania jakiegokolwiek, czy...*

K4LP: *Jeśli chodzi o seks. Nie – brak tematu.*

K2LP: *Nie, nie, nie. W ogóle temat seksu, jakby też był pomijany,*

K2PGW: *Jako osoba nic mnie nie irytuje w mojej pani od biologii, ale jako edukator seksualny irytuje mnie to, że edukatorem seksualnym nie jest (...) tylko, że wybiera, okraja tematy do czysto biologicznych*

Badani uczniowie i uczennice zauważyli, że uczący ich nauczyciele/ki czują się skrępowani, zawstydzeni tematami dotyczącymi seksualności:

K4PGW: *Śmiesz mnie to, że czasami jest skrępowany.*

K5PGW: *Jakby u mnie irytuje mnie to, że ona się wstydzi tego, czego uczy, czyli WDŻ-u.*

K1PGZ: *Ta nauczycielka, ona była też psychologiem u nas, i ona pewnie się wstydziła powiedzieć takie słowa – prezerwatywa czy coś takiego, ona po prostu*

zakrywała twarz. Naprawdę to mówiła do nas przez rękę. Ona chyba była jakaś nie zrównoważona chyba też, także to, no strasznie to szło.

K1GPN: Nie mam z tym problemu, żeby to mówić, ale nasza nauczycielka miała.

M1GPN: To jest w sumie najgorsze, jak nauczyciel wstydzi się mówić o takich rzeczach, ucząc WDŻ-u.

Uczestnicy/czki fokusów mieli zróżnicowane opinie na temat znaczenia płci osób prowadzących zajęcia z WDŻ. Przy czym warto nadmienić, że w badanych szkołach tylko w jednym przypadku przedmiot ten prowadził mężczyzna:

M5PGZ: Płeć tutaj chyba nie jest istotna, tylko sposób prowadzenia.

K6GW: Szczerze mówiąc to ja miałam z kobietami bardziej do czynienia na WDŻ. A z facetami nigdy nie miałam, nie mogę tego stwierdzić, kto lepiej.

Niektóre badane osoby wyraziły przekonanie, że zajęcia dla dziewcząt powinny prowadzić kobiety, a dla chłopców mężczyźni. Płeć osoby prowadzącej okazała się szczególnie ważna dla chłopców:

K4GW: Uważam, że dla dziewczyn powinna być kobieta, a dla chłopaków mężczyzna.

K5GW: Chłopcy powinni mieć pana, bo on wie, co się z ich ciałami dzieje.

M3GW: A ta poprzednia pani, ta nudząca o mężczyznach miała inne zdanie, tym bardziej o młodych mężczyznach. Kobiecej grupie potrafiła wszystko przekazać, bo jest sama kobietą, a u nas nie wiedziała, co robić. Nie potrafiła nam młodym mężczyznom przekazać swojej wiedzy. Nudziła nas powoli...

Z wypowiedzi uczestników/czek badań wynika, że wiek nauczycieli nie miał dla nich znaczenia, ważniejsza była jakość relacji z uczniami i uczennicami:

M3GW: Wiek nauczyciela nie jest ważny, bardziej sam charakter. Czy normalnie z nami rozmawia, czy potrafi nas zaciekać sobą. Żeby nie stał przy tablicy i pisał i bla, bla, bla... Musi być pozytywna bardzo.

Odczuwanie nudy przez uczniów i uczennice podczas zajęć WDŻ najmocniej determinowane było sposobem, w jaki nauczyciel prowadził lekcję:

K6PGW: Irytuje mnie chyba to, że non stop prowadzi tak samo lekcje i że po prostu te lekcje są nudne

M1GW: Ja, szczerze, to na chwilę obecną w mojej szkole to sam w sumie bym mógł się wypisać, no bo nauczyciel chyba nie potrafi klasy opanować, to jest taka lekcja, bo lekcja, ale tak słabo ona przebiega, więc raczej bym nie zachęcał.

Sposób prowadzenia zajęć

Szczególnie dziewczęta zwracały uwagę, że forma prowadzenia zajęć była mało atrakcyjna, często podająca, co sprzyjało nudzie i monotonii. Respondenci i respondentki wiele razy mówili o nieaktualnych treściach i stosowaniu przestarzałych środków dydaktycznych.

K2LPn: *Tak, ja pamiętam właśnie, jeśli pytała pani o pierwsze skojarzenie, to ja tylko widzę starą kasetę VHS, stary telewizor zamknięty w szafie i to w liceum, gdzie zaplecze jest dosyć w porządku. I panią od biologii zazwyczaj, która włączała film i, tak jak Ola powiedziałaś, szła sobie usiąść na bok, coś tam robiła, a my albo oglądaliśmy film, co raczej się jednak nie zdarzało. Te filmy też były jakieś wyssane z palca.*

K3GP: *Puszczano nam kiedyś jakieś tam filmy o relacji między kobietą a mężczyzną. To było na podstawie jakichś czarno-białych filmów, gdzie dzieci w jakimś lasku mieszkaly. W pierwszej klasie gimnazjum puściła nam, jak jakaś starsza pani stała, szczerze to nie za bardzo się ją rozumiało. Miała obrazek, gdzie jest przedstawiona macica i pokazywała takim kijkiem na tej macicy.*

K2LPn: *Raczej stare. Przede wszystkim stare.*

K3TPn: *Tylko rozmawialiśmy, normalnie, tego typu, że pogadanka, a w gimnazjum, pamiętam, że jak właśnie było o miesiączce, to pani przyniosła też takie kalendarzyki i żeby sobie liczyć dni płodne i niepłodne i wtedy to była taka pomoc dydaktyczna.*

M3PZ: *U nas nudno... książki nam dają jakieś.*

M8PZ: *Takie stare, śmierdzące, czarno-białe.*

K2LPn: *U nas jeżeli były jakieś sceny w filmach, mimo że filmy zazwyczaj były dosyć śmieszne, tak jak na nasze spojrzenie, nie były jak już wcześniej mówiłam jakoś adekwatne... Zazwyczaj nawet nie chodziło o takie pokazanie wprost, bo to powinno być pokazane wprost, czy jakieś ujęcia jeśli chodzi o stosunek, czy w ogóle. (...) No one są ja mam wrażenie, no nie wiem, jak to powiedzieć, mechaniczne, jakieś takie, nie wiem, nieadekwatne.*

K6PGW: *Irytuje mnie chyba to, że non stop prowadzi tak samo lekcje i że po prostu te lekcje są nudne.*

Dziewczęta z gimnazjum podczas rozmów spontanicznie dzieliły się konkretnymi propozycjami, jak uatrakcyjnić zajęcia WDŻ i zmienić sposób prowadzenia zajęć – poprzez rodzaj filmów, czy też formę pracy:

K6GW: *Ja bym zmieniła chyba, żeby te filmiki trwały trochę dłużej, niż trwają teraz. Kilka minut trwają, a żeby pani puściła dłuższy filmik. To są filmy z kasety. Bo jak się zaczyna inny temat o czymś, każdy jest znudzony i zaczynają rozmawiać, a jak jest filmik, to jest cisza.*

K7GW: (...) *Ja bym zmieniła też trochę – bym przedłużyła i potem bym jeszcze dodała jakieś dodatkowe zadania, bo tak każdy się nudzi, obejrzy tam parę minut tego filmiku i potem zaczynają gadać.*

K7GW: (...) *U mnie jest lepiej, jak są osobno zajęcia, bo wtedy dziewczyny się bardziej zajmują i pracujemy grupowo, a jak jesteśmy razem, chłopcy zaczynają tak, nie wiem, rzucać się czymś na lekcji albo, nie wiem, śmiać się z czegoś.*

Emocje i atmosfera panująca na zajęciach wychowania do życia w rodzinie

Wypowiedzi uczennic i uczniów szkół podstawowych dotyczące lekcji WDŻ były bardzo spolaryzowane. Chłopcy i dziewczęta podzielili się na tych, które i którzy zapamiętali zajęcia przez pryzmat pozytywnych emocji, ciekawych tematów i zabawnych sytuacji:

M5PZ: *Znaczy, taka ciekawość. Trochę stres i mieszanka śmiechu oraz na tych dla których WDŻ to była mieszanka nudy i wstydu:*

M3PP: *Dobra, tylko chcę powiedzieć, że tak nudnawo... Tylko, że pani jest trochę sroga, jak ktoś gada, bo naprawdę jest dość nudno.*

M3PP: *Ogólnie to jest tak: my sobie siedzimy, udajemy, że słuchamy, odpowiadamy na pytania, a ogólnie się nudzimy.*

K3PW (...) *I większość się wstydzi, jak są takie tematy.*

W przypadku uczennic i uczniów gimnazjum, dzięki bardziej refleksyjnym wypowiedziom uwidocznił się związek pomiędzy poziomem otwartości osób prowadzących WDŻ na tematykę dotyczącą aktualnych problemów młodzieży oraz aktywne formy prowadzenia zajęć a pozytywnymi emocjami dziewcząt i chłopców:

K1GW: *Poważne podejście do seksu. (...) Było poważnie, ale poważnie przez to, że to wszystkich ciekawiło, bo to jest coś, co dotyczy rzeczywiście nas, a nie jest tak po prostu, jakby to się nam rzeczywiście przyda w życiu. A nie, tak jak niektóre przedmioty, po prostu są.*

M3GW: *Zależy, jaki temat oczywiście. Jeśli ciekawy, to czuję zaciekawienie, ale jeśli słyszę jakiś temat drugi, trzeci raz, to czuję znudzenie, złość.*

K2GP: *No właśnie takie 45 minut, że sobie posłuchasz, tak porozmawiasz o czymś ciekawym. (...) Bez sprawdzianu, bez ocen. Od dyskutowania może boleć mnie gardło.*

Najbardziej krytyczna w ocenach zajęć z WDŻ okazała się młodzież ponadgimnazjalna:

M3PGZ: Przychodzi się tylko po to, żeby być. Prześpi sobie pół lekcji.

K1PGW: Rozczarowanie z powodu tego, że mam wrażenie, że niesamowite, ale to są lekcje, które są w stanie przekazać mi mniej, niż ja wiem. Będąc na tych zajęciach, mam wrażenie, że się cofam.

K2PGP: Ja myślę, że to była kwestia otwartości ludzi jako klasy, chociaż to dałoby się osiągnąć, gdyby nie prowadzący... No, może ja mam takie bardzo krytyczne spojrzenie (...) ze względu na to, że u mnie to tak akurat wygląda, beznadziejnie...

Badane dziewczęta – w większości gimnazjalistki – zwracały uwagę, że chłopcy na zajęciach WDŻ często się śmieją. Interpretowały tego typu zachowania w różny sposób: jako sygnał braku zainteresowania, chęć przeszkodzenia, reakcję na pojawiające się tematy, lub efekt luźnej atmosfery:

K3GP: U mnie to jest jednak pogrom. Jak padnie słowo seks, to od razu o Boże ha ha ha ha.

K3GP: Albo pani powie, że dziewczyna z chłopakiem, że jakaś sytuacja była, porozmawiajmy o tym, no to chłopcy od razu: no dziewczyny ha ha ha ha ha. A dziewczyny tylko tak na nich patrzą i nie wiedzą o co chodzi. A jak oni zaczynają się śmiać, a mamy jednego chłopca, który ma strasznie zaraźliwy śmiech, to zaczyna się też nauczycielka śmiać. I wychodzi na to, że nauczycielka i chłopcy się śmieją.

K3GW (...) Nie ma takiego dużego zainteresowania tym przedmiotem i po prostu się śmieją na każdej lekcji.

K1GW (...) Dla nich jakby to są tematy bardzo obce, to jednak to jest takie śmieszne, czy coś.

K1PP: To zależy od tematu. I tego, jak pani to przedstawia. To zależy, czy się dużo chłopaki śmieją, bo oni na tych wspólnych zajęciach to się cały czas śmiali.

K2PW: Akurat tego wstydzę się powiedzieć. U nas wybuchliśmy śmiechem ostatnio, jak pani nam powiedziała, że puści nam, znaczy, jak wygląda to, że dziewczyna z mężczyzną idzie spać.

K7GW: (...) U mnie jest lepiej, jak są osobno zajęcia, bo wtedy dziewczyny się bardziej zajmują i pracujemy grupowo, a jak jesteśmy razem, chłopcy zaczynają tak, nie wiem, rzucać się czymś na lekcji albo, nie wiem, śmiać się z czegoś. (...) Ja wolę dlatego mieć osobno, bo wtedy bardziej się zajmujemy i jest ciszej.

K6GW: Śmiech, to beka jest dla niektórych, zaciekawienie, pytania, no i taka rozmowa, taka dyskusja. Z tego co mi się wydaje, to pani tak dojrzałe to mówi do nas, a inna na przykład dziewczyna albo chłopaki się z tego śmieją. Nie wiem co jest w tym takiego śmiesznego.

M3GPN: Bo oni wszyscy albo się śmiali albo nie uważali na lekcji WDŻ.

K1GPN: No bo nasi chłopcy się śmieją albo głupio komentują.

M5PGZ: Często jest bardzo dużo jakichś śmiechów, ludzie sobie jaja robią.

Część respondentów i respondentek postrzegają śmiech oraz inne zachowania kolegów jako sygnalizatory zażenowania i wstydu oraz przejaw niedojrzałości:

K2GPN: *U mnie było tak, że jak mieliśmy wspólną lekcję, to chyba tylko o przyjaźni, jak nam się pani kazała łąpać za ręce, to wzbudziło jakieś emocje. Bo naprawdę, chłopcy u nas nie że są niedojrzali, oni po prostu się wstydzą takich tematów przy nas. Zaczęli się śmiać, że ha ha, wcale nie rozmawiamy o tym. Ale jak mieliśmy podzielone lekcje, to u nas chyba nic takiego nie było. Pani ciągnęła takie tematy, zmieniała i przeskakiwała. Z tego co wiem, u chłopców, bo się tym strasznie w cudzysłowie podniecali, że fajny temat i w ogóle, to gadali o owłosieniu ciała.*

K3GW: (...) *Bo niektórzy nie są na tyle dojrzały, żeby, jakby do tego się zabrać i nie traktują tego za bardzo poważnie i tak naprawdę się śmieją z każdej wypowiedzi po prostu.*

K3PZ: *Chłopaki. Jest taka grupa chłopaków, którzy często zadają głupie pytania i wszyscy się wyśmiewają, ale nie tak wrednie, tylko tak normalnie. Niektórzy to tacy spięci, tacy skryci.*

M1GP: (...) *Czterech chłopaków, którzy są lekko niedojrzali, którzy się śmiali całą lekcję.*

Niespełnione oczekiwania uczniów i uczennic

Uczniowie i uczennice często wypowiadali się o lekcjach WDŻ w sposób wskazujący, jak bardzo ten przedmiot nie spełnił ich oczekiwań:

K5PGW: *A śmiesz mnie trochę to, że ona powiedziała, że będzie tyle lekcji, będzie się tyle działo. A kończąc to liceum, nic się nie działo tak naprawdę*

K3GZ: *Spisaliśmy pytania i do tej pory się niczego nie dowiedzieliśmy.*

K2PP: *No bo to tak jest, że wciąż mówią na WDŻ u nas o tej rodzinie i obowiązkach, a nie o tym co jest tematem WDŻ i że pani pisze na tablicy, takie obowiązki co każdy w rodzinie ma do kogo. I to wcale nie jest ciekawe, no bo, po co to o tym. I każdy czeka, aż coś będzie fajnego, a nie o tych obowiązkach.*

Obietnice bez pokrycia wywołały u uczniów i uczennic frustrację, rozczarowanie i zawiedzenie:

M5PGZ: *W sumie pierwsze wrażenie, jak usłyszałem słowo, to (...) myślałem, że czuję jakieś takie zaciekawienie, wewnętrzne jakieś konwulsje, jednak, no, tematy takie, jak tu chłopaki mówili. Takie zawiedzenie. No, zawiedzenie.*

KMPGZ: *Zawiedzenie, obojętność, zawiedzenie przede wszystkim.*

K1PGW: *Rozczarowanie z powodu tego, że mam wrażenie, że niesamowite, że to są lekcje, które są w stanie przekazać mi więcej niż ja wiem. Będąc na takich zajęciach, mam wrażenie, że się cofam.*

M6PGZ: *Na WDŻ-cie nie było stricte takich życiowych tematów.*

M1PGZ: *Na początku było zainteresowanie, tak oczywiście, ale jak już któryś raz jest ten sam temat powtarzany, na przykład, głupia sprawa, typu budowy penisa i tak dalej. Mieliśmy to na biologii, na WDŻ-ecie, później znowu i to jest tak wałkowane, w kółko to samo. Mówi się te same rzeczy, po pierwszym roku WDŻ-u jest już wszystko omówione, a trzeba mieć to drugi rok, trzeci i trochę staje się to bezcelowe.*

K2PPn: *Przed pierwszymi zajęciami w piątej klasie, to każdy był ciekawy i potem jak było o tych tematach, co je wszyscy znają, jak obowiązki, przyjaźń i rodzina, to my czekaliśmy, aż będzie coś innego bardziej związanego z WDŻ. A tu nic nie było.*

Podsumowanie

Obraz zajęć WDŻ, stanowiący główny temat badań, który wyłonił się z wypowiedzi uczniów i uczennic był zróżnicowany. Zajęcia wzbudzały u badanych skrajne emocje – od zaciekawienia, zaangażowania i rozluźnienia, po znudzenie, obojętność, zażenowanie, wstyd, a nawet złość. Różnice te związane były z etapem kształcenia, na którym realizowany był przedmiot, ale przede wszystkim postrzeganie WDŻ zależało w dużej mierze od zaangażowania, kompetencji i sposobu prowadzenia tych zajęć przez poszczególnych nauczycieli oraz nauczycielki, a także organizacji realizacji tego przedmiotu przez konkretne szkoły. Lektura wypowiedzi młodych ludzi wskazuje, że nuda była jednym z najczęściej pojawiających się doświadczeń.

Widocznym skutkiem odczuwanej nudy na zajęciach był szereg takich zachowań uczniów i uczennic, jak: korzystanie z telefonów komórkowych, śmiech, rysowanie, odrabianie zadań domowych z innych przedmiotów, czytanie książek, jedzenie, picie, różnego typu interakcje z rówieśnikami, czy nawet spanie w trakcie lekcji. Przy czym śmiech – jako jedna z częstszych reakcji wymienianych przez uczestników/czki badań – z jednej strony był odczytywany jako reakcja na nudę, z drugiej jednak strony – interpretowany głównie przez dziewczęta – jako brak dojrzałości chłopców do poruszanej tematyki.

Według wypowiedzi osób badanych, WDŻ jako przedmiot ma niski status wśród kadry szkolnej, o czym świadczy sposób organizacji tych zajęć. Uczniowie i uczennice zauważają: brak regularności w jego prowadzeniu, wykorzystywanie zastępstw do jego realizacji, a w niektórych przypadkach zwalnianie z lekcji, co sprzyja traktowaniu go jako przedmiotu drugiej kategorii. Do postrzegania WDŻ inaczej niż pozostałych zajęć szkolnych przyczynia się również jego nieobowiązkowość, z czym związany jest mniej formalny charakter lekcji i brak oceniania. Fakt braku podręczników, czy nieużywania

ich przez nauczycieli, powoduje z jednej strony, że są to lekcje mniej tradycyjne, bardziej nietypowe, wzbudzające zaciekawienie, z drugiej – jako mniej wartościowe, nie tak istotne, niewarte zapisywania. Z zagadnieniem mniej sformalizowanej organizacji zajęć wiąże się, wspomniana również wcześniej, kwestia chaosu podczas lekcji, co owocuje brakiem zainteresowania uczniów realizowanymi treściami. Trudno w takiej atmosferze nie tylko skupić się, ale również wychwycić interesujące treści, a dodatkowo się w nie zaangażować.

Większość badanych uczniów i uczennic deklarowała, że nie miała możliwości wpływania na treści realizowane na zajęciach WDŻ ani na sposób ich prowadzenia; o nich decyduje przede wszystkim nauczyciel. Część respondentów miało możliwość zgłaszania własnych propozycji, ale jak się okazało w ciągu roku szkolnego, nie były brane pod uwagę, co oznacza, że nawet nauczyciele proszący młodzież o podanie postulatów odnośnie tego, o czym będzie mowa na zajęciach, nie w pełni respektują prośby młodzieży.

Kilka osób zauważyło, że proponowanie tematów zajęć na WDŻ, szczególnie związanych z seksualnością, jest trudne i może być krępujące. Uczniowie i uczennice dostrzegają również, że część ich rówieśników nie jest zainteresowana zarówno samymi zajęciami z WDŻ, jak i decydowaniem o treściach na nich realizowanych.

Badani uczniowie i uczennice dostrzegają powtarzalność treści realizowanych na zajęciach WDŻ na kolejnych poziomach edukacji, jak również powielanie materiału z zakresu innych przedmiotów, w szczególności przyrody, czy na wyższych etapach biologii. Powielanie materiału było wskazywane przez badanych jako czynnik zwiększający poczucie nudy. Uczniowie i uczennice dostrzegali negatywne konsekwencje tego, że nauczyciele WDŻ uczyli ich także innych przedmiotów i zdarzało się, że wykorzystywali czas zajęć na realizację programu: między innymi przyrody albo historii.

Sądząc z wypowiedzi uczniów i uczennic, większość przekazywanej im wiedzy na zajęciach WDŻ jest z ich perspektywy mało przydatna, przez co uczestnictwo w tych zajęciach niektórzy postrzegają jako marnowanie czasu.

Sposób, w jaki respondenci i respondentki postrzegają nauczyciela prowadzącego lekcje WDŻ ma znaczenie w odczuwaniu nudy podczas tych zajęć. W swoich wypowiedziach badani wskazywali głównie na brak przygotowania nauczyciela do prowadzenia tych zajęć. Uczniowie i uczennice dostrzegają u nauczycieli uczących WDŻ problemy, a wręcz zakłopotanie w przekazywaniu treści związanych z seksualnością. Ujawniają w swoich wypowiedziach, że nauczyciele uciekają od takich tematów, skupiając się na rodzinie, przyjaźni, czy biologii.

Uczniowie i uczennice mieli zróżnicowane opinie na temat znaczenia płci nauczyciela WDŻ. Dla jednych była ona obojętna, niektórzy jednak uważali,

że dziewczęta powinny być uczone przez kobietę, a chłopcy przez mężczyznę, ponieważ lepiej rozumieją swoje potrzeby.

W wypowiedziach podkreślali, że największe znaczenie ma jakość nawiązywanych z nauczycielem relacji i sposób prowadzenia przez niego zajęć.

Respondenci i respondentki zwracali również uwagę na ograniczony zestaw metod i środków dydaktycznych stosowany przez nauczycieli WDŻ. Podkreślali, że nauczyciele często korzystają z filmów, które są przestarzałe, nieprzystające do realiów życia młodych ludzi lub nie na temat. Przedmiot WDŻ w wypowiedziach badanych był bardziej pozytywnie postrzegany, kiedy nauczyciele podczas jego realizacji stosowali aktywne metody pracy, co niestety było rzadkością.

Biorąc pod uwagę problematykę zajęć WDŻ, to niewielu uczniów potrafiło podać przykłady zajęć, które byłyby dla nich szczególnie interesujące, wzbudziły dyskusje, wywołały spory, czy też zmieniły ich poglądy. Bardzo rzadko porusza się w nich tematy związane z codziennym życiem młodzieży, z tym co dzieje się w szkole, w czasie wolnym, z tym co jest dla nich trudne, związane z procesem dojrzewania.

Badani postrzegają WDŻ inaczej niż pozostałe zajęcia szkolne ze względu na luźniejszą atmosferę, praktyczny wymiar wiedzy i status nieobowiązkowości, a co za tym idzie – mniej formalny charakter lekcji, na których nie obowiązują oceny i można nauczycielowi zadawać pytania. Bez względu na wiek badanych, bardziej aktywne i zaangażowane w zajęcia są zazwyczaj dziewczęta, a znacznie krytyczni, prowokacyjni w swoich zachowaniach wobec nauczycieli są chłopcy.

Uczniowie i uczennice podkreślali w swoich wypowiedziach, że zarówno zakres materiału, jak i sposób prowadzenia zajęć z WDŻ nie spełnił ich oczekiwań. Natomiast obietnice, które nie zostały w żadnym stopniu zrealizowane wywoływały u badanych frustrację i zawiedzenie. I właśnie owa monotonia, nieadekwatność treści, czy właśnie taki a nie inny sposób prowadzenia zajęć sprzyja u uczestniczących odczuciu nudy.

Wnioski i dyskusja

Doświadczenie nudy rodzi się na styku sytuacji a tym, jak ją postrzega, interpretuje i przeżywa dana osoba. Odnosząc się do współczesnych badań i ujęć teoretycznych, nuda to kombinacja kumulatywnie nakładających się czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych²⁷. W przypadku nudy szkolnej mamy do czynienia z subiektywnie odczuwanym stanem relatywnie niskiego

²⁷ G.L. Macklem, *Boredom in the Classroom*, s. 2.

pobudzenia oraz słabej satysfakcji, związanymi z nieadekwatnie w stosunku do potrzeb i oczekiwań uczniów i uczennic stymulującym środowiskiem uczenia się. Zgodnie z klasyfikacją Vodanovicha²⁸, nuda szkolna ma charakter głównie reaktancyjny i poszukujący, co potwierdzają przeprowadzone przez nas badania. Uczniowie i uczennice podczas lekcji WDŹ aktywnie poszukiwali alternatywnych źródeł stymulacji, co przejawiało się w takich zachowaniach, jak: korzystanie z telefonów komórkowych, rozmowy, śmiech, czy inne interakcje z rówieśnikami, odrabianie zdań domowych. Minimalizowanie doświadczenia nudy przybierało również charakter biernego i aktywnego oporu, na przykład rzucanie się przedmiotami, udawanie snu, wyrażanie krytycznych opinii na temat nauczyciela, tematów lub materiałów dydaktycznych.

Wyniki badań własnych ukazują, że nuda na lekcjach WDŹ jest czymś więcej niż brakiem zainteresowania. Stanowi istotny sygnalizator wielu różnych problemów i dysfunkcji związanych z procesem nauczania i uczenia się. Z rozmów z uczennicami i uczniami wynika, że największymi problemami generującymi nudę w ich percepcji są:

- 1) zła organizacja zajęć i niski status tych zajęć;
- 2) nisko oceniany dobór treści realizowanych podczas lekcji WDŹ oraz ich przydatność;
- 3) ograniczony zakres współdecydowania uczniów i uczennic o realizowanych treściach oraz sposobie prowadzenia zajęć;
- 4) nieadekwatny do potrzeb i oczekiwań młodych ludzi dobór form, metod oraz środków dydaktycznych do prowadzenia tych zajęć;
- 5) nisko oceniany przez uczniów i uczennice poziom kompetencji nauczycieli do prowadzenia zajęć WDŹ;
- 6) atmosfera niesprzyjająca podejmowaniu problematyki z dziedziny WDŹ.

Na skutek generowania się wyżej wymienionych trudności młodzi ludzie mieli nie tylko poczucie marnowania czasu i nudy, ale przede wszystkim doświadczali frustracji rozczarowania i zawiedzenia, wynikającego z niespełnionych oczekiwań i niezaspokojonych wielu rozwojowych potrzeb.

Nuda sytuacyjna związana ze szkołą oraz towarzyszący jej śmiech nie jest zaskakującym zjawiskiem²⁹, jednak dziwi fakt, iż mimo powszechności ich doświadczania na zajęciach WDŹ nie jest ona analizowana, jako istotny generowany przez dorosłych problem ograniczający efektywność nauczania w tym ważnym dla rozwoju każdego człowieka obszarze. Mimo że WDŹ ma

²⁸ S.J. Vodanovich, J.D. Watt, *Self-Report Measures of Boredom. An Updated Review of the Literature*, The Journal of Psychology, 2016, 150(2), s. 196-228.

²⁹ M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika*; K. Motyl, *O szkole*, s. 141-165.

potencjał by stać się przedmiotem, który mógłby być realizowany inaczej niż pozostałe zajęcia szkolne oraz stanowić ważną przestrzeń dyskusji – w rezultacie zaniechań i braku kompetencji nauczycielek i nauczycieli – jest nudny, nieciekawny, wzbudza niechęć i szyderczy śmiech młodych. Niestety, nie jest postrzegany przez uczniów i uczennice jako wychodzący naprzeciw ich oczekiwaniom, zainteresowaniom i potrzebom. Jak wskazują wyniki naszych badań, WDŻ jest kolejną niewykorzystaną szansą rozwojową w edukacji dzieci i młodzieży w polskiej szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Belton T., Priyadharshini E., *Boredom and schooling: a crossdisciplinary exploration*, Cambridge Journal of Education, 2007, 37(4).
- Bernstein H., *Boredom and the Ready-made Life*, Social Research, 1975, 42(3).
- Chruszczewski M.H., *Psychologiczne koncepcje nudy*, Ruch Pedagogiczny, 2015, 86(2).
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Fahlman S.A., *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*, 2009 (Doctoral dissertation, York University, Ottawa, Canada). Available from ProQuest Dissertations and Thesis. Retrieved from <http://www.todmanpsychology.org/> [dostęp: 03.09.2018].
- Finkielsztein M., *Nuda w środowisku uniwersyteckim*, Edukacja, 2017, 1(140).
- Gayle L. Macklem, *Boredom in the Classroom Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*, Springer, Switzerland 2015.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U., Pekrun R., Lipnevich A., *Types of Boredom: an Experience Sampling Approach*, Motivation and Emotion, 2014, 38(3).
- Grunseit & Kippax, *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży*, WHO/GPA, Genewa 1993.
- Grzegorzewska I., *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2012, 1(57).
- Izdebski Z., *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997-2005*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2006.
- Korzeniecka-Bondar A., *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Komorowska-Pudło M., *Seksualność młodzieży przełomu XX i XXI wieku*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Lew-Starowicz Z., Szczerba K., *Nowoczesne wychowanie seksualne*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1995.
- Macklem G.L., *Boredom in the Classroom. Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*, Springer, Switzerland 2015.
- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, Podstawy Edukacji, 2014, 7.
- Neu J., *Boring from within. Endogenous versus Reactive Boredom*, [w:] *Emotions and Psychopathology. Theory and Research*, red. W.F. Flack, J.D. Laird, Oxford University Press, Oxford 1998.

- Pekrun R., *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, Educational Psychology Review, 2006, 18(4).
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L.M., Stupnisky R.H., Perry R.P., *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*, Journal of Educational Psychology, 2010, 102(3).
- Raport Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON, *Sprawdzian (z) WDŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach?* Warszawa 2014.
- Raport IBE, *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności*, IBE, Warszawa 2015.
- Szmidt K.J., *Nuda jako problem pedagogiczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2013, 3(63).
- Todman M., *Boredom and Psychotic Disorders*, Cognitive and Motivational Issues, Psychiatry, 2003, 66(2).
- Vodanovich S.J., *Psychometric Measures of Boredom. A Review of the Literature*, Journal of Psychology, 2003, 137(6).
- Vodanovich S.J., Watt J.D., *Self-Report Measures of Boredom. An Updated Review of the Literature*, The Journal of Psychology, 2016, 150(2).
- Wysocka E., Tomiczek K., *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, Przegląd Pedagogiczny, 2014, 1.
- Zielonka-Jenek M., Chodecka A., *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

ANNA SOBCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

IDEOLOGY OF MERITOCRACY IN EDUCATION – SOCIAL RECONSTRUCTIONS OF (IN)EQUALITY

ABSTRACT. Sobczak Anna, *Ideology of Meritocracy in Education – Social Reconstructions of (In)equality* [Ideologia merytokracji w edukacji – społeczne rekonstrukcje (nie)równości]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 153-163. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.8

The aim of the article is to reconstruct the theory of meritocracy, according to which each individual has an equal opportunities, regardless of gender, race, and origin, to achieve social and professional success. The author has also attempted to answer the question whether in the current social reality, in which we deal with overeducation and academic diploma inflation, the meritocratic belief about the exclusive influence of individual talents and merits on social and professional success finds its confirmation in social practice. The genesis, essence and directions of criticism of the concept of meritocracy are presented. The article points out that the ideology of meritocracy, despite its egalitarian assumptions, which undoubtedly contributed to the democratization of education, especially at the higher level, confirms social inequalities.

Key words: meritocracy, education, merit, democratization of education, social inequalities

Nowadays in many societies meritocracy is the dominant ideology, which assumes that the social and professional success of individuals depends on their personal skills, education and achievements. Generally speaking, therefore, according to meritocrats, the amount of work during the process of education and then functioning on the labour market determines the occupied social position. Referring to Tomasz Kalbarczyk's words, it can be pointed out that meritocratic rules are the foundation of "standard liberalism", for which the principle that says "talent [and hard work, not social origin – A.S.] is a ticket to career" is important.¹ An integral part of the ideology of meritocracy is

¹ T. Kalbarczyk, *Merytokracja: oligarchia utalentowanych czy sprawiedliwość szans?* Studia i Prace Pedagogiczne, 2014, 1, p. 37.

the conviction of equal opportunities for all people in the struggle for “social awards” (high professional position, high salaries, power, prestige) regardless of gender, race and origin and its guarantor is to be an open education system and fair competition between individuals within its framework.

The postulated equal opportunities and fair competition in turn are to ensure the possibility of “unlimited” social mobility for all individuals, since, as Chris Goode, Lucas A. Keefer and Ludwin E Molina claim

At the heart of meritocratic ideology is the notion of individual economic mobility, or the ability to gain more economic resources (moving up in social class) than one's ancestors by following the prescriptions for success. By using hard work, effort and talent, any individual in a meritocratic nation should be able to better their social position.²

The aim of my articles is to reconstruct the concept of meritocracy and to confront one of its main theses, which says about the unquestionable role of education in fulfilling the idea of equal opportunities with the current social reality. The essence and assumptions of meritocracy will be discussed, as well as the main directions of its criticism. In my article I will also try to answer the question whether in the current situation of social overeducation and academic diploma inflation, the meritocratic belief about the exclusive influence of individual talents and merits on social and professional success finds its confirmation in social practice. In this context, I will refer to the conception of parentocracy, which is said to be increasingly replacing the ideology of meritocracy. However, before I proceed with a detailed discussion of the problem contained in the title, I will present terminological issues of the word “meritocracy”.

In the literature there are many examples of definitions (sometimes emphasizing various aspects) of the term “meritocracy”, which makes it difficult to describe the unambiguous essence and mechanisms that take place in meritocratic societies. This can be confirmed by the words of Kenneth Paul Tan, who notes that

The concept of meritocracy is unstable as its constituent ideas are potentially contradictory. The egalitarian aspects of meritocracy, for example, can come into conflict with its focus on talent allocation, competition, and reward. In practice, meritocracy is often transformed into an ideology of inequality and elitism.³

Therefore, at the beginning of the reflection on the notion of meritocracy, it is worth referring to the sources of its origin. Theorists and researchers de-

² C. Goode, L.A. Keefer, L.E. Molina, *A Compensatory Control Account of Meritocracy*, *Journal of Social and Political Psychology*, 2014, 2(1), p. 314.

³ K.P. Tan, *Meritocracy and Elitism in a Global City: Ideological Shifts in Singapore*, *International Political Science Review*, 2008, 29(1), p. 7.

aling with this issue indicate that the term was created thanks to the British sociologist Michael Young in 1958. He used it in his book "The Rise of the Meritocracy, 1870-2033".⁴ The newly introduced notion of meritocracy refers to the English word "merit", which the scientist reduced to the following formula: $I + E = M$, where "I" means intelligence, while "e" means effort, creating together "m" which signify "merit". Therefore, according to Michael Young, merit is not only the result of the obtained qualifications, but is also related to the personal abilities of individuals.⁵

It should be noted that Michel Young's work, in which the word "meritocracy" was used for the first time, was in fact a satirical dystopia⁶ depicting the United Kingdom in the years 1870-2033.⁷ More than 40 years after the publication of his book, the author wrote about it in the following way:

The book was a satire meant to be a warning (which needless to say has not been heeded) against what might happen to Britain between 1958 and the imagined final revolt against the meritocracy in 2033.⁸

It describes the ruling elite who, wanted to give the impression of being interested in a fairer society through the use of meritocratic ideals, while at the same time maintaining the current status quo.⁹ Therefore, it should be stressed, referring to Ansgar Allen, that neologism "meritocracy" was created in pejorative sense. The author notes that the creator of this concept claimed in his work that meritocracy would only perpetuate social inequalities and she adds that his predictions partly have proven themselves in reality.¹⁰ Micheal Young also points out that much of what he described and predicted in his book containing a vision of the future society has already come true.¹¹

⁴ Cf. i.a. J.J.B. Mijls, *The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education*, Social Justice Research, 2016, 29(1), p.15; A. Liu, *Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education*, Higher Education, 2011, 62(4), p. 385.

⁵ M. Young, *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033*, London 1958, p. 94, cited in: M. Jackson, *Meritocracy, Education and Occupational Attainment: What Do Employers Really See as Merit?* Sociology Working Papers, 2001, p. 3.

⁶ M. Daunton, *Michael Young and Meritocracy*, Contemporary British History, 2005, 19(3), p. 285.

⁷ M. Young, *The Rise of the Meritocracy*, cited in: T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne, Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, p. 77.

⁸ M. Young, *Down with meritocracy*, 2001, <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment> [dostęp: 14.01.2019].

⁹ D. Shifrer, *Meritocracy*, [in:] *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, Ed. J. Ainsworth, London 2013, p. 461.

¹⁰ A. Allen, *Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique*, British Journal of Educational Studies, 2011, 59(4), p. 367.

¹¹ M. Young, *Down with meritocracy*.

At this point it should be noted that although we owe the creation of the term “meritocracy” to Michael Young and he is often perceived as the one who created the foundations for the emergence of contemporary ideology of meritocracy, in the literature of the subject we can find the information that meritocratic ideas first appeared in ancient times in the works of the Chinese philosopher Confucius.¹² This is confirmed by Chang-Hee Kim’s and Yong-Beom Choi’s considerations on the current perception of the theory of meritocracy. The authors list a number of scholars (Bell, 2012; Poocharoen & Brillantes, 2013; Babcock & Freivogel, 2015; Yes, 2015; Zhang, 2015) who prove that the principles that have served to create the contemporary concept of meritocracy in Western countries originate in Asia. They also emphasize that it was “an antecedent to the meritocratic practices of Western societies”.¹³ In ancient China, the world’s first civil service exams were introduced between the 6th and 2nd centuries B.C., which enabled individuals to advance in society on the basis of their merits and not their bloodlines, as has been the case so far.¹⁴ This initiated the emergence of meritocratic ideas. They were exemplified by a competitive examination system of the civil service called “Keju”, which was to be the foundation of meritocratic social selection from that time on.¹⁵ However, as Ye Liu points out,

The Confucian meritocracy promoted social selection by the Keju, which was used as an ultimate political tool to safeguard the scholar-official class’ status and privilege through different successive dynasties and to maintain the imperial Crown’s control over divided regional interests over shifting political circumstances.¹⁶

The author also adds that despite the fact that

social selection through civil service examinations has long been associated with social mobility; (...) it was no more than a sponsored contest with competitive examinations in form and sociocultural reproduction in nature.¹⁷

The Chinese idea was disseminated in British India in the 17th century, followed by the United States and Europe.¹⁸ The conception of meritocracy has found at the centre of interest of many scientists, because as Chang-Hee Kim and Yong-Beom Choi note that, in order to understand its inherent components – various social and cultural factors – research on meritocracy has

¹² D. Shifrer, *Meritocracy*, p. 461.

¹³ C.H. Kim, Y.B. Choi, *How Meritocracy is Defined Today?: Contemporary Aspects of Meritocracy*, Economics and Sociology, 2017, 10(1), p. 112.

¹⁴ D. Shifrer, *Meritocracy*, p. 461.

¹⁵ Y. Liu, *Higher Education, Meritocracy and Inequality in China*, Singapore 2016, p. 12.

¹⁶ Ibidem, p. 110.

¹⁷ Ibidem, p. 34.

¹⁸ D. Shifrer, *Meritocracy*, p. 461.

been carried out in various disciplines, including economics, psychology, education, public administration and many others.¹⁹

Although there are many works, as has already been mentioned above, devoted to the concept of meritocracy, the authors of which often have conflicting views on its validity and practical application, it seems that it can be generally indicated here that this concept as the rule of merit is defined both in a broader (*largo*) and narrower (*stricto*) sense. Kenneth Paul Tan explains that in the former case it concerns

a practice that rewards individual merit with social rank, job positions, higher incomes, or general recognition and prestige. The practice gives all potentially qualified and deserving individuals an equal and fair chance of achieving success on their own merit, which is usually a mixture of effort and talent, both innate and cultivated

as well as in the broad sense may also means merit in the context of the principles influencing the functioning of politics, economy and the entire society of a given country. According to the quoted author, the rule of merit in a narrower sense refers to

a political system that can select or produce the wisest and best to form a government: an “aristocracy of talent”. In democratic elections, the people are given the power to decide what counts as “merit” and who possesses it.²⁰

Thus, referring to Ansgar Allen, one can say that currently “meritocracy represents a positive ideal against which we measure the justice of our institutions”.²¹ It is worth mentioning that it has also begun to be combined with the ideology called “American Dream”, as its main assumption, similar as in the concept of meritocracy, is equal opportunities for every individual. The term “American Dream” refers to the United States, which is seen as a “country of possibilities”. Everyone who lives in this country, particular attention here shall be paid to immigrants who come to America, has an equal chance for gaining social and professional success, provided that they work hard to achieve it. This conviction is the foundation of the “American Dream” ideology, which assumes that in the United States every person can achieve wealth.²² Referring to the words of Lorriz Anne Alvarado, this idea can be described as follows: “In America, the land of opportunity, the »sky is the limit«; you go as far as your individual talents, abilities, and hard work can take you”.²³ The author emphasizes that this happens according

¹⁹ C.H. Kim, Y.B. Choi, *How Meritocracy is Defined Today?*, p. 113.

²⁰ K.P. Tan, *Meritocracy and Elitism*, p. 8.

²¹ A. Allen, *Michael Young's The Rise of the Meritocracy*, p. 1.

²² L.A. Alvarado, *Dispelling the Meritocracy Myth: Lessons for Higher Education and Student Affairs Educators*, Vermont Connection, 2010, 31, p. 10.

²³ *Ibidem*, p. 17.

to the principle, "you get out as much as you put in", which can also be applied to meritocratic assumptions.²⁴

At this point it should be noted that the term "meritocracy" is nowadays particularly used to describe modern educational systems in which intellectual values play a key role and which function in knowledge societies characterised by high social mobility.²⁵ At the same time it should be pointed out, referring to Tomasz Gmerek that the idea of "meritocratic society" refers to one of the most interesting theoretical conceptions concerning the principles of distribution of social rewards through the education system. The author also stresses that this idea constructs a specific model of social and professional success of young people through education.²⁶ According to meritocratic ideals, education, as Zbyszko Melosik points out,

is the simplest and quickest way to the best places on the labour market, the best paid and prestigious positions, (...) it is the main factor of social mobility (sometimes it is even considered a social elevator that wanders from bottom to top, bringing different people – and different numbers of people – to different floors).²⁷

Once again, it must be stressed that in a meritocratic approach, there is a belief that the education system is a factor that compensates for inequalities and divisions in society, in such a way as to ensure that all individuals from different classes and social groups have equal chances of achieving success in life.²⁸

In sociology, the category of meritocratic society has found its realization in structural functionalism, which assumes that social life consists in the mutual adaptation of complementary elements of the social system in order for the whole system to function efficiently.²⁹ These elements, according to the proponents of the functional-structural conception, are social institutions, which perform numerous functions in social systems.³⁰ Thus,

²⁴ Ibidem, p. 10.

²⁵ J.H. Goldthorpe, *Problems of 'meritocracy'*, [in:] *Education, culture, economy, society*, Eds. A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.P. Wells, Oxford 1997, p. 663-676, cited in: T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne*, p. 77.

²⁶ T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, [in:] *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, Eds. R. Leppert, Z. Melosik., B. Wojtasik, Wrocław 2005, p. 205.

²⁷ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, p. 106.

²⁸ T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały*, p. 206.

²⁹ R. Meighan, *A sociology of educating*, London 1986, p. 241 cited in: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Poznań 1994, p. 18.

³⁰ J.H. Ballantine, *The sociology of education. A systematic analysis*, Englewood Cliffs 1989, p. 8 cited in: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 18.

according to the theory of structural functionalism, the relationship between education and society is a rational adaptation process characterized by the fact that as the demand of a developing society for qualified employees increases, educational systems develop, which provide knowledge and skills to individuals, as well as carry out the selection of the most talented ones.³¹ This theory explains the development and dissemination of education and training, also at the higher level, which was the answer to the formation of a modern society striving for development based on knowledge. According to functional structuralism, education is an important factor of rapid economic growth and development of meritocratic society. This theory also seeks to explain the educational selection/stratification mechanisms,³² that is the principles of creating social inequalities through the education system.

Zbyszko Melosik notes that nowadays people perceive education, in which there is a competition for gaining appropriate education and diploma through the eyes of meritocrats, but they are not aware of it.³³ However, an inseparable element of contemporary educational theory and, as the above-mentioned theoretician define it, of “public discourse” and “common sense” has become meritocratic interpretation of the social functions of higher education regardless of certain criticism of title ideology, especially in the context of social stratification.³⁴

Proponents of the meritocratic approach believe that educational diplomas fulfil two elementary functions. The first is that “social awards”, which include salaries, jobs or prestige, are distributed fairly in accordance with – as they assume – “objectively measured cognitive achievements”. However, according to meritocrats, the second function of educational diplomas is related to the fact that they serve as formal evidence of the existence of a group of educated and qualified people, which is a valuable resource in the form of human capital that can be used in the labour market.³⁵ In this context the logic of reasoning, as Zbyszko Melosik points out, is as follows:

The essence is to measure the educational achievements of individuals at different levels of the school system, which leads to their successive sorting (and falling out of subsequent groups from this system).³⁶

³¹ C. Hurn, *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston 1978, p. 34 cited in: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 18.

³² T. Bilton (Ed.), *Introductory sociology*, p. 308 cited in: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 29.

³³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, p. 105.

³⁴ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 1(3), p. 21.

³⁵ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, p. 106.

³⁶ Ibidem, p. 106.

An academic diploma, according to the meritocracy theory, is therefore seen as a "ticket" allowing a young person to achieve success in life. As meritocrats are convinced, the "fair distribution" of prestigious jobs and social positions, as well as privileges and power will take place among the young people who will get it.³⁷

The idea of meritocratic society fits well in the theory of human capital, as it is the development of education and the emergence of new educational institutions that enable the improvement of the quality of human capital, is perceived as the main factor in the creation of a more meritocratic society. This approach assumes that professional position will be a resultant of talent and motivation³⁸ to undertake broadly understood education, which, as Wojciech Jarecki points out, plays a priority role in the concept of human capital and is a response to the challenges of a rapidly changing contemporary social reality.³⁹

Undoubtedly, meritocratic tendencies influenced the processes of democratization of education, especially at the higher level. In recent decades, higher education, and in particular access to it and the nature of education have significantly changed. Gradually, consecutive formal and legal barriers to access to educational institutions were eliminated. In this context, we can even speak of a massification of higher education, which, apart from the increased economic demand for workers with higher education, was also connected with emancipation movements, as well as a broadly understood struggle for equal rights, which is the foundation of meritocratic society.

Over time therefore, education including academic education, began to lose its sponsored character, which, according to Ralph Turner's conception, relies on formal and legal limitations on access to education⁴⁰ and was increasingly in line with the theory of contest mobility. According to the theory, obtaining a high social status and well-paid professions takes place in a process of "open" competition within the education system,⁴¹ and the chances of success are the same for every child.⁴² This theory is related to the main idea

³⁷ T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały*, p. 206.

³⁸ Ch.J. Hurn, *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston 1985, p. 89-90, cited in: T. Gmerek, *Młodość i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [in:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, Eds. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, Poznań 2018, p. 577-578.

³⁹ W. Jarecki, *Koncepcja kapitału ludzkiego*, [in:] *Kapitał ludzki w gospodarce*, Szczecin 2003, p. 33.

⁴⁰ Por. R.H. Turner, *Sponsored and contest mobility and the school system*, [in:] *Readings in the theory of educational system*, Ed. E. Hopper, London 1971, p. 74, cited in: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 23.

⁴¹ Ibidem.

⁴² M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [in:] *Deschooling*, Ed. I. Lister, Cambridge 1974, p. 47, cited in: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 23.

of meritocracy, which states that the task of education is to create the initial “conditions for equality”,⁴³ and its popularization has contributed to the dissemination of education at all levels and has caused in a significant increase in the number of people undertaking higher education and those obtaining academic diploma. Nowadays, we can speak of a surplus of university graduates, which has resulted in the emergence of the overeducation phenomenon⁴⁴ and academic diploma inflation, which, as writes. A. P. Marques refers to the “relative depreciation” of one’s education.⁴⁵

At this point it should be pointed out that meritocracy is criticised from many perspectives, in particular by proponents of the theory of credentials. It assumes, contrary to how meritocrats perceive education, that the school system recreates social and economic inequalities through unequal access to diplomas for individuals from different social groups. According to the theory of credentialism, it is more difficult for young people from underprivileged social groups to achieve success in life than for those from “success” groups.⁴⁶

An important accusation against the concept of meritocracy is her erroneous, in the opinion of opponents of meritocratic ideology, assumption of a fair distribution of “social rewards” according to the merits of individuals. As Piotr Sztompka notices, “social life is not so simple that one meritocratic principle ensures a fair distribution of wealth”.⁴⁷ The author also explains that the most frequent reason for “non-observance” of the abovementioned meritocratic principle is social exclusion, which in this case relies on pushing certain persons or groups away from the “social rewards” regardless of merit, and also nepotism which means excessive granting of social goods to members of one’s family.⁴⁸ In this context, it should be also mentioned the current phenomenon of parentocracy, which is increasingly replacing the ideology of meritocracy, because in the current conditions of diploma inflation and overeducation, parents have a greater impact on the social and professional success of their children through their financial resources, network of contacts and life wisdom than an academic diploma.⁴⁹ Today, we are dealing with a fundamental (renewed) increase in the role of social origin in defining the possibilities

⁴³ T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały*, p. 205.

⁴⁴ Cf. i.a. K. Ueno, A. Krause, *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, Research in Social Stratification and Mobility, 2018, 55, p. 51.

⁴⁵ A.P. Marques, *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2015, 4 (152), p. 21.

⁴⁶ T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały*, p. 207-208.

⁴⁷ P. Sztompka, *Paradoks sprawiedliwości społecznej: równość zasad nierówności*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 2012, 4, p. 247.

⁴⁸ Ibidem, p. 248.

⁴⁹ O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, Higher Education in Europe, 1997, 22, 4, p. 452-453; O. Kivinen, P. Ahola, *Higher Education as Human Risk Capital*, Higher Education, 1999, 38, p. 204 cited in: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, p. 138.

of achieving social and professional success by university graduates. During the period of democratization of education, it gradually was losing its importance, while in a situation of overeducation and academic diploma inflation, it starts to play a decisive role again.⁵⁰ Referring to Pierre Bourdieu's theory of cultural reproduction, according which the position of individuals in society depends on the capital they possess⁵¹ it should be noted that middle-class parents have greater economic, social and cultural capital, which enables them to pave the way for their offspring to achieve a high social position through appropriate socialisation, quality education and social connections from the earliest school years, as opposed to the working class parents, which does not have such resources. Another reason emerges from this for frequent criticism of the meritocratic assumption of "equal opportunities" for each individual in achieving social and professional success, which in many cases cannot be fulfilled, as the social origin and capital possessed by the child's family determine the quality of education, as well as to a large extent determine the success of the child during and after the education process.

To sum up, it can be concluded that the ideology of meritocracy, despite its egalitarian assumptions, confirms social inequalities, which result both from the lack of possibility to provide all individuals with equal opportunities at the start of education, as well as equal opportunities to use the obtained diploma on the labour market and achieve success in life. However, it should be clearly emphasized that it played an important role in the processes of democratization of education, thereby increasing access to education for previously discriminated groups (women, people from lower social classes, racial and ethnic minorities). Moreover, it should be noted that all conceptions and theories in the field of sociology of education, and thus also the conception of meritocracy and structural functionalism, regardless of the contradictions between them, explain certain aspects of the functioning of the education system, because as Zbyszko Melosik points out, each of them "provides insight into a different corner of the world of education or sheds a different light on the same corner".⁵²

BIBLIOGRAPHY

Allen A., *Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique*, British Journal of Educational Studies, 2011, 59(4).

⁵⁰ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, p. 137-138.

⁵¹ Por. P. Bourdieu, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2011.

⁵² Z. Melosik, *Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii*, Forum Oświatowe, 1994, 1(10), p. 45.

- Alvarado L.A., *Dispelling the Meritocracy Myth: Lessons for Higher Education and Student Affairs Educators*, Vermont Connection, 2010, 31.
- Bourdieu P., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Daunton M., *Michael Young and Meritocracy*, *Contemporary British History*, 2005, 19(3).
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Wydawnictwo Naukowe Impuls, Kraków 2011.
- Gmerek T., *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*, Eds. R. Leppert, Z. Melosik., B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Gmerek T., *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego* [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, Eds. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Goode C., Keefer L.A., Molina L.E., *A Compensatory Control Account of Meritocracy*, *Journal of Social and Political Psychology*, 2014, 2(1).
- Jackson M., *Meritocracy, Education and Occupational Attainment: What Do Employers Really See as Merit?* *Sociology Working Papers*, 2001.
- Jarecki W., *Koncepcja kapitału ludzkiego* [w:] *Kapitał ludzki w gospodarce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.
- Kalbarczyk T., *Merytokracja: oligarchia utalentowanych czy sprawiedliwość szans?* *Studia i Prace Pedagogiczne*, 2014, 1.
- Kim C.H., Choi Y.B., *How Meritocracy is Defined Today?: Contemporary Aspects of Meritocracy*, *Economics and Sociology* 2017, 10(1).
- Liu A., *Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education*, *Higher Education*, 2011, 62(4).
- Liu Y., *Higher Education, Meritocracy and Inequality in China*, Springer, Singapore 2016.
- Marques A.P., *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2015, 4 (152).
- Melosik Z., *Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii*, *Forum Oświatowe*, 1994, 1(10).
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2013, 1(3).
- Mijs J.J.B., *The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education*, *Social Justice Research*, 2016, 29(1).
- Shiffrer D., *Meritocracy*, [w:] *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, Ed. J. Ainsworth, Sage, London 2013.
- Sztompka P., *Paradoks sprawiedliwości społecznej: równość zasad nierówności*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 2012, 4.
- Tan K.P., *Meritocracy and Elitism in a Global City: Ideological Shifts in Singapore*, *International Political Science Review* 2008, 29(1).
- Ueno K., Krause A., *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, *Research in Social Stratification and Mobility* 2018, 55.
- Young M., *Down with meritocracy*, 2001, <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment> [access: 14.01.2019].

MARIUSZ PRZYBYŁA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DOES THE SCHOOL LAST IMMUTABLY OR UNCHANGED? EGALITARIANISM AND ELITISM IN THE APPROACH TO EDUCATION IN THE ERA OF GLOBALISATION, TECHNOPOLISATION, INSTANT CULTURE

ABSTRACT. Przybyła Mariusz, *Does the School Last Immutably or Unchanged? Egalitarianism and Elitism in the Approach to Education in the Era of Globalisation, Technopolisation, Instant Culture* [Czy szkoła trwa niezmiennie, czy niezmieniona? Egalitaryzm i elitaryzm w podejściu do edukacji w dobie: globalizacji, technopolizacji, kultury instant]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 165-182. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.9

Globalisation and new media have completely changed the living environment of modern humanity. Technologies have entered almost all spheres of human existence. Education also could not (should not) remain unchanged. The presence of electronic media in the educational process forces a thinking pedagogue to ask questions, including the following: Who are the digital natives and the digital immigrants?

Is the contemporary school on the verge of a chance that it has not had so far? Is this an opportunity to enrich and develop human cognitive function, using the available technical means, by deliberately influencing the course of a number of human life processes, including our development?

Key words: education, globalization, technology, IT, instant culture, student and teacher, b-learning

Unrestricted access to education, equality and freedom with regard to civil and social rights and equal rights for citizens regardless of gender, ethnic origin, and beliefs. This is the shortest definition of the egalitarianism of our times. Times that provoke contemporaries to live in a constant hurry. This hurry used to be metaphorically called an instant culture, because of the need to live in "immediacy".¹ A peculiar triptych of the modern (consumer-orien-

¹ Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości*, [in:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Ed. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań – Toruń 2000.

ted) world is made up of *fast food, fast sex, fast car*, symbols of instant pleasure, instant gratification and shrinking space-time.²

The lightning speed of the world of youth also includes virtual, hyper-textual teleinformation worlds. When analysing the changes in new technologies over the last few years, it is necessary to stop creating artificial distinctions between the world of mobile telephony, the world of the Internet, the world of computers, etc. Contemporary hybrid "multimedia pocket knives"³ combine the full availability of information with the interpenetration of different applications, widening the spectrum of telecommunication solutions, interlacing them with each other, in one small device. Smartphones are convergent, personalised, small command centres that give young people today the opportunity to take advantage of this immediacy.

The system of values, which seemed to have lasted for centuries, began to crumble under the pressure of mass culture. This picture is drawn at home, at school and on the street, and above all in the media. The mass media – or as it is more appropriate to call them these days, hypermedia – affecting all spheres of our being, reassess the "common order" that guided previous generations. That system in which (at least on the surface) "'Yes' means yes, (...) 'No', no"⁴ was an unshakeable bedrock, providing the foundations for future generations who treated it as a matrix of consciousness and identity (Zbigniew Herbert, 2008). A world without shades of grey? Everything that was beyond it was different, unacceptable or stigmatised. The system of values determined the rhythm of the day, was joined with the clock of life, determining the time of birth and the time of death. As a consequence, one lived and often died for those same values.

Reality 'was slow', and constancy always dominated over change. People were most often born and died in the same world. This does not mean that there was no flow of new values, but it was based on the principle of 'distillation'. The new slowly entered public discourses, recalcitrantly becoming a part of everyday life – it sometimes needed almost a century.⁵

After years of socialist living, where the Orwellian reality peered with the strict eye of "Big Brother"⁶ into people's pots, books and prayers, we are now living in a time of a conscious, nationwide (international) fascination with

² Z. Melosik, *Kultura instant jako czynnik socjalizacji*, [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Eds. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003.

³ Multimedia pocket knives – by analogy to the world's best multifunctional, multifunctional pocket knives with many options – Swiss army pocket knives.

⁴ Matthew 5:33-37, The Bible in the New World Translation.

⁵ M. Gliniecki, L. Maksymowicz, *Cywilizacyjne uzasadnienie zmian w pracy nauczycieli na rzecz rzeczywistego rozwoju wychowanków*, Koszalin 1999.

⁶ Term coined by G. Orwell, 2004.

“Big Brotherism”. The fight against the “blackwhite”⁷ so far has been replaced by the acceptance of any number of shades of grey.⁸

The turn of the century once again did not disappoint its contemporaries, and even surpassed their wildest expectations. In many cases, it also exceeded the ability to perceive and consume what has changed. The rules of functioning in the real world, which is often more virtual than that of Doom or Quake, have been transformed.⁹ What is more, for an increasing number of people, the virtual world has become a part of the real world. Moreover, it is not (as teachers often think) an imaginary existence going on next to “real school”, next to real, analogue life; the virtual world is interwoven with the everyday life of contemporary young people.¹⁰

The world is saturated with constant change. What is contemporary one moment becomes obsolete the next. Humanity lives in a constant hurry, a determined desire to be up to date, a desire to be well informed. At the same time, they are succumbing to such a strong pressure of modernity, and many people living today function in a permanent *future shock* (term coined by A. Toffler), often in an unsuccessful attempt to keep up with this change.

For the *digital emigrant* generation (term coined by M. Prensky), constant change is a form of socialisation, a necessity of constantly tuning themselves. In turn, digital natives jump from one cultural discourse to another and it is something natural and ordinary for them.¹¹ Their “world is spinning (out of control?) and fewer and fewer people are worried about it”.¹²

Many young people perceive science as a direct coercion, a kind of a tethering to classrooms and school benches – a coercion that, even worse, is a necessary evil for them.

It is not the maths or Polish teacher, but the superstars of the film and the stage become personal models. It is not the content of Bolesław Prus’ *The Doll* or Jan Kochanowski’s *Threnodies* that is the subject of lunchtime conversations for students, but the articles printed in *Cosmopolitan* and ‘survival strategies’ from the latest computer game.¹³

⁷ Ibidem.

⁸ The article contains excerpts borrowed from an unpublished doctoral dissertation by M. Przybyła, *Kształcenie zdalne w szkole wyższej – stan i perspektywy*, [Distance education in higher education – conditions and perspectives] <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/2898>; Poznań 2012.

⁹ Computer games (so-called shooters) of the FPS type – *First-person shooter*.

¹⁰ M. Przybyła, *Kształcenie zdalne w szkole wyższej – stan i perspektywy*, 2012 <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/2898>.

¹¹ Z. Melosik, *Kultura instant jako czynnik socjalizacji*.

¹² Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

¹³ Z. Melosik, *Kultura instant jako czynnik socjalizacji*; cf. M. Przybyła, S. Polcyn, *Educational contexts of contemporary computer education of tomorrow. Since education in family to system aspects of education*, Sosnowiec 2014.

A "global teenager" is clearly different from their predecessor. The perception of reality has changed, because the prisms through which this reality reaches young people have changed. Unrestricted access to the Internet – in the pocket of a potential teenager – means that there are no questions that cannot be answered. Young people are labile and mobile, and this is true both when we talk about lifestyle, approach to the value system, to the "here and now", with regard to communication or education. The linear system of reading, taking notes and watching is a thing of the past. Reading from computer monitors, iPods and mobile phones "is not tiring at all" – an assurance that often comes up in intergenerational conversations. Many of those born earlier say so, but at the same time point out that the printed word will survive everything. Printed books will probably continue to exist and will survive the intrusion of electronic books. It is also certain that decoding images, reading texts, fonts distinguished by type, size and colour changes the way information is received and assimilated. E-books mean hypertextuality and the spatial structure of media messages. What counts is immediacy and speed in action and not rational, thoughtful flipping of subsequent pages. The fascination with another unknown, hyper-reality linked to it would seem that "young people are waiting for coincidences, they are playing with them (...)"¹⁴ This way of perceiving everyday life makes the virtual world of games, films and the Internet closer, and consequently more real. It is even more realistic than the one that is a morning coercion of young people five days a week.

In the times in which we live, value systems have become more pluralistic than ever before. No one is surprised by people "trying on" a new religious system, picking and choosing morality. If one becomes boring or starts to become a burden, we can easily switch to a new one. This relativism has also become established in schools and universities. The media, with the Internet in the lead, broke through the safeguards that separated young people from information that until recently was widely regarded as undesirable. The global network shook up what until recently was considered unshakeable, often showing the axiological structure of humanity in a warped mirror.¹⁵ Such notions as traditional values, hierarchy, good taste, compassion or authority (previously understood as constants) began to acquire new, often diametrically different meanings.

In the context of the changes that Baudrillard calls the end of the real world,¹⁶ it is necessary to think about the image of the alma mater that a student has when they walk through the winding corridors of modernity. Will they be able and willing to recognise (also as their own) academic values and

¹⁴ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.

¹⁵ J. Morbitzer, *Świat wartości w internecie* http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf

¹⁶ J. Baudrillard, *The Intelligence of Evil: or, The Lucidity Pact*, London 2005.

traditions established by previous generations?¹⁷ Or maybe their university is not a world of values, maybe their role is no longer crucial for the student. Perhaps we all live in a time when “values are freely adopted and abandoned, because reality is understood in terms of the ‘offer’ of a supermarket”.¹⁸

Globalisation – empowerment or objectification of students and teachers

The number of discourses raising the issues of globalisation and globality grows with the spread of these concepts and the entry of these terms into new areas (human interests) of knowledge and science. F. Czech¹⁹ believes that “the debates and reflections on globalisation have been globalised on an equal footing with the phenomena discussed in them and have been held in an increasing number of countries and academic centres”. In turn, J. Rokicki points out that “looking at the world through the optics of an eye armed with the notions of globalisation, multiculturalism and postmodernity, we actually look for globalisation, multiculturalism and postmodernity in it. And we find them”.²⁰ Paleczny, Wiącek, Nobis (2011), writing “about different globalities”, emphasizes two aspects, related to the increasing spread of raising the issues of globality and globalisation. The author draws attention to a variety of phenomena understood and described as global, and the different perspectives on how they are approached. It is about the diversity of what is referred to as global, but also about the diversity of globality itself.

The concept of globalisation in the definition sphere seems to be still vague. It is important, in the context of the dynamics of the changes taking place, that we seek answers to questions about the semantic meaning and scope of the concept of globalisation. The starting point for reflection on the broad spectrum of the issue under discussion is the recognition of globalisation as a phenomenon.²¹ Theorists dealing with the problems of globalisation seem to be like “two on their opposing suns – Gods”,²² however, this theory is about our own, earthly globe. The representatives of one trend claim that globali-

¹⁷ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

¹⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*.

¹⁹ F. Czech, *E pluribus unum*. Gloss to article by A. Nobis, *Kultura – Historia – Globalizacja*, 2012, 11.

²⁰ J. Rokicki, *O realności i złudzeniu „globalizacji”, „wielokulturowości” i „ponowoczesności*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, Eds. K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, Kraków 2006, s. 37.

²¹ A. Cybal-Michalska, T. Gmerek, *Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny*, [in:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Ed. J. Pyżalski, Łódź 2015.

²² Juliusz Słowacki, *Beniowski*.

sation is the creation of neoliberals, while the others say that globalisation is a real phenomenon that strongly determines (above all) the world's finances. M. Friedman, the creator of the monetary theory, claims that only an unrestricted, free flow of capital across geopolitical boundaries allows its optimal use. Globalisation understood in this way is the highest form of market economy.²³ It should be remembered, however, that the phenomenon of globalisation itself does not result only from contemporary global transformations; the origins should also be sought in earlier processes noted (often "between the lines") on the pages of the history of many nations.

The concept of globalisation has been highlighted above all by the actions of strong countries, generating and driving the development of the information society, the internationalisation of trade and the unprecedented acceleration of scientific and technological progress. These three interpenetrating spheres determine *both the conscious and institutionalised globalisation process*²⁴ and *its spontaneous acceleration*.²⁵ In order to better understand the basics of the phenomenon and its genesis, it is necessary to grasp this dichotomy.

Globalisation is seen as a lasting and irreversible trend accompanying the changes in social civilisation. It involves not only the spread of phenomena and processes beyond regional or continental borders, but also the concentration of relationships and interdependencies on a global scale, resulting in the interaction of events of local, national and global significance.²⁶

Global processes and phenomena are of interest to representatives of various scientific fields, disciplines and research areas. (...). On top of this diversity of science there is also a variety and heterogeneity of phenomena and processes understood as global. It is also the reason for the different understanding of globalism itself and the reference in its study to other categories, methods and concepts.²⁷

Regardless of the approach that we adopt, in relation to the impact of global phenomena on social functioning, the most important seems to be the progressing technologisation and technopolisation of everyday life. Technologisation understood as entering and using modern (and increasingly modern) solutions of teleinformation technologies both in the life of individuals and entire communities. And technopolisation, according to the convention adopted by N. Postman (2004), understood as a state of culture and mind consisting in finding the only sense of existence in technology, which is the source

²³ A. Giddens, *Trzecia droga*, Warszawa 1999.

²⁴ H.P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, Wrocław 1999.

²⁵ M. Golka, *Cywilizacja, Europa, globalizacja*, Poznań 1999.

²⁶ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.

²⁷ A. Nobis, *O różnych globalnościach*, Kultura – Historia – Globalizacja, 2011, 10.

of both sanctions and satisfaction. The triumph of technology over culture, as N. Postman writes, lies in questioning the customs, traditions and truths of the Old World with the existence of substitutional, complementary possibilities, technological solutions.

To prayer, the alternative is penicillin; to family roots, the alternative is mobility; to reading, the alternative is television; to restraint, the alternative is immediate gratification; to sin, the alternative is psychotherapy; to political ideology, the alternative is popular appeal established through scientific polling. There is even an alternative to the painful riddle of death, as Freud called it. The riddle may be postponed through longer life, and then perhaps solved altogether by cryogenics.²⁸

The Internet has become a modern temple in which, unlike traditional churches, you can create your own piece of reality (also posthumous), believe in it and become its follower. Stanisław Lem (2006) states, however, that more and more often a visible sign of our times is the blurring of the ordering norm. Even postmodernists, who until recently had been bewitched by the cultural melting pot (Jean Baudrillard, Jean François Lyotard), are inclined to moral-ethical reflections and criticism of culture characterised by electronics. It is no one other than Baudrillard who writes, one could say frightened or disgusted by the vision of tomorrow, "In fact, it is the (virtual) machine which is speaking you, the machine which is thinking you";²⁹ the author adds, "we removed the real world",³⁰ thus painting a vision of hyper-reality, which the Wachowski sisters, creators of *The Matrix*, may have drawn from the French thinker.

Electronic media completely changed the environment of contemporary human life, entering almost all spheres of its existence. Education also could not (should not) be changed.

The presence of electronic media in the educational process forces a reflective pedagogue to ask many questions, among which it is worth mentioning the following: Who are digital natives? Is it – to cite some views of American authors – the dullest generation, a young people whom the Internet has deprived of part of the cortex, or, on the contrary, a generation that has a chance to be the best educated generation (...) in history?³¹ Or perhaps (following the technicist trail) it is an opportunity unlike any other before, to enrich and develop human cognitive functions with the use of available technical means, through purposeful influencing the course of a number of processes of human life, including our development. The vision of human cyborgisation...³²

²⁸ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004.

²⁹ J. Baudrillard, *The Intelligence of Evil*.

³⁰ Ibidem.

³¹ J. Morbitzer, *Człowiek – media – edukacja*, s. 16, http://www.edunews.pl/images/pdf/eid_listopad_2010.pdf

³² M. Klichowski, M. Przybyła, *Cyborgization yesterday, today and tomorrow: Selected perspectives and educational contexts*, [in:] *Lifelong learning for labour market needs*, Ed. E. Solarczyk-Am-brozik, Poznań 2016, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17226/1/Cyborgization%20yesterday%2c%20today%20and%20tomorrow.pdf>.

Who are the contemporary Student and Teacher?

These are the first questions that come up when we think about the school of the 21st century. The Polish school functions as if beside the Internet. It is fully aware that the Internet exists but would be happy to lock it in computer rooms and open the door only during computer science and information technology classes. The vast majority of teachers have an e-mail account (it is not yet possible to risk claiming that everyone does; and it is not yet clear from having an account that one is using it), but it is usually the first and last form of contact with the student, using the global network. Meanwhile, students are digital natives, treating virtual worlds as an extension of their functioning in the real world. They are in constant contact with modern technology; it is an integral part of learning, play and social contacts. "I, too, am a 'digital immigrant', says Grzegorz Lorek, a biology teacher from Leszno, because I come from a time before the Internet. And students are 'digital natives'. They are attached to the net, they live through their avatars. And then they leave their avatars behind for a moment and come to school. And what is waiting for them there? I – a teacher, standing by the blackboard, chalk in hand. Because I work in a museum of chalk reality. How can I bring the torch of education to them with chalk in hand?"³³ The digital divide between technologically advanced youth and some teachers is a fact. The best computers, interactive whiteboards and wireless networks will not change that. Reducing this gap is only possible if the flow of educational and technological innovation is two-way. As long as digital immigrants try to teach digital natives (to use Pernski's terminology) using old methods, this digital disintegration will last.³⁴ Until teachers, educators (at least) try to understand the world of the "young", the world of players, the virtual world (which for them, plays out together with the real world), these two worlds will not be able to communicate. S. Polcyn-Matuszewska writes:

A player is first of all a young person in late childhood or adolescence, who devotes most of their free time to playing computer games, who has problems with the immediate social environment: family, teachers and peer group.³⁵

It is not just about talking about the problems of children and young people, about lack of contact and lack of understanding. One has to find this thread, or maybe offer to "play".

³³ A. Pezda, http://wyborcza.pl/szkola20/1,106745,7891037,Koniec_epokikredy.html 2010.

³⁴ J.D.M. Underwood, *Rethinking the Digital Divide: impacts on student-tutor relationships*, European Journal of Education, 2007, 42, 2.

³⁵ S. Polcyn-Matuszewska, *Konstruktywne konteksty wykorzystania gier komputerowych w edukacji – studium przypadku*, 2015, <http://knm.uksw.edu.pl/konstruktywne-konteksty-wykorzystania-gier-komputerowych-w-edukacji-studium-przypadku/>.

From time to time, echoes of modernity come from educational portals, slogans sounding as incredible as optimistic, which seem to be encouraging, that something is changing, in the often underinvested and anachronistic school reality.

Computers instead of books and tablets instead of notebooks. The teacher no longer writes with chalk on an ordinary board but uses an interactive board. The school of the future? In Wielkopolska, it is already daily life for almost 10 thousand students in 105 schools.³⁶

It is important that the boom for modernity is not only an illusory casing that hides the mechanisms we know from the recent past. Replacing yellowed pages and broken foliograms with modern presentations and animations is only half of the success. Electronic materials can be as yellowed and outdated as their analogue predecessors. The ageing of content, which we have come to call digitised, is a process that progresses even faster than the obsolescence of paper dictionaries and encyclopaedias. Pupils and students quickly find out that materials prepared for classes were created the previous year (or worse, earlier still). It is therefore necessary to constantly update the content, examples, graphic, audio-visual and technological setting.

E-learning platforms, which (seemingly) arouse a lot of controversy, are above all a new carrier, a transmitter of knowledge and information. However, they are often criticised, especially by people who do not know their capabilities and do not understand the idea itself.³⁷ Jerzy Cieřlik³⁸ poses questions that may contribute to reflection on the use of e-learning platforms, but above all, a step towards finding the essence of the problem. Is e-learning (blended learning) a technical, organisational or cultural challenge? The author notes, and it is difficult not to agree with him, that technical issues seem to be the easiest to “tame”. Of course, it is impossible to rule out the proliferation of “clickological” problems³⁹ linked mainly to the need to create an appropriate housing, an “operating manual”, an “electronic textbook” for teachers and students alike. Organisational and financial issues related to the introduction of e-learning (b-learning) in academic teaching may pose more problems.

³⁶ A. Linke 2012, *eSzkoła podbija Wielkopolskę*, Portal o nowoczesnej edukacji EduNews.pl, <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/projekty-edukacyjne/1836-eszkola-podbija-wielkopolske>

³⁷ A. Granić, M. Ćukuřić, *Usability Testing and Expert Inspections Complemented by Educational Evaluation: A Case Study of an e-Learning Platform*, Journal of Educational Technology & Society, 2011.

³⁸ J. Cieřlik, *E-learning, blended learning – wyzwania techniczne, organizacyjne czy bardziej kulturowe?* E-mentor, 2006, 4(16).

³⁹ An excerpt from an interview with Adam Pawelczak, one of the precursors and translators of the Moodle platform in Poland, an undoubted enthusiast of remote solutions in education, especially academic education (own material).

"For example, the elimination of the classical formula of a lecture in this way may be difficult to accept for a significant part of the academic community".⁴⁰ The biggest problem related to the introduction of remote solutions in education is the issue of exchanging experiences and sharing knowledge and information. These concepts can be seen as a kind of net culture, which consists in changing the way of thinking about teaching and learning. These transformations concern many issues of functioning itself, e.g. lack of direct contact in teacher-student relations, reluctance to "pin" materials (to e-platforms) that are the intellectual property of the instructors, and fear of these materials being copied by third parties. There is no doubt that these concerns are important, but they are not at the heart of the problem. The vast majority of classes could be supported by content that the teacher would place in a virtual space. Complementary teaching, also called blended learning, assumes that students and teachers use elements of distance learning and do not replace traditional education. As Kaye Thorne⁴¹ writes in her book on "how to integrate online and traditional learning", the potential of blended learning is almost unlimited and is a naturally evolving process, from traditional forms of learning to individual and targeted development paths using a global network. The best response to most of the emerging accusations, aimed at remote learning, is to show that it is only (and as much as) one of the teaching tools. However, it does not have any ideology or philosophy.⁴²

The "copy and paste" - at best "compile" - society

Another issue related to the use of global web resources (World Wide Web) is plagiarism. There are terrifying visions of a "copy and paste" society, uncritically reproduced content transferred from the Internet directly to bachelor's and master's theses (the former have basically already been completely superseded by final exams),⁴³ or using Wikipedia as the main source of indisputable news, on all topics. All this seems to be even more terrible coming from the lips of the teachers, who helplessly spread their hands. Academic lecturers speak about plagues of plagiarism. Contemporary student works

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ K. Thorne, *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*, pub. Kogan Page 2003.

⁴² P. Bołtuć, *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, E-mentor, 2011, 4(41); <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/41/id/863>.

⁴³ On the one hand, a lot is said about students' lack of writing skills, expressing thoughts, building logical statements. On the other hand, in the era of competition between higher education institutions intensified by demographic decline, bachelor's degrees are more and more often no longer "crowned" with the achievement of a written paper, or this paper can hardly be called even a "clasp" that encloses an important period.

are mostly created in electronic form, which is hardly surprising. On the other hand, it is important to be aware that thanks to “autocorrect”, spelling issues are thus going to be relegated to the background. Another problem is placing whole paragraphs in student works (often) using the “Ctrl+C, Ctrl+V” method. This has become so common that it is (one can assume) completely natural. This is an efficient method that takes little time, a few minutes at most. Internet is a full palette of study guides and crib sheets.⁴⁴ Thanks to them the student (but also the teacher) will find works on any topic. Special websites offer downloading, buying and selling ready-made guides, and they function much more efficiently than the exchange of scientific information.⁴⁵ B. Śliwerski (*Sesja plagiatowa*, 8 January 2010) writes on his blog: “A plague! With every semester, not even every year anymore, it gets worse and worse. Students probably feel impunity, or the process of ethical degradation has already gone so far that they don’t have the slightest sense of decency.” Perhaps the student’s “taking a shortcut” results from the usual laziness intensified by the tempting offer of these websites. Perhaps it is related to the fact that teachers and lecturers look the other way.

Nevertheless, perhaps the question should be asked: who prepares young people to skilfully use the resources of the global network? Who and when talks about the ethical and legal aspects of using the Internet? Finally, who and how teaches how to use Google tools, Wikipedia, YouTube, Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, who and when teaches prudent use of online banking, online shopping, auction services, etc.? Contemporary Polish school (at all levels) seems to be deaf to these cries. The Internet is still not used in education in our country in a sufficient and correct way, although social and economic needs are very much targeted at these processes.⁴⁶ This does not result from the lack of pedagogical theories or lack of ideas for practical solutions, because from time to time one can read about “innovative” (ongoing) projects supported by the Internet. It is also not the result of the lack of motivation and needs of students who feel good and at ease in this world. The reason seems to be the lesson model, based on the dominance of the teacher, who prefers to give their students “pills” with predefined information (available in textbooks) to “swallow” – memorise. Additional arguments in favour of not being able to prepare young people for the prudent use of electronic applications are to be a large number of student groups,⁴⁷ a lack of open access

⁴⁴ <http://www.sciaga.pl/> (Sciaga.pl has more than 385 thousand likes on Facebook (access 27.03.2018), in the last 6 years the number of “likes” increased by 150%.

⁴⁵ S. Kawczyński, *Problem plagiatowania w szkolnictwie wyższym. Charakterystyka elektronicznego systemu antyplagiatowego*, e-Mentor, 2007, 2(19).

⁴⁶ Z. Osiński, *Bariery wykorzystania Internetu w polskiej edukacji*, Portal innowacyjnego transferu wiedzy w nauce, 2011.

⁴⁷ Due to the demographic decline, the economic aspect becomes crucial, we close schools so that they are profitable, and we move students to other schools, so that classes are more nu-

to the Internet in schools and universities (we explain it with technical and financial problems, although it is well known that technologies are increasingly growing cheaper and are intuitively easy to use, even for digital immigrants), a low level of digital literacy of teachers (this argument is unfortunately the biggest and real ailment of Polish education). Polish teachers' fear of the Internet becomes an excuse for accepting 19th-century models of education. The last thread is the level of content and compatibility with global and European standards of web applications developed by institutions, offices and organisations dealing with education.⁴⁸

A practical example of media pedagogy is media education, which aims to prepare people for life in a media world, in particular for the conscious, reflective and critical reception of media messages and the use of the media as tools for communicating, intellectual development and describing the world, including the production of media messages. This is important, mainly in relation to the Internet, where the user – by placing information on the global network – becomes a kind of journalist with a global audience.⁴⁹ Perhaps contemporary “teaching” of media pedagogy should be limited to the conscious prosuming of the media – their creation, promotion and consumption. The school should stop teaching the use of devices and applications, children move freely and naturally in the world of new media, but often they do not know (they do not have) boundaries, do not recognise traps, problems “through the looking glass”.

It is impossible not to agree with A. Bard and J. Söderqvist (2006), who claim that everything is changing, and that humanity is forced to look at itself and the world in which we live in a new way – adequate to the situation, because “education ceases to be something given once and for all and must be constantly updated. Every new task is a completely new situation, which usually requires up-to-date knowledge”. It should also be noted, after A. Keen (2007), although his view may seem too controversial, that “Cutting and pasting, of course, is child's play on the Web 2.0, enabling a younger generation of intellectual kleptomaniacs, who think their ability to cut and paste a well-phrased thought or opinion makes it their own”, and the digitisation of almost everything gives (often silent) permission for the functioning of a generation of digital compilers.⁵⁰

merous, regardless of individual needs, of individual development, we use methods from the Industrial Revolution.

⁴⁸ Z. Osiński, *Bariery wykorzystania Internetu*.

⁴⁹ J. Morbitzer, *Jan Paweł II wobec mediów*, *Wychowawca – miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich*, 2008, 12.

⁵⁰ M. Przybyła, T. Przybyła, *Uzależnienia od nowych mediów – czy wymagają innego podejścia w szkole?* [in:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Ed. J. Pyżalski, Łódź 2015.

Teacher vs. student⁵¹

“Man learns all his life,
except for school years.”⁵²

According to UNESCO representatives, a new vision for higher education needs to be clarified. It is the responsibility of universities to show the challenges of the modern world and to adapt teaching to the progress made in social, cultural, economic and technological life.⁵³ One might get the impression that schools are not ready to prepare future generations to enter a completely different labour market than ten or twenty years ago. The current acceleration of civilisation creates a new image of society, an information society, which needs a new school, adapted to the needs and possibilities. “The current solutions have often been worked out by the requirements of industrial civilisation. A school built for the needs of an industrial society cannot fulfil the mission expected by an information society”.⁵⁴ A school

patterned after the model appropriate for an industrial society – offering universal education, which emerged with mass production, geared towards a mass audience from the mass media age – no longer fulfils its fundamental function – preparation for life and work, functioning in the society of the future.⁵⁵

“Contemporary schools are under the heavy influence, or even dictatorship, of the Internet”, accuses J. Morbitzer, who is at the same time a fervent advocate and enthusiast of the use of new technologies in education.

What is interesting, it is not only the students who succumb to it, but also teachers. (...) For many years, from the appearance of computers and a little later the Internet, education has constantly adapted to the world of technology. And yet the essence of the destructive power of technology lies in monopolising the mental space, in imposing technical thinking on humanity! It is therefore necessary to reverse this relationship: it is not the Internet that should shape the face of the school, it is the school's duty to

⁵¹ “vs” or “vs.” or “versus” – means no more or less than an opposition. The phrase borrowed from the judiciary and sport has recently become another language skeleton key. We place two heroes in opposition to each other, e.g. in computer games, in virtual, sometimes incoherent worlds, e.g. Aliens vs. Predator. Is this versus “standing” between contemporary Teachers and Students; what positions in this “game” are occupied by both entities of the “match” and on which “level” are they?

⁵² G. Laub (aphorism); Polish-Czech columnist, journalist, satirist and aphorist.

⁵³ K. Denek, *Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.

⁵⁴ B. Śliwerski, *Czy program polskiej szkoły odpowiada wymogom nowoczesnego świata?* Przegląd, 2009, 35; <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artykul/czy-program-polskiej-szkoly-odpowiada-wymogom-nowoczesnego-swiata>.

⁵⁵ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły*, referaty z sesji naukowej, Ed. J. Morbitzer, Człowiek – Media – Edukacja, 2011.

indicate the objectives and rational areas and optimal methods of using this undoubtedly very useful medium.⁵⁶

However, in order for this to happen as postulated by Morbitzer, a higher education institution would have to take a deliberate approach to teaching competences, including those related to the balanced, skilful but realistic use of modern technologies in education. A contemporary student builds their social relations also (and often especially) through the Internet.

Perhaps some of the worries and fears that accompanied people at the turn of the century, one hundred and two hundred years ago, are very similar to those of our contemporaries, and the poet's words, referring to people at the end of the 19th century, seem to sound very universal:

*So what is left? In all the faiths of yore
we find no comfort. Things for us are clear:
What is your shield against the evil's spear,
man of the fin-de-siècle? ... He spoke no more.*⁵⁷

It should be remembered, however, that the class-and-lesson system filled with the sounds of a bell calling for a break, and after a few minutes for the next class, fits perfectly into the atmosphere of the 19th century industrial existence. Does the image of a modern school, which appears to us to be very Herbertian, correspond to the one which is supposed to focus above all on the development of the individual? Or maybe, as B. Śliwerski says,

you don't have to (...) worry too much about the official records of the programmes, because teachers or even parents may demand that some content be supplemented or even eliminated (...). The situation is therefore not bad, nothing is decreed and there is no anxiety. We have sovereign teachers, which is guaranteed by the Teacher's Charter. You can teach even without a textbook, because nobody is a slave to one version.⁵⁸

However, it is important that the need for change is not just a reflection of a small group of teachers and a handful of parents returning from parent-teacher conferences.

Polish education needs further decentralization in the management and socialization of schools, not just a change in the educational model. What good is the access we have to the latest knowledge in universities or academies in the field of more effective education for children and young people, since it cannot be applied under the class-and-lesson system regime. Teachers, no matter how much they may want to teach

⁵⁶ J. Morbitzer, (Ed.), *Człowiek – Media – Edukacja. Szkoła w pułapce Internetu*, Kraków 2012.

⁵⁷ Kazimierz Przerwa-Tetmajer, *The End of the 19th Century*.

⁵⁸ B. Śliwerski, *Czy program polskiej szkoły odpowiada wymogom*.

differently, cannot, because the Ministry of Education, by means of regulations, i.e. centrally and 'manually', governs the process of education and upbringing.⁵⁹

The need for a systemic transformation in higher education stems from the needs of society, the rapid processes of globalisation, democratisation and integration (...) and the knowledge society and economy based on it.⁶⁰

It is necessary not only to change the way teachers are educated, but also the educational system in our country. It is a mistake to keep the class-and-lesson system in a situation where education becomes a natural part of our socialisation as a result of globalisation processes and universal access to new communication technologies.⁶¹

Our students are a generation of digital natives, unfortunately, teachers still persist in ossified structures, educating and preparing them to enter the offline world. "Polish education needs further decentralisation in the management and socialisation of schools, not just a change in the educational model."⁶²

What is a contemporary student like, standing at the threshold of choosing a further path of life, the name of which is higher education? This, as Z. Melosik (2012) notes, a "global teenager" – drinking Coca-Cola, going to McDonald's, watching MTV, listening to British or American music. According to the research, large-city middle-class youth, regardless of country and continent, have a similar lifestyle and identity. Pop culture is insensitive to regionalism, customs and costumes, it disregards borders, time zones and climate. Popular culture blurs linguistic and religious determinants. "The 'global teenager' adapts quickly, acclimatises, and finds it very easy to communicate (supported by new technologies, which are an extension of their senses).

This modern teenager is a new generation, called *Generation Z*. Generation Z are people born between 1990 and 2010 (although after 1996 should be assumed in relation to Poland), living in countries with high market saturation with the latest technology, as well as a rapidly developing economy. From an early age, *Generation Z* grows up, finds itself and moves in the cyber-world, perfectly distinguishes and values technologies. Generation Z are:

- people who grew up in a digital world where technologies have been and continue to be everpresent;
- socially well-informed people who understand the contemporary challenges facing the world, such as terrorism and climate change, due to the continuous availability of an online sea of information;

⁵⁹ Interview with Prof. Bogusław Śliwerski" in: Przegląd, 2009, 35.

⁶⁰ K. Denek, *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, vol. I, Poznań 2011.

⁶¹ B. Śliwerski, *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, Forum Akademickie, 2012.

⁶² Ibidem.

– people in constant contact through various media (especially the Internet), often in contact with other countries and cultures, which is not without influence on their decision-making processes;

– young people ready to undertake many tasks (challenges), using technologically advanced devices, at the same time, appreciating simple, intuitive Internet applications.⁶³

The global teenager is very tolerant, and even attracted to otherness and diversity, which they can freely adapt on their own. On the other hand, they are distrustful of the need to engage “fully”. They are sceptical and therefore do not like pressure and coercion.⁶⁴

Today’s teenagers do not change gradually, as was the case earlier, in previous generational “passages”. They simply change. Their style, clothing, way of speaking (slang), their carnality, sexuality change. What happened is a generational abyss, a kind of “peculiarity”. New media, and therefore new technologies, devices, applications, etc., have changed reality so fundamentally that there is no longer any possibility of retreat.⁶⁵ The lack of retreat is a problem for the school as an institution, for many teachers, educators, and

what is bad for the teacher, because – as they believe – it is a symptom of superficiality, in a non-linear culture, in an instant culture is, perhaps, a condition of cultural success. If there is an inevitable need (...) to ‘jump’ from one form of manifestation of an instant culture to another, to live in a culture full of contradictions, a culture that does not give clear answers, in which anything can happen, perhaps the lack of commitment (or, more radically, the lack of a core of identity) is the condition for cultural survival.⁶⁶

The school, while upholding principles, supporting development, being a signpost at the crossroads for young people looking for their way, must (in order not to be accused of anachronism) follow the changes that drive modern societies. It is not a matter of expecting it (the school) to be one step ahead of its pupils – it will not be able to do this, because the changes taking place in students’ everyday lives are a result of changes in the global world and new technologies. It is not an easy task, and it will be very difficult to meet it, but it does not mean that pedagogues, educators and teachers can walk alongside student passions, enthusiasm, searches and willingness.

BIBLIOGRAPHY

- Adamczewski P., *Z praktyki e-learningu na platformie Moodle*, E-mentor, 2008, 4(26).
Bard A., Söderqvist J., *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, Warszawa 2006.

⁶³ Grail Research Analysis 2011.

⁶⁴ Cf. Z. Melosik, *Kultura instant jako czynnik socjalizacji*.

⁶⁵ M. Prensky, *Digital Natives Digital Immigrants*, On the Horizon, 2001, 9, 5.

⁶⁶ Z. Melosik, *Kultura instant jako czynnik socjalizacji*.

- Baudrillard J., *The Intelligence of Evil: or, The Lucidity Pact*, Bloomsbury, London 2005.
- Bołtuć P., *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, E-mentor, 2011, 4(41); <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>.
- Cieślak J., *E-learning, blended learning – wyzwania techniczne, organizacyjne czy bardziej kulturowe?* E-mentor, 2006, 4(16).
- Cybał-Michalska A., Gmerek T., *Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny*, [in:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Ed. J. Pyżalski, Łódź 2015.
- Czech F., *E pluribus unum*. Gloss to article by A. Nobis, *Kultura – Historia – Globalizacja*, 2012, 11.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
- Denek K., *Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.
- Denek K., *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, vol. I, Poznań 2011.
- Giddens A., *Trzecia droga*, Warszawa 1999.
- Gliniecki M., Maksymowicz L., *Cywilizacyjne uzasadnienie zmian w pracy nauczycieli na rzecz rzeczywistego rozwoju wychowanków*, Koszalin 1999.
- Golka M., *Cywilizacja, Europa, globalizacja*, Poznań 1999.
- Granić A., Ćukuś M., *Usability Testing and Expert Inspections Complemented by Educational Evaluation: A Case Study of an e-Learning Platform*, *Journal of Educational Technology & Society*, 2011.
- Herbert Z., *Kołatka*.
http://www.edunews.pl/images/pdf/eid_listopad_2010.pdf
http://www.grailresearch.com/pdf/ContentPodsPdf/Consumers_of_Tomorrow_Insights_and_Observations_About_Generation_Z.pdf
- Kawczyński S., *Problem plagiatowania w szkolnictwie wyższym. Charakterystyka elektronicznego systemu antyplagiatowego*, e-Mentor, 2007, 2(19).
- Keen A., *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*, Warszawa 2007.
- Klichowski M., Przybyła M., *Cyborgization yesterday, today and tomorrow: Selected perspectives and educational contexts*, [in:] *Lifelong learning for labour market needs*, Ed. E. Solarczyk-Am-brozik, Poznań 2016, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17226/1/Cyborgization%20yesterday%2c%20today%20and%20tomorrow.pdf>
- Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły*, referaty z sesji naukowej, Ed. J. Morbitzer, *Człowiek – Media – Edukacja*, 2011.
- Laub G. (aphorism).
- Lem S., *Pan Cogito przed monitorem*, *Polityka.pl kultura*, 2006 <http://www.polityka.pl/kultura/ludzie/175231,1,lem-stanislaw.read>.
- Linke A., *eSzkoła podbija Wielkopolskę*, Portal o nowoczesnej edukacji EduNews.pl, <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/projekty-edukacyjne/1836-eszkola-podbija-wielkopolske>.
- Martin H.P., Schumann H., *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, Wrocław 1999.
- Melosik Z., *Kultura instant. Paradoxy pop-tożsamości*, [in:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Ed. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań – Toruń 2000.
- Melosik Z., *Kultura instant jako czynnik socjalizacji*, [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Eds. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Melosik Z., Szuklarski T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Morbitzer J., *Jan Paweł II wobec mediów*, *Wychowawca – miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich*, 2008, 12.
- Morbitzer J. (Ed.), *Człowiek – Media – Edukacja. Szkoła w pułapce Internetu*, Kraków 2012.

- Morbitzer J., *Świat wartości w internecie*, http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf 2004 [dostęp: listopad 2017].
- Nobis A., *O różnych globalnościach*, Kultura – Historia – Globalizacja, 2011, 10.
- Orwell G., *Rok 1984*, „Gazeta”, 2004.
- Osiński Z., *Bariery wykorzystania Internetu w polskiej edukacji*, Portal innowacyjnego transferu wiedzy w nauce, 2011.
- Pezda A., http://wyborcza.pl/szkola20/1,106745,7891037,Koniec_epokikredy.html 2010.
- Polcyn-Matuszewska S., *Konstruktywne konteksty wykorzystania gier komputerowych w edukacji – studium przypadku*, 2015, <http://knm.uksw.edu.pl/konstruktywne-konteksty-wykorzystania-gier-komputerowych-w-edukacji-studium-przypadku/>
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Prensky M., *Digital Natives Digital Immigrants*, On the Horizon, 2001, 9, 5.
- Przerwa-Tetmajer K., *The End of the 19th Century*, transl. J. Zawadzki, *Wolne Lektury*. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/przerwa-tetmajer-the-end-of-the-19th-century.html> [accessed: 11.11.2018].
- Przybyła M., *Kształcenie zdalne w szkole wyższej – stan i perspektywy*, 2012 <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/2898>.
- Przybyła M., Polcyn S., *Educational contexts of contemporary computer education of tomorrow. Since education in family to system aspects of education*, Sosnowiec 2014.
- Przybyła M., Przybyła T., *Uzależnienia od nowych mediów – czy wymagają innego podejścia w szkole?* [in:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Ed. J. Pyżalski, Łódź 2015.
- Rokicki J., *O realności i złudzeniu „globalizacji”, „wielokulturowości” i „ponowoczesności”*, [in:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, Eds. K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Rozmowa z prof. Bogusławem Śliwskim, *Przegląd*, 2009, 35; FA 01/2012; <http://forumakademickie.pl/fa/2012/01/musimy-wyjsc-z-platonskiej-jaskini/>
- Słowacki J., Beniowski.
- Śliwski B., *Czy program polskiej szkoły odpowiada wymogom nowoczesnego świata?* *Przegląd*, 2009, 35; <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artukul/czy-program-polskiej-szkoly-odpowiada-wymogom-nowoczesnego-swiata>
- Śliwski B., *Sesja plagiatowa*, 2010, <http://sliwski-pedagog.blogspot.com/2010/01/otrzymaem-list-od-mojego-przyjaciela-z.html>
- Śliwski B., *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, *Forum Akademickie*, 2012.
- Thorne K., *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*, pub. Kogan Page 2003.
- Underwood J.D.M., *Rethinking the Digital Divide: impacts on student-tutor relationships*, *European Journal of Education*, 2007, 42, 2.

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

THE FAMILY ASSISTANT'S ROLE IN SUPPORTING FAMILIES WHOSE PARENTAL AUTHORITY HAS BEEN LIMITED

ABSTRACT. Rajewska de Mezer Joanna, *The Family Assistant's Role in Supporting Families whose Parental Authority has been Limited* [Rola asystenta rodziny we wspieraniu rodzin z ograniczonymi prawami rodzicielskimi]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 183-200. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.10

With its specific way of functioning and network of interweaving interactions of various character and emotional intensity, the family is an environment where the process of a child's socialization takes place, social personality develops and patterns of social roles are acquired. A family that malfunctions can trigger deviation mechanisms, thus considerably contributing to a child's social maladjustment. Due to that, in case the criteria described by law are met, it is necessary to use specific assistance measures and interfere in a family's autonomy, limit its parental authority and support it in fulfilling educational and socialization functions. Appointing a family assistant is one of the measures of limiting parental authority aimed at helping a family.

Key words: family assistant, family support, family assistance, social work with families, family dysfunction

When analysing the educational condition of contemporary families and their participation in the process of educating their children, we scrutinize children's parents who execute their parental authority and who are responsible for the course of socialization processes and shaping their offspring as social individuals.

Recently, families have been experiencing more and more various types of dysfunctions. This issue has become more burning in the face of the continuously increasing number of families that do not perform their tasks appropriately as far as raising their children is concerned. For instance, they do not look after their offspring appropriately, transmit negative patterns of social roles and act to the detriment of their children as a result of diverse

forms of abuse or negligence. The change in the way how families function is substantially influenced by social and economic changes that take place in the state. Due to these, the previously well-functioning families become dysfunctional or pathological.¹ This is often caused by their members' insufficient professional or social competences, which makes it impossible for them to overcome difficulties related to the change in employment conditions or inability to adjust to the requirements of the contemporary employer.

As a child's educational environment that exerts undeniable influence over the shaping of their personality and social attitudes, the family remains to be in the centre of interest of various fields of science and practice. As the smallest society-building cell, and at the same time a structure of an important socialization role, the family needs to be constantly focused on. It is especially the case in the face of the changing rules of functioning of the contemporary man in times when priorities are modified and previous values are deprecated.

The notion of the family has been defined and analysed many times. The definition of the family proposed by T. Szlendak² is worth noticing, as it is an attempt at combining three traditions of describing the family: the modernist cell model that underlines the possession and socialization of the child, the evolutionary family model where the mother-child pair is the basis both for genetics and family life, and Simmel-Trost's postmodernist model of dyad.³

With its specific way of functioning, network of interweaving interactions of various character and emotional intensity, the family can trigger deviation mechanisms, thus considerably contributing to the origin of a child's social maladjustment. One should thus pay attention to its significance and functions in the process of a child's socialization.

As a child's primary educational environment, the family exerts a considerable influence over how they are shaped. From the pedagogical perspective, it is perceived as an environment and educational system, socializing and educational institution and emotional and cultural community.⁴ The developmental context is prominent for the notion of the family and especially important for the development of an individual in their early childhood. It

¹ M. Świdarska, *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*, Łódź 2013, p. 5.

² T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012, p. 113 and n.

³ The dyad is a group that dissolves when one of its members leaves or dies. The family is a group where there is at least one of the dyads: parent-child or partner-partner. According to Trost, the dyad model makes it possible to define the family since a dynamic family structure appeared in the Western culture – J. Trost, *Family from a Dyadic Perspective*, *Journal of Family Issues*, 1993, 14, 1, p. 102, quoted after: T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012, p. 110-111.

⁴ D. Lalak, T. Pilch (Eds.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, p. 236.

also refers to developmental changes and transformations in the mentality and behaviour of a juvenile in the later periods of ontogenesis, ending in adulthood. This context influences a person's growth, equipping them with the ability to learn from people whom they are socially and emotionally linked to.⁵ The family are not only the child's parents, but also other meaningful people (grandparents, siblings) who stay in close contact with them and have an undeniable influence on their biological and social development.⁶ One can thus say that the family is a group of relatives, next-of-kin, friends and other people gathered around the parent (most often the mother) and their child.⁷

Due to the topic of these considerations, it is worth underlining the importance of the family in a child's socialization process, its responsibility for transmitting the patterns of social roles, shaping their individual and social identity and attitudes towards the norms that are binding in the society. The family is called the basic agenda of socialization in the subject literature.⁸ Socialization is of multifaceted character as it is a complex process of learning which results in a human being becoming a social individual and a member of a given community (society).

With the socialization process, "(...) an individual gets used to the way of life of their group and a wider society by learning their rules and ideas included in the culture",⁹ acquires the features of a social person, shapes their subject competences that make it possible to function and settle in the structure of a given social system, identify oneself in it and with it, and thus participate in the society as is expected and accepted.¹⁰ In the process of primary socialization and by means of mirroring, which is one of its mechanisms, children take over social patterns that are often undesired in the cross-generation transmission. Frequently, these patterns result in the child coming into conflict with the norms that are binding in the society.

In the course of socialization, one's personality is also shaped. The individual learns and acquires skills that are the basis for any social interactions, including norms, patterns of behaviour, emotional reactions and values.¹¹

⁵ B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009, p. 13-14.

⁶ J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [in:] *Młodość między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Eds. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017, p. 186.

⁷ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, p. 114.

⁸ Ibidem.

⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003, p. 286-287.

¹⁰ J. Modrzewski, *Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji*, [in:] *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Eds. A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski, Poznań – Kalisz 2012, p. 24.

¹¹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, p. 138.

As part of socialization, the individual is submitted to various types of influence whose aim is to adapt them to the social conditions in a given environment. In spite of a large impact of parents who influence their children by educating them in an "intended and ordered" way, most of any socialization activities are unintended. One can thus say that socialization is a joint result of all intended and unintended types of influence.¹²

Due to the above, socialization can be presented in a narrower and wider way. In the narrower approach, it is understood as some spontaneous processes of social adjustment, whereas education that it is contrasted with is treated as intended and planned interaction with the object of education. On the other hand, in the wider approach, education and socialization are treated as processes that remain in the relation of superiority and inferiority with each other, yet education is a part of socialization that is a process of a broader meaning. For the process of socialization, the mechanisms that it is based on are important: reinforcement (i.e. rewarding appropriate behaviour and punishing inappropriate one), mirroring (consisting in similar behaviour repeated after others) and the mechanism of symbolic messages that consists in verbal cautions that are included in written texts.¹³

Socialization takes place all life and during its course the man learns new patterns of behaviour, corrects and modifies them based on their experience in order to live up to social expectations that they face. Configurations of patterns of behaviour that refer to various positions which people occupy in communities are called social roles.¹⁴

The family where an individual is socialized is a crucial and important factor in shaping their conduct and attitude towards abiding by social and legal norms. If those who are authorities for the child, the so-called "meaningful others", educate them in a way that is contradictory to the accepted social norms, they shape negative attitudes towards respecting the social and legal order in the child. With the above-mentioned socialization mechanisms, mirroring in particular, the child takes over some patterns of social roles and ways of reacting to situations that they are not comfortable with due to their lack of acting competence. K. Hurrelmann claims that acting competence is a state of an individual skill to enter interactions with one's social and material environment, and build strategies of conduct, interaction and communication that make it possible for the individual to take appropriate action and coordinate the requirements posed by social situations.¹⁵ On the other hand,

¹² T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, p. 215.

¹³ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, p. 138.

¹⁴ Ibidem, p. 139.

¹⁵ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań 1994, p. 126.

the risk of incorrect behaviour appears when the individual lacks appropriate acting competence, and its self-concept that is the basis for building identity becomes distorted due to the existence of a given pattern of personal and environmental features.¹⁶

Due to the topic taken up for consideration, a question arises of how to influence the family, cooperate with it educationally, support it in the process of shaping its offspring in order to diagnose educational problems that occur in it and counteract the demoralization of the juvenile early enough.

Another issue is to what extent and on what basis should the family autonomy be interfered in at the early stage of an educational problem that in the future may result in a child's social maladjustment, taking into account the need to apply the principle of subsidiarity. These questions should be answered based on the analysis of the actual state.

Once an answer to the significant questions mentioned above has been found, it is possible to shape or modify the interactions towards the juvenile and their family. These interactions are aimed at blocking the progress of undesired phenomena and creating a system for prevention and resocialization based on the cooperation among various institutions with the educational environment of the family.

Contemporary families are more and more frequently diagnosed with inappropriate completion or incompleteness of the functions that are ascribed to them. In the past, the family would provide the individual with a starting cultural identity, having influence over their later experiences. Following the political and social changes of the turn of the centuries, the family, once fulfilling protective and defensive functions related to the core values that are culturally popular, focused on economic and existence functions, thus neglecting the cultivation of the cultural canon. Cultural transmission in the family depends on the conditions, norms, methods and measures used by parents and grandparents who bring the child up.¹⁷

The factors that characterize contemporary life conditions, in particular the anonymity of the individual in the society, have led to limiting the important control function of the family. The isolation of the family from its social surroundings and the increase in family privacy is at the same time accompanied by an increase in the importance of the emotional and expressive functions.¹⁸ One can notice that members of the contemporary family are

¹⁶ Ibidem, p. 141-144.

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Rodzina w procesie kształtowania tożsamości kulturowej w dobie regionalizacji i globalizacji*, [in:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Ed. Z. Tyszką, Poznań 2004, p. 81-82.

¹⁸ G. Cęcelek, *Rodzina – jej problemy oraz zagrożenia wychowawcze*, Mazowieckie Studia Humanistyczne, 2005, 1-2, p. 247.

autonomized, which is a part of the process of family individualization. At present, norms and rules that family roles are based on are not transmitted as a long-lasting family legacy. To an increasing extent, the family ceases to be a lasting corrective structure that supports the process of creating one's own life path by the child.¹⁹ In spite of dynamic changes in the way the family, family relations and its functions are defined, the family remains to be the primary socialization environment that significantly influences the way the individual is shaped.

There are many types of family dysfunctions that originate from: parents' educational inefficiency, parents' loss of influence and authority, multiple addictions, parents' excessive engagement in professional work and the related "emotional abandonment of the child", or lack of employment (and the related inability to satisfy the family's needs or adopt social roles such as e.g. that of an employee). When incorrect patterns of behaviour, reactions and attitude to norms are transmitted to children in a dysfunctional family, there is a risk that they might be copied and lead to social maladjustment.

Social maladjustment of a juvenile is sometimes caused by the lack of parents' appropriate care and control due to their educational inefficiency or lack of educational activity. However, the leading role in transmitting negative patterns is taken over by the peer group responsible for triggering disorganizing mechanisms. According to the assumptions of Judith Rich Harris's group socialization theory, children educate themselves by participating in games in their peer groups. Behavioural features of individuals are shaped in the specific environment of their peer group. According to the author, the family, however, is only responsible for equipping children with a set of best genes and making sure that kids grow in "good health".²⁰ Aware of the influence and frequently demoralizing character of the peer and school environment on the development and shaping of the child, one asks oneself the question of the meaning of family activities as a counterbalance for the negative effects of peer influence. To what extent can the socialization influence of the family counterbalance the moulding influence of peer groups?

Being aware of the multiple causes of the incorrect functioning of the contemporary family that leads to social maladjustment and demoralization of children, one is required to support the family in completing its functions in a multifaceted and interdisciplinary way. This will allow to improve the situation of the child and make it possible to prevent the process of social maladjustment. The above-mentioned support, however, has to be provided

¹⁹ A. Żurek, *Swoi i obcy w rodzinie*, [in:] *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, Eds. I. Taranowicz, S. Grotowska, Wrocław 2015, p. 58.

²⁰ J.R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, transl. A. Polkowski, Warszawa 1998, quoted after T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, p. 32-33.

in a professional way, respecting family autonomy and its right to bring up children according to its own convictions.²¹

In line with the Family Law Act, parents should look after the physical and spiritual growth of the child that remains under their parental authority when they bring them up. They are assigned with the task to properly prepare their child to work for the good of the society according to their talents.²² In particular, parental authority encompasses parents' duty and right to be responsible for the person and wealth of the child, and for bringing the child up while respecting their dignity and rights. What is more, parental authority should be executed as required by the child's good and social interest.²³

It is acceptable for the state to interfere in the autonomous activities of a family towards their child only in a situation where parents take inappropriate and detrimental care of their child.

The basis for taking up interfering activities is the leading principle of family law, i.e. the principle of the child's good. It is applied when interpreting regulations linked to i.a. the relation between a parent and their child. State activities are thus supposed to be aimed at protecting the child and their rights, and their objective is to counteract the child's demoralization which may occur in the family environment or in a demoralized peer environment in case there is no parental activity of tutelary or protective character.

The Constitution of the Republic of Poland gives priority to the family when it comes to bringing up the child. Yet, it allows to undertake action and interfere in the family autonomy as far as its educational functions are concerned in situations and under conditions defined in given acts of law. The act of law that details the above-mentioned issue is the previously quoted Family Law Act.²⁴

Family law regulations provide for three forms of interference in parental authority: suspension of parental authority, deprivation of parental authority and limitation of parental authority. The decision to apply a given formal action that limits parents in their activities towards their children in various dimensions of life depends on the type, scope and consequences of the irregularities diagnosed.²⁵

The suspension of parental authority is justified by a transient obstacle in exercising it. The notion of a transient obstacle refers to a situation where

²¹ Art. 48 of the Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997 (Journal of Law 1997, No 78, item 483).

²² Art. 96 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

²³ Art. 95 §1 and 3 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

²⁴ Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

²⁵ J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny*, p. 191.

parents are temporarily unable to execute the tasks that result from exercising parental authority and these circumstances do not disqualify parents.²⁶

The deprivation of parental authority is the most serious form of interference in parental authority over a child. For the court to justify adjudicating this measure, there has to be a permanent obstacle that makes it impossible for parents to execute their authority, abuse of the authority due to physical or psychological violence, or gross negligence towards one's child.²⁷

A circumstance that allows to apply the third form of interference in parental authority, i.e. limitation of parental authority, is a state of threat for the child's well-being, and the aim of the action taken is to correct the family situation.²⁸ Limitation of parental authority consists in decreasing and reducing it by depriving parents of some competences towards their child depending on the need diagnosed as far as custody, managing their wealth and representing them are concerned. When adjudicating in a given case, the family court adjusts the measure of limitation of authority to individual circumstances. The measures provided for in art. 109 of the act have different levels of interference in family life and parents' ability to make decisions for their child – from a court obligation for parents to carry out their functions appropriately; to the need to cooperate with a family assistant, undergo treatment or therapy, appointing a guardian to execute parental authority; to isolating the child from their parents by placing it in foster care in another family or institution.

The aim of interfering in the execution of parental authority over the child is to protect their well-being from negative consequences of their parents' actions or negligence. What has to be underlined is that the above forms of interference in parental authority do not constitute a sanction (punishment) as defined by criminal law. They are supposed to be a path for correcting a family situation, encouraging parents to appropriately execute their tasks that are a consequence of their authority, and thus protecting the well-being of their child and their right to grow in a sense of security while having their biological and emotional needs satisfied.

When referring to the specific forms of limiting parental authority, one should focus on the commitments that are imposed on the parents and controlled by the family and juvenile court that are meant to help parents and direct them in their actions. The court's actions provide institutional influence on the functioning of the educational system of the family. Noticing the need to support a family in executing parental authority and having

²⁶ Ibidem, p. 153.

²⁷ Art. 111 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

²⁸ M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2014, p. 154-155.

diagnosed its deficits, the family court can oblige parents to act in a given way.²⁹ One of those duties that I would like to focus on due to the topic of this paper is the duty of the family to cooperate with the family assistant that they have been assigned with.

The institution of the family assistant appeared in Polish legal regulations along with the act on Family support and system of foster care.³⁰ It was a reaction to the need to support families that experience difficulties in executing their custody and educational functions with assistance that would be of a bigger scope and more accessible time-wise than previously.

The duty to cooperate with the family assistant is one of the measures of limitation of parental authority,³¹ adjudicated by family and juvenile courts in case there are educational problems in the family that justify the interference in its autonomy.

The family assistant can also be assigned to support a family by the manager of a social welfare centre that operates on a given territory in case there is information that the family experiences difficulties in executing its custody and educational functions. In the above circumstances, a social worker is obliged to carry out a community interview with this family.³² If the analysis of the evidence gathered indicates that there is a need to assign the family with help in this form, the manager of the welfare centre appoints an assistant for the family upon a social worker's request. Above all, the assistant works with the family where it lives, but also where it indicates them to. They are supposed to support the family that experiences difficulties in fulfilling custody and educational functions. Having analysed the family situation and the source of its problems, the family assistant should undertake action aimed at reinforcing the family's role and function in developing their custody and educational skills and increasing parents' awareness as far as their functioning in given social roles is concerned.

Family assistants take over social work from social workers with families where there is a number of overlapping problems of different origin (educational inefficiency, poor custody and educational skills, deficit of competences in managing a household, family violence, addictions, illnesses). This leads to an increased risk for the appropriate execution of custody and may lead to

²⁹ Art. 109 §2 point 1 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

³⁰ Act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2017 item 697 with changes).

³¹ Art. 109 §2 point 1 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

³² Art. 11 item 1 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

depriving parents of their custody of the child.³³ This is why one of the main problems of social work is the threat to the functioning and growth of the family resulting from its internal dynamics of development, as well as from the social and economic situation and cultural influence at the same time.³⁴

One of the legal duties imposed on the family assistant is to design and carry out a plan of work with the family submitted to their custody. The plan should be designed in cooperation with family members, and with the approval of the social worker who supports the family.³⁵ When a family starts to be supported by social welfare institutions, it is important for social worker operating where the given family lives and the appointed assistant to cooperate. The cooperation consists in exchanging information and creating interaction jointly based on a professional diagnosis of the problems of the given family. The family assistant has more time³⁶ that they can devote to its members and thus focus on the specific problems of the given family and support it to solve the issues. Unlike the social worker, the assistant does not grant benefits of financial character, and their activities consist in a widely understood social work with the client and their family. The family assistant is focused on taking up activities towards the people they support that are not financial in nature (social work, counselling). Due to this, it is possible to avoid situations where the supported people cooperate with other helping entities exclusively encouraged by the possibility of being granted financial benefits. The legal solutions adopted by lawmakers in this respect force the family assistant to offer non-material encouragement to the people they support so that they make efforts aimed at solving the problems they face in life.

Work objectives set for family assistants depend on family deficits diagnosed and the need for it to achieve competences of a given scope. Sometimes families do not have the skill of running a household correctly. Many supported families require help in solving social (e.g. life, accommodation) or psycholo-

³³ I. Krasiejko, *Nowa rola asystenta rodziny*, [in:] *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, Ed. D. Trawkowska, Toruń 2011, p. 268 and n.

³⁴ E. Wysocka, *Warsztat diagnostyczny pracownika socjalnego w obszarze pracy z rodziną oraz przedmiotowe i podmiotowe uwarunkowania procesu diagnozy środowiska rodzinnego*, [in:] *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, Ed. D. Trawkowska, Toruń 2011, p. 195-196.

³⁵ Art. 15 item 1 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

³⁶ According to art. 110 item 11 of the law of 12 March 2004 on social assistance (Journal of Law 2018 item 1508 with changes), one social worker who is employed full-time can provide social work to no more than 50 families and single-person householdp. On the other hand, according to art. 15 item 4 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes), within the same time a family assistant can work with no more than 15 families, and the number of families that they are appointed with depends on the level of difficulty of the tasks performed.

gical problems, or issues related to bringing up children. One of the family assistant's tasks aimed at helping the family is to provide individual educational consultations for parents.³⁷ Families that benefit from social assistance are very often characterised with parents' educational ineffectiveness, i.e. inability or irregularities in their execution of parental authority. Resulting from the lack of knowledge or competence, and sometimes from deliberate actions aimed at violating the child's rights, negligence can consist in unsatisfying their physical and emotional needs, do them harm in various dimensions of existence and require external interference. This interference is essential in that it not only makes it possible to stop the undesired actions by parents towards their child, but it also allows to work with them for them to change their perception of the child, their rights, thus resulting in correcting the way of executing parental authority. These actions make it possible to correct the patterns of social roles transmitted to children in the process of socialization, whereas the correct course of this process is vital for counteracting the process of a juvenile's social maladjustment.

As part of working with a family with the objective to help it execute custody over the child in an appropriate way that protects the child's rights, the family assistant should motivate parents to participate in group classes aimed at shaping correct parental patterns and psychosocial skills³⁸. Effective actions taken in this area make it possible to create conditions for the correct course of the child's socialization process. They are a sort of assistance to self-help parents to execute their functions correctly. With their participation in the meetings, parents become aware of the problem that they tackle.

The family assistant also provides children with support which consists in making it possible for them to participate in psychoeducational classes. It is important for children with various problems (related to emotions, adaptation, education etc.) who come from families that need help in educational functions to be able to count on other's interest and professional assistance.

Another task of the family assistant is to support family's social activity, motivate family members to raise their professional qualifications and provide help to seek, start and maintain paid employment.³⁹ The professional role is currently perceived as one of the most important, if not the most important,

³⁷ Art. 15 item 12 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

³⁸ More on the topic of activities that encourage change, model of social work with a family that displays functioning problems: I. Krasiejko, *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*, Toruń 2013; I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*, Katowice 2013; J.M. Jaraczewska, I. Krasiejko (Eds.) *Dialog motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii*, Toruń 2012.

³⁹ Art. 15 item 1 points 7-9 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

social role taken up by the individual. Working with the beneficiary in this field should also be based on the principle of subsidiarity previously mentioned in this paper.

Help provided according to this principle has to be based on forms that trigger the potential of the individual and make it possible to use the present yet unconscious strengths and resources. Being aware of the importance of the principle of subsidiarity when working with an individual who benefits from social assistance, supporting them in overcoming life difficulties, activating them, and not simply providing them with help that consists in granting the benefit that was applied for which consolidates a passive attitude, is a very important topic from the perspective of completing the objectives of social assistance. In the modern approach to social work, the client is perceived as one who can manage their own strengths and resources, capable of taking decisions about their life and able to rightfully cooperate in tackling the difficulties. On the other hand, the supporting person is supposed to enter the role of a partner in this relation, a sort of facilitator,⁴⁰ a companion who activates them to the expected change.

Assistance understood in this way should lead to equipping the supported individual with specific competences necessary to take up self-help, enter the social roles assigned and play them in an appropriate, socially expected way. The notion of the social role⁴¹ is linked to the notion of the social position, i.e. placement of the individual in a given group. Supporting a beneficiary in their entering given social roles can consist in directing them to professional courses and supplementary training, and helping them find employment. It is worth underlining, however, that in some situations the supported person is not ready to take up a challenge consisting in making an effort to find a job. This is because they have problems with interpersonal contacts, do not have the skill to start interactions with other members of the community, do not have the elementary skills necessary in social life, and their professional skills do not match the requirements of the contemporary work market. The family assistant who diagnoses a problem in this respect can direct the person they support to a psychologist or therapist who provides specialized counselling, make it possible for them to participate in workshops that develop social competences, provide them with information and help the client solve the problem. Entering the professional role and working are of immense importance for the individual. Apart from remuneration that allows them to satisfy their

⁴⁰ T. Kaźmierczak, *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna?* [in:] *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, Ed. W. Szymczak, Lublin 2009, p. 93.

⁴¹ A social role is defined as a set of rights and duties linked to a given position, and as a scheme of behaviour related to the above-mentioned position (the so-called role script) – B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, p. 144-145.

own and their family's needs and gives them a chance to function without the necessity to use social welfare resources, they gain the sense of professional usefulness and their self-evaluation improves. Cooperating in a group of co-workers or in a team and developing the skill of cooperation also gives rise to the sense of belonging to a given group and solidarity, and requires loyalty and ability to adopt solutions based on compromise. It also has to be underlined that showing the way of performing the professional role by the parent is important for the children that are brought up in the family as it shapes their attitude towards professional work and the social role of the employee.

In case there is such a need, another task of the family assistant is to intervene and find a remedy when the safety of the children and family is at risk, as well as cooperate with an interdisciplinary team or work group.⁴² Their formal activity in this respect is justified if there have been acts of violence or aggression towards the members of the family by another family member (e.g. parent, partner, cohabitee).

In justified cases, for the protection of their well-being and based on a court adjudication, the child is placed away from their natural family in foster care, which has already been mentioned above. It has to be underlined that placing a child in foster care can only happen when other intervention measures in the execution of parental authority⁴³ and forms of helping the child's parents⁴⁴ previously applied have not lead to the elimination of the state of threat to the child's well-being. The need to provide the child with foster care can become urgent, however, if there is a serious threat to the child's well-being, in particular a threat to their life or health.⁴⁵

The task of the assistant of a family whose child stays away from it in foster care is to provide the family with correctional work. This notion encompasses a spectrum of activities of educational, psychological and therapeutic character. Working with the family is aimed at changing its perception of the child, their rights and position in the family, and shaping the appropriate attitude towards the child based on respect and acceptance. The child themselves often battles against problems of various nature due to the socialization

⁴² Activities that are part of counteracting family violence, rights, responsibilities and work organization of interdisciplinary teams counteracting family violence and problematic work groups are defined in the Act on counteracting family violence of 29 July 2005 (Journal of Law 2015 item 1390 with changes).

⁴³ Art. 109 § 2 point 1–4 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

⁴⁴ The measures of support for parents mentioned in the text are described in the Act on Family support and system of foster care of 9 June 2011 (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

⁴⁵ Art. 1123 §1 of the Family Law Act of 25 February 1964 (Journal of Law 2017 item 682 with changes).

mistakes made in their upbringing. Sometimes working with parents consists in supporting them in achieving competences that are crucial for bringing up their child: reliability and responsibility for their actions and course of the upbringing process.

If problems with fulfilling parental duties correctly result from an addiction in the family or addiction-related mental disorders, the family assistant can make efforts to submit the addicted parent to treatment or addiction therapy, or initiate diagnostic and treatment procedures related to the protection of mental health.⁴⁶ Actions aimed at diagnosing the addiction and starting treatment and therapy are taken with the approval of the social welfare centre that operates where the family lives as part of the procedures carried out by the county commission for solving alcohol problems.⁴⁷

Together with the family members and foster care coordination, the family assistant designs a plan of work with the family that is coordinated with the plan of assistance for the child placed in foster care. This two-way character of the corrective and assistance actions targeted at the natural family temporarily deprived of their child custody on the one hand, and at the child who remains in foster care on the other, is by all means important and necessary. It allows for social work with the family, motivating parents to take up activities aimed at "regaining their child", including a therapy, treatment, developing indispensable competences, as well as it makes it possible for the natural family and the child placed away from it to have contact. This contact makes it possible to maintain and keep the emotional bond between the parent and the child, stimulates the parent to change their way of life and behaviour, and gives the child hope that they will return to their home that will function correctly. However, efforts made in this respect do not always lead to the improvement of the family functioning, social roles being taken up or performed correctly by it. As it happens, even though supported and activated, parents who act on their free will do not change their conduct towards children, do not want or are not able to make the effort to bring them back home. In such cases, in order to keep the emotional bond between the child and their parents, it is important for the natural family and foster care

⁴⁶ Activities related to diagnosing and treating mental disorders, the procedure for sending a person in need for treatment, the rights in this respect of social welfare institutions, and the family assistant who operates as part of them, are defined in the Act on mental health of 19 August 1994 (Journal of Law 2018 item 1878 with changes).

⁴⁷ According to the regulations of the Act on upbringing in sobriety and counteracting alcoholism of 26 October 1982 (Journal of Law 2018 item 2137 with changes), it is county commissions for solving alcohol problems in particular that initiate action for preventing, solving alcohol problems and integrate those addicted to alcohol with the society. As part of their activities, they also take up action aimed at adjudicating a person addicted to alcohol with the obligation to undergo treatment in a drying-out facility.

environment to cooperate and have contact, which the family assistant who works with the natural family can encourage them to.

In order to provide the family with professional and effective support, the assistant undertakes cooperation with units of state and local government, non-governmental organizations, and other entities and people specializing in activities for the benefit of children and families.⁴⁸ There is a whole network of institutions and entities that ensure holistic assistance for families that experience problems related to performing educational functions, from family and juvenile courts, to educational institutions, social services, healthcare entities, to non-profit organizations that provide help as part of their statutory activities. It is crucial for the cooperation among them to be based on information exchange and joint assistance planning that uses professional knowledge and experience of each specialist. Reality, however, shows a number of deficiencies as far as effective and constructive cooperation among institutions of the prevention and resocialization system is concerned.

When cooperating with the family court that asks them to do so, the family assistant prepares opinions about the family and their members⁴⁹. These opinions are taken into account when decisions are made by courts on the topic of executing parental authority, limiting it or depriving one of it. They provide substantive support for the court's statements as they include facts and conclusions based on them about the pedagogical and psychological aspects of the family functioning.

All the actions taken towards families that are submitted to assistance have to be listed in the documentation prepared by the family assistant, which allows one to keep trace of the course of cooperation, forms of the interactions applied and evaluations of the progress that results from the activities undertaken.

One of the tasks of the family assistant imposed by the law is the periodic assessment of the family situation and sharing it with the entity that organizes work with the family.⁵⁰ Conclusions from the evaluation make it possible to choose the direction of further work with the family and can be a basis for the decision to change the types of measures of limiting parental authority applied, to restore parental authority or to deprive parents of their authority. They are important for evaluating the legitimacy of taking up further actions of external interference in the educational system of the family.

⁴⁸ Art. 15 item 1 point 18 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

⁴⁹ Art. 15 item 1 point 17 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

⁵⁰ The evaluation discussed is carried out at least once every half a year – art. 15 item 1 point 15 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

In order to maintain the effect of their work achieved, the family assistant is obliged to monitor how the family functions after it has finished working with them.⁵¹ If need be, the monitoring allows to resume assistance activities, in case the family starts to demonstrate a problem with carrying out the tasks it was assigned with.

The assistant's work with the family can provide assistance, support, control, activation, education and correction. Depending on the need diagnosed, work with one family can be characterized with assistance and control, whereas working with another will be based on activation and corrective education. It is important to prevent and counteract the progress of the process of social maladjustment of children at the early stage of symptoms that indicate their social maladjustment or demoralization. It is necessary for the family to cooperate with institutions of the prevention and resocialization system that operate where the family lives.

Conclusion

Taking the above considerations into account, one has to state that the work of the family assistant is a set of different activities of legal, pedagogical and psychological character. The assistant's work with parents who do not perform their functions appropriately is an element of the institutional system of prevention and support. It consists in supporting parents in their overcoming problems related to upbringing their offspring, helping them tackle life and professional difficulties, and activating them in order for them to achieve new indispensable competences. The assistant's activities are targeted at motivating parents to undertake correct custody over their child, which influences the correct course of the process of the child's socialization and counteracts their social maladjustment.

The effective completion of the tasks imposed by the family assistant, based on intentional and directed actions, requires, however, broad interdisciplinary knowledge from various fields of social work, psychology, sociology and law. It also requires diagnostic and analytical skills, ability to observe and modify the measures and actions applied, knowledge in material law and procedures that define the formal functioning of given entities of the social support system. Based on one's broad knowledge, good practices and compliance with the law, the family assistant's activity and cooperation with other institutions of the system of prevention and assistance, such as family courts, social welfare centres, entities of the system of education and healthcare make

⁵¹ Art. 15 item 1 point 16 of the act of 9 June 2011 on Family support and system of foster care (Journal of Law 2018 item 998 with changes).

it possible to provide the family with multifaceted help in order to change the way it functions. As a result, it leads to positive educational influence on the children that are brought up in the family.

BIBLIOGRAPHY

- Andrzejewski M., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2014.
- Cęcełek G., *Rodzina – jej problemy oraz zagrożenia wychowawcze*, Mazowieckie Studia Humanistyczne, 2005, 1-2.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, transl. A. Polkowski, Warszawa 1998.
- Harwas-Napierała B., *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań 1994.
- Jaraczewska J.M., Krasiejko I. (Eds.), *Dialog motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii*, Toruń 2012.
- Kaźmierczak T., *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna?* [in:] *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, Ed. W. Szymczak, Lublin 2009.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997, nr 78, poz. 483).
- Krasiejko I., *Nowa rola asystenta rodziny*, [in:] *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, Ed. D. Trawkowska, Toruń 2011.
- Krasiejko I., *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*, Katowice 2013.
- Krasiejko I., *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*, Toruń 2013.
- Lalak D., Pilch T. (Eds.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Modrzewski J., *Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji*, [in:] *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Eds. A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski, Poznań – Kalisz 2012.
- Nikitorowicz J., *Rodzina w procesie kształtowania tożsamości kulturowej w dobie regionalizacji i globalizacji*, [in:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Ed. Z. Tyska, Poznań 2004.
- Rajewska de Mezer J., *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [in:] *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Eds. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017.
- Sierpowska I., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2007.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.
- Świdorska M., *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*, Łódź 2013.
- Trost J., *Family from a Dyadic Perspective*, Journal of Family Issues, 1993, 14, 1.
- Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 2017, poz. 682 ze zm.).
- Ustawa z 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (DzU 2018, poz. 2137 ze zm.).

Ustawa z 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (DzU z 2018, poz. 1878 ze zm.).

Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2018, poz 1508 ze zm.).

Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (DzU z 2015, poz. 1390 ze zm.).

Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2018, poz. 998 ze zm.).

Wysocka E., *Warsztat diagnostyczny pracownika socjalnego w obszarze pracy z rodziną oraz przedmiotowe i podmiotowe uwarunkowania procesu diagnozy środowiska rodzinnego*, [in:] *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, Ed. D. Trawkowska, Toruń 2011.

Żurek A., *Swoi i obcy w rodzinie*, [in:] *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, Eds. I. Taranowicz, S. Grotowska, Wrocław 2015.

BOŻENA KANCLERZ, AGNIESZKA KONARCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MŁODZIEŻOWE RADY MIAST I GMIN – MODEL DZIAŁANIA I ZNACZENIE DLA ROZWOJU AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIEJ MŁODEGO POKOLENIA

ABSTRACT. Kanclerz Bożena, Konarczak Agnieszka, *Młodzieżowe rady miast i gmin – model działania i znaczenie dla rozwoju aktywności obywatelskiej młodego pokolenia* [Youth City and Municipal Councils – a Model of Action and Significance for the Development of Civic Activity of the Young Generation]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 201-210. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.11

The objective of the article is to present of issues on youth councils of cities and municipalities. The article describes the principles of creating youth councils for cities and municipalities. An important topic is also the description of building a civic society. The activity of youth in the local and school environment was also presented in the article.

Key words: youth, civil society, youth councils, participation

Aktywność obywatelska młodzieży – wprowadzenie teoretyczne

Podjęty wątek dotyczący młodzieżowych rad miast i gmin jest analizą teoretyczną, stanowiącą część pogłębionych badań nad obywatelstwem współczesnej młodzieży, który to temat jest niezwykle interesujący z perspektywy rozumienia młodzieży jako podmiotu perspektywnych zmian, będący zarówno ich kreatorem jak i odbiorcą. Pytania i ciekawość poznawcza ukierunkowane na młodzież są kwestiami związanymi z przyszłością. Jak pisała bowiem K. Szafraniec:

młodzież jest bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego co dzieje się z całym społeczeństwem, jest soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy

i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów. Sytuacja młodych, ich sposób postrzegania świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały i dystansu jaki jeszcze jest do pokonania¹.

W tym właśnie sensie aktualizowanie wiedzy na temat młodzieży jest niezwykle interesujące nie tylko dla badaczy, wychowawców, nauczycieli, animatorów, społeczników pracujących z młodzieżą, ale także dla decydentów politycznych, którzy mają za zadanie kreować przestrzeń dla zachowań prospołecznych i proobywatelskich młodzieży. Zajęcie się tematem uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym i politycznym jest wynikiem prowadzonych przez autorki badań nad orientacjami życiowymi młodzieży², które potwierdziły, że młodzież w sferze deklaratywnej uważa, iż należy się angażować w idee społecznie ważne. Jednakże, nie odzwierciedla to realnego zaangażowania młodych w działanie. Niemalże całkowita akceptacja dla pomagania innym oraz aprobata dla realizacji interesujących projektów nie przekłada się na uczestnictwo młodzieży w organizacjach czy w angażowanie się w pracę na rzecz swojego otoczenia. Ponad 90% badanej młodzieży akademickiej wyraża przekonanie, że pomaganie innym jest istotnym elementem życia, który sprawia im satysfakcję, jednak w sferze realnych wyborów tylko co trzeci student deklaruje, że należy do instytucji „non profit” lub angażuje się w realne działania mające na celu pomoc innym³. Badania ilościowe wyraźnie zatem wskazują, że zarówno w sferze badawczej, jak i w praktyce pedagogicznej oraz wychowawczej zagadnienie aktywności społecznej i obywatelskiej młodzieży jest niezwykle interesujące. Rozbieżność pomiędzy deklaracjami a rzeczywistą aktywnością młodzieży wydaje się interesującym zjawiskiem do zbadania. Ciągłe duży potencjał tkwiący w młodych ludziach, którzy nie angażują się w idee społecznie ważne, jest natomiast dla praktyków pracujących z młodzieżą niezwykle trudnym, ale także inspirującym zadaniem pedagogicznym. Warto jednak zwrócić uwagę, że na tle ogółu populacji, to właśnie młodzież jest najbardziej aktywną grupą społeczną. Ten potencjał jest wart wykorzystania, stąd zainteresowanie młodzieżowymi radami miast i gmin jako jedną z przestrzeni aktywności obywatelskiej współczesnej młodzieży.

Jak zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu, dyskurs o obywatelstwie młodzieży staje się jednym z głównych trendów w zakresie społecznej filozofii inkluzji, przynależności, demokracji i partycypacji wszystkich członków społeczeństwa⁴. Jak podkreśla E. Jarosz:

¹ K. Szafraniec, M. Boni, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 11.

² B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015.

³ Tamże, s. 196.

⁴ E.F. Isin, B.S. Turner, *Citizenship studies: An introduction*, [w:] *Handbook of Citizenship Studies*, London 2002, s. 1-10, cyt. za: E. Jarosz, „Nic o was bez was”. *Obywatelstwo dzieci i młodzieży*

rozwój obywatelstwa dzieci i młodzieży widziany jest jako zasadniczy kierunek działań na rzecz poprawy jakości życia społecznego oraz rozwoju społeczeństw opartych na wspólnym zaangażowaniu w budowanie przyszłości świata⁵.

Współczesna młodzież, która dorasta w nietatwej i niezwykle szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, ekonomicznej, a także politycznej, ma zatem do zrealizowania szereg zadań związanych z własnym rozwojem oraz przypisuje się jej określone role w społeczeństwie. Jednakże, czy w czasach, w których sprawy i życie młodych kształtują się w ramach „hiperprogramu tworzonego przez konsumpcję, mass media i popkulturę”⁶ jest jeszcze czas i miejsce na politykę oraz lokalne działania? Bez względu na to jakiej odpowiedzi udzielaliby współcześni młodzi ludzie, należy pamiętać, iż zarówno w kontekście zadań rozwojowych, jak i ról społecznych, przyjmowanie na siebie obywatelskiej odpowiedzialności czy partycypacja społeczna (orientacja na uczestnictwo, aktywne uczestnictwo społeczne) to ważne aktywności i pola działania młodych ludzi, które przyczyniają się do ich indywidualnego i społecznego rozwoju, a także wpływają na społeczeństwo i jego przeobrażenia, natomiast w kontekście politycznym przyczyniają się do rozwoju demokracji. W tym właśnie sensie aktywność obywatelska młodzieży w młodzieżowych radach miast i gmin ściśle związana jest z koncepcją kapitału społecznego. Analizując powyższe zagadnienie, warto odwołać się do teorii R. Putnama, który postrzega kapitał społeczny jako kluczowy element prawidłowego działania demokracji⁷. Jak podkreśla D. Hildebrandt-Wypych, rola kapitału społecznego w procesie socjalizacji politycznej młodzieży wydaje się wzrastać, a patrząc przez pryzmat współczesnych wyzwań oraz przekształceń społeczno-ekonomicznych i kulturowych zasadne jest stawianie pytania o przyszłość demokracji oraz powiązane z nią moralne podstawy współdziałania społecznego⁸. Partycypacja społeczna młodzieży, rozumiana jako aktywny udział i wyrażająca się w aktywności oraz uczestnictwie w radach miast i gmin jest jednym ze wskaźników kapitału społecznego. Jak podkreśla R. Putnam, kapitał społeczny należy traktować jako cechę życia społecznego, która pozwala na realizację zadań zbiorowych oraz stanowi część struktury społecznej. Kapitał społeczny mówi o więziach pomiędzy jednost-

– rekomendacje globalne i rzeczywistość, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Poznań 2015, s. 73.

⁵ E. Jarosz, „Nic o was bez was”.

⁶ Z. Melosik, *Kultura popularna, pedagogika i młodzież*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015, s. 34.

⁷ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.

⁸ D. Hildebrandt-Wypych, *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 22, s. 258-263.

kami oraz o cechach życia społecznego – sieciach społecznych i normach wzajemności, a także zaufaniu, które z nich wynika. Poziom kapitału społecznego umożliwia członkom społeczeństwa wspólne, bardziej efektywne działania dążące do wyznaczonego celu⁹. W polskich badaniach wymienia się następujące wskaźniki umożliwiające pomiar kapitału społecznego: członkostwo w sformalizowanych organizacjach społecznych, samorządowych i politycznych, wsparcie organizacji społecznych, zaufanie do władz lokalnych oraz aktywne uczestnictwo w systemie demokratycznym¹⁰. Analiza młodzieżowych rad miast i gmin jako sformalizowanej formy organizacji społecznej stanowi zatem wkład w badania nad kapitałem społecznym współczesnej młodzieży oraz jej obywatelskim zaangażowaniem.

Prawne aspekty działania młodzieżowych rad miast i gmin a praktyka funkcjonowania – o szansach i zagrożeniach budowania obywatelstwa młodych

Młodzieżowe rady miast i gmin działają w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Wraz z nowym samorządem terytorialnym narodziła się także idea włączania młodych we współpracę, aktywność społeczną oraz konsultowanie istotnych spraw społecznych. Pierwsza młodzieżowa rada gminy powstała w Częstochowie w 1990 roku¹¹. Co interesujące, działanie wyprzedziło realną podstawę prawną sankcjonującą powoływanie młodzieżowych rad, bowiem formalnie możliwość ich powoływania pojawiła się dopiero w 2001 roku, wraz z nowelizacją ustawy o samorządzie gminnym¹². Inicjatorem i osobą wspierającą proces powstania Dziecięcej i Młodzieżowej Rady Miasta Częstochowy był późniejszy prezydent tego miasta Tadeusz Wrona, który zainspirował się tego typu działalnością podczas stażu odbywanego we Francji, gdzie takie instytucje na poziomie lokalnym już istniały¹³. Warto w związku z tym zaznaczyć, że młodzieżowe rady były powoływane zanim zostały wypracowane przepisy w tym zakresie. To przede wszystkim ważna informacja odnosząca się do rozwoju idei samorządności. Powstawanie młodzieżowych rad było związane z oddolnymi inicjatywami, a nie z przymusem prawnym. Jednak

⁹ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, s. 261-262.

¹⁰ CBOS, *Stowarzyszeniowo-obywatelski kapitał społeczny. Komunikat z badań*, Warszawa 2008, s. 2.

¹¹ M. Brol, *Młodzieżowa rada gminy jako przykład uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-politycznym*, *Studia Politicae Universitatis Silesiensis*, 2013, 10, s. 30.

¹² *Ustawa z 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym* (DzU 2018, poz. 994, 1000, 1349, 1432), ze strony internetowej <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19900160095/U/D19900095Lj.df> [dostęp: 10.09.2018].

¹³ M. Brol, *Młodzieżowa rada gminy*, s. 33-34.

dzięki zmianom wprowadzonym w ustawie doszło do wyraźnego usankcjonowania instytucji młodzieżowych rad w samorządzie terytorialnym. Przede wszystkim pojawił się artykuł 5b¹⁴, który stanowi, że gmina podejmuje działania na rzecz wspierania i upowszechniania idei samorządowej wśród mieszkańców gmin, w tym zwłaszcza wśród młodzieży. Jak określa Ustawa, rada gminy na wniosek zainteresowanych środowisk może wyrazić zgodę na utworzenie młodzieżowej rady gminy mającej charakter konsultacyjny. Rada gminy powołując młodzieżową radę ma także obowiązek nadać jej statut. Dokument ten powinien określać tryb wyboru członków i zasady działania młodzieżowej rady¹⁵. Jak zwraca uwagę M. Brol, młodzieżowe rady to organ konsultacyjny, ale także w praktyce przybierający formę reprezentacji, ponieważ jest wybierany w wyborach demokratycznych¹⁶. Ustawa w sposób bardzo ogólny określa sposób funkcjonowania młodzieżowych rad, jako że wskazuje tylko zasadnicze fakty co do powstawania i miejsca młodzieżowych rad w samorządzie terytorialnym. Istotnym dokumentem, który określa sposób wyboru członków oraz zasady funkcjonowania rady, jej kompetencje i szczegóły dotyczące jej działalności zawiera statut, który nadaje rada gminy. Już na tym etapie pojawia się wątpliwość dotycząca realnego udziału młodych ludzi w tworzeniu rady. Warto bowiem zwrócić uwagę na istotny element, jakim jest proces tworzenia owego statutu: czy odbywa on się przy udziale młodych, czy są oni w tym procesie pomijani? Pytanie to staje się niezwykle istotne w kontekście koncepcji obywatelstwa młodych, która w istotnym wymiarze opiera się między innymi na „idei partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi na wszystkich poziomach życia (mikro, mezo i makro) oraz na wizji dziecka jako równego w społecznym statusie dorosłemu”¹⁷. Nawiązując do tej koncepcji, należy nie tylko podkreślić istotny fakt tworzenia się partnerstwa pomiędzy dorosłymi a młodymi, ale także walor edukacyjny tego przedsięwzięcia. Zaproszenie młodych do dyskusji czy konsultacji to dla nich nieoceniona praktyka demokratyczna oraz możliwość kształtowania w zaangażowanej młodzieży poczucia sprawstwa. Brak natomiast partycypacji młodych w tworzeniu statutu, a zatem odebranie im realnej możliwości wpływania na kształt i sposób funkcjonowania rady, jest pozorowaniem uczestnictwa młodych w życiu społecznym i politycznym.

Kolejną bardzo istotną kwestią z perspektywy rozwoju edukacji obywatelskiej jest sposób wyboru młodzieżowych rad miast i gmin. Jak podkreśla M. Brol, zajmujący się analizą statutów młodzieżowych rad, „zagadnienie wyboru członków jest omówione bardziej lub mniej szczegółowo w statucie lub też zawiera on odesłanie do osobnego dokumentu w postaci ordynacji

¹⁴ Ustawa z 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Brol, *Młodzieżowa rada gminy*, s. 35.

¹⁷ E. Jarosz, „*Nic o was bez was*”, s. 75.

wyborczej”¹⁸. Generalnie, członkowie młodzieżowych rad miast i gmin to reprezentanci szkół ponadgimnazjalnych, ale w niektórych gminach także uczniowie gimnazjów, a obecnie również przedstawiciele szkoły podstawowej. Reprezentanci, zazwyczaj zgodnie z dobrą praktyką, są wybierani bezpośrednio w szkołach i pochodzą z demokratycznego głosowania uczniów. Mimo że młodzi ludzie angażujący się w działalność młodzieżowych rad i gmin nie mają czynnych i biernych praw wyborczych, to poprzez demokratyczny wybór radnych oraz możliwość kandydowania nabywają realnej mocy decydowania i zdobywają „nieformalne”, a jednak doświadczane, prawo wyborcze zarówno bierne, jak i czynne. W warunkach polskich, ciągle niezadowolającej frekwencji wyborczej, element ten może mieć znaczenie w rozwijaniu kompetencji obywatelskich oraz poczucia sprawstwa młodych. Sam jednak proces wyłaniania kandydatów może budzić wątpliwości, ponieważ dość powszechnie praktykuje się wskazywanie uczniów „nadających” się na radnych lub sugerowanie przez wychowawców „odpowiednich” reprezentantów. Czy nie jest zatem tak, jak w wielu sytuacjach w polskiej szkole, że nauczyciele wykorzystują swoją władzę, aby wybrać takich kandydatów, którzy „godnie” będą reprezentować szkołę? Jeżeli bowiem występują tego typu motywacje, to mamy do czynienia z brakiem uznania ucznia jako równoprawnego podmiotu edukacji, któremu należy jest, jak pisze B. Śliwerski, poszanowanie godności i uznanie podmiotowości oraz suwerenności jego indywiduum na mocy prawa naturalnego i zasad sprawiedliwości społecznej¹⁹. Na problem ten w literaturze przedmiotu zwraca uwagę także E. Jarosz, która pisze, iż

największą barierą w uznaniu dziecka jako równoprawnego podmiotu edukacji jest stale obecna w umysłach (i emocjach) wielu nauczycieli i wychowawców, dyrektorów szkół (ale też i rodziców) ideologia wychowania oparta na autorytaryzmie, swoista indywidualna polityka wychowania, która pozycjonuje dziecko w relacji z dorosłym, z wychowawcą czy nauczycielem w kategoriach bezdyskusyjnego niemalże podporządkowania²⁰.

W takiej sytuacji nie ma możliwości na swobodne uczestnictwo i możliwość wyrażania siebie. Szczególnie dotyczy to uczniów, którzy nie wypracowali sobie pozycji klasowych liderów, a chcieliby zaistnieć jako jednostki zaangażowane. Osoby te mogą być pomijane w wyborach, jeśli nie znajdą w sobie wewnętrznej odwagi, by wyartykułować swoją wolę uczestnictwa. Nauczyciele są bowiem dla młodych osobami dorosłymi, które sprawują nadzór i kontrolę, bez

¹⁸ M. Brol, *Młodzieżowa rada gminy*, s. 35.

¹⁹ B. Śliwerski, *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012, s. 19-40.

²⁰ E. Jarosz, *O potrzebie demokratyzowania polskiej szkoły – czas na krok następny, podmiotowość i współudział dzieci w edukacji*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 29, s. 56.

względem na rodzaj autorytetu czy szacunku jakim się cieszą u uczniów. Jeżeli natomiast autorytet ten oparty jest na strachu, trudniej będzie uczniom zgłosić chęć swojej aktywności w działalności społecznej i politycznej. W przypadku młodszych roczników kandydatów do młodzieżowych rad należy także zaobserwować, nawiązując do perspektywy autorytarnego podejścia w edukacji, że nauczyciele uczący są jednocześnie ich opiekunami podczas sesji młodzieżowych rad, uczestnicząc w nich i jednocześnie kreując często kształt i przebieg odbywających się sesji. Oczywiście, można założyć koncepcję o potrzebie prowadzenia młodych ludzi, uczenia ich modelu demokratycznego w działaniu. Warto jednak zadać sobie kolejne pytanie: Czy nauczyciele, którzy zaakceptowali fakt uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym, a zatem dostrzegli ich podmiotowość i prawo do współobywatelstwa, potrafią jednocześnie wyzwoić się z autokratycznego, biurokratycznego i szkolarskiego podejścia, co jak twierdzi Z. Kwieciński²¹, niezbędne jest do kształtowania demokratycznego ładu społecznego? Jest to pytanie nie tylko o kompetencje intelektualne i praktyczne nauczycieli, ale także o opinie i poglądy uczniów w zakresie relacji, jaka wytwarza się w pozaformalnej edukacji pomiędzy uczniami (członkami młodzieżowych rad miast i gmin) a nauczycielami (jednocześnie będącymi opiekunami młodzieżowych rad). Dostrzec bowiem można niebezpieczeństwo, iż członkostwo w młodzieżowej radzie miasta czy gminy będzie elementem procesu formalnej edukacji, szczególnie jeśli chodzi o kwestie związane z ocenianiem ucznia. Może to stanowić istotną barierę w pełnej i nieograniczonej aktywności członków młodzieżowych rad miast i gmin, i zagrażać nadmiernemu „uszkolnieniu” tej instytucji.

Kwestie wyboru członków młodzieżowych rad miast i gmin oraz roli nauczyciela w kreowaniu młodzieżowej formy uczestnictwa w życiu społecznym są ważnymi elementami kształtującymi instytucję, jednak równie istotne dla działania młodzieżowych rad, decydujące niejako o całościowym sposobie funkcjonowania i *de facto* roli oraz miejsca młodzieżowych rad w samorządzie terytorialnym, jak też realnym wpływowi na rzeczywistość społeczną i polityczną są omówione w statutach cele i zadania młodzieżowych rad oraz sposób ich realizacji. M. Bról, który analizował statuty młodzieżowych rad, wyodrębnił spośród nich najczęściej pojawiające się punkty wspólne, do których należą przede wszystkim takie cele, jak: reprezentowanie młodzieży, upowszechnianie idei samorządowej, wspieranie aktywności ludzi młodych oraz podejmowanie innej ważnej działalności z punktu widzenia młodzieży. Wymienione powyżej cele najczęściej realizowane są poprzez następujące działania: uczestniczenie w podejmowaniu ważnych z punktu widzenia młodzieży decyzji, reprezentowanie młodzieży wobec władz miasta i administracji, współpracę z radą miasta (gminy) i prezydentem (wójtem, burmistrzem),

²¹ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Podteksty. Konteksty*, Kraków 2012, s. 58.

podejmowanie działań i aktywności, organizowanie życia kulturalnego, nawiązywanie współpracy z organizacjami krajowymi i zagranicznymi, zgłaszanie wniosków, podejmowanie uchwał i opinii²². Pełniący role radnych młodzi obywatele nabywają zatem swoje pierwsze doświadczenia w takich obszarach, jak: komunikacja i praca w grupie, zdobywanie w praktyce wiedzy i doświadczenia z zakresu funkcjonowania samorządu, realizacja projektów, współdecydowanie i podejmowanie decyzji, projektowanie, organizacja pracy, czy zarządzanie czasem. Można zatem dostrzec ogromne zalety w pełnieniu funkcji radnego w młodzieżowej radzie, a nabyte umiejętności, wiedza i kompetencje przyczynią się nie tylko do wzrostu kapitału społecznego, ale także zwiększą indywidualne szanse młodych na rynku pracy. Orientacja na odpowiedzialne współuczestnictwo i współdziałanie, jak pisze A. Cybal-Michalska, jest bowiem istotą prorożowości²³.

Wnioskować można więc, że młodzieżowe rady miast i gmin pełnią istotne funkcje, nie tylko konsultacyjne, współtworząc struktury samorządu terytorialnego. Zatem, intencje ustawodawcy dotyczące rozpowszechniania idei samorządowej zwłaszcza wśród młodzieży przekładają się w sposób realny na statuty młodzieżowych rad. Zasadne jednak wydaje się pytanie o sposób realizacji założonych celów statutowych. Interesujące dla badacza zajmującego się kształtowaniem obywatelskości młodzieży jest nie tylko, jakie inicjatywy podejmuje się w celu promowania idei demokracji, ale przede wszystkim, w jaki sposób ta edukacja jest prowadzona. Odwołując się bowiem do koncepcji obywatelstwa młodych, warto byłoby przeanalizować funkcjonowanie młodzieżowych rad nawiązując do modelu izonomii H. Sanera, opisanego przez B. Śliwerskiego.

Dorosły i dziecko ulokowani są w tym modelu na tej samej pozycji praw, władzy i wiedzy, a relacje pomiędzy nimi mają charakter wymienny i dialogiczny. Po stronie dorosłych leży odpowiedzialność za pomoc dzieciom, wspieranie potencjałów i sił dzieci oraz przyswajanie przez nie kompetencji współdecydowania i współdziałania. W tym rozumieniu wychowawcy (we wszelkich kontekstach wychowania) dążą do utworzenia wspólnoty z dziećmi, w której mogą się realizować zarówno jedni, jak i drudzy, której podstawą jest partnerstwo dorosłych i dzieci²⁴.

Nawiązanie do modelu H. Sanera jest w istocie pytaniem o relacje pomiędzy młodymi członkami młodzieżowych rad a dorosłymi, którzy w znaczącym stopniu decydują zarówno o procesie powstania instytucji, jak i mają

²² M. Brol, *Młodzieżowa rada gminy*, s. 35-36.

²³ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 73-74.

²⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 104, cyt. za: E. Jarosz, *Nic o was bez was*, s. 75.

wpływ na jej kształt. Należy bowiem zwrócić uwagę na możliwe na tym gruncie manipulacje, o których pisze między innymi A. Radukiewicz²⁵, a dotyczących kreacji wzoru i statusu obywatelskiego przekazywanego młodzieży. Wynikają one nie tylko z podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie czy historii, ale mogą być także związane z subiektywnym rozumieniem przez nauczycieli aktywności młodzieży i jej wolności w tym zakresie. Model ten jednak z powodzeniem może być realizowany w młodzieżowych radach i w tym właśnie sensie jest świetnym narzędziem socjalizacji oraz kształtowania kompetencji obywatelskich młodego pokolenia. Warto jednak zwrócić uwagę, że takie zjawiska jak hierarchiczność, dyskryminacja, czy pozorowane prawa uczniów, charakterystyczne dla szkół prowadzonych w modelu autorytarnym, mogą tylko utrudniać tworzenie się pełnoprawnego obywatelstwa młodych na gruncie młodzieżowych rad miast i gmin, w których dorośli będą przypisywać sobie rolę dominującą i decydującą w podejmowanych inicjatywach i działaniach.

Ciąg dalszy nastąpi **– o potrzebie prowadzenia badań nad obywatelstwem młodzieży**

Zasygnalizowane powyżej kwestie oraz postawione w artykule pytania są tylko fragmentarycznym omówieniem modelu młodzieżowych rad miast i gmin jako skutecznego narzędzia kształtowania aktywności obywatelskiej współczesnych młodych ludzi, są także wstępem do dalszych pogłębionych badań w tym zakresie. Wątki te są również, co istotne dla badacza, pytaniami o edukację obywatelską oraz pytaniami o rolę dorosłych w tej edukacji. Zagadnienie młodzieżowych rad miast i gmin badane pod kątem ilościowym i formalnym jest istotne z perspektywy rozwoju tej instytucji. Badanie natomiast relacji pomiędzy młodzieżą uczestniczącą w lokalnej aktywności a dorosłymi uczącymi ich zachowań demokratycznych, prospołecznych oraz politycznych wydaje się niezwykle interesujące poznawczo. Ocena partnerstwa dorosłych i dzieci opierającego się na współuczestnictwie i współdziałaniu jest bowiem pytaniem o realne obywatelstwo młodzieży, jej równouprawnione czy może pozorowane uczestnictwo w życiu społecznym. Te i inne wątpliwości oraz pytania wymagają dalszego poznania i rozstrzygnięcia naukowego, stanowiąc niezwykle ważne zagadnienia z perspektywy zainteresowań autorek, które oscylują wokół obywatelstwa współczesnej młodzieży.

²⁵ A. Radukiewicz, *O obywatelstwie we współczesnym świecie – kierunki zmian i przestrzenie rozwoju*, Zoon Politikon, 2012, 3, s. 70.

BIBLIOGRAFIA

- Brol M., *Młodzieżowa rada gminy jako przykład uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-politycznym*, *Studia Politicae Universitatis Silesiensis*, 2013, 10.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1991.
- Hildebrandt-Wypych D., *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 22.
- Isin E.F., Turner B.S., *Citizenship studies: An introduction*, [w:] *Handbook of Citizenship Studies*, Sage, London 2002.
- Jarosz E., *O potrzebie demokratyzowania polskiej szkoły – czas na krok następny, podmiotowość i współudział dzieci w edukacji*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 29.
- Jarosz E., „Nic o was bez was”. *Obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Kanclerz B., *Młodzież wychodzi na ulice, czyli pozytywny wymiar współczesnej orientacji socjocentrycznej*, [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, red. H. Liberska, A. Malina, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty. Podteksty. Konteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Melosik Z., *Kultura popularna, pedagogika i młodzież*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, red. J. Pyżalski, theQ studio, Łódź 2015.
- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Radukiewicz A., *O obywatelstwie we współczesnym świecie – kierunki zmian i przestrzenie rozwoju*, Zoon Politikon, 2012, 3.
- Raport Stowarzyszenia Klon/Jawor „Wolontariat, filantropia, 1%”*, Warszawa 2014, ze strony internetowej <http://fakty.ngo.pl/wolontariat> [dostęp: 20.12.2016].
- Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016 Aktywna Młodzież*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014, ze strony internetowej http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/PASM_19.05.2014.pdf [dostęp: 20.12.2016].
- Stowarzyszeniowo-obywatelski kapitał społeczny. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2008.
- Szafraniec K., Boni M., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Ustawa z 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym* (DzU 2018, poz. 994, 1000, 1349, 1432), ze strony internetowej <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19900160095/U/D19900095Lj.df> [dostęp: 10.09.2018].

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ

Uniwersytet Opolski

PODSTAWOWE ZAGADNIENIA POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ U PROGU PROCESU DYSCYPLINARYZACJI

ABSTRACT. Żukiewicz Arkadiusz, *Podstawowe zagadnienia polskiej pedagogiki społecznej u progu procesu dyscyplinaryzacji* [Basic Issues of Polish Social Pedagogy at the Beginning of the Disciplinary Process]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 211-226. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.12

The article presents the basic issues of social pedagogy presented by Helena Radlińska in 1908 during a meeting at the Krakow Circle of Teachers of Higher Schools in Krakow. In her talk, she presented issues of education and social development in a wider historical background. She made reference to international and national experiences. In the conclusion of her speech, she called for the dissemination and socialization of upbringing and social assistance for the poorest social groups.

Key words: Helena Radlińska, social work, social development, historical research

Wstęp

Rok 2018 stanowi kolejną pełną rocznicę, która czyni okazję pedagogom społecznym do upamiętnienia początków ich dyscypliny. Jest to równocześnie okrągła rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości po ponad stu latach niewoli, powodowanej kolejnymi rozbiorami dokonywanymi przez ówczesne ościenne mocarstwa¹. Związek obu wydarzeń mógłby być niezauważalny. Jednakże, z uwagi na ujawniane intencje twórczyni polskiej pedagogiki społecznej oraz działania społeczne i naukowe podejmowane w ciągu pierwszej dekady lat 1908-1918, można przyjąć, że rozwój polskiej pedagogiki społecznej był jednym ze swoistych zwiastunów wolności, o którą walczyła

¹ N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, przekł. E. Tabakowska, Kraków 1992, s. 113-210; H. Orsza (Radlińska), *Dzieje społeczne Polski*, Warszawa 1921.

piórem i czynem Helena Radlińska². W walce tej nie była odosobniona czy też osamotniona. Współuczestniczyła w społecznym ruchu działaczy, którzy współpracując na wszystkich możliwych polach aktywności społecznej, politycznej, gospodarczej, oświatowej, kulturalnej, a przede wszystkim wychowawczej – tworzyli fundamenty pod odradzającą się Polskę³.

Społeczny romantyzm, który wydobywał „najlepsze wartości” z przeciwstawianych sobie idei romantyzmu i pozytywizmu⁴, stanowił impuls dla działalności narodowo-wyzwoleńczej pokolenia Polaków urodzonych w niewoli, a marzących o wolności i niepodległości ojczyzny. Klimat społeczny tamtych lat oddała Helena Radlińska opisując wydarzenia z młodości, w których wspominała swe zaangażowanie w krzewienie kultury narodowej, rozbudzanie aspiracji wolnościowych i świadomości konstytuującej tożsamość Polaków żyjących w reżimach prawnych oraz instytucjonalnych narzuconych przez zaborców⁵.

Zamierzeniem niniejszego artykułu jest powrót do treści wystąpienia Heleny Radlińskiej, która 25 kwietnia 1908 roku uczestniczyła w obradach Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Wygłoszony tam odczyt uznaje się za punkt progowy nowej nauki, jaka narodziła się w zniewolonej jeszcze Polsce – pedagogiki społecznej. Wynikające z referatu przesłanie społeczno-oświatowe pozostaje w silnym związku z ideałem wolności. Autorka we wcześniejszych swych publikacjach wyrażała tęsknotę za niepodległością Rzeczypospolitej. Potwierdzała tym samym związek tworzonej nauki z potrzebą praktyki społecznej, która będzie służyła przetwarzaniu warunków społecznych, instytucjonalnych, a także politycznych. Celem była wolność i niepodległość Polski. Jednoznacznym dowodem spójności słowa i czynu był akt wstąpienia Heleny Radlińskiej w szeregi Legionów Polskich Józefa Piłsudskiego. Mimo zachęty do pracy naukowej, jakie czynił jej wówczas (1914 rok) prof. Stanisław Krzyżanowski, seminarzystka po raz pierwszy sprzeciwiła się drogiemu jej profesorowi i czasowo porzuciła pracę naukową, by czynnie włączyć się w walkę o suwerenną Polskę⁶. Kiedy wczesną jesienią 1915 roku przedostała się konspiracyjnie do Warszawy⁷, jednoznacznie

² J. Strumińska (H. Radlińska), *Posiew wolności: listy Joasi Strumińskiej z etapów i zesłania*, Zakład Graficzny „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

³ Helena Radlińska przy licznych okazjach wspominała swych współdziałaczy zaangażowanych w sprawy społeczne i narodowo-wyzwoleńcze. Patrz: H. Radlińska, *Nasz udział w budowaniu nowego życia*, Warszawa 1937; H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964, s. 359 i n.

⁴ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, s. 334.

⁵ Tamże, s. 331 i n.

⁶ Tamże, s. 358.

⁷ Konspiracyjny charakter przeprawy do Warszawy wiązał się z nielegalnym pobylem Heleny Radlińskiej na terenie zaboru rosyjskiego. Jako uciekinierka z „zesłania” była narażona na

zdeklarowała intencje swej służby narodowo-wyzwoleńczej. Aktywność tę przedkładała ponad sprawy nauki i oświaty. Oddaje to sytuacja spotkania z warszawskimi działaczami oświatowymi, którą autorka opisała po latach w materiale autobiograficznym:

Po dostaniu się do Warszawy w sposób nie pozbawiony ryzyka usłyszałam od jednej z najbardziej oddanych pracowników oświatowych A. Czerwińskiej: „przyjechaliście zapewne w sprawach uniwersytetów powszechnych, jak to dobrze”. Odpowiedziałam, że bardzo mi bliskie są sprawy UL, lecz głowę nadstawia się nie za nie, lecz za to, co pozwoli je zakładać i spokojnie prowadzić⁸.

Cytat ten oddaje perspektywę, która wyznaczała kierunek zaangażowania Heleny Radlińskiej w latach 1914-1918. Najważniejsze było odzyskanie niepodległości i stworzenie wolnego państwa, w którym możliwy będzie rozwój wszelkich form instytucjonalnych i organizacyjnych służących odbudowie Państwa Polskiego po latach niewoli i rozbiorów. Aktywność naukowa była wtórna wobec wyzwań chwili, na którą generacja autorki czekała od lat najmłodszych⁹. Pragnienia te oddaje cytat pieśni przywołanej przez Helenę Radlińską we wspomnieniach opisujących pierwsze lata niepodległości: *Wolnej my Polsce służym już*¹⁰.

Można postawić pytania o zasadność powrotu do tekstów sprzed ponad wieku, o ich aktualność i tym podobne. Szczególnie w dobie intensywnych zmian cywilizacyjnych, którym towarzyszy zintensyfikowana promocja konformizmu czy nawet hedonizmu, warto odnieść się do tak formułowanych pytań. Poza jubileuszowym charakterem tego powrotu, okazją jest również możliwość skorzystania z wolności, jaka towarzyszy opracowaniu przedmiotowego wspomnienia¹¹. Publikacje Heleny Radlińskiej, które powstawały

aresztowanie i karne konsekwencje związane ze statusem zbiega politycznego. Mimo to odważyła się przekroczyć granicę i realizować zadania operacyjne Legionów Polskich.

⁸ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, s. 372.

⁹ Tamże, s. 367.

¹⁰ Tamże, s. 373.

¹¹ Można z nadzieją zakładać, że tekst ten nie będzie przedmiotem cenzury pseudonaukowej, co nierzadko ma miejsce w środowisku nauki (nie tylko polskiej). Zdarza się bowiem, że pod pozorem recenzji, reprezentanci środowiska naukowego wykorzystują swój przywilej swoistej władzy. Dla zablokowania druku „cenzurowanego” tekstu, z którym nie zgadzają się ideologicznie, wyrażają oni takie oczekiwania względem autorów, które w praktyce oznaczają konieczność radykalnej zmiany treści tekstu bądź rezygnację z jego publikacji. Można oczywiście szukać kolejnych Wydawców i tak niejednokrotnie dzieje się. Jednakże zjawisko narzucania autorom własnych preferencji teoretycznych, metodologicznych, a niekiedy nawet ideologicznych jest jednoznacznie niekorzystne. Trudno tego typu sytuację określać inaczej jak patologia. Praktyki tego typu warto podnosić w dyskursie środowiskowym i merytorycznie ujawniać ich szkodliwy wpływ na kierunki rozwoju naukowego odpowiednich dziedzin, dyscyplin, czy subdyscyplin. Warto również troszczyć się o środowisko naukowe, by z działalności recenzyjnej eliminować czyny i postawy cenzorskie. Upowszechnianie się tego typu praktyk utrudnia pro-

w okresie PRL-u oraz w latach wcześniejszych zostały częściowo opracowane w czterech tomach dzieł zebranych. Pośmiertnie opatrzono je nazwiskiem Heleny Radlińskiej i wydano w latach 1961-1979¹². Ich edycji towarzyszyły jednak działania cenzorskie, typowe dla okresu, w którym zbiory zostały oddane w ręce Czytelników¹³. Przedmiotowy tekst nie został ujęty w żadnym z wydanych tomów. Stąd zdaje się, że warto przybliżyć jego treść, aby tą drogą upowszechnić fakty towarzyszące początkom dyscyplinaryzacji polskiej pedagogiki społecznej i zainspirować do samodzielnego studium tekstu, który jest uznawany za pierwsze dzieło stanowiące kanon źródeł społeczno-pedagogicznych w naszym kraju. Tym samym, odrzuca się w tym rozważaniu intencję tak zwanej współczesnej reinterpretacji tekstu czy porównawczą analizę jego recepcji. Tego typu podejście do analizy historycznych tekstów źródłowych nie wpisuje się w przyjętą tu drogę poznania i prezentacji dokonania autorskich fundatorki polskiej pedagogiki społecznej. Celem jest zaś przybliżenie treści referatu z 1908 roku i uwrażliwienie na zagadnienia pedagogiki społecznej stawiane przez Helenę Radlińską u progu dyscyplinaryzacji tej nauki. Służyć temu będą liczne odwołania do tekstów autorskich prof. Heleny Radlińskiej oraz cytaty, które stanowią wyraz faktograficznej perspektywy przyjętej w tym projekcie naukowym. Jest to tym samym sposób na przekazanie głosu samej Autorce w brzmieniu oryginalnym¹⁴. Twór-

ces rozwoju naukowego, obniża jakość naukowej twórczości i osłabia morale reprezentantów środowiska akademickiego. Uwaga ta nie dotyczy sytuacji, w których recenzent (kierując się wyłącznie względami merytorycznymi) zwraca uwagę na błędy rzeczowe lub wskazuje (podpowiada) drogę doskonalenia techniki pracy naukowej, co jednoznacznie służy podnoszeniu jakości dzieła dopuszczonego do druku.

¹² H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961; także, *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Wrocław 1961; także, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*; także, *Oświata i kultura wsi polskiej*, Warszawa 1979.

¹³ Realia i warunki, w jakich do druku w oficjalnym obiegu (akceptowanym przez czynniki polityczne władz PRL) dopuszczano prace naukowe, artystyczne, a także teksty dziennikarskie, mogą być współcześnie enigmatyczne, szczególnie dla grupy młodych Czytelników. Warto tym bardziej przypominać te mechanizmy, które krępowały wolność słowa i swobodę wyrażania poglądów. Chodzi tu w szczególności o przypomnienie prawdy historycznej, jak i zapobieganie występowaniu podobnych mechanizmów w przyszłości. Historia zatacza koła, a historyczna świadomość może chronić ludzkość przed powrotami do praktyk skutkujących destrukcją, a niekiedy nawet tragedią cywilizacyjną. Na reglamentacji wolności słowa opierały się systemy totalitarne (komunizm, faszyzm). Warto o tym pamiętać również przy okazji rozważań o prawdzie i wolności w nauce.

¹⁴ Doświadczenia wydawnicze skłaniają do kolejnej uwagi czynionej na marginesie rozważań. Dotyczy ona cytatów, które według niektórych zwolenników podejść interpretatywnych nie powinny mieć miejsca, lub co najwyżej „mogą” odnosić się do „kilkuznakowych” fragmentów. Zarówno w prawie, jak i zwyczajach naukowych nie obowiązują ograniczenia dotyczące długości cytowanych fragmentów dzieł źródłowych. Można wręcz przyjąć, że dużo bardziej naukowym działaniem będzie oddanie głosu w danej kwestii cytowanemu autorowi, niżli wypaczanie jego poglądów w toku błędnej interpretacji lub celowego wyrywania z kontekstu frag-

czość Heleny Radlińskiej wciąż zdaje się marginalizowana w środowisku naukowym. Potwierdzeniem tego mogą być podejmowane w latach 2013-2016 w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego próby zgłoszenia projektów badawczych orientowanych na zgromadzenie, uporządkowanie i upowszechnienie dostępu (wydanie w wersji cyfrowej oraz drukowanej) do spuścizny prof. Heleny Radlińskiej. Propozycje tego typu działań badawczo-edytorskich nie zyskały uznania wśród ekspertów krajowych instytucji redystrybuujących środki finansowe na realizację badań naukowych¹⁵. Pozostaje strategia ponawiania prób aplikacyjnych oraz małe formy wyrazu, w których głos będzie oddany Helenie Radlińskiej¹⁶.

Z zagadnień pedagogiki społecznej – Kraków, 25.04.1908 rok

Zabierając głos w obradach Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Helena Radlińska przedstawiła wywód poświęcony

mentów twórczości, które mają rzekomo uzasadniać „forsowane” tezy. Analizując liczne prace naukowe, nierzadko spotykałem się z krótkimi cytatami wyrwanymi z kontekstu szerszej wypowiedzi. Zabiegi tego typu były niejednokrotnie próbą legitymizacji zgłaszanych poglądów, jakoby spójnych z wypowiedziami innych uznanych autorytetów naukowych. W przypadku odwoływania się do stanowisk osób nieżyjących, nie daje się cytowanemu autorowi możliwości rewizji tego typu nadużyć, szczególnie, gdy są one sprzeczne z treścią i wymową dzieł zmarłego autora. Stąd przyjęta tu koncepcja licznych i stosunkowo długich cytatów, które w zamierzeniu zbliżą Czytelnika do źródeł przywoływanego tekstu. Zabieg ten, w przypadku odwołań do myśli Heleny Radlińskiej, jest szczególnie uzasadniony. Dostęp do jej prac jest wciąż ograniczony, a teksty opracowane i wydawane po 1945 roku były poddane mechanizmom cenzury politycznej okresu PRL.

¹⁵ Dane dotyczące projektów badawczych, które były zgłoszone przez pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ w ramach „Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki” (2013) oraz programu „Pomniki polskiej myśli filozoficznej, teologicznej i społecznej XX i XXI wieku” (2016) są dostępne w sprawozdawczości Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

¹⁶ Dla rozwiania wątpliwości prawnych warto dodać, że cytaty dzieł autorów, którzy nie nałożyli na utwory naukowe klauzul ograniczających, są jednoznacznie dozwolone. Zgłaszane niekiedy w środowisku ograniczenia w tym zakresie nie znajdują uzasadnienia zarówno prawnego, jak i merytorycznego. W przypadku przywoływania dzieł Heleny Radlińskiej istnieje szczególne uzasadnienie oddania głosu samej Autorce, gdyż jej dzieła w znacznej mierze są rozproszone, a dostęp do wielu z nich wymaga prowadzenia badań archiwalnych. Takie badanie było przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 2017 roku w zasobach Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie zgromadzona jest spuścizna Heleny Radlińskiej. Zachował się także egzemplarz maszynopisu tekstu z 1908 roku, który był upowszechniony na łamach czasopisma Muzeum, rocznik XXIV, tom II, zeszyt 2, rok 1908, Lwów, s. 52-63. W niniejszym tekście odwołuję się do maszynopisu znalezionej wśród zbiorów przekazanych po śmierci prof. Heleny Radlińskiej do BUŁ przez prof. Irenę Lepalczyk – uczennicę i współpracowniczkę prof. H. Radlińskiej.

zagadnieniom pedagogiki społecznej sytuowanej w szerokim kontekście uwarunkowań społecznych i oświatowo-wychowawczych. W szczególności odniosła się do kwestii powszechności wychowania, rozwoju społecznego oraz reform szkolnych (oświatowych) na przestrzeni wieków. Wystąpienie można podzielić na trzy zasadnicze części: 1) ogólne wprowadzenie czynione z perspektywy makro, 2) rozważania szczegółowe dotyczące kwestii szkolnych na terenach ziem polskich pod zaborami ruskim, pruskim i austriackim oraz 3) pedagogiki społecznej, która jest nauką postulatorką upowszechnienia (uspołecznienia) wychowania i rozwoju społecznego.

W pierwszej części prelegentka zarysowała ogólne tło przeobrażeń w szkolnictwie światowym oraz krajowym. Towarzyszyła temu perspektywa holistyczna, z której wyłaniał się integracjonizm ujmowania spraw szkolnych ściśle powiązanych ze sprawami społecznymi – społecznego rozwoju. W szczególności Helena Radlińska zaprezentowała dwa ścierające się poglądy na naturę zmian i rozwoju ludzkiego. Stwierdzała w toku swego wywodu, że zasadzie „przetwórzmy duszę człowieka” przeciwstawia się zasadę „zmieńmy warunki tamujące rozwój człowieka, a dusze ludzkie wyszlachetnieją”¹⁷. Na marginesie można dodać, że spór między tak zwanymi „zwolennikami genetyzmu” i „deterministami społeczno-środowiskowymi” jest wciąż aktualny. W konkluzji tego wprowadzenia autorka stwierdziła, że obydwie zasady dopełniają się, a ich wzajemna relacja uwidacznia się najwyraźniej w kontekście wychowania młodzieży, które warunkuje zarówno teraźniejszość, jak i przyszłość.

Wyłaniające się z treści referatu indywidualizm, kooperatywizm, konstruktywizm oraz personalizm uwidaczniają podejście autorki do analizowanych zagadnień. Ma ono swe źródło w pedagogicznym ujęciu zjawisk i procesów społecznych stanowiących obszar zainteresowania społeczno-pedagogicznego. Centralnym podmiotem jest tu człowiek (jako indywidualum) i grupy ludzkie (jako rodziny, społeczności itp.), zaś wychowanie stanowi kluczową kategorię wyznaczającą optykę postrzegania stanów, zjawisk i procesów będących przedmiotem poznania i działalności pedagogicznej (społeczno-pedagogicznej). Związek spraw społecznych i wychowawczych zarysowała Helena Radlińska w historycznym przeglądzie zmian zachodzących w szkolnictwie. Odtworzyła tym samym dzieje pedagogiki w skali światowej i krajowej. Podkreślając związki wychowania z przeobrażeniami w nauce i kulturze, wskazała, że najważniejszą rolę w doraźnym wymiarze pełnią działacze społeczni i nauczyciele z jednej strony, z drugiej zaś politycy. Dla pierwszej grupy wychowanie jest sposobem na realizację misji społecznego

¹⁷ Radlińska, 1908, s. 1. Ten i kolejne cytaty tekstu Heleny Radlińskiej z 1908 roku odnoszą się do maszynopisu zachowanego w zasobach Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego – spuścizna Heleny Radlińskiej (zasoby przed opracowaniem archiwalnym – brak stosownej sygnatury).

rozwoju i tworzenia warunków dla podnoszenia kultury życia codziennego jednostek i grup społecznych. Druga zaś grupa jest zainteresowana zmianami w szkolnictwie dla wzmacniania swej pozycji i utrwalania struktur, w których mogą sprawować władzę i kontrolę. Uwaga sprzed ponad wieku zdaje się wciąż aktualna, choć formy dyskursu oraz wzajemne przenikanie się przedstawicieli środowisk pedagogicznych, społecznych i politycznych sprawia, że granice tracą swą wyrazistość.

Helena Radlińska w swym wystąpieniu jednoznacznie opowiadała się za bezwarunkowym upowszechnieniem i rozszerzaniem szkolnictwa. Prezentując mentalne i formalne bariery, z jakimi spotykały się idee ogólnego nauczania, referentka przywoływała poglądy Komeńskiego, Basedowa, Rousseau, Pestalozziego, czy Helvetiusa. Odwołując się na tym tle do tradycji polskiej, mówiła ona, że:

W Polsce, w której żyją silniej niż gdzie indziej podówczas poglądy demokratyczne/w ograniczonym kole szlachty/, już w wieku XVI słychać pragnienie, aby szkoły były „seminarium Rzplitej”. W epoce reform – szkoła ma służyć odrodzeniu ojczyzny¹⁸.

Przytaczając dorobek Komisji Edukacji Narodowej oraz poglądy na wychowanie i szkolnictwo o. Stanisława Konarskiego, autorka ukazała efekty, które sytuowały polską szkołę na przełomie XVIII i XIX wieku w gronie najbardziej obywatelskich i postępowych. Jej istota zasadzała się na symbiozie nauki i życia oraz potrzeb ludzkich. Przywołując założenia programowe, Helena Radlińska przypomniała zarazem, że Komisja edukacyjna włączyła w obszar działalności wychowawczej dwa zasadnicze cele, które gwarantują szczęśliwość szczególną – człowieka oraz szczęśliwość publiczną. W sferze ludzkiej wymieniono:

zdrowie, cnotę, obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń oraz szacunek u drugich. W zakresie szczęśliwości publicznej wskazywano równą i najciślej sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obronę krajową, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętsze własności cudzej¹⁹.

Zasadniczą misją działalności wychowawczej było przygotowanie młodego pokolenia Polaków do przeprowadzenia reform i rozwoju ojczyzny. Jak podkreślała prelegentka, podstawowym celem szkoły było wychowanie wolnego, pełnego człowieka i urzeczywistnienie ideału wolnego życia. Jednakże, tak formułowane hasła, założenia i cele nie wytrzymały zderzenia z przymocą absolutyzmu, który szkołę traktował jako narzędzie kontroli ży-

¹⁸ H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej* (maszynopis), 1908, s. 2-3.

¹⁹ Tamże, s. 4.

cia społecznego. Ekspozując sytuację polskiego szkolnictwa w poszczególnych zaborach, Helena Radlińska wykazała antagonizm dwu zasad. Pierwsza, głosząca ideę szkolnictwa uspołecznionego, hołdowała idei uzdalniania jednostek do warunków życia obywatelskiego opartego na samodzielności sądów (myśli i poglądów). Druga, narzucana przez zaborców, forsowała koncepcję wytwarzania rzeszy poddanych oraz użytecznych dla monarchy urzędników²⁰.

Charakterystyka szkolnictwa na ziemiach polskich w okresie rozbiorów uwidoczniła jednoznacznie zależność wychowania od decyzji politycznych i strukturalnych. Na przykładzie redukcji treści programowych oraz modelu organizacyjnego „szkoły pod zaborami”, prelegentka wykazała wsteczny charakter wdrażanych zmian. Ich celowość egzemplifikowała obrazem z zaboru ruskiego, wskazując wprost na związek spraw oświatowych i społecznych:

Spółceństwo polskie w zaborze rosyjskim gnębione na wszystkich polach życia, osłabiane co chwila wyrwaniem dzielniejszych jednostek, wstrząsane zwątpieniem, przytłoczone ogromem krzywd, bez protestu znosiło duszenie wszystkich objawów życia narodowego. Nie tylko znosiło, lecz przepłacało szkołę apuchtinowską, błagało o przyjęcie do niej swych dzieci, bo ta szkoła i jedynie ona dawała – patent, przywilej, który uwalniał od paroletnich katuszy z karabinem u nogi gdzieś w śnieżnej dali, bo ona jedynie uprawniała do dalszego kształcenia się, które dawało chleb. Spółceństwo godziło się nawet na utrzymywanie prywatnych szkół z „prawami” – dawało dobrowolnie swoją krwawicę na nowe placówki rusyfikacyjne – za ten kawałek papieru²¹.

²⁰ Tamże, s. 5.

²¹ Tamże. Fragment ten jednoznacznie uwidacznia trudną przeszłość polskiego narodu w relacjach z zaborcą rosyjskim. Zważywszy, że tekst ten jest uznawany za pierwszy publiczny wyraz naukowej tożsamości pedagogiki społecznej, zdaje się, że winien być włączony w zakres tomu dzieł zebranych i tytułowanych *„Pedagogika społeczna”* (Ossolineum, Wrocław, 1961). Został on jednak pominięty w toku prac redakcyjnych/wydawniczych. Zasadne zdaje się podjęcie badań historycznych, które umożliwią wyjaśnienie tej i podobnych spraw związanych z marginalizacją (a niekiedy wykluczeniem) w okresie PRL-u określonych fragmentów twórczości naukowej. Spuścizna Heleny Radlińskiej obejmuje liczne prace publikowane w okresie poprzedzającym II wojnę światową. Były one marginalizowane po 1944 roku w projektach wydawniczych objętych cenzurą służb PRL. Obecnie wnioski projektowe w tym zakresie są regularnie składane do odpowiednich instytucji, ale równie regularnie są odrzucane. Można na marginesie ubolewać, że recenzenci, chowający się za kurtyną „ukrytej recenzji”, nie dostrzegają wartości w łączeniu pracy naukowej ze służbą ojczyźnie. Być może przykład działalności patriotycznej wpisującej się w służbę naukową Heleny Radlińskiej jest dla niektórych współczesnych „ekspertów” swoistym lustrem. Odbicie to może budzić kompleksy i prowadzić na ścieżkę cenzury uprawianej tym razem w obszarze działalności „naukowej”. Postulowana przez Helenę Radlińską jawność życia publicznego skłania do podejmowania działań na rzecz jawności recenzji projektów naukowych zgłaszanych do instytucji pośredniczących. Zdaje się, że konstruktywne byłoby zastąpienie zasady ukrytej recenzji zasadą odpowiedzialności recenzenta za rzetelność i naukową poprawność przywoływanych w recenzji argumentów. Sprawa ta dotyczy nie tylko projektów związanych z badaniami o charakterze historycznym.

W konkluzji tej części wywodu autorka stwierdziła, że sprawa szkolna jest ściśle związana z ustrojem państwa i układem społecznym. Kontrastując modele państwa absolutystycznego i biurokratycznego z demokracją Rzeczypospolitej, Helena Radlińska podkreśliła, że dziecko jest w polskim modelu traktowane jako przyszły obywatel, zdolny do wytwarzania dóbr wspólnych. Nie jest to przyszły poddany, ani podwładny, ale współtwórca dzieł służących jednostce i ogółowi (społeczeństwu). Na tym tle przekonywała, że rolę szkoły jest tworzenie warsztatu dla przyszłości i pomyślności (szczęśliwości) ludzkiej. Wskazując doświadczenia systemowe (szkolne) z USA, Anglii, Australii, a także Szwajcarii i krajów skandynawskich, eksponowała walory decentralizacji szkolnictwa. Uwolnienie szkół od władz centralnych ułatwia dostosowanie szkoły do lokalnych potrzeb życia. Rozwiązania wychowawcze stają się w ten sposób przystające do warunków aktualnych i nadążają za zmianami zachodzącymi w codzienności. Podkreślała przy tym, że nauczyciel nie jest i nie może być urzędnikiem zależnym od polityków. Wyrażała to wprost:

Nauczyciel nie jest urzędnikiem, zależnym od ludzi nic z ideałami pedagogicznymi nie mających wspólnego, lecz kierownikiem młodzieży, gdziekolwiek wybieranym przez gminę. Jest obywatelem, powołanym do udziału w pracy publicznej, podczas gdy państwo biurokratyczne czyni go niewolnikiem murów szkolnych²².

Przypominając stanowisko o. Grzegorza Piramowicza, podkreślała deontologiczny i aksjologiczny wymiar pełnienia służby nauczycielskiej. Szacunek wobec osoby nauczyciela przeplata się z jego postawą otwartości na pożądanie i czynienie dobra edukacyjnego, które służy ojczyźnie. W podstawowy zakres działalności powszechnie szanowanego nauczyciela wpisuje się służba wychowawcza, która daje ojczyźnie jej synów²³.

Konkluzją części ogólnej i zarazem wprowadzającej tego referatu było stwierdzenie, w którym Helena Radlińska oddała społeczno-pedagogiczną perspektywę rozpatrywania wszelkich zagadnień znajdujących się w obszarze poznania dyscyplinarnego. W okresie późniejszym reguła tu wyrażona znajdowała swe zastosowanie w pracy akademickiej i treściach wykładów prelegentki. Ta metodologiczna zasada brzmiała następująco:

Na każde zagadnienie patrzeć należy nie tylko z bliska, w szczególności i szczegółliki jego wglądając, ale i z oddalenia – z tego oddalenia, które daje rozpatrywanie jakiejś sprawy w związku z całokształtem zagadnień życiowych – tylko wówczas ocenić można drogi do upragnionego celu wiodące²⁴.

²² H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, s. 7.

²³ Tamże, s. 8.

²⁴ Tamże.

Prezentując słuchaczom Krakowskiego Koła Nauczycieli Szkół Wyższych ogólną część wprowadzającą do referatu, autorka podkreśliła, że dopełnienie wywodu wymaga przeniesienia analizy na poziom poszczególnych zagadnień szczegółowych. Otworzyła tym samym drugą część swego wystąpienia, w której umieściła kwestie szkolnictwa narodowego na ziemiach polskich pod zaborami. Problematykę „polskiej” szkoły rozpatrywała na tle ówczesnych warunków politycznych, administracyjnych i społecznych. Przywołując stanowiska S. Szczepanowskiego, W. Lutosławskiego i J. Benoni-Dobrowolskiej, referentka wyjaśniała, że o polskości czy narodowym charakterze szkoły nie decyduje wyłącznie język wykładu i administracji bądź narodowość uczniów oraz ich nauczycieli. Desygnaty te nie wystarczą, zdaniem Heleny Radlińskiej, do ukonstytuowania polskiej szkoły narodowej. Konieczne jest przywrócenie duchowego wymiaru dumy narodowej, którą naród polski utracił w ciągu minionych lat zaborów. Okres ten sprzyjał niszczeniu dóbr narodowych – „świętości naszych”²⁵. Dumne poczucie narodowości wśród jednostek tworzących naród polski było więc kolejnym komponentem koniecznym do wypełnienia murów szkolnych wewnętrzną siłą polskości. Przywołując to zagadnienie w XXI wieku, należy pamiętać, że naród polski był wówczas podzielony przez zaborców na trzy odrębne części. W każdym zaborze Polacy byli nękani szykanami ekonomicznymi, administracyjnymi i propagandowymi (rusyfikacja i germanizacja). Sytuacja ta osłabiała morale narodowe Polaków i skutkowałą podatnością na populistyczne hasła stosowane w polityce prowadzonej przez zaborców na ziemiach polskich. Stąd w wystąpieniu Heleny Radlińskiej tak silna krytyka szkoły, której nazwa i język stwarzały pozór polskości, ale nie przekładało się to na proces wychowania dzieci i młodzieży do polskości. Nie nawiązywano w tej szkole do tradycji wywodzonej z polskich doświadczeń okresu Komisji Edukacji Narodowej. Nie kształtowano postaw obywatelskich odpowiadających ideałowi wolności, samodzielności myślenia i działania w imię ideału dobra wspólnego – dobra narodowego. Stąd przywoływane stanowiska hołdujące idei wychowania historycznego (zarówno w ujęciu elitarnym, jak i egalitarnym) konfrontowała Helena Radlińska z własnym poglądem na naturę polskiej szkoły narodowej. Nawiązując do naturalistycznej koncepcji J.J. Rousseau oraz ustawodawstwa Sejmu 4-letniego, pokazywała ona polską szkołę, w której dzieci będą poznawały zarówno przeszłość, jak i teraźniejszość własnego kraju, jego bogactwa, tradycje, prawa i potrzeby. W ten sposób autorka łączyła przeszłość z teraźniejszością i przyszłością. Odnosząc się do aktualnej wówczas sytuacji szkoły polskiej stwierdzała, że szkolnictwo średnie przygotowuje „urzędników z patentem” przy równoczesnej indolencji w zakresie kształcenia pra-

²⁵ Tamże, s. 9.

cowników samodzielnych, zdolnych do twórczej służby. Wyraziła to wprost w twierdzeniu: „Pomiędzy szkołą a życiem nie ma związku”²⁶. Jest to kolejny fragment sprzed ponad stu lat, który można uznać za wciąż aktualny mimo upływu lat i zmiany sytuacji geopolitycznej Polski.

Zjawisko „patentyzacji”, występujące w polskiej szkole okresu rozbiorowego, piętnowała autorka przywołując te desygnaty szkoły, które powinny stanowić jej fundament²⁷. Wskazywała tu przede wszystkim funkcję wychowawczą i twórczą. Szkoła ma być jednostką pobudzającą siły wytwórcze i duchowe narodu polskiego. Ma odpowiadać na aktualne potrzeby życia. W zamian jest ona krępowana instrukcjami, przepisami i całą otoczką administracyjną, czyniącą ze szkoły urząd patentowy²⁸. Zestawiając zjawisko „hyperprodukcji inteligencji” (nadmiar ludzi wykształconych) z diagnozowanym przez badaczy zjawisk społecznym zupełnym brakiem „inteligencji”, prelegentka starała się wyeksponować instrumentalny wymiar wykształcenia w szkole podporządkowanej zaborcy. Taka szkoła nie tyle kształci i wychowuje, co przygotowuje zastępy urzędników zdolnych do realizacji celów wyznaczanych przez władze polityczne. I tu widać wyraźnie aktualność podnoszonych problemów. W konkluzji tej części rozważań Helena Radlińska stwierdziła, że:

Szkoła narodowa stanie się wówczas, gdy na każdym polu nauczania i wychowania zostanie przystosowana do potrzeb życia. Różnorodne są one, nieuświadomione dostatecznie, jedyną drogą ku ich zaspokojeniu jest nadanie szkolnictwu jak największej swobody, decentralizacja szkolnictwa, zarówno co do jego administracji jak i szczegółowych planów, przyznanie stanowiska decydującego nauczycielstwu i kołom społecznym²⁹.

Wynikające stąd postulaty można traktować jako propozycje programowe dla reformatorów szkolnictwa polskiego i zarazem narodowego.

Analiza szkolnictwa narodowego pod zaborami stanowiła jedno z dwu głównych zagadnień podniesionych w szczegółowej części referatu. Obok

²⁶ Tamże, s. 13.

²⁷ Analizując cytowany fragment poświęcony polskiej szkole okresu zaborowego, można dostrzec kolejną analogię ze współczesną szkołą (wyższą). Patentyzacja przypomina dzisiejszą parametryzację obecną w życiu akademickim. Owa parametryzacja instytucjonalna przekłada się na wymiar naukowy poprzez parametryzację pracowników nauki, których zadaniem jest gromadzenie odpowiednich punktów. Jakość i naukowy walor twórczości, współdziałanie w imię dobra wspólnego zastępuje się ideą konkurencyjności oraz „wyścigiem szczurów”. Ulegają temu coraz liczniejsze zastępy reprezentantów środowiska akademickiego. Analogia ta może być kolejnym argumentem zachęcającym do analizy zagadnień poruszanych w przeszłości przez wybitnych naukowców. Lektura tekstów źródłowych może stanowić inspirację dla poszukiwania aktualnych rozwiązań prawnych, organizacyjnych, czy instytucjonalnych.

²⁸ Por.: H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, s. 12-14.

²⁹ Tamże, s. 13.

tęgo Helena Radlińska podjęła kwestię osiągnięć nauki, które jej zdaniem warunkują rozwój szkolnictwa. Ta wzajemna relacja, według prelegentki, była kluczowa dla rozważań o reformowaniu systemu szkolnego na ziemiach polskich. Nawiązując do przeszłości, wskazywała, że w okresie scholastyizmu i za czasów Odrodzenia szkoła i nauka rozwijały się względnie harmonijnie. W szkole na bieżąco prezentowano odkrycia naukowe. Odnosząc to do sytuacji, w której analiza była prowadzona, Helena Radlińska stwierdzała, że szkoła nie nadąża z aktualizacją programów nauczania. Wyniki poznania naukowego znacząco wyprzedzają treści programowe wykładów i lekcji adresowanych do uczniów, a niekiedy również studentów.

Nauka i co do swych zdobyczy i co do metod badania idzie tak szybko naprzód, ogarnia tak rozległe dziedziny, że w „przedmioty”, paragrafy i czytanki ująć jej nie podobna. „Nauka” szkolna z wiedzą rzeczywistą nie ma nic wspólnego w gimnazjum, nieraz i w uniwersytecie. Równocześnie przygniata młodzież przeciążenie materiałem wiadomości, dat, faktów³⁰.

Eksponując problem relacji zachodzących między osiągnięciami nauki a programami szkolnymi, autorka wyjaśniała, że na tym tle podejmowanie jakichkolwiek reform staje się wyzwaniem niemal niemożliwym. Sposobem na sukces jest, według Heleny Radlińskiej, kompleksowa i całościowa reforma programowa, która będzie obejmowała zarówno treści przedmiotów, jak i metody nauczania. Holizm dotyczy nie tylko ogarnięcia wszystkich elementów szkolnictwa, ale również ich wzajemnych powiązań, które stanowią punkt wyjścia dla nowego modelu opartego na systemowym, spójnym i całościowym podejściu do nowych rozwiązań. Receptą na programowe odciążenie uczniów jest, zdaniem autorki, redukcjonizm obejmujący tak zwane przeżytki. Konieczne jest zatem nowe dostosowanie szkoły do potrzeb życia i zdobyczy naukowych. Odwołując się do najlepszych wzorów szkolnictwa Europy Zachodniej i Ameryki, prelegentka przeciwstawiała szkole adaptacyjnej koncepcję szkoły emancypacyjnej. Podkreślała, że nie chodzi o wtłaczanie uczniom określonych porcji wiedzy, ale o ich przygotowanie do pracy samodzielnej, rozbudzania spostrzegawczości, duchowego i fizycznego wyćwiczenia, do uczestnictwa w świecie kultury. Tylko taka reforma pedagogiczna, zdaniem referentki, prowadzi do konstytuowania się szkoły narodowej³¹.

Przechodząc do trzeciej i zarazem zamykającej części wystąpienia, prelegentka podniosła ponownie problem zaniku funkcji wychowawczej, która najwidoczniej uwypukla się w gimnazjach. Na tym tle wyraziła najogólniejszy postulat pedagogiki społecznej – uspołecznienie wychowania³². Podkreślając

³⁰ Tamże, s. 14.

³¹ Tamże, s. 14-15.

³² Por. tamże, s. 15.

potrzebę upowszechnienia nauczania i wprowadzenia obowiązku szkolnego (nawet kosztem tradycyjnie pojmowanych praw naturalnych rodziców), Helena Radlińska starała się przybliżyć zagadnienie rozwoju pokoleniowego dzieci i młodzieży. Łącząc kwestie bytowe z zapotrzebowaniem rodziców na wsparcie pracownicze (otrzymywane od dzieci w prowadzeniu gospodarstwa domowego), autorka eksponowała czynnik materialny jako główne źródło warunkujące ówczesne ścieżki rozwoju dzieci i młodzieży. Stwierdzała wprost, że sytuacja reglamentacji dostępu do szkolnictwa sprawia, iż nie tyle najzdolniejsi, co najzamożniejsi uczestniczą w średnim i wyższym szczeblu edukacji. Na marginesie tego spostrzeżenia, autorka przypominała ofiary, jakie ponosiła najuboższa młodzież polska w staraniach o awans społeczny:

Wobec dzisiejszego układu stosunków kształcą się wyżej nie jednostki najzdolniejsze, lecz najzamożniejsze – ci co z warstw tzw. niższych przez szkoły się przebijają, ponoszą ciężkie ofiary, nie tylko materialne, lecz i – bardzo często – moralne, okupują wznoszenie się na wyższy szczebel społeczny, związany dziś ze zdobyciem patentu, mnóstwem upokorzeń i trudności, a które zaprawiają goryczą dusze³³.

Pokazując trudności i komplikacje występujące w procesie rozwijania potencjału sił ludzkich dzieci i młodzieży, Helena Radlińska poszukiwała rozwiązań praktycznych dla dostrzeganych ograniczeń. Można stwierdzić przy tej okazji, że zastosowana tu zasada analizowania rzeczywistości była w kolejnych latach wiodącym drogowskazem torującym drogę nowej dyscyplinie naukowej. Praktyczny jej charakter podkreślała prof. H. Radlińska w toku prezentacji punktu widzenia polskiej pedagogiki społecznej³⁴. W kontekście trudności, jakie przewidywała referentka w związku z planami urzeczywistniania ideału uspołeczniania (upowszechniania) wychowania, wskazała konkretne instrumenty, które mogłyby stanowić kompensację dla materialnych i mentalnych ograniczeń społecznych. Zaliczyła tu różnego typu formy wsparcia dzieci i młodzieży w postaci stypendiów, burs, sponsorowanych posiłków i bezpłatnych książek dla uczniów oraz studentów z ubogich rodzin. Odwołując się do demokratycznych wzorców ustrojowych, przywoływała systemowe rozwiązania oparte na pomocy społecznej, które w innych krajach (rozwinętych cywilizacyjnie, choć niedemokratycznych) mają swe trwałe fundamenty w rozwinętej filantropii. Jak podkreślała w swym wystąpieniu wygłoszonym w 1908 roku, rozwiązania takie świadczą o rozwoju społecznym.

Formułując zarys programowy wsparcia dzieci i młodzieży w rozwijaniu ich potencjału sił dla dobra wspólnego, Helena Radlińska postawiła kluczowe

³³ Tamże, s. 16.

³⁴ Szerzej patrz: H. Radlińska, *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 15 i n.; także, *Pedagogika społeczna*, s. 361 i n.

pytanie o kierunki rozwoju w dziedzinie wychowania. Wpisując to zagadnienie w obszar tworzącej się w Polsce pedagogiki społecznej twierdziła, że:

W pedagogice społecznej spotykamy często marzenia o tym, jak organizacja szkolnictwa, która metodom wychowawczym da moc i rozmach, doprowadzi do zniweczenia nędzy i choroby, zapewni szczęśliwość na ziemi. Idealne obrazy przyszłości opierają się na sposobie wychowania młodzieży³⁵.

Przywołany cytat obrazuje perspektywę, z jakiej autorka spoglądała na wychowanie i jego miejsce w polskiej pedagogice społecznej. Ideał i zapatrzenie w przyszłość było równoważone diagnozą aktualnych potrzeb i poszukiwaniem metod działalności służącej urzeczywistnianiu owego ideału. Dała temu wyraz w obronie utopii, która była wówczas silnie krytykowana przez środowiska zapatrzone w racjonalny pozytywizm. Łączenie zagadnień szkolnych z całokształtem życia społecznego wymaga, według Heleny Radlińskiej, spojrzenia na rzeczywistość w całości spraw i związków zachodzących między poszczególnymi elementami złożonej rzeczywistości. Bez odniesienia do całości zjawisk i procesów nie będzie możliwa kompleksowa zmiana. Jednak takie podejście nie oznacza, że szczegółowe prace muszą zakończyć się niepowodzeniem. Wizja przyszłości oparta na tym co dziś jest niemożliwe popycha do działania. Potęguje siły, które w codziennym, szarym życiu mogłoby ograniczać lub paraliżować twórczość. Jak obrazowo stwierdzała:

Sny złote nie przeszkadzają działaniu, tylko pracownikowi przypinają skrzydła. Pocucie rzeczywistości zamykać się nie może w obrębie dzisiejszych stosunków, wśród nich nawet są przyszłości odległej zwiastuny. Tej przyszłości dokładnie, we wszystkich rysach przewidzieć nie możemy – twórcami nam jeno być dane, nie prorokami³⁶.

Konkludując powyższą obronę utopii, stwierdzała, że w pedagogice pełnią one rolę drogowskazów, wyznaczają kierunek i nie są bezużyteczne, jak niejednokrotnie postrzega się wszelkie przejawy idealizmu. To one pobudzały myśli i przyczyniały się do rozwoju, aktywizowały ludzkie siły do działania, które niejednokrotnie przekraczało zdefiniowane granice ludzkiej percepcji. W ostatnim zdaniu wyrażała to wprost: „Budować mogą tylko ci, co plan mają, prowadzić ci, co światło widzą”³⁷.

Utopia, a w późniejszej twórczości Heleny Radlińskiej wielokrotnie przywoływany „ideał” stanowiły wyraz zamiłowania autorki do spraw przyszłych, kreślonych z wizją pomyślności i szczęśliwości ludzkiej. Teraźniejszość spletała się w tej twórczości z szacunkiem dla przeszłości oraz intencją

³⁵ H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, s. 15-16.

³⁶ Tamże, s. 17.

³⁷ Tamże.

służby przyszłości, która dokonuje się w codziennej pracy twórczej. Poszanowanie dokonań minionych pokoleń i praca dla przyszłości to ideały, które towarzyszyły Helenie Radlińskiej od wczesnych lat młodości³⁸. Wpisały się też w naturalny sposób w program polskiej pedagogiki społecznej, która jako nauka praktyczna rozwijała się w późniejszych okresach pod silnym wpływem twórczyni i jej współpracowników – uczniów.

W stronę przyszłości

Przybliżenie treści wystąpienia programowego Heleny Radlińskiej, które stało się progowym punktem rozwoju polskiej pedagogiki społecznej, warto kontynuować powrotami do innych znaczących dla dyscypliny tekstów źródłowych. Spuścizna naukowa przywołanej autorki obejmuje inne dzieła, które do tej pory nie zostały upowszechnione. Są to prace z zakresu metodologii, badań prowadzonych wśród emigrantów polskich we Francji, a także wskazania metodyczne dla pracy oświatowej, społecznej i bibliotecznej. Na uwagę zasługują także teksty, które powstawały w latach 1914-1918, a dotyczyły bezpośrednio walki narodowo-wyzwoleńczej, w której Helena Radlińska czynnie uczestniczyła. Zagadnienia te wpisują się w fundamentalny zakres badań społeczno-pedagogicznych dotyczących historii pracy społecznej i oświatowej. Podsumowując niniejszy projekt wydawniczy (tzw. małą formę projektu naukowego), można zaryzykować tezę, że powrót do przeszłości jest nie tylko wartościowy historycznie. Może przede wszystkim wzmacniać dyscyplinarną pozycję nauki, której siła tkwi w jej ontologicznym statusie. Ów status decyduje o związku polskiej pedagogiki społecznej ze sprawami życia ludzkiego. W jej deontologicznym wymiarze podkreśla się z kolei użyteczność działań podejmowanych przez pedagogów społecznych w polu aktywności poznawczej, teorii twórczej i praktycznej. Cechy te, w połączeniu z całokształtem zagadnień cywilizacyjnych XXI wieku, sytuują pedagogikę społeczną w ścisłym gronie nauk niezbędnych i koniecznych dla konstruktywnego rozwoju społecznego.

BIBLIOGRAFIA

- Davies N., *Boże igrzysko. Historia Polski*, przekł. E. Tabakowska, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1992.
- Orsza H. (Radlińska), *Dzieje społeczne Polski*, Towarzystwo Wydawnicze Ignis, Warszawa 1921.

³⁸ Patrz: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, s. 331.

- Radlińska H., *Z zagadnień pedagogiki społecznej* (maszynopis), 1908.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
- Radlińska H., *Nasz udział w budowaniu nowego życia*, Zakłady Drukarskie Wacława Piekar-
niaka, Warszawa 1937.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa
1979.
- Strumińska J. (H. Radlińska), *Posiew wolności: listy Joasi Strumińskiej z etapów i zesłania*, Za-
kład Graficzny „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

PATRYCJA BRUDZIŃSKA

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

ŚWIATOWE REPERKUSJE BADAŃ PISA. WOKÓŁ NOWEJ KONTROLI EDUKACJI

ABSTRACT. Brudzińska Patrycja, *Światowe reperkusje badań PISA. Wokół nowej kontroli edukacji* [Global Repercussions of the PISA Research. Surrounding the New Education Control]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 227-236. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.13

The paper presents the reactions of societies to the results of the Program for International Students Assessments (PISA) and some of the effects of this research. It presents education reforms and changes in education systems introduced as a consequence of confrontation of results achieved by fifteen-year-olds from different countries. The text describes examples of participants from Europe, America and Asia.

Key words: PISA research, global educational reform, educational competition, global educational systems

Od chwili publikacji pierwszych wyników badań *Programme for International Students Assessments* (PISA), prowadzonych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), dokonanych w 2000 roku (mimo upływu prawie dwóch dekad) nie cichnie dyskusja na temat uzyskiwanych przez badane kraje rezultatów. Ma ona swoje specyficzne tempo i co trzy lata (po każdorazowej publikacji wyników) skupia uwagę społeczeństw na efektywności systemu edukacyjnego, bo właśnie do przemyśleń nad efektywnością tychże systemów próbują namawiać twórcy artykułów (często nienaukowych) skierowanych do szerokiego grona odbiorców (polityków, nauczycieli, rodziców). Dyskusja ta ma również swoje swoiste natężenie, zależne od tego w jakim kraju uczestniczącym w badaniu jest toczona. W przededniu opublikowania kolejnych wyników badań – PISA 2018 i przed rozpoczęciem kolejnej dyskusji na ich temat pragnę przyjrzeć się kwestiom związanym nie tyle z osiągnięciami poszczególnych krajów, co z niektórymi efektami przeprowadzania tychże badań w krajach uczestniczących.

Reakcje społeczeństw na wyniki badań PISA

Reakcje społeczeństw poszczególnych krajów po zapoznaniu się z rankingami przygotowywanymi przez OECD bywają skrajne. W tej części artykułu wskażę przykłady obrazujące to zjawisko zarówno wśród uczestników z Europy, jak i Azji czy Ameryki Południowej. Jeden z najlepiej opisanych przez badaczy przykładów stanowi niemiecka reakcja na wyniki opublikowane w 2001 roku. Ciekawe jest również porównanie podejścia do rankingów prezentowanego przez naszych dwóch sąsiadów – Niemców i Czechów. Po publikacji pierwszych wyników z badań PISA 2000 rezultaty uzyskane przez czeskich i niemieckich piętnastolatków były bardzo podobne, co więcej – różnice w tych rezultatach nie były istotne statystycznie. W obu krajach wyniki były niższe niż średnia OECD wszystkich uczestniczących w badaniu nastolatków¹. Pomimo jednak zbliżonych wyników, to co nastąpiło później ukazuje odmienne podejście do tego typu rankingów. Wśród badaczy ukuło się wyrażenie „PISA shock” i dotyczy ono reakcji niemieckiego społeczeństwa, które miało aspiracje do przodowania w rankingu² i oczekiwało dużo wyższych rezultatów. Jednakże, rankingowe miejsce Niemiec wywołało ogólne zamieszanie i nawet było postrzegane jako kryzys systemu edukacyjnego tego kraju. W każdej badanej kategorii wyniki były niższe niż średnia OECD. W czytaniu na przykład niemieccy piętnastolatkowie zdobyli 484 punkty (przy średniej OECD równej 500 pkt.) i znaleźli się na dwudziestym pierwszym miejscu w rankingu. W matematyce zajęli dwudzieste miejsce, zdobywając 490 punktów, jak również to samo miejsce w rankingu uzyskali w obszarze nauk przyrodniczych, osiągając wynik 487 punktów³. Rozpoczęła się szeroka debata na temat reform szkolnictwa. David Greger, autor artykułu *When PISA doesn't matter. The case of Czech Republic and Germany*, jest zdania, iż po publikacji wyników w niemieckim społeczeństwie wytworzył się klimat do zmian, który wcześniej (w dużej mierze przez autonomiczną politykę edukacyjną w poszczególnych landach) nie mógł zaistnieć w takiej skali⁴. W roku szkolnym 2004/2005 we wszystkich landach wprowadzone zostały krajowe normy nauki języka niemieckiego, matematyki, pierwszego języka obcego, co stało się podstawą opracowania nowego programu nauczania⁵. Od roku 2006 uczniowie podlegają ogólnokrajowej ocenie, która ma sprawdzać, czy wszędzie spełniane są wyznaczone standardy. Powołano w tym celu In-

¹ D. Greger, *When PISA does not matter? The case of Czech Republic and Germany*, Human Affairs, 2012, 22, s. 31-32.

² Tamże.

³ CESifo Forum 3/2002, Max Planck Institute for Educational Research, Berlin, s. 49, źródło: <http://www.cesifo-group.de/DocDL/Forum302-dice.pdf>, [dostęp: 23.01.2018].

⁴ D. Greger, *When PISA does not matter?*, s. 37-38.

⁵ Tamże.

stytut ds. Rozwoju Jakości w Edukacji (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen). Wprowadzono wiele programów, w tym między innymi Projekt LiD Lesen, którego celem jest promocja czytelnictwa, projekt SINUS do nauczania matematyki i przedmiotów ścisłych. Zmiany były również zauważalne w obszarze edukacji imigrantów – wzbogacanie oferty szkolnej, prowadzenie poradnictwa edukacyjnego i zawodowego, czy szkoleń z zakresu zagadnień międzykulturowości dla nauczycieli⁶. Jednak, jak twierdzą badacze, niemieckie reformy nie odpowiadały na główny problem zidentyfikowany przez badania PISA, którym był silny związek między społeczno-ekonomicznym pochodzeniem uczniów a ich osiągnięciami edukacyjnymi, nie podjęto działań zmierzających do zmiany wczesnej selekcji w strukturze edukacji⁷. Florian Waldow w swoim artykule *What PISA Did and Did Not Do: Germany after the „PISA-shock”* zaznacza, iż obszary, w których Niemiec nastolatkom odnieśli porażkę wcale nie były wcześniej nieznane specjalistom, jednak publikacja badań PISA na tak szeroką skalę i odbiór wyników przez opinię publiczną bardzo te problemy uwidoczniło⁸. W 2008 roku Klaus-Jürgen Tillmann, Kathrin Dederling, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann i Isa Nessel opublikowali książkę *PISA als bildungspolitisches Ereignis*, będącą wynikiem szczegółowych analiz dotyczących badań PISA. Badacze skupili się na tym, jak wyniki badania prowadzonego przez OECD były odbierane w czterech landach⁹: Brandenburgii, Bremie, Turynii oraz Nadrenii-Palatynie. Zwrócono uwagę przede wszystkim na trzy perspektywy znaczenia wyników PISA dla:

- 1) zarządzania i administracji;
- 2) uzasadniania i legitymizacji podejmowanych decyzji;
- 3) związku między polityką edukacyjną a badaniami edukacyjnymi¹⁰.

W badaniu wykorzystano cztery typy danych:

- artykuły prasowe;
- dokumenty ministerstw edukacji;
- dokumenty parlamentarne;
- wywiady z ekspertami z ministerstw, związków nauczycieli oraz badaczami edukacji.

Autorzy książki dostrzegają specyfikę czasu, w którym ogłoszono wyniki PISA. Zbiegł się on bowiem z planowanymi (w niektórych landach) zmianami; ukazują fenomen – publikacja wyników PISA była punktem przeło-

⁶ Tamże, s. 38.

⁷ Tamże.

⁸ F. Waldow, *What PISA Did and Did Not Do: Germany after the „PISA-shock”*, European Educational Research Journal, 2009, 8, 3, s. 476.

⁹ Tamże, s. 477.

¹⁰ Tamże.

mowym w dyskusji na temat polityki oświatowej¹¹, jednocześnie autorzy nie zgadzają się z funkcjonującym (według nich) mitem, iż scentralizowane zmiany czy reformy szkolnictwa to wynik badań PISA. Na dowód przedstawiają różne reakcje w badanych landach. Zarówno w Brandenburgii, jak i Nadrenii-Palatynacie decyzję o wprowadzeniu centralnego oceniania oraz testowania podjęto przed publikacją wyników PISA (choć jak zaznacza autor artykułu *What PISA Did and Did Not Do...* w Brandenburgii zmiany nabrały tempa dopiero po ich publikacji), natomiast Turyngia zdecydowała się na ten krok już po publikacji rezultatów¹², jednak odniesienia do wyników PISA miały tu służyć jedynie utwierdzeniu w przekonaniu o słuszności tego kroku, a nie być przez nie powodowane. Reakcje na wyniki PISA w każdym z landów były zależne od rezultatów uzyskanych przez nastoletnich mieszkańców konkretnych regionów oraz od stylu rządzenia. W Turyngii na przykład dobre wyniki uczniów tego landu pozwoliły ówczesnemu ministrowi edukacji przekonać opinię publiczną, iż debata na temat struktury szkoły jest zbędna¹³.

Podsumowując te reakcje, jakkolwiek autorzy książki *PISA als bildungspolitisches Ereignis* przekonują, iż zmiany w systemie edukacji były planowane wcześniej, należy podkreślić, iż relatywnie słabe wyniki uzyskane przez niemieckich uczniów i zestawienie ich w rankingu stało się przyczynkiem do szerokiej, ogólnospołecznej debaty. Wyniki te spowodowały poczucie kryzysu, zmusiły decydentów do reagowania¹⁴. Innym efektem publikacji punktów uzyskanych przez uczniów w tym teście, a przy tym niezwykle silnie nateżonej dyskusji na jej temat, była też ekspansja edukacyjnych badań empirycznych na terenie Niemiec¹⁵. Zaangażowanie społeczeństwa w debatę nad poprawą wyników, duża liczba tekstów publikujących wyniki PISA lub odnoszących się do tych badań pokazuje, jak duże poruszenie wywołało w Niemczech to badanie.

Na początku artykułu podkreśliłam, że po pierwszej turze badań (PISA 2000) wyniki uczniów niemieckich oraz czeskich były bardzo zbliżone. Jednak to, co wywołało efekt *PISA-shock* w Niemczech, u Czechów nie stało się przyczyną prowadzenia ożywionej debaty na temat PISA. Wyniki przyjęto z ogólnym zadowoleniem i nie stanowiły one wówczas podstawy do wprowadzania reform edukacyjnych¹⁶. Zaprezentowane reakcje dotyczyły okresu po publikacji pierwszych i drugich wyników badań (PISA 2000, PISA 2003),

¹¹ Tamże, s. 481.

¹² Tamże, s. 478-479.

¹³ Tamże, s. 480.

¹⁴ Tamże, s. 481.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ D. Greger, *When PISA does not matter?*, s. 39.

natomiast ciekawie prezentują się osiągnięcia tych krajów po szóstej już turze badań (PISA 2015). W bazie danych OECD możemy odszukać szczegółowe opisy dotyczące wyników niemieckich uczniów oraz trendów zaobserwowanych przez lata prowadzenia tegoż badania i przeczytać, że:

Średni wynik Niemiec w naukach przyrodniczych utrzymuje się na stałym poziomie od 2006 roku, kiedy nauki przyrodnicze były głównym obszarem badań. W stosunku do roku 2012, kiedy nauki przyrodnicze nie były głównym obszarem badań, wynik uczniów spadł o 15 punktów. Osiągnięcia kraju w czytaniu od roku 2000 systematycznie rosną, podczas gdy poziom umiejętności matematycznych od 2003 roku nie zmienia się znacząco¹⁷ [tłum. własne – P.B.].

Wyniki czeskich piętnastolatków w porównaniu z poprzednimi edycjami badania prezentują się następująco (dane pochodzą z czeskiego raportu *Mezinárodní šetření PISA 2015*¹⁸):

- w zakresie umiejętności matematycznych wyniki uczniów są zbliżone do wyników średniej OECD (w badaniu PISA 2000 wyniki były poniżej średniej OECD);

- osiągnięcia czytelnicze piętnastolatków są nieco poniżej średniej OECD, w badanym obszarze lepsze wyniki mają dziewczęta, choć różnica między czeskimi uczniami systematycznie maleje – w obu obszarach od 2006 roku (po znaczącym wzroście) obserwuje się spadek zdobywanej liczby punktów¹⁹.

Opisany powyżej przykład, ukazujący różne podejścia tych dwóch społeczeństw i wykorzystania wyników PISA, może stanowić wstęp do rozważań na temat zmian w systemach edukacyjnych pojawiających się w krajach uczestniczących w badaniu. Wśród licznych badaczy zajmujących się tą kwestią na uwagę zasługują choćby wymienieni w artykule *Seeing education with one's eyes and through PISA lenses: considerations of the receptions of PISA in European countries*, autorstwa Louisa Miguela Carvalho i Esteli Costa. Wskazali oni na badania opisujące reakcję Szwajcarii (T. Bieber, K. Martens, 2011); francuskie podejście do wyników PISA (M. Dobbins, K. Martens, 2012); sytuację w Niemczech (H. Ertl, 2006; F. Waldow, 2009); Szkocji (S. Grek, 2009); Turcji (B. Gür, Z. Çelik, M. Özoğlu, 2012); Finlandii (M. Rautalin, P. Alasuutari, 2009;

¹⁷ Źródło: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Germany.pdf>, [dostęp: 22.01.2018] (oryginał: Germany's mean score in science has remained stable since 2006, when science was the main domain assessed. But the country's mean score in science fell by 15 points since 2012 when science was a minor domain. The country's mean score in reading has steadily improved since PISA 2000, while its mean mathematics performance has not changed significantly since 2003 – Tables I.2.4a, I.4.4a and I.5.4a).

¹⁸ R. Blažek; S. Příhodová, *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva Přírodovědná gramotnost*, Česká školní inspekce, Praha 2016; źródło: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicakce/Mezinarodn%C3%AD%20setren%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf, [dostęp: 27.01.2018].

¹⁹ Tamże, s. 8-9.

R. Rinne, J. Kallo, S. Hokka, 2004); Szanghaju (S. Sellar i B. Lingard, 2013); Japonii (K. Takayama, 2008)²⁰. Tematyką reakcji społeczeństw po opublikowaniu badań PISA zajmowali się także S. Taut, D. Palacios (2016), opisując sytuację panującą w Chile.

Wśród krajów, które jeszcze przed pierwszą turą badań PISA (2000) uczestniczyły w porównywaniu czy ocenach międzynarodowych przy okazji innych projektów prowadzonych przez OECD, na uwagę zasługują Belgia, Francja, czy Węgry. Po opublikowaniu rezultatów badań PISA debata na ich temat była bardzo publiczna i polityczna, a samo narzędzie zostało wnikliwie zanalizowane i zinterpretowane przez społeczności naukowe²¹. Dla Węgrów dane dostarczane przez badania, a nawet słownictwo generowane w raportach OECD, stały się narracją wykorzystywaną na potrzeby krajowej polityki edukacyjnej. W Portugalii wyniki badań PISA są traktowane jako zastępcze narzędzie oceny krajowej, a informacje uzyskiwane dzięki raportom służą do legitymizacji rządowych działań w zakresie edukacji²².

W 2011 roku Jo-Anne Baird z zespołem przeprowadziła badania odnośnie reakcji na wyniki PISA w sześciu krajach. Polegało ono na skonfrontowaniu wyników zdobywających wysokie rezultaty uczniów z Kanady i Szanghaju (Chiny) z uczestnikami osiągającymi wyniki oscylujące wokół średniej OECD – Anglią, Francją, Norwegią i Szwecją, jako że taki wybór uczestników przez badaczy był motywowany tym, iż w krajach tych obserwuje się ciekawe oddziaływanie PISA na politykę edukacyjną²³. W Norwegii, której średnie wyniki (w latach 2000, 2003) były niższe aniżeli średnia OECD, a także niższe niż wyniki skandynawskich sąsiadów (Szwecji, Danii, Finlandii), międzynarodowe porównywanie się dało efekt w postaci szeregu reform edukacyjnych, obejmujących zarówno obszar ocen, jak i polityki programowej²⁴. Dodatkowych, uzupełniających danych dotyczących zmian w tym kraju dostarczają opisy Sverre Tveit, z których wynika, iż reformy przeszła zarówno edukacja na poziomie podstawowym jak i średnim, stworzono projekty rządowe, których zadaniem było promowanie oceniania kształtującego, powołania nowego krajowego systemu oceny jakości z testami oraz stworzenia nowych przepisów regulujących przeprowadzanie egzaminów²⁵.

²⁰ L.M. Carvalho, E. Costa, *Seeing education with one's eyes and through PISA lenses: considerations of the receptions of PISA in European countries*, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2014, s. 3.

²¹ Tamże, s. 4.

²² Tamże, s. 3.

²³ S. Taut, D. Palacios, *Intended and unintended interpretations and uses of PISA results: A consequential validity perspective*, RELIEVE e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation, 2016, 22(1), s. 7.

²⁴ Tamże, s. 8-9.

²⁵ Tamże, s. 9.

We Francji najwięcej obaw o skuteczność edukacji generowały wyniki w obszarze czytelnictwa. Jakkolwiek francuscy piętnastolatki osiągnęli rezultaty podobne do średniej OECD, to zauważalna i niepokojąca była duża rozbieżność między wynikami poszczególnych uczniów. W tym obszarze badań był zarówno duży odsetek uczniów osiągających wysokie wyniki oraz tych, których rezultaty były niewystarczające. Po przeanalizowaniu punktów zdobywanych przez nastolatki we Francji, również i tam ogłoszono serię reform w szkolnictwie podstawowym. Wprowadzono strategię zwalczającą analfabetyzm, a także zwiększono autonomię szkół, co miało prowadzić do usprawnienia pomocy uczniom najsłabszym²⁶.

Z kolei, w badaniach Sellar i Lingard z roku 2013 ukazano, że zarówno w Anglii, USA, jak i Australii PISA jest narzędziem, które w tych krajach wykorzystuje się do wdrożenia reform (wyniki są w nich prezentowane dla poparcia reform, stanowią raczej ich usprawiedliwienie, a nie przyczynę). Dyskurs w polityce edukacyjnej jest oparty na tak zwanych „pozytywnych dowodach tego co działa”²⁷.

Niezamierzone konsekwencje

Co trzy lata raporty publikowane przez OECD oraz raporty krajowe, w których interpretuje się i uwydatnia własne wyniki, dostarczają wielu różnych danych. Są one na tyle rozpowszechnione, iż stanowią znaczącą bazę nie tylko dla badaczy, ale również dla mediów czy polityków. Ułożone w wykresy wyniki zaczynają swój, często pozbawiony jakiegokolwiek głębszej interpretacji, obieg wśród opinii publicznej. Louis Miguel Carvalho i Estela Costa uważają, że poprzez przeprowadzanie tego międzynarodowego porównywania, program PISA ustala położenie każdego z uczestniczących krajów w wyimaginowanej, konkurencyjnej i odnawialnej co trzy lata przestrzeni²⁸. Stanowi więc instrument polityki, dzięki któremu OECD nie musi już polegać na danych statystycznych, ponieważ generuje własne²⁹. Samo zaś publikowanie rankingów może stać się interwencją w politykę edukacyjną krajów uczestniczących w badaniu.

Inną kwestię poruszyli Sandy Taut oraz Diego Palacios, których rozważania dotyczyły standardów testów w odniesieniu do programu prowadzonego przez OECD. Badacze zwrócili uwagę na standardy testów stosowanych w edukacji i psychologii, opracowane przez American Educational Research

²⁶ Tamże, s. 7.

²⁷ L.M. Carvalho, E. Costa, *Seeing education with one's eyes and through PISA lenses*, s. 4.

²⁸ Tamże, s. 6.

²⁹ Tamże, s. 2.

Association (AERA), American Psychological Association (APA), oraz National Council on Measurement in Education (NCME). Wskazują one kryteria oceny jakości testów, wymieniając trzy główne aspekty, które twórca testu powinien brać pod uwagę. Są to **ważność**, precyzja i błędy pomiaru oraz uczciwość³⁰. Jednym z zaleceń do tworzenia testów jest włączanie do ich walidacji dowodów opartych na konsekwencjach ich stosowania. Twórca powinien jasno określić, jak mają być interpretowane wyniki uzyskane dzięki stosowaniu testu oraz zatwierdzić możliwe jego zastosowania³¹. Tymczasem zauważalne są nadinterpretacje danych pochodzących z raportów OECD, co prowadzi do negatywnych skutków. Dowody na to zjawisko zgromadzili wymienieni powyżej badacze. Uważają, iż niekorzystnymi efektami prowadzenia badań PISA w takiej formie są dyskusje (zwłaszcza w krajach uzyskujących niskie bądź niezadowalające ogół społeczności wyniki), spowodowane do obarczania winą za niepowodzenia wybrane grupy (np. nauczycieli). W konsekwencji tego w społeczeństwach wytwarza się „kulturę winy”. Innym negatywnym efektem jest wykorzystywanie wyników badań PISA do przeforsowywania reform, które (bez tych wyników) byłyby analizowane bardziej szczegółowo. Na potwierdzenie występowania tego zjawiska Taut i Palacios podają przykłady czterech krajów: Turcji, Hiszpanii, Japonii oraz Chile. W Turcji wyniki piętnastolatków, zarówno w badaniu PISA 2003 jak i 2006, były poniżej średniej OECD. Opinia publiczna skupiała się głównie na rankingach i pomijała inne dane pochodzące z raportów. Choć reformę szkolnictwa przygotowywano wcześniej, to odbiór wyników PISA jako niewystarczających stał się motorem do wprowadzania zmian, które w innym wypadku podlegałyby dłuższej dyskusji³². Nadużycia w interpretacji wyników zauważono również w japońskiej prasie. Wytworzyła ona obraz upadku edukacji i poczucia kryzysu, mimo iż wyniki (PISA 2000 oraz PISA 2003) nie miały tendencji spadkowej, nie różniły się istotnie statystycznie (poza problemami w obszarze czytelnictwa, które były zidentyfikowane jeszcze przed przystąpieniem do badań OECD)³³. Kwestia zmian w polityce edukacyjnej w Hiszpanii została także szczegółowo opisana. W 2013 roku wprowadzono wiele reform, które były uzasadnione słabymi wynikami uczniów w badaniu PISA 2012. Badacze podkreślają, iż interpretacja hiszpańskich wyników, dokonana zarówno przez polityków jak i dziennikarzy (Jornet, 2013, 2016c; Carabaña, 2008), była nieprawidłowa³⁴. Polityka edukacyjna kraju prowadzona na podstawie niedokładnie zinterpretowanych rankingów ma swoje nega-

³⁰ S. Taut, D. Palacios, *Intended and unintended interpretations and uses of PISA results*, s. 2.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 9.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 9-10.

tywne skutki. Sytuacja w Chile – kraju, który zaczyna być postrzegany jako „dobry uczeń”, potrafiący poprawiać swoje wyniki – jest podobna. Wyniki są wykorzystywane do celów politycznych i w kraju buduje się poczucie kryzysu wspierane rankingami (w których Chile pozostawało poniżej średniej OECD, jednak uzyskiwało coraz lepsze wyniki)³⁵.

Podsumowanie

Podsumowując opisane powyżej przykłady, należy zwrócić uwagę na reakcje krajów uczestniczących w badaniu PISA. Poza pozytywnymi skutkami, które mogą pojawić się po ogólnospołecznych debatach na temat szkolnictwa czy dzięki możliwości poznawania systemów edukacyjnych w innych krajach uczestniczących w programie OECD, istotne są możliwe skutki negatywne. Niedokładnie interpretowane dane, pobieżnie przedrukowywane w prasie rankingi służą także walkom politycznym, ciągłemu porównywaniu się zarówno w kraju, jak i międzynarodowo, czy forsowaniu pobieżnie przygotowywanych reform – a więc głębokiemu zmienianiu systemów edukacyjnych. PISA jako narzędzie wzajemnego nadzoru przyczynia się do konstruowania narracji w polityce edukacyjnej, ma znaczenie dla decydentów i przez to również może sterować systemami szkolnymi. Należy więc zadać sobie pytanie: czy ciągle poprawianie wyników i próby uplasowania się na wyższych miejscach w rankingach to dobra droga dla pojedynczych systemów edukacyjnych? Drugim pytaniem, które się tu pojawia jest zagadnienie pewnego urynkowienia badań PISA i ich wyników. Można wyrażać obawy, czy badania te nie polegały na handlowej zasadzie, że najpierw wytwarza się potrzebę, a potem dostarcza produkt, który ją „cudownie” zaspokaja. Można bowiem zauważyć, że niemal wszędzie tam, gdzie pojawiło się badanie PISA następowało uruchomienie procesu „permanentyzacji reform szkolnych”. Tutaj z kolei pojawiają się już pytania o jawne i ukryte relacje między polityką a edukacją.

BIBLIOGRAFIA

- Baird J.A., Isaacs T., Johnson S., Stobart G., Yu G., Sprague T., Daugherty R., *Policy Effects of PISA*, Oxford University Centre for Educational Assessment, 2011.
- Blažek R., Příhodová S., *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva Přírodovědná gramotnost*, Česká školní inspekce, Praha 2016; ; źródło: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20setren%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf, [dostęp: 27.01.2018].

³⁵ Tamże, s. 10.

- Carvalho L.M., Costa E., *Seeing education with one's eyes and through PISA lenses: considerations of the receptions of PISA in European countries*, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 2014.
- CESifo Forum 3/2002, Max Planck Institute for Educational Research, Berlin źródło: <http://www.cesifo-group.de/DocDL/Forum302-dice.pdf>, [dostęp: 23.01.2018].
- Country Note OECD <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Germany.pdf>
- Greger D., *When PISA does not matter? The case of Czech Republic and Germany*, Human Affairs, 2012, 22.
- OECD: Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment. Reading, Mathematical and Scientific Literacy.
- OECD: Results by Country; źródło: <http://www.oecd.org/pisa/#d.en.198776>
- OECD: Education GPS. THE WORLD OF EDUCATION AT YOUR FINGERTIPS
- Taut S., Palacios D., *Intended and unintended interpretations and uses of PISA results: A consequential validity perspective*, RELIEVE e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation, 2016, 22(1).
- Waldow F., *What PISA Did and Did Not Do: Germany after the „PISA-shock“*, European Educational Research Journal, 2009, 8, 3.

HANNA MILER-SŁAWICZEK

*Szkoła Podstawowa nr 10
im. Jana Kasprówicza w Inowrocławiu*

PRZEMIANY WZORÓW OSOBOWYCH ŻOŁNIERZY W ŚWIEŁE PROCESU PROFESJONALIZACJI WOJSKA POLSKIEGO

ABSTRACT. Miler-Sławiczek Hanna, *Przemiany wzorów osobowych żołnierzy w świetle procesu profesjonalizacji Wojska Polskiego* [Transformation of the Personal Patterns of Soldiers in the Light of the Process of Professionalization of the Polish Armed Forces]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 237-249. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.14

The article raises the question about the transformation of personal patterns of Polish soldiers in relation to the total organization of the armed forces at the turn of the 20th and 21st centuries. Presented is an analysis of the results of research on the personal characteristics of soldiers, in the light of empirical research undertaken by W. Horyn, W. Chojnacki, R. Kaluzny, W. Chudy, J. Maciejewski, I. Wolska-Zogata. Referring to the process of professionalization in military, special attention was paid in the article on the development of appropriate character traits for soldiers, required from the officers. The desirable characteristics of a modern soldier of the Polish Armed Forces in the light of normative documents, were highlighted and described. The postulates in the area of the professionalization of the military and reference to the soldier's personal-professional profile were distinguished.

Key words: personal patterns of soldiers of the Polish Armed Forces, the process of professionalization of the Polish Armed Forces, desirable personal-professional traits of the contemporary soldier of the Polish Armed Forces

Rosnące znaczenie profesjonalizmu opartego na wiedzy determinuje istotne zmiany i wpływa na powstawanie nowych wzorów osobowych. Na przestrzeni wieków wzór osobowy żołnierza zawodowego ulegał różnorodnym zmianom, podyktowanym wartościami ideowo-politycznymi. Wzór osobowy to opis lub wyobrażenie jakiejś osoby godnej naśladowania: osoby historycznej, żyjącej współcześnie lub postaci fikcyjnej¹. W odniesieniu do organizacji totalnej, jaką są siły zbrojne, wzór osobowy oznacza zbiór cnót

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 327.

żołnierskich, takich jak męstwo, honor, patriotyzm, przyjaźń, sprawność fizyczna, szlachetność, koleżeństwo, odpowiedzialność, czy szczerłość².

W okresie dwudziestolecia międzywojennego o kształcie wzoru osobowego żołnierza zadecydowały doświadczenia żołnierskie z okresu powstań narodowowyzwoleńczych, jak i wielonarodowy charakter państwa. Zdaniem T. Hołówko³, oficer polski powinien być integralną częścią narodu, związany z ogółem społeczeństwa, być wrażliwym na wszelkie przejawy życia narodowego, brać czynny udział w pracy naukowej i kulturalnej społeczeństwa oraz należeć do towarzystw naukowych i kulturalno-oświatowych, a także kształcić się w Uniwersytetach Ludowych, oddziałach Macierzy Szkolnej, zakładać biblioteki, czytelnie, Domy Ludowe, towarzystwa krajoznawcze, związki strzeleckie, czy organizacje skautowskie. W okresie II Rzeczypospolitej generał Bolesław Popowicz, dowódca Okręgu Korpusu nr V, w Wytycznych Pracy Kulturalno-Oświatowej na Okres Zimowy 1928-1929 stwierdził:

Praca nad duchem żołnierza jest nie mniej ważną, jak praktyczne przysposobienie go do walki. W wychowaniu szeregowego należy dążyć do: urobienia charakteru odpowiadającego naszym celom wojskowym i urobienia obywatela – Polaka⁴.

W podobnym brzmieniu formułowane były wytyczne innych dowódców wojskowych, a programy pracy oświatowo-wychowawczej akcentowały konieczność prowadzenia pracy nad ukształtowaniem „żołnierza-obywatela”. W 1923 roku opublikowano pracę zbiorową *Wychowanie wojskowe*, natomiast w następnych latach ukazały się *Nauka o powinnościach żołnierza* i *Duch żołnierski* Mariana Porwita oraz *Wychowanie żołnierza – obywatela* Stanisława Sosabowskiego. Priorytetem stało się kształtowanie i utrwalanie w żołnierzach miłości ojczyzny, przywiązania do kraju, kultu państwa polskiego i jego symboli, przestrzegania w życiu codziennym cnót żołnierza-obywatela, do których należały: patriotyzm, karność, sumienność, koleżeństwo, rozumna inicjatywa i ofiarność⁵. W ramach wychowania rozwijano i utrwalano główne cechy żołnierza-obywatela: poczucie honoru i godności osobistej, gotowość do poświęceń, samodzielność, uczciwość, religijność i zamiłowanie do pracy społecznej. Utrwalone podczas odbywania służby wojskowej postawy miały ukształtować żołnierza odpowiedzialnego, przełamującego trudności życiowe obywatela Polski, gotowego do walki w obronie kraju.

Armia jako instytucja prowadząca wychowanie wojskowe i obywatelskie w okresie II Rzeczypospolitej, według M. Porwita, była „szkołą charakterów,

² J. Tomiło, *Doroślność obronna*, Warszawa 2004, s. 36.

³ T. Hołówko, *Oficer polski*, Warszawa 1921, s. 82.

⁴ J. Odziemkowski, *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1996, s. 34.

⁵ Tamże, s. 35.

organizacji pracy i honoru, kształtująca dodatni typ człowieka, gotowego do pracy na rzecz kraju i społeczeństwa”⁶.

W czasie II wojny światowej za najważniejszą cechę osobowości żołnierza uznawano patriotyzm i wytrwałość w walce o odzyskanie przez Polskę niepodległości. Głównie akcentowano znaczenie męstwa, odwagi, koleżeństwa i zdyscyplinowania w walce o wolność. Jednym z obowiązujących wówczas dokumentów był Regulamin Służby Wewnętrznej, który opisywał wzór osobowy oficera. Do cech charakterystycznych należało: zamiłowanie do pracy, profesjonalizm, pewność siebie i panowanie nad emocjami oraz troska o podwładnych. W okresie powojennym wzór osobowy żołnierza został zdominowany przez ideologię socjalistyczną, który obejmował takie cechy, jak: ideowość i zaangażowanie, internacjonalizm i patriotyzm, egalitaryzm, świadomość socjalistyczna i aktywność społeczna. Pozostałe cechy, jak: honor, odwaga, męstwo, odpowiedzialność i prawdomówność zatraciły swoje znaczenie. Po 1989 roku, kiedy nastąpiła transformacja ustrojowa w Polsce, zaczęto odrzucać wzór oficera wojska ludowego i przywoływać wzorzec osobowy oficera z okresu międzywojennego, a wśród cech osobowościowych, istotnych z punktu widzenia wymogów stanowiska pracy, znalazły się przede wszystkim takie cechy osobowościowe, jak: energia, rzetelność, odpowiedzialność, kreatywność, wyobraźnia, opanowanie, asertywność, dynamizm działania, temperament, odporność na stres, a także cechy behawioralne, jak wytrwałość, systematyczność w działaniu, staranność, uczciwość, lojalność, dyspozycyjność⁷. M. Jędrzejko i M. Paszkowski⁸ akcentują bardzo wysoki stopień dyspozycyjności oraz poczucie odpowiedzialności za państwo, jakimi odznaczają się żołnierze w odniesieniu do osób cywilnych. Według M. Sidora⁹, oficer powinien odznaczać się takimi cechami, jak: stanowczość, pryncypialność, poczucie odpowiedzialności, odwaga, lojalność wobec przełożonych i podwładnych, umiejętność stawiania wymagań, sprawiedliwość, pracowitość, dokładność, systematyczność, punktualność, gotowość do współpracy, honor, ambicja, odwaga, zdyscyplinowanie. B. Ciesielski wśród cech oficera wymienia: patriotyzm, wiedzę ogólną i fachową, wysokie poczucie godności osobistej i godności innych, poczucie honoru, lojalność środowiskową, odwagę osobistą i intelektualną, inicjatywę i prawdomówność, zdyscyplinowanie osobiste, przywództwo, dobrą prezencję i aparycję, swobodę wyrażania myśli w mowie i piśmie, wytrzymałość fizyczną i psychiczną¹⁰. S. Jarmoszko¹¹,

⁶ Tamże, s. 35-36.

⁷ S. Sirko, *Ewolucja funkcji personalnej*, Warszawa 2013, s. 74.

⁸ M. Jędrzejko, M. Paszkowski, *Kadra Wojska Polskiego 1989-2012*, Warszawa 2014, s. 106.

⁹ W. Horyń, *Ciągłość i zmiana w kształceniu i doskonaleniu zawodowym oficerów wojsk lądowych na przełomie XX i XXI wieku*, Wrocław – Radom 2009, s. 85.

¹⁰ B. Ciesielski, *Postawy oficerów, Wojsko i Wychowanie*, 1995, 2, s. 38-40, za: W. Horyń, *Ciągłość i zmiana w kształceniu i doskonaleniu zawodowym*, s. 85.

¹¹ S. Jarmoszko, *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów*, Toruń 2002, s. 34.

na podstawie analizy literatury odnoszącej się do cech osobowych oficera, wskazał na takie cechy, jak: stanowczość, poczucie odpowiedzialności, odwaga intelektualna, lojalność wobec przełożonych, sprawiedliwość, pracowitość, dokładność, systematyczność i punktualność, honor, ambicja, odwaga żołnierska.

L. Miller i C. Moscos opracowali idealne trzy typy żołnierza biorącego udział w operacjach militarnych i pokojowych¹²:

- wojownika, wyróżniającego się takimi cechami, jak: zdyscyplinowanie, sprawność fizyczna, zdolność do podejmowania decyzji, posłuszeństwo, wytrzymałość fizyczna, patriotyzm, uznanie cywilnej kontroli nad armią;

- strażnika pokoju, odznaczającego się wewnętrzną motywacją, zdolnością do empatii, profesjonalizmem;

- elastycznego żołnierza, którego charakteryzują cechy mieszane powyższych typów: otwartość na zmiany, umiejętność współdziałania, szybkość uczenia się komunikacji z otoczeniem.

Odnosząc się do procesu profesjonalizacji armii, warto zwrócić uwagę na niektóre obszary dotyczące profilu osobowego żołnierza:

- sprawności psychofizyczno-motorycznej;

- myślenia i działania twórczego oraz umiejętności podejmowania trafnych decyzji;

- komunikacji interpersonalnej w wymiarze narodowym oraz międzynarodowym;

- zachowania zgodnego z prawem i zasadami moralnymi.

Szczególnie doniosłą rolę przypisuje się komunikacji interpersonalnej w wymiarze zarówno narodowym, jak i międzynarodowym:

Przyszłe Siły Zbrojne RP muszą być gotowe do współdziałania z innymi służbami w operacjach zarządzania kryzysowego, zarówno na terytorium Polski, jak i państw sojuszników. (...) Pomimo koncentracji na podstawowym zadaniu obronnym, Polska będzie gotowa do udziału w operacjach zagranicznych. Chcemy konstruktywnie wzmacniać stabilny ład międzynarodowy¹³.

W kolejnych postulatach zawartych w Koncepcji Obronnej Rzeczypospolitej Polskiej wyróżniono takie cechy, jak: kreatywność, inicjatywę oraz umiejętność funkcjonowania w różnych środowiskach:

Biorąc pod uwagę złożoność współczesnego pola walki, jeszcze większe znaczenie ma poziom wyszkolenia oraz jakość doktryny. Dlatego zintensyfikowane zostanie szkolenie na wszystkich szczeblach, a jego priorytetem będzie działanie w środowisku po-

¹² W. Chojnacki, *Wojsko i społeczeństwo w erze płynnej globalizacji*, Warszawa 2013, s. 105.

¹³ *Polska Obronność w perspektywie 2032*, [w:] *Koncepcja Obronna Rzeczypospolitej Polskiej*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2017, s. 41.

łączonym, wspieranie świadomości sytuacyjnej, kreatywności i inicjatywy dowódców na wszystkich szczeblach¹⁴.

Swoistość profesji żołnierza Wojska Polskiego sprawia, iż jest ona silnie zdeterminowana niezbędnymi do jej wykonywania predyspozycjami oraz cechami osobowościowymi, które są wymagane od jednostek zajmujących określone stanowiska. Na podstawie badań przeprowadzonych przez W. Chojnackiego¹⁵ wśród żołnierzy zawodowych, największe znaczenie kadra przypisała wartościom o charakterze instytucjonalnym profesji wojskowej, takim jak: zdyscyplinowanie, poczucie odpowiedzialności, godności osobistej, poczucie sprawiedliwości, uczciwości. Na drugim miejscu pod względem ważności sytuowały się cechy instrumentalne, jak: stanowczość, zdecydowanie, zrównoważenie, odporność fizyczna i psychiczna, odwaga, zdolność dowodzenia. Na trzecim miejscu zostały wyróżnione umiejętności profesjonalne, a na kolejnych miejscach usytuowano kompetencje społeczne żołnierza zawodowego, w tym umiejętność współpracy i współdziałania, wymagalność, kulturę osobistą, empatię. W postulowanym profilu osobowo-zawodowym żołnierza zawodowego badana kadra głównie akcentowała właściwości wynikające z posiadanych cech osobowościowych, natomiast mniejsze znaczenie badani przywiązywali kompetencjom społecznym. W przedstawionej analizie wyników badań, kadra wyraźnie dostrzegła potrzebę wprowadzenia zmian w procesie profesjonalnego przygotowania kadry oficerów oraz podoficerów w zakresie:

- podniesienia znajomości języków obcych;
- obiektywnego diagnozowania cech i predyspozycji psychofizycznych żołnierzy;
- doskonalenia umiejętności specjalistycznych;
- poprawy stosunków społecznych;
- bardziej rygorystycznego przestrzegania norm etycznych;
- dążenia do profesjonalizmu poprzez nowatorstwo, inteligencję, samokrytycyzm oraz zdolność do empatii.

Na podstawie analizy powyższych badań wynika, iż żołnierze byli przede wszystkim bardziej przekonani o ważności takich cech, jak: ofiarność, gotowość do poświęceń i wyrzeczeń, odpowiedzialność, otwarty umysł, profesjonalizm, zdyscyplinowanie, zdecydowanie i stanowczość. Zdecydowana mniejszość badanej kadry wskazywała na cechy współczesnego żołnierza, jak: odporność fizyczna i psychiczna, odwaga, umiejętność współdziałania i współpracy z ludźmi, spryt i zaradność oraz kultura osobista.

¹⁴ Tamże, s. 56.

¹⁵ W. Chojnacki, *Socjologiczna analiza wybranych armii NATO*, Warszawa 2005, s. 301-304; tenże, *Profesjonalizacja wojska w teorii i badaniach socjologicznych*, Warszawa 2008, s. 254.

Według badań, przeprowadzonych przez R. Kałużnego i W. Chudego¹⁶ wśród podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu w latach 2005-2007, wyodrębniono cechy osobowe bardziej lub mniej przydatne w pełnieniu funkcji oficera. Okazało się, że w relacjach międzyludzkich za najbardziej cenną cechę uznano umiejętność współpracy z innymi oraz poszanowanie innych. Taki wynik może sugerować, iż podchorążowie mieli świadomość siły wynikającej z doskonałego dowodzenia i współpracy z innymi. Jako warunek konieczny przy wspólnym realizowaniu zadań żołnierze uznali komunikatywność, która niewątpliwie pozwala budować więzi międzyludzkie, prawidłowo organizować pracę, unikać konfliktów. Komunikatywność jest cechą oficera, pozwalającą mu na umiejętne dowodzenie w bardzo różnych, nierzadko trudnych, sytuacjach¹⁷. Za bardzo ważną cechę w procesie kształtowania właściwych relacji między przełożonym a podwładnym żołnierze uznali lojalność. W kontekście pozytywnym można rozpatrywać takie cechy, jak: koleżeńskość, tolerancja, podmiotowe podejście, otwartość, które zostały uznane przez podchorążych jako bardzo ważne. Poglądy respondentów, odnoszące się do przydatności określonych cech osobowych w pełnieniu funkcji oficera, tworzą obraz osoby sprawnej intelektualnie, posiadającej wysoką wiedzę i umiejętności wojskowe oraz kompetencje psychologiczno-pedagogiczne.

Innym przykładem badań nad cechami dobrego oficera były badania przeprowadzone wśród żołnierzy różnych jednostek organizacyjnych Sił Zbrojnych¹⁸. Na podstawie analizy materiałów badawczych J. Maciejewski i I. Wolska-Zogata wskazali na trzy grupy cech: pierwsza (o zakresie wskazań 59-62%) to cechy niezbędne dobremu menadżerowi: umiejętności prowadzenia, odpowiedzialność i zdolność bycia ekspertem; druga grupa cech (o zakresie wskazań 21-42%), charakteryzująca dobrego oficera, to: zdyscyplinowanie, stanowczość, silny umysł (wytrzymałość psychiczna), zdolność do działania, zdolność do współpracy, zdecydowanie, ogólne wykształcenie, otwartość umysłu, czy zdolność do przetrwania stresu fizycznego; trzecią grupą cech (o zakresie wskazań 7-15%), najmniej docenianych, stanowiły wartości ogólnospołeczne, takie jak gotowość do poświęceń, lojalność względem władzy cywilnej, patriotyzm i empatia, posłuszeństwo, czy zdolność łatwego pozyskiwania przyjaciół.

¹⁶ R. Kałużny, W. Chudy, *Rodzaje wiedzy, umiejętności oraz cechy osobowe postrzegane przez podchorążych jako ważne w pełnieniu funkcji oficera*, [w:] *Andragogika a grupy dyspozycyjne społeczeństwa*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 68-70.

¹⁷ R. Kałużny, *Komunikowanie interpersonalne w procesie dowodzenia i wychowania*, *Poglądy i Doświadczenia*, 1996, 4, s. 129-134.

¹⁸ J. Maciejewski, I. Wolska-Zogata, *Zawód oficera Wojska Polskiego w toku transformacji*, Wrocław 2004, s. 44-66.

Na podstawie powyższych badań można stwierdzić, iż na stereotyp „dobrego oficera” składały się cechy instrumentalne, warunkujące skuteczność działań, natomiast kompetencje społeczne nabrały mniejszego znaczenia.

Badania przeprowadzone przez W. Horynia¹⁹ wśród studentów czwartego roku Wyższej Szkoły Oficerskiej we Wrocławiu²⁰ pokazały, iż w opinii badanych przyszły absolwent wyższej szkoły oficerskiej to człowiek uczciwy i honorowy, umiejętnie współzyskujący z innymi, nie bojący się trudów życia, odznaczający się samodzielnością, prawdomównością, wysokim poczuciem sprawiedliwości i przedsiębiorczością. Ponadto podchorążowie, w wyniku oddziaływań wojskowego środowiska wychowawczego, stali się ludźmi zdyscyplinowanymi i odpowiedzialnymi, a osobowość ich uległa transformacji w kierunku pożądanym przez kierownictwo wojskowe²¹. Nawiązując do procesu profesjonalizacji w wojsku, szczególną uwagę zwraca się na wypracowanie odpowiednich cech charakteru, wymaganych od oficerów: rzetelności, poczucia obowiązku, etyki i patriotyzmu²², wskazanych powyżej w opiniach respondentów.

Badania z ostatnich lat, przeprowadzone przez M. Liberackiego²³, wykazały, iż żołnierze zawodowi szczególnie wyraźnie utożsamili się z pozytywnymi walorami profesji wojskowej, wskazując zarówno predyspozycje pryncypialne oraz instrumentalne, istotne ich zdaniem do wykonywania zawodu żołnierza, do których zaliczyli następujące cechy i umiejętności: dyscyplinę własną (58%), kulturę osobistą (56%), umiejętność słuchania i współpracy z podwładnymi (50%), poczucie odpowiedzialności (49%), stanowczość i zdecydowanie (47%), umiejętność dostosowania się do zmian (40%), odporność psychiczną i fizyczną (39%), sprawiedliwość i uczciwość (36%).

Wyniki badań przeprowadzonych przez W. Chojnackiego²⁴ pokazały, iż respondenci największe znaczenie przypisali wartościom o charakterze instytucjonalnym w profesji wojskowej, czyli zdyscyplinowaniu, poczuciu odpowiedzialności, honorowi, godności osobistej, sprawiedliwości, uczciwości i prawości. Cechy instrumentalne, takie jak: stanowczość, zdecydowanie, zrównoważenie, odporność psychiczna i fizyczna, odwaga, czy zdolność do-

¹⁹ W. Horyń, *Środowisko wojskowe a kształtowanie osobowości podchorążych*, Wrocław 2004, s. 122-126.

²⁰ Od roku 2017 istnieje pod nazwą Akademia Wojsk Lądowych we Wrocławiu.

²¹ W. Horyń, *Środowisko wojskowe*, s. 165.

²² D. Krzywdziński, *Modyfikacje systemu kształcenia i szkolenia w SZ RP*, [w:] *Profesjonalna armia w teorii i praktyce – kontekst strategiczny*, red. D. Kozerański, R. Niedźwiecki, Warszawa 2012, s. 105.

²³ M. Liberacki, *Pełnienie zawodowych ról oficerskich przez absolwentów uczelni cywilnych*, Toruń 2015, s. 154-155.

²⁴ W. Chojnacki, *Profesjonalizacja wojska w teorii i badaniach socjologicznych*, Warszawa 2008, s. 251.

wodzenia sytuowały się na drugim miejscu, natomiast cechy składające się na kompetencje społeczne żołnierza zawodowego, w tym umiejętność współpracy i współdziałania, kultura osobista, empatia oraz wyrozumiałość zajęły dalsze pozycje pod względem ważności. W profilu osobowo-zawodowym żołnierza zawodowego zbadana kadra akcentowała przede wszystkim²⁵:

- orientację indywidualistyczną, podkreślając właściwości wynikające z posiadanych cech osobowościowych;
- stosunkowo niżej oceniła społeczny kontekst wykonywania zawodu żołnierza zawodowego;
- w profilu posiadanych cech osobowościowych respondenci ocenili nisko tak istotne dla potrzeb współczesnej armii cechy osobowe, jak nowatorstwo i sprawność intelektualna;
- wśród najbardziej typowych cech i umiejętności, charakterystycznych dla współczesnego żołnierza zawodowego, w ocenie badanych znalazły się takie cechy, jak: zdyscyplinowanie, umiejętności profesjonalne, zdecydowanie, stanowczość, poczucie odpowiedzialności, poczucie honoru i godności osobistej, ofiarność, gotowość do poświęceń i wyrzeczeń, umiejętności dowódcze.

Przebudowa organizacyjna polskiej armii, redyslokacja oddziałów oraz redukcja żołnierzy i sprzętu, zgodnie z zobowiązaniami przyjętymi przez Polskę w „Traktacie o konwencjonalnych siłach zbrojnych w Europie”, niewątpliwie wpłynęły na wizerunek polskiego żołnierza²⁶. Jak podkreśla W. Horyń, „Oficerowie w Wojsku Polskim stanowili i stanowią grupę społeczną, która nadaje kształt siłom zbrojnym”²⁷, to od nich zależy stopień przygotowania sił zbrojnych do realizacji zadań wojskowych²⁸. Miejsce i rolę żołnierza w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej wyznaczają normy prawne, zawarte w dokumencie, jakim jest Ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych:

Żołnierzem zawodowym może być osoba posiadająca obywatelstwo polskie, o nieposzlakowanej opinii, której wierność dla Rzeczypospolitej Polskiej nie budzi wątpliwości, posiadająca odpowiednie kwalifikacje oraz zdolność fizyczną i psychiczną do pełnienia zawodowej służby wojskowej²⁹.

Jednym z obowiązujących dokumentów, opisującym wzór osobowy żołnierza, jest Kodeks Honorowy Żołnierza Zawodowego Wojska Polskiego³⁰:

²⁵ Tamże, s. 251-252.

²⁶ J. Maciejewski, *Sylwetka oficera Wojska Polskiego w dobie przemian ustrojowych. Kontekst socjologiczny*, Socjologia, 2008, XLIV, 3079, s. 14.

²⁷ W. Horyń, *Ciągłość i zmiana w kształceniu i doskonaleniu zawodowym*, s. 7.

²⁸ M. Laskowski, *Modele kształcenia a przystosowanie zawodowe młodych oficerów Wojska Polskiego*, Warszawa 2016, s. 29.

²⁹ Ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych z 11 września 2003 r. – załącznik do ogłoszenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 24 listopada 2017 r. (poz. 173).

³⁰ *Kodeks Honorowy Żołnierza Zawodowego Wojska Polskiego*, Dziennik Urzędowy Ministra Obrony Narodowej, Warszawa 2008, nr 5.

– zawodowa służba wojskowa jest powołaniem i świadomym wyborem oraz stawia żołnierza w szczególnej dyspozycji wobec ojczyzny, obrony jej niepodległości i bezpieczeństwa, z gotowością poniesienia ofiary włącznie;

– służba żołnierska wymaga zdyscyplinowania, poświęcenia i lojalności, a honor żołnierza to postawy i działania, które znamionują uczciwego i prawego człowieka;

– fundamentalnymi cnotami żołnierza zawodowego są: patriotyzm, męstwo, uczciwość, odpowiedzialność, sprawiedliwość, prawdomówność i solidarność zawodowa;

– żołnierza cechuje szczerść i szacunek dla innych (zawsze stawia dobro służby ponad ambicje osobiste);

– czynami niegodnymi żołnierza są w szczególności: zdrada ojczyzny, tchórzostwo na polu walki, obłuda, prywata, niewywiązywanie się z przyjętych zobowiązań (na polu walki ma go cechować męstwo, odwaga i roztropność).

We wzorze dokumentu normatywnego „Opinia służbowa”³¹ wyróżnione zostały następujące cechy żołnierza zawodowego, które podlegały ocenie:

– odpowiedzialność (gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za skutki swoich działań);

– efektywność rozumowania (sposób rozumowania);

– umiejętność współpracy (efektywność współpracy w grupie);

– komunikatywność (sposób funkcjonowania w relacjach z innymi);

– takt, kultura osobista i rodzaj wywieranego wpływu na innych;

– rzetelność i wiarygodność (rzetelność i obowiązkowość w podejściu do obowiązków);

– determinacja (stanowczość i konsekwencja w dążeniu do celu);

– odporność psychofizyczna (sposób wykonywania zadań pod wpływem stresu);

– wygląd zewnętrzny i prezencja (dbałość o wygląd zewnętrzny i prezencję);

– sposób podejmowania decyzji (styl podejmowania decyzji);

– umiejętność organizowania i planowania pracy (umiejętność ustalania priorytetów w swojej pracy oraz ich oceny);

– wyrażanie myśli (efektywność wyrażania myśli);

– umiejętność oceniania podwładnych (nie dotyczy szeregowych zawodowych oraz żołnierzy, którym nikt nie podlega).

Obecnie obowiązująca ocena kompetencji i predyspozycji żołnierza zawodowego³² dotyczy następujących cech:

³¹ Opinia służbowa, załącznik do Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z 8 lutego 2010 r. (poz. 184), Dziennik Ustaw nr 34.

³² Opinia służbowa, załącznik do Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z 26 maja 2014 r. (poz. 764).

- odpowiedzialności;
- determinacji w dążeniu do celu;
- trafności i szybkości podejmowania decyzji;
- odporności na stres;
- komunikatywności i umiejętności pracy w zespole;
- stosowania się do przepisów, norm i reguł;
- rozwoju własnego i podnoszenia kwalifikacji;
- dbałości o sprzęt i mienie;
- kultury osobistej i dbałości o wygląd zewnętrzny;
- planowania i organizacji pracy;
- samodzielności i inicjatywy;
- dyspozycyjności;
- jakości i terminowości wykonywania obowiązków/zadań.

Dokonując analizy powyższych pożądaných cech osobowych żołnierza, zawartych we wzorach opinii służbowych żołnierzy zawodowych, można stwierdzić, iż w obecnie obowiązującym wzorze oceny kompetencji i predyspozycji żołnierza zawodowego zostały dodane takie cechy, jak: rozwój własny i podnoszenie kwalifikacji, samodzielność i inicjatywa, szybkość podejmowania decyzji, jakość i terminowość wykonywania obowiązków. Zmiany katalogu cech i predyspozycji zawodowych żołnierza niewątpliwie wynikają z zapotrzebowania na ciągły rozwój osobowo-zawodowy żołnierzy zawodowych oraz dostosowania zadań do potrzeb wynikających ze zmian w wymiarze narodowym oraz międzynarodowym.

W dokumencie *Wizja Sił Zbrojnych RP – 2030*³³ opisany jest model przyszłego oficera Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej: oficer przyszłych Sił Zbrojnych będzie charakteryzował się profesjonalizmem, kreatywnością, adaptacyjnością i zdolnością do ustawicznego kształcenia. Przyszły oficer będzie posiadał umiejętność podejmowania szybkich decyzji, będzie brał udział w operacjach bojowych. Specyfika służby wojskowej będzie wymagała od żołnierzy wysokiego poziomu wytrzymałości fizycznej, psychicznej, dużej motywacji do działania w skrajnie ciężkich i niebezpiecznych warunkach, a także osobistej elastyczności. Dowódcy będą musieli samodzielnie podejmować szybkie i trafne decyzje w warunkach dużego stresu. Na podstawie powyższych informacji, zawartych w dokumencie *Wizja Sił Zbrojnych – 2030*, można stwierdzić, iż zwiększą się w istotny sposób wymagania stawiane kandydatom do służby w Siłach Zbrojnych. Opracowanie długoterminowej wizji Sił Zbrojnych jest istotnym elementem systemu strategicznego planowania ich rozwoju. Profesjonalne Siły Zbrojne ze zdolnością szybkiej adaptacji do

³³ *Wizja Sił Zbrojnych RP – 2030*, Warszawa 2008, s. 27.

zmieniających się uwarunkowań będą mogły skutecznie sprostać przyszłym wyzwaniom.

Na uwagę zasługują społeczno-polityczne trendy rozwojowe³⁴, takie jak:

- demokratyzacja państwa (w tym tworzenie armii zawodowej);
- instytucjonalizacja (ciągła restrukturyzacja oraz strukturyzacja organizacji wojskowych);
- innowacje techniczne i technologiczne (zmiany w systemie techniki wojskowej);
- nowa systemowa jakość szkolenia i doskonalenia profesjonalnego (kształtowanie kompetencji kluczowych, z uwagi na ciągłą potrzebę adaptacji kompetencji do zadań).

E. Solarczyk-Ambrozik wskazuje na takie kategorie w obszarze pracy i organizacji, jak elastyczność i mobilność w odniesieniu do złożoności, różnorodności życia w postmodernistycznym świecie³⁵. Tracą na znaczeniu wyuczone kwalifikacje zawodowe, a praca zaczyna być organizowana wokół stale zmieniających się zadań, a nie pojedynczych czynności³⁶, co niewątpliwie wymaga odpowiednich cech i predyspozycji osobowych.

Powyższe trendy rozwojowe wymuszają przyjęcie następujących postulatów w obszarze profesjonalizacji wojska i odniesieniu do profilu osobowo-zawodowego żołnierza:

- zapotrzebowania na ciągły rozwój osobowo-zawodowy żołnierzy zawodowych;
- zwiększenia działań skupionych na większej integracji i koordynacji pomiędzy instytucjonalnym systemem edukacji a pozainstytucjonalnymi formami kształcenia oraz szkolenia w jednostkach wojskowych w ramach pełnienia funkcji „organizacji uczącej się”;
- kształtowania wizji rozwojowych w jednostkach wojskowych adekwatnych do potrzeb wynikających ze zmian w otoczeniu zewnętrznym;
- organizacji szkoleń ściśle związanych z potrzebami sfery zasobów ludzkich zintegrowanych z systemem ocen okresowych żołnierzy;
- określaniu roli żołnierza zawodowego w odniesieniu do nowych funkcji sił zbrojnych w sferze zewnętrznej (wojsko postrzegane jako instrument polityki obronnej oraz zagranicznej państwa) i wewnętrznej³⁷ (siły zbrojne definiowane jako instytucja służąca integracji społeczeństwa oraz jako środek przemocy, pomocy państwa).

³⁴ W. Chojnacki, *Socjologiczna analiza wybranych armii NATO*, s. 191-193; tenże, *Wojsko i społeczeństwo w erze płynnej globalizacji*, s. 176-178.

³⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Dynamika zmian w obszarze pracy a rozwój studiów karierowych*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 47, s. 53 i 61.

³⁶ Tamże, s. 51-52.

³⁷ K. Załęski, *Siły zbrojne. Teoria i praktyka funkcjonowania*, Warszawa 2018, s. 312.

BIBLIOGRAFIA

- Chojnacki W., *Socjologiczna analiza wybranych armii NATO*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2005.
- Chojnacki W., *Profesjonalizacja wojska w teorii i badaniach socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2008.
- Chojnacki W., *Wojsko i społeczeństwo w erze płynnej globalizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki, Warszawa 2013.
- Ciesielski B., *Postawy oficerów, Wojsko i Wychowanie*, 1995, 2.
- Hołówko T., *Oficer polski*, Wydawnictwo E. Wende i S-ka, Warszawa 1921.
- Horyń W., *Środowisko wojskowe a kształtowanie osobowości podchorążych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- Horyń W., *Ciągłość i zmiana w kształceniu i doskonaleniu zawodowym oficerów wojsk lądowych na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wrocław – Radom 2009.
- Horyń W., Maciejewski J., (red.), *Andragogika a grupy dyspozycyjne społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Jędrzejko M., Paszkowski M., *Kadra Wojska Polskiego 1989-2012*, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2014.
- Jarmoszko S., *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Kałużny R., Chudy W., *Rodzaje wiedzy, umiejętności oraz cechy osobowe postrzegane przez podchorążych jako ważne w pełnieniu funkcji oficera*, [w:] *Andragogika a grupy dyspozycyjne społeczeństwa*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Kałużny R., *Komunikowanie interpersonalne w procesie dowodzenia i wychowania*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T. Kościuszki, 1996, 4.
- Kirchmayer J., *Pamiętniki*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1962.
- Kodeks Honorowy Żołnierza Zawodowego Wojska Polskiego*, Dziennik Urzędowy Ministra Obrony Narodowej z 2008 roku.
- Koncepcja Obronna Rzeczypospolitej Polskiej*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2017.
- Kruszyński B., *Kariery oficerów w II Rzeczypospolitej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2011.
- Krzywdziński D., *Modyfikacje systemu kształcenia i szkolenia w SZ RP*, [w:] *Profesjonalna armia w teorii i praktyce – kontekst strategiczny*, red. D. Kozerański, R. Niedźwiecki, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2012.
- Laskowski M., *Modele kształcenia a przystosowanie zawodowe młodych oficerów Wojska Polskiego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Liberacki M., *Pełnienie zawodowych ról oficerskich przez absolwentów uczelni cywilnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Maciejewski J., Wolska-Zogata I., *Zawód oficera Wojska Polskiego w toku transformacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- Maciejewski J., *Sylwetka oficera Wojska Polskiego w dobie przemian ustrojowych. Kontekst socjologiczny*, *Sociologia*, XLIV, 2008, 3079.
- Odziemkowski J., *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

- Opinia służbowa, załącznik do Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z 8 lutego 2010 r. (poz. 184).
- Opinia służbowa, załącznik do Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z 26 maja 2014 r. (poz. 764).
- Polska Obronność w perspektywie 2032*, [w:] *Koncepcja Obronna Rzeczypospolitej Polskiej*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2017.
- Sirko S., *Ewolucja funkcji personalnej*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2013.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Dynamika zmian w obszarze pracy a rozwój studiów karierowych*, Studia Edukacyjne, 2018, 47.
- Tomilo J., *Dorosłość obronna*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Departament Wychowania i Promocji Obronności, Warszawa 2004.
- Ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych z 11 września 2003 r. – załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 24 listopada 2017 r. (poz. 173).
- Wójcik T., *Kształcenie oficerów zawodowych kawalerii Wojska Polskiego w latach 1919 - 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Wizja Sił Zbrojnych RP – 2030*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Departament Transformacji, Warszawa 2008.
- Załęski K., *Siły zbrojne. Teoria i praktyka funkcjonowania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018.

AGNIESZKA STEUR

*Sekcja Polska w Levende
Talen, Holandia*

SZKOŁY POLSKIE I POLONIJNE W HOLANDII - PRÓBA KATEGORYZACJI

ABSTRACT. Steur Agnieszka, *Szkoły polskie i polonijne w Holandii – próba kategoryzacji* [An Attempt to Categorize Polish and Polonia's Schools in the Netherlands]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 251-267. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.15

According to unofficial data from the Polish Consulate in The Hague, there are currently around 30 Polish and Polonia's schools in the Netherlands. The way they operate, both in legal and educational terms, are different. This article is an attempt to categorize them. In addition, this article characterizes the existing schools by dividing them into four categories – school consultation points linked with Polish diplomatic missions, schools associated in the Polish Schools' Forum in the Netherlands, schools operating at parishes and non-affiliated ones.

According to the Dutch Planning Office, there are currently 250,000 Poles in the Netherlands. The representatives of the Polish Consulate in The Hague estimate that there may be up to 40,000 children among people of Polish descent who live in the Netherlands. Only about 2,000 of them attend Polish and Polonia's schools. This article is the beginning to understand why only 5% of children of Polish origin who live in the Netherlands attend schools that look after Polish language.

Key words: education, migration, emigration, Polish language, bilingualism, multilingualism, Polish as a foreign language, Polish language abroad, Polish schools, Polish diaspora schools, identity, Polish language learning, educational institutions

Niniejszy artykuł jest próbą kategoryzacji szkół polskich i polonijnych działających współcześnie na terenie Królestwa Niderlandów. Jak łatwo zauważyć, użyto tutaj kilku nazw tego samego państwa. Według *Słownika języka polskiego PWN* „państwo, o którym mowa, może być wskazywane za pomocą następujących nazw: Holandia, Królestwo Holandii, Niderlandy, Królestwo Niderlandów”¹.

¹ <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Holandia-czy-Niderlandy;1831.html> [dostęp: 09.02.2019].

Podział na szkoły polskie i polonijne wprowadzono z uwagi na ogólny podział szkół działających w Królestwie Niderlandów. Szkołami polskimi określane są te, których działanie podlega polskiemu Ministerstwu Edukacji i z tego względu muszą spełniać prawne oraz edukacyjne wymagania strony polskiej. Podlegają nadzorowi pedagogicznemu, który jest sprawowany przez dyrektora ośrodka rozwoju polskiej edukacji za granicą². Szkoły polonijne natomiast, to szkoły zakładane przez osoby prywatne lub instytucje, jednak ich działanie nie podlega polskim normom prawnym oraz oświatowym.

Według Władysława Miodunki, niemożliwe jest rozdzielenie historii nauczania języka polskiego poza granicami Polski z historią samej emigracji³. Polskie szkoły od zawsze były zakładane w celu podkreślenia więzi z krajem pochodzenia obojga lub jednego z rodziców ucznia. Ponadto, niezwykle ważne było (i jest) przekazywanie następny pokoleniom własnej odrębności etnicznej i kulturowej. Według autora, właśnie to było swoistym zjawiskiem dla Polaków mieszkających poza granicami ojczyzny⁴. Obserwując sytuację Polonii holenderskiej, można wnioskować, że nadal tak jest, ale w mniejszym stopniu.

Pod koniec roku 2017 Główny Urząd Statystyczny w Polsce zaprezentował szacunkowe wyniki badań, z których wynika, że liczba mieszkańców Polski przebywających poza granicami ojczyzny w roku 2016 wynosiła 2 515 tys. osób⁵. Dane te dotyczą Polaków przebywających poza granicą powyżej trzech miesięcy. Wyniki szacunkowe nie obejmują zatem emigracji sezonowych, która często trwa do trzech miesięcy. Oznacza to wzrost o 4,7% w porównaniu z rokiem 2015. Wyniki badań zaprezentowane rok później potwierdziły szacunkowy wzrost migracji Polaków, mimo że już nie tak duży jak rok wcześniej, bo o 1%⁶. Można w nich przeczytać, że: „Zgodnie z wynikami opracowanego szacunku, w końcu 2017 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2 540 tys. mieszkańców naszego kraju”⁷.

Polacy spośród krajów Unii Europejskiej jako kierunek emigracji najczęściej wybierają Wielką Brytanię (793 tys.), następnie Niemcy (703 tys.), a na trzecim miejscu Holandię (120 tys.)⁸.

² <http://www.orpeg.pl/index.php/nadzor-pedagogiczny1> [dostęp: 09.02.2019].

³ Por. W. Miodunka, *Nauczanie języka polskiego w świecie*, [w:] *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 3, red. K. Dopierała, Toruń 2004.

⁴ Tamże.

⁵ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2016,2,10.html> [dostęp: 09.02.2019].

⁶ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2017,2,11.html> [dostęp: 09.02.2019].

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

W artykule niniejszym chciałabym skoncentrować się właśnie na Polonii holenderskiej. Powyższe pomiary potwierdzają również wyniki badań niderlandzkich, przeprowadzonych przez Biuro Planowania (Het Sociaal en Cultureel Planbureau – SCP). Według nich, obecnie w Holandii zarejestrowanych jest 160 tys. Polaków, co stanowi szóstą pod względem wielkości grupę imigrantów w tym kraju⁹. Należy podkreślić, że prezentowane przez SCP dane są oficjalne, jakkolwiek wielu ekspertów stwierdza niedoszacowanie podawanych liczb. Dzieje się tak, ponieważ w Holandii przebywa wielu Polaków, którzy nie rejestrują się w urzędach miast, przez co nie są uwzględnieni w oficjalnych statystykach Biura Planowania. W kwietniu 2018 roku podano szacunkowe dane, według których w Holandii przebywa około 90 tys. niezarejestrowanych Polaków¹⁰. Oznacza to, że łącznie w kraju tym przebywa około 250 tys. Polaków¹¹.

Liczba Polaków mieszkających w Holandii czasowo lub na stałe z rodzinami wciąż się powiększa. W 2005 roku rodziny (z jednym lub większą liczbą dzieci) stanowiły 30% emigrantów, a w roku 2017 było to już ponad 50%. Szacuje się, że w 2016 roku w Holandii przebywało 32 tys. polskich dzieci¹², natomiast w 2018 roku – już 36 tys.¹³. Dlatego, szacuje się, że obecnie w kraju tym może przebywać nawet około 40 tys. dzieci polskiego pochodzenia¹⁴.

Ze 160 tys. Polaków, którzy 1 stycznia 2017 roku byli zarejestrowani w Holandii, 125 tys. zaliczanych jest do tak zwanej pierwszej generacji lub pierwszego pokolenia migrantów¹⁵. Oznacza to, że właśnie te osoby przybyły do tego kraju. Nieco ponad 35 tys. Polaków urodziło się już w Holandii i mają jednego lub oboje rodziców polskiego pochodzenia. Tworzą oni drugą generację/drugie pokolenie migrantów. Z badań SCP wynika, że Polaków w Holandii w drugim pokoleniu rodzi się wciąż więcej, jednak nadal znacząco przeważa liczba tych przybywających¹⁶.

Dzieci posiadające polskie korzenie, które mieszkają w Holandii pochodzą z rodzin o zróżnicowanych strukturach narodowościowych. Większość

⁹ https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2018/Bouwend_aan_een_toekomst_in_Nederland [dostęp: 09.02.2019].

¹⁰ <https://www.telegraaf.nl/nieuws/1953752/kwart-miljoen-polen-in-nederland> [dostęp: 09.02.2019].

¹¹ Tamże.

¹² Rapport: Poolse en Bulgaarse ouders en kinderen in Nederland belangrijke kwesties volgens vrijwilligers, Februarie 2016, s. 3.

¹³ https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 09.02.2019].

¹⁴ Wystąpienie konsula generalnej Rzeczypospolitej Polskiej, pani Renaty Kowalskiej 11.10.2018 r. z okazji Dnia Komisji Edukacji Narodowej w Ambasadzie RP w Hadze.

¹⁵ M. Gijsberts i in., *Bouwend aan een toekomst in Nederland. De leefsituatie van Poolse migranten die zich na 2004 hebben ingeschreven*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, april 2018, s. 35.

¹⁶ Tamże.

z nich ma rodziców Polaków. Część dzieci urodziła się w Polsce i do Holandii wyjechała w późniejszym czasie. Niektóre uczęszczały również do szkół w Polsce. W Królestwie Niderlandów mieszkają także polskie dzieci, które w tym kraju przyszły na świat. Inną grupę stanowią te, których jeden rodzic pochodzi z Polski, a drugi jest Holendrem. Zazwyczaj Polkami są matki, jakkolwiek podczas moich spotkań dotyczących wychowania i rozwoju dzieci dwujęzycznych oraz w trakcie prowadzenia prac badawczych na Uniwersytecie Amsterdamskim spotkałam dzieci i młodzież, których ojcowie są Polakami, a matki Holenderkami. Kolejną grupę dzieci polonijnych stanowią te, których jeden rodzic pochodzi z Polski, a drugi z innego kraju (nie z Holandii). W każdej z tych rodzin sytuacja językowa w domu jest inna, jak również odmienną wagę przykładają się do dbałości o rozwój języka polskiego.

W życiu każdego emigranta następuje dysjunkcja tożsamości. Walczą ze sobą chęć zadomowienia się w nowym społeczeństwie oraz obawa utraty dotychczasowego życia. Pojęcie dysjunkcji wyjaśnia Agnieszka Kozerska, pisząc, że jest to:

niewspółzachodzenie – różnica pomiędzy tym, co jest przez nas oczekiwane w obrębie naszego sposobu doświadczania świata w oparciu o dotychczasowe własne doświadczenia biograficzne, a tym, z czym jesteśmy konfrontowani¹⁷.

Jak pisze z kolei Leon Dyczewski:

W sytuacji każdego emigranta, który znalazł się w nowym społeczeństwie-państwie występuje odmiennosc i niezgodność postaw. Emigrant chce jak najszybciej i w miarę wszechstronnie wejść w nowe dla siebie społeczeństwo-państwo, a jednocześnie zachowuje swoją dotychczasową tożsamość wsobną i społeczną¹⁸.

Dla Polaków starających się podtrzymać więzi z krajem ojczystym ważna jest znajomość i kontynuacja, czyli przekazanie kolejnemu pokoleniu języka polskiego. Dla wielu łączy się to nierozzerwalnie z posyłaniem dzieci również do polskich i polonijnych szkół. „Również”, ponieważ w przypadku Królestwa Niderlandów żadna z tych szkół nie jest placówką, w której uczniowie spełniają obowiązek szkolny. Dzieci polskiego pochodzenia wypełniają go w szkołach niderlandzkich, międzynarodowych lub europejskich¹⁹.

Nie zawsze tak było. We wrześniu 1928 roku otwarto szkołę polską im. Św. Stanisława w Brunssum. Na początku uczęszczało do niej zaledwie

¹⁷ A. Kozerska, *Proces uczenia się osób starszych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, red. A. Kamińska, Pedagogika, 2016, 13, s. 242.

¹⁸ L. Dyczewski, *Tożsamość emigranta w nowym społeczeństwie-państwie: pomiędzy trwałością i zmianą* [w:] *Pogranicze*, Studia Społeczne, 2011, XVII, s. 9.

¹⁹ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht> [dostęp: 10.02.2019]

30 dzieci, jednak już kilka lat później było ich ponad 200. Razem z liczbą uczniów wzrastało zainteresowanie nauką języka polskiego. Na początku szkoła funkcjonowała przy wsparciu finansowym państwa polskiego. W okresie kryzysu ekonomicznego konieczne stało się jednak przejście placówki pod administrację niderlandzką. W szkole zajęcia odbywały się sześć godzin dziennie i co istotne – trzy godziny były prowadzone w języku polskim, pozostałe w języku niderlandzkim. Niestety, z czasem lekcje w języku polskim były redukowane²⁰.

Współcześnie dzieci polonijne uczęszczają przede wszystkim do miejscowych szkół niderlandzkich.

Szkolnictwo w Holandii różni się pod wieloma względami od polskiego. Szczególnie duże różnice można zaobserwować między szkołami o poziomie podstawowym. Dzieci rozpoczynają naukę w wieku czterech lat (obowiązek od pięciu)²¹. Do szkoły idą zazwyczaj kilka dni po swoich czwartych urodzinach, niekoniecznie od początku roku szkolnego. Jednakże, już od 3. lat i 10. miesięcy mogą spędzać w niej kilka poranków, aby z wolna przyzwyczajając się do nowego miejsca²².

Czas zajęć w szkołach odbywa się w stałych godzinach – zazwyczaj od godziny 8.30 do 15.00, z wyjątkiem środy, kiedy zajęcia trwają do godziny 12.00²³. Rodzice lub opiekunowie zobowiązani są do osobistego odbioru dzieci ze szkoły. Dopiero w ostatnich klasach (7. i 8.) dzieci mogą do domu wracać same.

W Holandii w szkołach podstawowych nie ma uroczystego rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego. Uczniowie nie znają również pojęcia „strój galowy”.

W trakcie roku szkolnego uczniowie otrzymują trzy raporty, które w jakimś stopniu można przyrównać do polskiego świadectwa, przedstawiające postępy w nauce. Raport trzeci informuje, czy w nadchodzącym roku szkolnym uczeń znajdzie się w kolejnej grupie (klasie)²⁴. Jeżeli informuje o pozostaniu w tej samej klasie, nie jest to traktowane jako porażka ucznia. Oznacza natomiast, że dziecko potrzebuje więcej czasu, aby przyswoić sobie informacje i szkoła ten czas dziecku daje.

Oceny, jakie dzieci otrzymują w szkołach holenderskich są prezentowane w skali od 1 do 10, przy czym 5 jest już oceną niedostateczną. W raportach

²⁰ F. Wojciechowski, *Voor brood en vrijheid, Honder jaar Polen in zuid Limburg, 1900 - 2000*, Heerlen 2000, s. 39.

²¹ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-mag-mijn-kind-naar-de-basisschool> [dostęp: 09.02.2019].

²² Tamże.

²³ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-regelen-basisscholen-de-schooltijden-en-lesuren> [dostęp: 09.02.2019].

²⁴ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast> [dostęp: 10.02.2019].

pojawiają się one jednak dopiero w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Wcześniej wyniki w nauce określane są literami od A do E, gdzie A jest oceną najwyższą.

Kolejną znaczącą różnicą między szkołami holenderskimi i polskimi jest sposób zwalniania dzieci z zajęć szkolnych. W Holandii nie ma zwolnień lekarskich. Jeżeli dziecko jest chore, rodzic telefonicznie informuje o tym szkołę, natomiast kiedy chce zwolnić dziecko ze szkoły z innego powodu, wówczas musi zwrócić się z oficjalną prośbą do dyrekcji²⁵. Ta udziela zwolnienia tylko w sytuacjach wyjątkowych. Na przykład, wyjazd wakacyjny poza sezonem nie jest traktowany jako wystarczający powód do zwolnienia dziecka ze szkoły. Jeśli rodzic mimo wszystko wyjedzie, może spodziewać się kary pieniężnej lub nawet zatrzymania na lotnisku przez policję.

W szkołach podstawowych w Holandii odbywa się nauczanie blokowe. Pierwszy blok trwa zazwyczaj od około 8.30 do blisko 11.30. Godziny te mogą się nieco różnić w zależności od szkoły. Po pierwszym bloku dzieci mają przerwę na lunch, którą w zależności od organizacji szkoły spędzają w domu (są wtedy odbierane i przywożone ponownie przez rodziców i opiekunów) lub w szkole. Przerwa w szkole często wiąże się z dodatkową opłatą, ponieważ uczniowie znajdują się wówczas pod opieką organizacji pozaszkolnych. Coraz więcej szkół wybiera tak zwany ciągły rozkład zajęć. W tej sytuacji wszystkie dzieci, bez dodatkowych opłat, zostają na przerwę w szkole²⁶.

Kolejna różnica między polską a niderlandzką szkołą polega na obowiązku wychodzenia przez wszystkie dzieci codziennie na podwórko, na 15-20-minutowe przerwy, gdzie wyjście na zewnątrz odbywa się niezależnie od pogody.

W niderlandzkiej szkole podstawowej obowiązkowymi przedmiotami są: język niderlandzki, język angielski, matematyka, poznanie siebie i świata (elementy geografii, historii, biologii, lekcje ruchu drogowego oraz orientacja w mieście), sztuka (muzyka, rysunek, prace ręczne) oraz wychowanie fizyczne²⁷.

Dzieci do szkoły chodzą z małymi plecakami, w których noszą wyłącznie kanapki i owoce na lunch oraz picie (w szkole nie otrzymują posiłków). Nie noszą do szkoły ciężkich tornistrów, ponieważ wszystko co potrzebne znajduje się w klasie. Szkoła wyposaża uczniów w przybory szkolne, podręczniki, książki ćwiczeń oraz zeszyty.

²⁵ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/mag-ik-mijn-kind-buiten-de-schoolvakanties-mee-op-vakantie-nemen> [dostęp: 09.02.2019].

²⁶ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/kan-mijn-kind-tussen-de-middag-overblijven-op-de-basisschool> [dostęp: 09.02.2019].

²⁷ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool> [dostęp: 09.02.2019].

Bardzo znaczącą różnicą między szkołami w Polsce i Holandii jest to, że dzieci w Holandii nie mają zadawanych zadań do odrobienia w domu. Dopiero w ostatnich klasach otrzymują kopię ćwiczeń lub materiał do nauki w domu, jednak jest tego bardzo niewiele.

W szkole podstawowej daną grupą opiekuje się przeważnie jeden nauczyciel, który uczy wszystkich przedmiotów. Klasy zazwyczaj nie są przepełnione – liczą od 24 do 26 uczniów²⁸.

Zajęcia w grupach od 1 do 3, czyli w wieku od 4. do 6. lat odbywają się w klasach przypominających polskie sale przedszkolne. Dzieci siedzą na krzesłach w kręgu. Od grupy 4. (dzieci 7-letnie) zajmują już ławki, ale w układzie wyspowym. W klasie tworzone są wyspy składające się z czterech ławek, przy których siedzi czworo uczniów. Bardzo wiele zadań dzieci wykonują w grupach. Nie wszyscy uczniowie są zwrócenie frontalnie do nauczyciela. Ponadto, w ciągu roku są regularnie przesadzani. W zamiarze nauczyciela jest, aby każdy uczeń w czasie nauki pracował w wielu grupach, dzięki czemu uczy się współpracy z różnymi osobami. W szkołach holenderskich kładzie się ogromny nacisk na pracę grupową i współpracę między dziećmi.

Wakacje w szkołach holenderskich również bardzo różnią się od polskich. Przede wszystkim, czas letniego wypoczynku trwa krócej, bo 6 tygodni, chociaż niderlandzkie dzieci nie mają mniejszej liczby wolnych dni. W ciągu roku odbywają również tygodniowe wakacje wiosenne, na przełomie marca i kwietnia, oraz dwutygodniowe wakacje w maju. Po wakacjach letnich pierwszą tygodniową przerwą od nauki są wakacje jesienne w październiku, a kolejną – dwutygodniowe wakacje bożonarodzeniowe²⁹.

Szkoła liczy na współpracę z rodzicami, którzy bardzo często są zaangażowani w przeróżne aktywności organizowane przez nauczycieli. Pomagają podczas świątecznych spotkań, zabaw sportowych i w trakcie wycieczek³⁰.

W holenderskich szkołach nie ma wspólnych wywiadówek ze wszystkimi rodzicami dzieci z jednej grupy. Każdy rodzic jest zapraszany na indywidualne dziesięciominutowe spotkanie, podczas którego dowiaduje się o postępach dziecka w nauce. Jeśli pojawiają się ewentualne problemy, a ich rozważenie zajmie więcej czasu, rodzic umawia się na kolejne spotkanie w innym terminie.

Zaprezentowane przeze mnie różnice są często powodem wielu nieporozumień. Szczególnie jeśli polscy rodzice w Holandii przebywają od niedaw-

²⁸ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/waarom-is-er-geen-maximum-voor-de-groepsgrootte> [dostęp: 09.02.2019].

²⁹ <https://www.schoolvakanties-nederland.nl/schoolvakanties-2019.html> [dostęp: 09.02.2019].

³⁰ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-kan-ik-als-ouder-bij-de-school-betrokken-zijn> [dostęp: 09.02.2019].

na i nie zasięgnęli informacji, jak zorganizowany jest system edukacji w tym kraju. Często również, szczególnie kiedy ich dziecko uczęszczało do szkoły w Polsce, są przekonani, że miejscowa szkoła nie jest wystarczająco dobra, choćby z powodu braku zadań domowych.

W celu wyrównania tych niderlandzkich „niedociągnięć”, rodzice wysyłają dzieci do szkół polonijnych, do których uczniowie przyjmowani są na zasadach zapisu przez formularz na stronie internetowej szkoły. Nie ma wymagań składania innych dokumentów – wystarczą dane osobowe dziecka i adres zamieszkania. Po wysłaniu formularza, przedstawiciel szkoły kontaktuje się z rodzicami³¹.

Do szkół przy parafiach dzieci zapisywane są po uprzednim kontakcie (telefonicznym) z księdzem, zazwyczaj poprzez wysłanie maila.

W celu zapisania dziecka do Szkolnego Punktu Konsultacyjnego w Hadze czy Brunssum, należy przy zachowaniu zasad ochrony danych osobowych ucznia

złożyć kopię aktu urodzenia lub kopię dokumentu zawierającego numer PESEL dziecka lub innego dokumentu stwierdzającego tożsamość dziecka, np. kopię dowodu osobistego lub paszportu, zaświadczenie o uczęszczaniu do szkoły w Królestwie Niderlandów lub szkoły europejskiej działającej na podstawie Konwencji o Statucie Szkół Europejskich, świadectwo ukończenia klasy programowo niższej w systemie oświaty w Polsce (począwszy od drugiej klasy szkoły podstawowej), jeśli uczeń takie posiada, wypełniony i podpisany formularz zgłoszeniowy dziecka do szkoły opracowany przez Ośrodek³².

Szkoły polonijne w Holandii mają charakter uzupełniający względem niderlandzkiego systemu szkolnictwa i nie należą do miejscowego systemu edukacyjnego.

Funkcjonowanie i podstawy prawne szkolnictwa polskiego za granicą określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (DzU z 2017 r., poz. 1648).

Szkoły polonijne finansowane są ze składek rodziców, a w niektórych przypadkach także ze wsparcia sponsorów. Mogą ubiegać się o dofinansowanie z Ministerstwa Spraw Zagranicznych, w ramach projektów. Natomiast szkoły polonijne działające przy polskich parafiach w Holandii także są finansowane ze składek rodziców, jak również darowizn³³.

³¹ <https://www.kreda.nl/index.php/pl/o-kredzie/zapisy-do-szko%C5%82y> [dostęp: 09.02.2019].

³² <http://www.haga.orpeg.pl/sites/www.haga.orpeg.pl/files/zalaczniki/Statut%20SPK%20w%20Hadze.pdf> s.30. [dostęp: 10.02.2019].

³³ <http://www.parafia-rotterdam.nl/?q=pl/node/274> [dostęp: 10.02.2019].

Szkolne Punkty Konsultacyjne są jednostkami finansowanymi z budżetu państwa polskiego, z części której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania³⁴.

Strona niderlandzka do szkół polonijnych odnosi się neutralnie. Jeżeli wyraża w jakiś sposób swoje zdanie na temat inicjatyw Polaków w Holandii, zazwyczaj wypowiada się pozytywnie (traktują to jako wolontariat i przychylnie patrzą na aktywność migrantów), jednak znacznie częściej nie zabiera głosu w ogóle³⁵.

Polska edukacja (głównie nauka języka) za granicą zajmowała i zajmuje szczególne miejsce w organizacji życia w kraju osiedlenia. Szkoły polonijne wspomagają doskonalenie znajomości języka polskiego, jak również aktywnie promują polską kulturę oraz historię poza granicami kraju³⁶. Dzięki ich działalności Polacy mieszkający w różnych miejscach na świecie, w tym również w Holandii, integrują się zarówno między sobą, jak i z Holendrami. Szkoły polonijne są ośrodkami kultywującymi polskie tradycje, zrzeszającymi społeczność, jak też wspierają Polaków w różnych sytuacjach.

W Holandii istnieje stosunkowo wiele szkół polonijnych (biorąc pod uwagę powierzchnię kraju oraz porównując z innymi krajami europejskimi) i wciąż przybywają nowe. Niestety, nie powstał jeszcze ich dokładny spis. Na stronie internetowej polska-szkola.pl, na której widnieje spis polskich i polonijnych szkół w Holandii, znajduje się ich zaledwie 19 i część zamieszczonych tam danych jest już przedawniona³⁷. Aktualna rejestracja szkoły na stronie ORPEG-u jest warunkiem przyznawania uczniom legitymacji szkolnych³⁸. Również większość informacji znajdujących się na stronie internetowej Ambasady RP w Hadze, a dotyczących nauki języka polskiego w Holandii nie jest aktualna³⁹.

Według moich obliczeń, obecnie w Holandii działa około 30 szkół polskich i polonijnych. Zazwyczaj jednak nie przekłada się to na liczbę uczniów. Według informacji Konsulatu Rzeczypospolitej Polskiej w Hadze i szkół polonijnych, zaledwie około 2 tys. Polaków poniżej dwudziestego roku życia

³⁴ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 31 sierpnia 2017 r., poz. 1648, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2017 r., §4, p. 3.

³⁵ http://niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=18874:cae-ycie-jest-szko--rozmowa-z-agnieszk-lonsk&catid=77:holandia&Itemid=128 [dostęp: 09.02.2019].

³⁶ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wspomaganie-nauczania-jezyka-polskiego-i-w-jezyku-polskim-za-granica-informator-men.html> [dostęp: 10.02.2019].

³⁷ <http://www.polska-szkola.pl/db/web/database/115?field%5B1578%5D=Holandia&queryString=&dateFrom=&dateTo=> [dostęp: 10.02.2019].

³⁸ https://haga.msz.gov.pl/pl/p/haga_nl_a_pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/legitymacje_szkolne/ [dostęp: 10.02.2019].

³⁹ https://haga.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_kulturalna/szkoly_jezyka_polskiego_w_holandii/ [dostęp: 09.02.2019].

jest objętych regularną nauką języka polskiego w szkołach polonijnych lub w szkolnych punktach konsultacyjnych⁴⁰.

Szkoły polskie działające poza granicami kraju zwane są również szkołami polonijnymi, społecznymi, sobotnio-niedzielnymi lub uzupełniającymi⁴¹. Na potrzeby niniejszego artykułu podzielę je na cztery typy: szkoły społeczne (20), szkoły przy parafiach (5), szkolne punkty konsultacyjne (2) oraz niezrzeszone (?)⁴². Zajęcia edukacyjne i dydaktyczne w każdej z tych placówek są bardzo zróżnicowane. Żadna szkoła tego typu nie została objęta obowiązkiem edukacyjnym i uczestnictwo w nich jest dobrowolne. Zajęcia w nich odbywają się w soboty. Wyjątkiem jest Szkolny Punkt Konsultacyjny w Hadze, w którym lekcje odbywają się również w środę po południu.

Polskie szkoły zrzeszone w Forum Szkół Polskich oraz niezrzeszone zazwyczaj zakładają osoby prywatne (najczęściej rodzice dwujęzycznych dzieci), którym leży na sercu kontakt z językiem i kulturą kraju pochodzenia⁴³.

W polskich sobotnich szkołach dzieci spędzają średnio trzy godziny w co drugą sobotę miesiąca. Uczą się, w zależności od wieku, pisać i czytać, ale przede wszystkim poznają polskie tradycje i zwyczaje. W takich szkołach organizowane są ponadto spotkania z okazji Wigilii, Wielkiej Nocy, andrzejek i innych polskich świąt. Dzieci uczą się polskich piosenek i fragmentarycznie poznają literaturę ojczystą. Jednak, co ważne, spotykają się z innymi dziećmi o polskich korzeniach, dzięki czemu mają okazję przekonać się, że nie są „inne”, łącząc w sobie dwa językowe i kulturowe światy. Dla dzieci, które od niedawna mieszkają w nowym kraju i jeszcze niewystarczająco dobrze znają język niderlandzki, możliwość zabawy, rozmowy oraz nauki w języku polskim jest niezwykle ważna i pomaga im poczuć się lepiej w nowym środowisku. Dla rodziców natomiast polska szkoła stanowi także miejsce spotkań. Czekając końca lekcji, mają okazję wymienić się spostrzeżeniami, radami lub czasem porozmawiać przy kawie. Wiele polonijnych szkół organizuje dla rodziców lekcje języka niderlandzkiego oraz różne spotkania informacyjno-edukacyjne.

Najliczniejszą grupę szkół polonijnych w Holandii skupia Forum Szkół Polskich – stowarzyszenie powstałe 30 września 1995 roku⁴⁴. Wszystkie placówki w nim zrzeszone zainicjowały osoby prywatne. Szkoły z prawnego

⁴⁰ Wystąpienie konsul generalnej Rzeczypospolitej Polskiej, pani Renaty Kowalskiej 11.10.2018 r. z okazji Dnia Komisji Edukacji Narodowej w Ambasadzie RP w Hadze.

⁴¹ https://haga.msz.gov.pl/pl/p/haga_nl_a_pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/legitymacje_szkolne/ [dostęp: 10.02.2019]

⁴² Precyzyjne określenie liczby szkół niezrzeszonych jest wyzwaniem, ponieważ nowe szkoły i miejsca spotkań o charakterze edukacyjnym wciąż powstają, a istniejące rozwiązują działalność.

⁴³ Por. <http://nowinki.com.nl/node/402> [dostęp: 09.02.2019] oraz http://niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=18874:cae-ycie-jest-szko--rozmowa-z-agnieszk-lonsk&catid=77:holandia&Itemid=128 [dostęp: 09.02.2019].

⁴⁴ <http://www.fpsn.nl/pl/> [dostęp: 11.02.2019].

punktu widzenia są organizacjami, stowarzyszeniami lub fundacjami zarejestrowanymi w Holandii. Wszystkie podlegają niderlandzkiemu prawu⁴⁵. Obecnie Forum gromadzi dwadzieścia szkół, do których uczęszcza około 1000 dzieci i w których zatrudnionych jest (najczęściej na zasadzie wolontariatu) 60 nauczycieli. Znajdują się one w miastach: Amersfoort, Amsterdam, Apeldoorn, Breda, Delft, Dordrecht, Eindhoven, Enschede, Groningen, Haga, Leiden, Lisse, Meterik, Nijmegen, Oss, Poeldijk, Schiedam, Roosendaal, Tilburg, Utrecht⁴⁶. Nauczyciele w nich samodzielnie opracowują program nauczania i w zależności od wieku dzieci ustalają podział na klasy. Najczęściej są to grupy wiekowe. Zajęcia w szkołach odbywają się w soboty, dwa razy w miesiącu. Lekcje trwają zazwyczaj 3 godziny zegarowe z przerwami. Oznacza to średnio 6 godzin w miesiącu. Ze względu na szkolne wakacje w edukacyjnym roku placówek niderlandzkich, zajęcia w szkołach polonijnych odbywają się średnio około 17 razy w ciągu roku szkolnego⁴⁷.

Na stronie internetowej Forum Szkół Polskich można przeczytać, że stawia sobie ono za cel kultywowanie i upowszechnianie języka polskiego oraz tradycji, w szczególności poprzez wspieranie dydaktyczne oraz organizacyjne polskich szkół sobotnich w Holandii. Według zawartych tam informacji, szkoły te realizują program uzupełniający dla uczniów polonijnych⁴⁸.

Współpracując ze Szkolnym Punktem Konsultacyjnym w Hadze, fundacja „Kreda”⁴⁹ pomaga holenderskim nauczycielom, którzy w swoich klasach mają uczniów polskiego pochodzenia. Robi to poprzez współorganizowanie konferencji i prowadzenie wielu innych projektów, jak na przykład Mentor⁵⁰.

Ze względu na bardzo ograniczony czas, w szkołach sobotnich istotne jest, aby program nauczania był atrakcyjny dla młodych emigrantów. Niezwykłym przykładem tego może być polska szkoła w Amersfoort, w której nauczyciele realizują autorskie programy nauczania, opierając się na własnych opracowaniach oraz wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego, nauki o środowisku i nauki historii w szkole podstawowej. Starsze dzieci uczą się w niej również polskiej historii, poznają polską kulturę oraz elementy geografii i środowiska. Szkołę tę na tle innych wyróżnia dostęp uczniów do

⁴⁵ <https://www.kreda.nl/index.php/pl/edukacja-informacje-i-porady/o%C5%9Bwiata> [dostęp: 12.01.2019].

⁴⁶ <http://www.fpsn.nl/pl/category/aktualnosci> [dostęp: 12.01.2019].

⁴⁷ <https://polskaszkolaamersfoort.nl/info/kalendarz-zajec-i-impresz/#item-19> [dostęp: 12.01.2019].

⁴⁸ https://haga.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/szkoly_polskie/ [dostęp: 12.01.2019].

⁴⁹ W Kredzie działa również sobotnia Polska Szkoła Bollenstreek, która jest członkiem Forum Polskich Szkół w Holandii.

⁵⁰ <https://www.kreda.nl/index.php/pl/> [dostęp: 10.02.2019].

aterialów edukacyjnych Centrum Edukacji o Przyrodzie i Ochronie Środowiska Het Groene Huis Amersfoort⁵¹.

Szkoły przygotowując autorski program nauczania, często łączą różne metody. Przykładem takim jest szkoła działająca przy Polskim Centrum Edukacji i Kultury Lokomotywa, która według informacji zawartych na jej stronie internetowej łączy elementy programu Małgorzaty Małyskiej, metody dobrego startu Bogdanowicz oraz zastosowanie techniki Montessori i Freineta⁵².

Dla szkół polonijnych takich jak na przykład działająca przy fundacji „Osstoja” w Oss, istotne jest również kreowanie pozytywnego wizerunku Polski i polskości wśród miejscowej społeczności. Osoby zaangażowane w jej działalność, promują polską kulturę i sztukę poprzez organizowanie różnego rodzaju imprez, happeningów oraz spotkań, w których uczestniczą również Holendrzy⁵³. Ze względu na ograniczenia czasowe, program nauczania w polonijnych szkołach nie jest rozbudowany. Nie zmienia to faktu, że placówki te odgrywają bardzo ważną rolę wśród Polonii.

Uczniowie mieszkający w Hadze lub Randstad⁵⁴ mają możliwość uczęszczania do polskiej szkoły działającej przy Ambasadzie RP w Hadze. Zajęcia odbywają się tam dwa razy w tygodniu, w soboty i środy, a każda grupa ma pięć godzin lekcyjnych tygodniowo.

Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Hadze umożliwia uczniom uczęszczającym do szkół funkcjonujących w systemach oświaty niderlandzkiej uzupełnianie wykształcenia w zakresie polskiej szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Zajęcia prowadzone są w zgodzie z „ramami programowymi kształcenia uzupełniającego i planami nauczania dla szkolnych punktów konsultacyjnych”⁵⁵. Uczniowie SPK-ów otrzymują świadectwa, jednak na ich podstawie nie przyjmuje się lub odmawia przyjęcia dziecka do szkoły w Polsce⁵⁶.

Szkoła o tym samym programie i profilu działa w Brunssum. Uczęszczają do niej dzieci polskich żołnierzy służących w NATO. Zajęcia odbywają się w niej w każdą sobotę.

Uczniami szkolnych punktów konsultacyjnych są dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą oraz dzieci ze środowiska polonij-

⁵¹ <https://polskaskolaamersfoort.nl/info/dla-rodzicow-i-opiekunow/> [dostęp: 11.01.2019].

⁵² http://lokomotywa.nl/FAQ_022013.pdf [dostęp: 11.01.2019].

⁵³ <http://osstoja.nl/O-nas--Over-ons.php> [dostęp: 11.01.2019]

⁵⁴ Jest to aglomeracja złożona z kilku miast położonych blisko siebie; w skład Randstad wchodzi aglomeracje: Amsterdamu, Rotterdamu, Utrechtu i Hagi, a także Haarlem, Dordrecht, Leiden i inne.

⁵⁵ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 11 stycznia 2017 r. poz. 59, USTAWA z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

⁵⁶ <http://www.orpeg.pl/index.php/home/aktualnosci/9-aktualnosci/202-informacja-na-temat-swia-actw-szkolnych-wydawanych-przez-spki-oraz-szkoly-spoleczne> [dostęp: 11.01.2019].

nego. Nauka w nich umożliwia poznanie języka ojczystego, historii Polski, jej obyczajów, kultury i jest bezpłatna, a uczniowie wypożyczają podręczniki w szkole. Uczniom szkoły przysługuje legitymacja szkolna ważna na terenie Polski.

Polonijne szkoły przy parafiach stanowią część Polskiej Misji Katolickiej. Również w nich program nauczania języka polskiego jest bardzo okrojony, często są to zaledwie dwie godziny w miesiącu. Uczniowie odbywają tam przede wszystkim zajęcia z religii⁵⁷ i są przygotowywani do przyjęcia sakramentu Pierwszej Komunii Świętej. Po zajęciach szkolnych uczestniczą w pobliskim kościele we Mszy św. W Holandii szkoły takie mieszczą się w Hadze⁵⁸, Amsterdamie⁵⁹, Utrechcie⁶⁰, Meterik⁶¹ oraz Groningen⁶².

Przykładem może być szkoła przy parafii w Amsterdamie. Uczniowie, podobnie jak w szkołach zrzeszonych, spotykają się na zajęciach w soboty, średnio w roku 20 razy. Zajęcia trwają krócej niż lekcje w innych szkołach, bo niecałe dwie godziny – lekcja języka polskiego oraz religii. Przyparafialna szkoła w Amsterdamie jest jedną z bardziej popularnych szkół polonijnych w Holandii i cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów oraz rodziców. Zajęcia prowadzone są w 15 grupach: po dwie grupy dzieci co najmniej pięcioletnich, sześciu- i siedmioletnich, cztery grupy dzieci ośmioletnich przygotowujących się do I spowiedzi i Komunii Świętej, dwie grupy dzieci będących rok po Komunii oraz po jednej grupie dzieci będących dwa, trzy i cztery lata po I Komunii Świętej⁶³. W szkole tej uczy ośmiu katechetów i ośmiu nauczycieli języka polskiego⁶⁴. Prowadzone są również zajęcia dla młodzieży pragnącej przystąpić do sakramentu bierzmowania.

Każda szkoła działająca przy polskich parafiach kładzie inny nacisk na integrację Polaków z Holendrami. Są i takie, dla których głównym celem jest nauka dzieci „walki o wierność Bogu, jego przykazaniom i nie poddawaniu się ogromnym pokusom świata i samemu być przykładem”⁶⁵. Ze strony internetowej jednej z parafii można dowiedzieć się, że

podejście duszpasterskie do zagadnień wiary różni się w Holandii w zasadniczy sposób od katechezy w Polsce i należy wszystkim rodzicom wyjaśnić, że ta sytuacja po-

⁵⁷ <http://www.parafia.nl/?q=pl/node/253> [dostęp: 11.01.2019].

⁵⁸ Szkoła parafialna w Hadze <http://www.parafia.nl/> [dostęp: 11.01.2019].

⁵⁹ Szkoła parafialna w Amsterdamie http://www.pmkamsterdam.nl/html_pl/index.html [dostęp: 11.01.2019].

⁶⁰ Szkoła parafialna w Utrechcie <http://parafiapolska.nl/grupy/szkolka/> [dostęp: 11.01.2019].

⁶¹ Szkoła parafialna w Meterik <http://www.faustyna.nl/> [dostęp: 11.01.2019].

⁶² Szkoła parafialna w Groningen <http://groningen.org.pl/> [dostęp: 11.01.2019].

⁶³ <http://www.pmkamsterdam.nl/szkola/html/szkola.html> [dostęp: 09.02.2019].

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ <http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 11.01.2019].

wstała nie w wyniku naturalnego rozwoju, lecz ogromnego kryzysu wiary w krajach zachodnich poczynając od lat 60. XX wieku⁶⁶.

Podejście niderlandzkich księży do wiary określane jest „niepoważnym” i mówi się o „faktycznym utracie wiary przez liderów lokalnego Kościoła”⁶⁷.

Szkoły działające przy polskich parafiach w Holandii są również ośrodkami kultywującymi polskie tradycje, zrzeszającymi społeczności i wspierającymi wiarę katolicką.

W Holandii działa również kilka szkół, które nie są związane z wyżej wymienionymi instytucjami. Przykładem jednej z nich może być Szkoła Polonijna im. Gen. Stanisława Maczka w Brabancji Północnej, która realizuje swoje cele pod patronatem Fundacji Pro Polonia, w ramach projektu „Szkoła z autorytetem” i działa od września 2016 roku. Według informacji zawartych na stronie internetowej, dla jej założycieli, kadry i rodziców ważne jest, by wszelkie działania wychowawcze oparte były na wartościach, które można odnaleźć w życiu i działalności osób walczących o wolność Polski. Dlatego w szkole tej kładzie się bardzo duży nacisk na lekcje historii, ze szczególnym uwzględnieniem tej historii, która dotyczy działań polskich żołnierzy podczas wyzwolania Holandii w czasie Drugiej Wojny Światowej (historia 1. Polskiej Dywizji Pancerniej gen. S. Maczka)⁶⁸.

Poza szkołami zaprezentowanymi w niniejszym artykule, dzieci polskiego pochodzenia mogą również brać udział w lekcjach szkół internetowych, to jest www.polonijka.edu.pl lub www.libratius.edu.pl. Również Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji Za Granicą (ORPEG) umożliwia kontynuowanie uzupełniającego lub ramowego planu nauczania na odległość w jednej ze szkół przez ten Ośrodek prowadzonych. Uczniowie mogą kształcić się na odległość w Szkole Podstawowej im. Komisji Edukacji Narodowej, Gimnazjum im. Komisji Edukacji Narodowej lub Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej.

Według Elżbiety Sękowskiej,

status języka zmienia się w zależności od kategorii pokolenia emigracyjnego i/lub polonijnego. Pokolenie emigrantów posługuje się we wszystkich typach kontaktów językiem polskim lub jego wariantem terytorialno-socjalnym wyniesionym z kraju pochodzenia⁶⁹.

Wszystkie te placówki bez względu na ich status prawny, liczbę godzin lekcyjnych i program zajęć są niezwykle ważnymi ośrodkami łączącymi Po-

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ <http://szkolabreda.nl/historia-szkoly/> [dostęp: 11.01.2019].

⁶⁹ E. Sękowska, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków 2010, s. 216.

laków za granicą. To miejsca, w których dzieci znajdują często przyjaźnie na całe życie, a ich rodzice spotykają osoby przeżywające te same rozterki i wątplenia, zaś dzieląc się nimi, znajdują wsparcie i rozwiązania wielu problemów. W znacznej liczbie tych miejsc założyciele szkół kładą bardzo duży nacisk na integrację polskiej społeczności z Holendrami, przez co wpływają na poprawę wizerunku Polaków za granicą. Ponadto, w wielu szkołach polonijnych odbywają się również spotkania informacyjne odnośnie na przykład systemu edukacyjnego w Holandii czy korzyści płynących z wychowania dwujęzycznego dzieci. W niejednej szkole polonijnej prowadzone są również lekcje języka niderlandzkiego dla dorosłych Polaków, a w niektórych również języka polskiego dla Holendrów.

Jak pisze E. Sękowska:

Kontakty społeczno-kulturowe wpływają na przebieg asymilacji, akulturacji, integracji. Dominująca rola w tych procesach przypada nośnikom etniczności, czyli tym elementom kultury, które decydują o tożsamości grupy⁷⁰.

Właśnie dlatego można stwierdzić, że szkoły polonijne stanowią miejsca, w których nie tylko dba się o język polski, w których nie tylko kultywuje się polskie tradycje, ale również wspiera asymilację i integrację Polaków w różnym wieku. Dzięki tym działaniom mają możliwość poza granicami ojczyzny poczuć się bardziej „u siebie”.

BIBLIOGRAFIA

Podstawy prawne

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 11 stycznia 2017 r., poz. 59, USTAWA z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 31 sierpnia 2017 r., poz. 1648, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2017 r., §4, p. 3.

Raport: Poolse en Bulgaarse ouders en kinderen in Nederland belangrijke kwesties volgens vrijwilligers, Februarie 2016, s. 3.

Publikacje zwarte

Dyczewski L., *Tożsamość emigranta w nowym społeczeństwie-państwie: pomiędzy trwałością i zmianą* [w:] *Pogranicze*, Studia Społeczne, 2011, XVII.

Gijsberts M., Andriessen I., Nicolaas H., Huijnk W., *Bouwend aan een toekomst in Nederland. De leefsituatie van Poolse migranten die zich na 2004 hebben ingeschreven*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, april 2018.

Kozerska A., *Proces uczenia się osób starszych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, red. A. Kamińska, Pedagogika, 2016, 13.

⁷⁰ Tamże, s. 214.

- Miodunka W., *Nauczanie języka polskiego w świecie*, [w:] *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 3, red. K. Dopierała, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń 2004.
- Sękowska E., *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Wojciechowski F., *Voor brood en vrijheid, Honder jaar Polen in zuid Limburg, 1900 - 2000*, Van Horen, Heerlen 2000.

Netografia

- <http://groningen.org.pl/> [dostęp: 11.01.2019].
- http://lokomotywa.nl/FAQ_022013.pdf [dostęp: 11.01.2019].
- http://niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=18874:cae-ycie-jest-szko--rozmowa-z-agnieszk-lonsk&catid=77:holandia&Itemid=128 [dostęp: 09.02.2019].
- <http://nowinki.com.nl/node/402> [dostęp: 09.02.2019] oraz http://niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=18874:cae-ycie-jest-szko--rozmowa-z-agnieszk-lonsk&catid=77:holandia&Itemid=128 [dostęp: 09.02.2019].
- <http://osstoja.nl/O-nas--Over-ons.php> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://parafiapolska.nl/grupy/szkolka/> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://szkolabreda.nl/historia-szkoly/> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.faustyna.nl/> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.fpsn.nl/pl/> [dostęp: 11.02.2019].
- <http://www.fpsn.nl/pl/category/aktualnosci> [dostęp: 12.01.2019].
- <http://www.haga.orpeg.pl/sites/www.haga.orpeg.pl/files/zalaczniki/Statut%20SPK%20w%20Hadze.pdf> s.30. [dostęp: 10.02.2019].
- <http://www.orpeg.pl/index.php/home/aktualnosci/9-aktualnosci/202-informacja-na temat-swiadectw-szkolnych-wydawanych-przez-spki-oraz-szkoly-spoleczne> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.orpeg.pl/index.php/nadzor-pedagogiczny1> [dostęp: 09.02.2019].
- <http://www.parafia.nl/> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.parafia.nl/?q=pl/node/253> [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.parafia-rotterdam.nl/?q=pl/node/274> [dostęp: 10.02.2019].
- http://www.pmkamsterdam.nl/html_pl/index.html [dostęp: 11.01.2019].
- <http://www.pmkamsterdam.nl/szkola/html/szkola.html> [dostęp: 09.02.2019].
- <http://www.polska-szkola.pl/db/web/database/115?field%5B1578%5D=Holandia&queryString=&dateFrom=&dateTo=> [dostęp: 10.02.2019].
- https://haga.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/szkoly_polskie/ [dostęp: 12.01.2019].
- https://haga.msz.gov.pl/pl/p/haga_nl_a_pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/legitymacje_szkolne/ [dostęp: 10.02.2019].
- https://haga.msz.gov.pl/pl/p/haga_nl_a_pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/legitymacje_szkolne/ [dostęp: 10.02.2019].
- https://haga.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_kulturalna/szkoly_jezyka_polskiego_w_holandii/ [dostęp: 09.02.2019].
- <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wspomaganie-nauczania-jezyka-polskiego-i-w-jezyku-polskim-za-granica-informator-men.html> [dostęp: 10.02.2019].
- <https://polskaszkolaamersfoort.nl/info/dla-rodzicow-i-opiekunow/> [dostęp: 11.01.2019].

- <https://polskaszkolaamersfoort.nl/info/kalendarz-zajec-i-imprez/#item-19> [dostęp: 12.01.2019].
- <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Holandia-czy-Niderlandy;1831.html> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2017,2,11.html> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.kreda.nl/index.php/pl/> [dostęp: 10.02.2019].
- <https://www.kreda.nl/index.php/pl/edukacja-informacje-i-porady/o%C5%9Bwiata> [dostęp: 12.01.2019].
- <https://www.kreda.nl/index.php/pl/o-kredzie/zapisy-do-szko%C5%82y> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-mag-mijn-kind-naar-de-basisschool> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-regelen-basisscholen-de-schooltijden-en-lesuren> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast> [dostęp: 10.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/mag-ik-mijn-kind-buiten-de-schoolvakanties-mee-op-vakantie-nemen> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/kan-mijn-kind-tussen-de-middag-overblijven-op-de-basisschool> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/waarom-is-er-geen-maximum-voor-de-groepsgrootte> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-kan-ik-als-ouder-bij-de-school-betrokken-zijn> [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht> [dostęp: 10.02.2019].
- <https://www.schoolvakanties-nederland.nl/schoolvakanties-2019.html> [dostęp: 9.02.2019].
- https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 09.02.2019].
- https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2018/Bouwend_aan_een_toekomst_in_Nederland [dostęp: 09.02.2019].
- <https://www.telegraaf.nl/nieuws/1953752/kwart-miljoen-polen-in-nederland> [dostęp: 09.02.2019].

MAGDALENA PLUTA

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

DOŚWIADCZENIA ADOLESCENTÓW CHORUJĄCYCH NA RAKA - PRZEGLĄD TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

ABSTRACT. Pluta Magdalena, *Doświadczenia adolescentów chorujących na raka – przegląd tekstów anglojęzycznych* [Experiences of Adolescents Suffering from Cancer – a Review of English-Language Texts]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 269-286. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.16

This article is a review of English-language texts on the experiences of adolescents with cancer. The aim of the article is to show the adolescents' experiences of cancer based on available research. The review of texts includes studies conducted in the phenomenological approach. Selection of the texts based on specific criteria was followed by their analysis. The analysis was of qualitative and inductive character. Separate analytical categories are: difficulties in surviving cancer, strategies for coping with the disease and benefits of being sick, experience of support from the family and medical staff.

Key words: experience, cancer, adolescents, phenomenological approach

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest przeglądem anglojęzycznych tekstów naukowych, w tym artykułów i dysertacji doktorskich prezentujących badania na temat doświadczeń adolescentów chorujących na raka. Przegląd uwzględnia badania prowadzone w podejściu fenomenologicznym.

Celem artykułu jest ukazanie doświadczeń adolescentów chorujących na raka na podstawie dostępnych badań. Doświadczenia te zostały opisane poprzez wyodrębnienie ujawniających się tematów nadrzędnych w analizowanych tekstach związanych z trudnościami z przeżywaniem choroby nowotworowej, strategiami radzenia sobie z chorobą i korzyściami wynikającymi z bycia chorym, doświadczeniem wsparcia ze strony rodziny i personelu medycznego.

W pierwszej części omówiono kryteria, za pomocą których poszczególne teksty zostały wyselekcjonowane oraz kryteria analizy tekstów. W drugiej części scharakteryzowano okres adolescencji oraz podejście fenomenologiczne stosowane przez autorów w analizowanych tekstach. W trzeciej części zaprezentowano wyniki analizy dokonanej na podstawie wyodrębnionych kategorii analitycznych. Ostatnia część zawiera zalecenia dla praktyki proponowane przez autorów tekstów.

Diagnoza choroby nowotworowej stanowi wydarzenie trudne dla każdego człowieka, niezależnie od wieku w jakim się znajduje. Są jednak momenty w życiu, kiedy zmaganie się z chorobą bywa szczególnie trudne i może poważnie zaburzać rozwój fizyczny oraz psychospołeczny. Takim etapem jest między innymi czas dorastania i wiek młodzieńczy. Adolescenci chorujący na raka, często nie są w stanie zrealizować zadań przewidzianych dla etapu rozwojowego, w którym się znajdują. Choroba wpływa bowiem na wiele obszarów, które w tym czasie podlegają przemianom. Poczynając od zmiany wyglądu, który w tym okresie jest niezwykle istotny dla rozwoju ich tożsamości i poczucia własnej wartości, poprzez utrudnione kontakty z rówieśnikami, osobami znaczącymi w ich życiu, nawiązywanie nowych, trwałych relacji, po trudności w pokonaniu kryzysu tożsamości na skutek trwania w ciągłej niepewności, strachu i zmieniających się ról społecznych. Choroba zaburza także autonomię młodych ludzi, wpływa na poczucie bezpieczeństwa i często uniemożliwia emocjonalne uniezależnienie się od rodziców. Doświadczenie choroby na tym etapie rozwoju wiąże się z późniejszymi konsekwencjami w dalszym życiu. To, co przeżywają młodzi ludzie w tym okresie kształtuje ich osobowość i ma wpływ na to, kim i jacy będą w przyszłości¹.

Kryteria doboru tekstów naukowych

W celu dokonania przeglądu dostępnych badań anglojęzycznych dotyczących doświadczeń adolescentów chorujących na raka przeszukano bazy naukowe (EBSCO, Google Scholar, Researchgate, Wiley, Springer), poprzez wpisywanie słów kluczowych w różnych konfiguracjach:

- experience, sense, meaning, significance;
- child, teenagers, adolescent, young adult;
- cancer, childhood cancer;
- IPA, interpretative phenomenological analysis, interpretative phenomenological approach, phenomenological method, phenomenological analysis.

¹ Patrz szerzej: I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:]: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 163-199; A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, tom 3, Warszawa 2000, s. 227-238.

Teksty zostały wyselekcjonowane ze względu na następujące kryteria:

- cel badań: zbadanie/poznanie/zrozumienie/opisanie oraz nadawanie sensów i znaczeń doświadczeniom bycia osobą chorą na raka;
- podejście badawcze: fenomenologia, głównie interpretacyjna analiza fenomenologiczna (IPA) – 7 tekstów, opisowa analiza fenomenologiczna Giorgiego – 3 teksty oraz opisowa analiza fenomenologiczna Husserla – 1 tekst;
- próba badawcza: adolescenti w wieku 13-22 lata chorzy na nowotwór złośliwy (rak);
- celowy dobór próby.

Warunkiem włączenia tekstu do przeglądu było spełnienie wszystkich wyżej wymienionych kryteriów. Po wstępnej analizie z 27 publikacji wybrano 11 tekstów, które są przedmiotem niniejszego przeglądu. 16 odrzucono. Wyodrębnione teksty zostały opublikowane w latach 2009-2018.

Kryteria analizy tekstów naukowych

Po wybraniu tekstów na podstawie omówionych wcześniej kryteriów doboru, przystąpiono do ich analizy. Przeprowadzona analiza miała charakter jakościowy, a jej wybór podyktowany był wskazaną powyżej problematyką badawczą. Doświadczenia adolescentów chorych na raka są bowiem wielowymiarowe, w związku z czym wymagają bardziej szczegółowego opisu. Przeprowadzona analiza miała charakter indukcyjny, co oznacza, że podstawowe kategorie analityczne zostały wyłonione po lekturze tekstów i szczegółowym zapoznaniu się z nimi. Analiza treści wybranych tekstów przebiegała w następujących krokach:

- dokonano selekcji materiału do analizy na podstawie omówionych wcześniej kryteriów doboru;
- teksty przetłumaczono z języka angielskiego na język polski;
- teksty wielokrotnie przeczytano;
- wyodrębniono kategorie analityczne;
- kategorie analityczne;
- dokonano analizy tekstów;
- przedstawiono wyniki analizy.

Wybór kategorii analitycznych podyktowany był wyłanianiem się nadrzędnych, głównych tematów w poszczególnych tekstach. Na podstawie tych tematów wyodrębniono kategorie analityczne, takie jak: trudności związane z przeżywaniem choroby nowotworowej przez adolescentów, strategie radzenia sobie z chorobą i korzyści wynikające z bycia chorym, doświadczenie wsparcia ze strony rodziny i personelu medycznego. Definicje poszczególnych kategorii analitycznych zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1

Kategorie analityczne i ich definicje

Kategorie analityczne	Definicje kategorii analitycznych
Trudności związane z przeżywaniem choroby nowotworowej przez adolescentów	Trudności rozumiane są jako wszelkie negatywne doświadczenia, z którymi zmagali się adolescenti wskutek choroby i z którymi próbowali sobie poradzić. Dotyczą one zarówno aspektów związanych z przeżywaniem somatycznych, psychologicznych i społecznych skutków choroby oraz jej leczenia. Kategoria ta obejmuje doświadczenia związane ze zmieniającym się ciałem i jego spostrzeganiem przez adolescentów, poczuciem izolacji i stygmatyzacji, strachem przed nawrotem oraz ograniczeniem ich aktywności.
Strategie radzenia sobie z chorobą i korzyści wynikające z bycia chorym na raka	Strategie radzenia sobie z chorobą dotyczą doświadczeń adolescentów związanych z ich sposobami adaptacji do choroby i zmagania się z trudnościami z nią związanymi. Korzyści natomiast dotyczą wszelkich pozytywnych aspektów bycia chorym na raka dostrzeganych przez badanych.
Doświadczenie wsparcia ze strony rodziny i personelu medycznego	Ta kategoria analityczna dotyczy doświadczeń młodych ludzi związanych z tym, jaką pomoc oraz wsparcie otrzymali od bliskich i zespołu medycznego, z którym mieli styczność. Poza tym, w kategorii tej ujęto również oczekiwania adolescentów względem tego, jakiego typu wsparcie chcieliby uzyskać.

Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyka podejścia fenomenologicznego w analizowanych tekstach

Dokonując selekcji tekstów, skupiono się na tych, w których zastosowano podejście fenomenologiczne. Wspólnym mianownikiem dla uwzględnionych w przeglądzie tekstów był cel prowadzonych badań, czyli zbadanie, opisanie, poznanie, zrozumienie doświadczeń oraz nadawanych im sensów i znaczeń przez adolescentów chorujących na raka.

Fenomenologia w rozumieniu Edmunda Husserla zajmuje się tym, jak rzeczy przejawiają się w doświadczeniu poszczególnych jednostek. Poprzez spojrzenie fenomenologiczne możliwe jest zidentyfikowanie komponentów danego zjawiska lub doświadczenia, które stają się unikalne i możliwe do

odróżnienia od innych². Badania fenomenologiczne pozwalają na skupienie się na tym

(...) jak ludzie postrzegają i w jaki sposób mówią o obiektach lub zdarzeniach, zamiast opisywać fenomen zgodnie z góry ustalonym systemem kategorialnym, konceptualnym i kryteriami naukowymi. To wymaga „wzięcia w nawias” naszych wstępnych założeń i pozwolenie, aby zjawiska „mówiły” za siebie³.

W fenomenologii reprezentowanej przez E. Husserla wyróżnić można następujące kategorie określające cel i możliwości poznania badacza: intencjonalność (główna cecha świadomości, która jest celowo ukierunkowanym aktem), rozróżnienie między *noema* a *noesis*, stosowanie zasady *epoche* („branie w nawias”), redukcję fenomenologiczną (redukcja jest myślowym wyłączeniem, zneutralizowaniem wszystkiego, co mogłoby zakłócić poznanie), pojęcie *essence* (stałej struktury doświadczenia). Celem fenomenologii jest dotarcie do istot rzeczy. Istota, w ujęciu Husserla, to coś ogólnego, danego bezpośrednio, intuicyjnie – byt idealny, wolny od wszelkich czasoprzestrzennych określeń⁴.

Fenomenologiczny model badań jakościowych nie stanowi jednolitej grupy. Istnieje wiele odmian i alternatyw, po które może sięgać badacz. Metody fenomenologiczne pozwalają pozyskać bogaty opis konkretnego doświadczenia i/lub narracji o doświadczeniu (umożliwiają odtworzyć i zrozumieć sposób konceptualizacji tego doświadczenia przez poszczególną jednostkę)⁵.

Darren Langdridge uporządkował i wyjaśnił trzy podstawowe, współczesne drogi prowadzenia badań fenomenologicznych: fenomenologię opisową, fenomenologię hermeneutyczną i analizę narracyjną⁶.

Fenomenologia opisowa to najbardziej tradycyjne podejście zapoczątkowane oraz rozwijane przez Amadeo Giorgiego i jego współpracowników. Opiera się na klasycznej fenomenologii Husserla i koncentruje na opisie fenomenów ludzkiej egzystencji tak, jak są przeżywane i doświadczane. Badacz próbuje identyfikować „jednostki znaczeniowe”, które następnie rozpatruje pod kątem ich znaczenia. Poprzez wielokrotną analizę tekstu, od szczegółów przechodzi on ku bardziej ogólnym znaczeniom (odkrywane są kolejne warstwy znaczenia analizowanych jednostek znaczeniowych)⁷.

² I. Pietkiewicz, J.A. Smith, *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej*, Czasopismo Psychologiczne, 2012, 18(2), s. 362.

³ Tamże.

⁴ Za: R. Żurawska-Żyła, Darren Langdridge, *Phenomenological psychology. Theory, research and method*, Roczniki Psychologiczne, 2009, 12(2), s. 180.

⁵ D. Langdridge, *Phenomenological psychology. Theory, research and method*, UK 2007, s. 4.

⁶ Za: R. Żurawska-Żyła, Darren Langdridge, s. 181.

⁷ Za: tamże.

Metody opierające się na fenomenologii hermeneutycznej skupiają się bardziej na interpretacji. W tym obszarze wyróżniamy takie grupy metod jak IPA (interpretacyjna analiza fenomenologiczna), HP (hermeneutyczna fenomenologia) oraz TA (analiza szablonowa). Zarówno IPA, jak i TA opierają się na tematycznej analizie danych, przy czym IPA raczej poszukuje głównych tematów w zebranych materiale badawczym, a w TA analizuje się tekst pod kątem wcześniej przygotowanych zagadnień wywiedzionych z teoretycznych założeń badacza⁸.

Głównym celem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom⁹. Człowiek jest istotą aktywnie zaangażowaną w interpretację zdarzeń, obiektów i ludzi, z którymi ma do czynienia w swoim życiu. Proces ten można zbadać dzięki wspomnianej metodzie, która odwołuje się do podstawowych zasad fenomenologii, hermeneutyki i idiografii¹⁰. Istotną kwestią jest to, że prekursorzy tego podejścia nie operacjonalizują i nie utożsamiają IPA z jednym twórcą czy jedną koncepcją filozoficzną. IPA jest metodą zarówno deskryptywną, jak i interpretatywną. Z fenomenologii czerpie ze względu na to, iż koncentruje się na badaniu subiektywnego doświadczenia, które zawsze jest subiektywnym doświadczeniem „czegoś”, co staje się dla jednostki znaczące, niepowtarzalne i unikatowe¹¹. Poznawczo IPA jest także połączona z hermeneutyką i teoriami interpretacji w związku z tym, że badacz w celu zrozumienia doświadczeń innych osób uruchamia proces interpretacji, który określany jest mianem podwójnej hermeneutyki. Oznacza to, że w pierwszej kolejności badany nadaje sens zjawiskom w swoim świecie, a następnie badacz próbuje odkodować owe znaczenia i nadać sens interpretacjom badanych¹². Poza tym metoda ta odwołuje się także do idiografii, która jest opozycją dla zasad nomotetycznych, przestrzeganych w badaniach, których celem jest ustalenie prawdopodobieństwa, z jakim określone zjawisko może wystąpić, kiedy zostają spełnione określone warunki¹³. IPA odnosi się do tego co jest szczególne, a nie uniwersalne¹⁴.

Trzecią wymienianą przez Langdridge'a drogą prowadzenia badań fenomenologicznych jest CNA (krytyczna narracyjna analiza). Składa się ona z kilku etapów: identyfikacji przekonań badacza na temat przedmiotu badań, identyfikacji głównych tematów narracyjnych, identyfikacji tonu i funkcji retorycznej opowieści, odnajdywania sposobu konstruowania tożsamości,

⁸ Za: tamże.

⁹ I. Pietkiewicz, J.A. Smith, *Praktyczny przewodnik*, s. 362.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Za: K. Kacprzak, *Interpretacyjna analiza fenomenologiczna. Charakterystyka podejścia i możliwości zastosowania w pedagogice/andragogice*, *Rocznik Andragogiczny*, 2016, 23, s. 285.

¹² Tamże, s. 285-286.

¹³ I. Pietkiewicz, J.A. Smith, *Praktyczny przewodnik*, s. 362.

¹⁴ Za: K. Kacprzak, *Interpretacyjna analiza fenomenologiczna*, s. 285.

wyboru tematów wiodących i ich interpretacji oraz destabilizacji interpretacji i krytycznej syntezy¹⁵.

Ze względu na to, że pomimo trzech różnych podejść fenomenologicznych wykorzystywanych w tekstach poddanych analizie w każdym z nich celem, bądź przynajmniej jednym z celów, było zbadanie, zrozumienie, opisanie, nadanie sensów i znaczeń doświadczeniom bycia chorym na raka przez adolescentów, postanowiono uwzględnić je w przeglądzie. Również podobieństwo ujawniających się nadrzędnych tematów w badaniach było argumentem decydującym o ich uwzględnieniu. Z jedenastu przeanalizowanych artykułów w siedmiu posłużono się metodą IPA, w trzech – opisową analizą Giorgiego, a w jednym – opisową metodą fenomenologiczną Husserla. Z każdą osobą badaną przeprowadzono wywiad pogłębiony, jednokrotnie lub kilkakrotnie (np. dwukrotnie w odstępie sześciu miesięcy).

Trudności związane z przeżywaniem choroby nowotworowej

Rak jest chorobą, która wiąże się z przeżywaniem trudności w różnych obszarach. Zarówno leczenie, jak i związane z nim skutki uboczne, strach o własne życie i jego zmiana na skutek terapii są źródłem lęku odczuwanego przez osoby chore. Nowotwór złośliwy to choroba, która ma znaczący wpływ na całe życie człowieka i nawet po wyleczeniu nie staje się doświadczeniem, o którym można mówić w czasie przeszłym, a często jest istotną częścią osobowości chorego i wpływa na jego tożsamość. Tego doświadczenia nie da się wymazać z pamięci¹⁶. Poczynając od chwili usłyszenia diagnozy, poprzez cały okres trwania choroby, aż po moment remisji lub nawrotu pacjenci doświadczali negatywnych myśli o sobie i strachu o swoje życie¹⁷. Poddani badaniom adolescenty często wspominali o lęku związanym z przymusem zmierzenia się z nową sytuacją, towarzyszącym im zagubieniem, niewiedzą na temat ich

¹⁵ Za: R. Żurawska-Żyła, Darren Langdridge, s. 181.

¹⁶ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience of Latino adolescent and young adult survivors of childhood cancer*, Journal of Cancer Survivorship, 2014, 8, s. 39.

¹⁷ Patrz: O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan: An Interpretive Phenomenological Analysis Study*, The Scientific World Journal, 2014; M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer: an interpretative phenomenological analysis approach*, Journal of Pediatric Oncology Nursing, 2011, 28(2) <https://eprints.qut.edu.au/39044/> [dostęp: 12.01.2019]; Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer: A Phenomenological Study*, Clinical Nursing Research, 2018; A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*, Western Cape 2009 http://etd.uwc.ac.za/bitstream/handle/11394/3481/Poole_MPpsych_2010.pdf?sequence=1 [dostęp: 12.01.2019]; S. Smith i in., *I know I'm not invincible: An interpretative phenomenological analysis of thyroid cancer in young people*, British Journal of Health Psychology, 2018, 23.

choroby i procesu leczenia¹⁸. Podczas hospitalizacji pacjenci musieli przestrzegać wielu ścisłych reguł, które wyznaczały granice ich codzienności. Restrykcje narzucone im odgórnie i związane z procedurą ich leczenia potęgowały cierpienie¹⁹. Chorzy czuli się ograniczeni, nie mogli bowiem sami decydować o sobie, w wielu przypadkach byli zmuszeni zrezygnować ze szkoły, z zainteresowań i pasji oraz kontaktów z przyjaciółmi²⁰. Jednym z najtrudniejszych doświadczeń, o których pacjenci wspominali w swoich wypowiedziach było przeżywanie i znoszenie bólu. Na doświadczenie fizycznego cierpienia składało się wiele czynników. Pacjenci wskazywali na zabiegi chirurgiczne, nieprzyjemny smak leków doustnych, efekty uboczne chemioterapii²¹. W innym badaniu respondenci wymieniali zawroty głowy, nudności, senność, osłabienie kończyn i zaburzenia równowagi²². Poza cierpieniem fizycznym związanym z samą chorobą pacjenci mówili także o nieprzyjemnych skutkach leczenia, jakimi były problemy żołądkowo-jelitowe, utrata apetytu, owrzodzenia ust oraz innych części ciała, zmiana powonienia i smaku²³. Chorzy początkowo otrzymywali bardzo niewiele informacji o swojej chorobie. Utrudniało im to znacznie zrozumienie tego, co się z nimi działo, wzmagало poczucie niepokoju, zagubienia i generowało liczne problemy emocjonalne²⁴. Skutkiem tego było zachwianie poczucia własnej wartości i wiary w swoje siły. Młodzi ludzie odczuwali przygnębienie, lęk przed śmiercią i tym co nieznane. Emocjami i odczuciami, których często doświadczali były również gniew, zamartwianie się, poczucie osamotnienia i stygmatyzacja²⁵. Gniew związany był przede wszystkim z bólem, bezradnością i ograniczeniami wynikającymi z hospitalizacji. Respondenci martwili się o swój stan zdrowia, wyniki leczenia i co dalej z nimi się stanie. Ważną kwestią dla osób badanych było to, czy uda im się wrócić do szkoły i dostać w przyszłości na studia, a choroba mocno uniemożliwiała im realizację postawionych sobie celów. Interwencje medycz-

¹⁸ Patrz: O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*; M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*; Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*; A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*; S. Smith i in., *I know I'm not invincible*.

¹⁹ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 1-2.

²⁰ Tamże, s. 2-3.

²¹ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 8-9.

²² Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*, s. 8-9.

²³ Tamże.

²⁴ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan: An Interpretive Phenomenological Analysis Study*, *The Scientific World Journal*, 2014, s. 4.

²⁵ Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*, s. 11-12.

ne, przymusowa izolacja były natomiast przyczyną poczucia osamotnienia u chorych²⁶. Negatywne emocje pogłębiały również myśli o nawrocie nowotworu. Niezależnie od tego ile lat minęło od leczenia, respondenci wyrażali obawę, że ich choroba może powrócić²⁷.

Również zmiany fizyczne zachodzące w ciele stanowiły dla młodych pacjentów dużą trudność do przezwyciężenia²⁸. Zmiany te były często następstwem odbytego leczenia, zwłaszcza chemioterapii. W badaniu przeprowadzonym przez Omara Al Omari i Dianne Wynaden²⁹, jedna z respondentek mówiła, że przestała czuć się piękna. Wcześniej miała długie, zadbane włosy, które traktowała jako swój atut. Po chemioterapii przez cały czas nosiła hidżab (była muzułmanką), aby pokryć swoją łysinę. W badaniach prowadzonych przez Adele Poole³⁰ pacjenci również opisywali swoje doświadczenia związane ze zmianą ich wyglądu na skutek choroby. Wspominali, że ich samoocena drastycznie spadła, bo stali się „odpychający i brzydcy”. Mieli trudności z pogodzeniem się na przykład z utratą kończyny lub utratą włosów. Mówili o swoim ciele jako o „niesforemym, przewrażliwionym, nieznanym”. Określenia te związane były z tym, że przez chorobę ich ciało nie tylko się zmieniło, ale przestało być takie sprawne jak wcześniej. W szczególności dziewczęta odczuwały duży dyskomfort z powodu utraty włosów. Na szczęście ich samopoczucie polepszało się, kiedy zostawały uświadomione, że włosy zaczną odrastać po zakończeniu terapii. Niektórzy uczestnicy badań starali się poprawiać swój wygląd, aby zachować poczucie normalności i uniknąć zakłopotania przed swoimi przyjaciółmi³¹. W przypadku młodzieży muzułmańskiej, a zwłaszcza kobiet utrata włosów i zmiany zachodzące w ciele odbierane były nawet jako utrata tożsamości płciowej³². Także w badaniach przeprowadzanych wśród koreańskiej młodzieży przez Yoonjung Kima, Kyoung-Sook Leeb i Kyung-Nam Kohc³³ ujawniły się obawy adolescentów związane z procesem przezwyciężania trudności wynikających ze zmiany ich ciała. Respondenci wskazywali, że poprzez inność w wyglądzie doświadczali wycofania społecznego i nie-

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże; F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience of Latino adolescent and young adult survivors of childhood cancer*, Journal of Cancer Survivorship 2014, 8, s. 44.

²⁸ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 3-4; A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*, s. 58.

²⁹ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 3-4.

³⁰ A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*, s. 58-64.

³¹ O.A. Omari i in., *Coping Strategies of Jordanian Adolescents With Cancer: An Interpretive Phenomenological Analysis Study*, Journal of Pediatric Oncology Nursing, 2017, 34(1), s. 38.

³² O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 5.

³³ Y. Kima, K.-S. Leeb, K.N. Kohc, *Difficulties faced by long-term childhood cancer survivors: A qualitative study*, European Journal of Oncology Nursing, 2018, 36, s. 131-132.

zręczności z powodu trudności adaptacyjnych, byli dyskryminowani i musieli zmierzyć się z uprzedzeniami społecznymi. Poważnymi problemami były stygmatyzacja i odrzucenie, które znacząco wpłynęły na ich zdolność radzenia sobie z diagnozą. Wielu respondentów straciło swoich przyjaciół i doświadczyło izolacji od dotychczasowego środowiska, w którym żyli³⁴. Potwierdzają to także inne badania, w których w rozmowach z adolescentami ujawnił się temat nadrzędny dotyczący napiętnowania osoby z doświadczeniem choroby nowotworowej³⁵. Wszystkie osoby biorące udział w wywiadach przyznały, że choroba miała znaczący wpływ na ich życie. Dostrzegali, że są inni od pozostałych ludzi, z czasem jednak przyzwyczajali się do tego³⁶. Niektórzy badani wspominali, że wciąż byli rozpoznawani jako ci naznaczeni chorobą, a bardzo pragnęli czuć się normalni. Jedna z respondentek wyrażała frustrację mówiąc o swoich przyjaciółach, którzy zmienili swoje zachowanie względem niej i zaczęli ją traktować inaczej, kiedy dowiedzieli się o raku. Podkreślała, że nadal może biegać, mówić, ruszać się, że jedyną różnicą jest to, że musi czasem poddać się leczeniu i zażywać leki. Twierdziła, że wciąż jest taką samą osobą i nie chce być traktowana inaczej niż przed diagnozą³⁷. Młodzi ludzie chorujący na raka tarczycy również doświadczali stygmatyzacji. Ze względu na specyfikę tego nowotworu (rzadkość występowania i stosunkowo dobre rokowania) pacjenci narażeni byli na niezrozumienie i stereotypy. Trudnością było dla nich wyjaśnienie swojej diagnozy innym, co skutkowało często tym, że nie mówili o swojej chorobie wcale³⁸. Omari i Wynaden³⁹ podają przykład pacjenta, który ujawnił, że jest chory w Internecie. Internauci nazwali go *cancer boy*, co było dla niego sygnałem odrzucenia. Po tej sytuacji postanowił utrzymywać swoją diagnozę w tajemnicy, z obawy przed dalszym napiętnowaniem. Inni respondenci biorący udział w tym badaniu również mówili o strachu przed ujawnianiem informacji na temat swojego stanu zdrowia, w obawie przed stygmatyzacją ze strony innych osób. Przez to między innymi często czuli się samotni i odizolowani. Poczucie bycia odizolowanym wynikało również ze specyfiki leczenia, terapii i wymogów z nią związanych. Chorzy często byli zmuszeni zrezygnować z dotychczasowych aktywności i chodzenia do szkoły. Jednym z najtrudniejszych skutków społecznych związanych z chorobą było dla młodych uczestników badań ograniczenie kontaktów z rówieśnikami⁴⁰. Przed za-

³⁴ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 2-3.

³⁵ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*, s. 45.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ S. Smith i in., *I know I'm not invincible*, s. 360-361.

³⁹ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 4.

⁴⁰ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 9.

chorowaniem młodzi ludzie byli często bardzo aktywni, cieszyli się dobrym zdrowiem i byli zadowoleni z relacji, jakie mieli z rodzeństwem, czy rodziną. Po usłyszeniu diagnozy badani nagle znaleźli się w nieznanym dla siebie dotychczas przestrzeni⁴¹. Z powodu nieobecności w szkole respondentom brakowało interakcji i wspólnych doświadczeń z rówieśnikami. Nawet jeżeli utrzymywali kontakty przez telefon lub listy, nadal trudno było im utrzymać przyjaźnię⁴². W badaniu dotyczącym między innymi zaangażowania edukacyjnego nastolatków z rakiem wykazano, że chorzy mieli problemy z naprzemienną chęcią bycia traktowanym normalnie wraz z często sprzeczną potrzebą traktowania w sposób szczególny. Zaangażowanie w edukację było utrudnione przez wiele czynników, na przykład przez zmienną dynamikę grupy rówieśników, brak poczucia wspólnoty szkolnej, czy postrzeganiu zmian własnej osoby w czasie⁴³. Ponadto, nie tylko utrata kontaktu z rówieśnikami, ale również utrata możliwości uczestniczenia w zajęciach sportowych była dużą trudnością. Rekreacyjne zajęcia wydają się bowiem odgrywać dużą rolę w rozwoju społecznym młodzieży⁴⁴. Czynności związane z aktywnością fizyczną były nie tylko środkiem mającym na celu pomóc w osiągnięciu sprawności, ale także środkiem pogłębiającym relacje z rówieśnikami i umożliwiającym nawiązywanie kontaktów towarzyskich⁴⁵. Ze względu na swoje ograniczone możliwości fizyczne i doświadczenia związane z pozbawieniem lub utrudnieniem kontaktu z przyjaciółmi, respondenci często musieli przyjąć nowe role i zadania, które były im obce i kolidowały z ich dotychczasowymi doświadczeniami życiowymi. W związku z ograniczeniem swobody i brakiem autonomii w środowisku szpitalnym pojawiły się przeszkody w postaci trudności z dostępem do nauki, socjalizacji, czy wspomnianych już wielokrotnie kontaktów z rówieśnikami⁴⁶. Zarówno stygmatyzacja jak też izolacja, której doświadczała młodzież chora, wiązały się z tym, że rak stał się nieodłączną częścią ich życia. Poprzez chorobę młodzi ludzie definiowali to, kim są i jak rozumieją otaczający ich świat. Doświadczenie choroby nowotworowej wpłynęło na trwałą zmianę tożsamości chorych, co prowadziło do poczucia, że zostali oni naznaczeni piętnem osoby z rakiem już na zawsze⁴⁷.

⁴¹ A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*, s. 54.

⁴² Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*, s. 14.

⁴³ S. Pini, *The Education Engagement. Coping and Well – being of Teenagers with Cancer*, Leeds 2014 <http://etheses.whiterose.ac.uk/7905/1/Thesis%20-%20Revised2.pdf> [dostęp: 12.01.2019], s. 3.

⁴⁴ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 9.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 3.

⁴⁷ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*, s. 43.

Pomimo licznych podobieństw pomiędzy opisanymi wynikami badań pojawiły się także różnice. Między innymi w badaniach dotyczących doświadczeń młodych ludzi z rakiem tarczycy ujawnił się bardzo mocno temat związany z poczuciem lekceważenia i odrzucenia. Poczucie to co prawda, podobnie jak w pozostałych przytaczanych badaniach, wiązało się z niezrozumieniem ze strony innych osób, jednak wynikało z tego, że respondenci cierpieli z powodu braku „uznania”, że są chorzy na raka. Rak tarczycy bowiem ma dobre rokowania i leczy się go w sposób stosunkowo nieinwazyjny w porównaniu z bardziej agresywnymi rodzajami nowotworów. Z tego powodu respondenci biorący udział w tym badaniu nie czuli się ani zdrowi, ani chorzy, co generowało w nich silne negatywne emocje⁴⁸. W analizowanych tekstach ujawniły się także różnice dotyczące podejścia osób badanych do zmian w swoim wyglądzie. W badaniach prowadzonych przez Omari i Wynaden⁴⁹ wykazano, że młodzi ludzie w związku z brakiem akceptacji zmian zachodzących w ich ciałach ukrywali swoje zmiany w wyglądzie, nosząc na przykład nakrycia głowy. Natomiast, w badaniu Ching-Hui Chien, Yung-Ying Chang i Xuan-Yi Huang⁵⁰ jego uczestnicy informowali, że noszenie nakryć głowy czy masek przez cały dzień będzie przyciągać uwagę i pogłębiać jeszcze poczucie niepokoju. Ponadto, w przeciwieństwie do ustaleń Omari i Wynaden⁵¹, zmiany w wyglądzie nie wpłynęły na związek uczestników z rówieśnikami.

Strategie radzenia sobie i korzyści wynikające z bycia chorym na raka

Jakkolwiek diagnoza choroby nowotworowej dla młodych ludzi może być niszczycielskim i traumatycznym przeżyciem, to jednak przeprowadzone badania sugerują, że pomimo tego adolescenti wykorzystują różne strategie radzenia sobie z chorobą, a nawet dostrzegają korzyści wynikające z ich zachorowania⁵². Wielu młodych ludzi podkreślało istotę pozytywnego na-

⁴⁸ S. Smith i in., *I know I'm not invincible*, s. 362.

⁴⁹ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 4.

⁵⁰ Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*, s. 11-12.

⁵¹ Patrz: O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*.

⁵² Patrz: F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*; S. Smith i in., *I know I'm not invincible*; M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*; L.-M. Wu i in., *Coping experiences of adolescents with cancer: a qualitative study*, *Journal of Advanced Nursing*, 2009, 65(11); Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*; O.A. Omari, D. Wynaden, *Interpretative phenomenological analysis: The lived experience of adolescents with cancer*, 2014; O.A. Omari i in., *Coping Strategies of Jordanian Adolescents With Cancer*.

stawienia w procesie hospitalizacji. Uważali, że ma ono ogromne znaczenie w radzeniu sobie z chorobą, mówiąc, że leczenie byłoby bardzo trudne i przerażające gdyby nie odsuwali od siebie negatywnych myśli⁵³. Niektórzy respondenci pozytywne nastawienie traktowali jako jedną ze swoich mocnych stron, którą odkryli w sobie po zachorowaniu. Jedna z badanych osób powiedziała, że choroba sprawiła, iż stała się bardzo pewna siebie i napełniona optymizmem. Inny uczestnik badań zauważył natomiast, że poprzez chorobę stał się dużo bardziej wytrwały⁵⁴. Młodzi ludzie chorujący na raka tarczycy wspominali z kolei o zmianie spojrzenia na swoją chorobę. Pomimo że rak był dla nich niepokojącym i zakłócającym życie wydarzeniem, wielu z nich zastanawiało się nad tym, w jaki sposób ich doświadczenie było, przynajmniej w jakimś stopniu, pozytywną zmianą. Chorzy podkreślali, że choroba ich ukształtowała, dzięki niej poszerzyli swoją wiedzę, a doświadczenie to wpłynęło pozytywnie na ich rozwój⁵⁵. Potrafili dostrzec, że pomimo doświadczanych trudności są osoby znajdujące się w gorszej sytuacji i powinni cieszyć się, że ich choroba nie jest taka straszna, jak u innych chorych. Jedna z badanych zaznaczyła, że doświadczenie choroby nowotworowej wzbogaca wszystkie inne dotychczasowe doświadczenia i pozwala docenić to, czego dotychczas się nie zauważało⁵⁶. Z czasem młodzież potrafiła zmienić swoje podejście na temat tego, co ich spotkało – dojrzała emocjonalnie. Zmiany te przejawiały się w różnych aspektach, na przykład w większym rozumieniu swojej choroby, zaniechaniu martwienia się o drobiazgi, które wcześniej wydawały się dużymi problemami, czy w zdolności do autorefleksji⁵⁷. W badaniu prowadzonym przez Adele Poole⁵⁸ wszyscy jego uczestnicy przewidywali swoją przyszłość w sposób pozytywny. Wbrew temu co odczuwali na początku choroby, czyli izolacji i stygmatyzacji podkreślili, że ostatecznie choroba wzmocniła ich więzi ze znaczącymi innymi. Doceniali również bardziej swoje zdrowie, a sytuacja której doświadczyli, pomimo że napawała ich strachem i lękiem, wiązała się również z odwagą i nadzieją na poprawę. Respondenci potrafili przewidywać i projektować swoją karierę, czy założenie rodziny. Jedna z uczestniczek powiedziała, że jej choroba zbliżyła ją do Boga. Badania prowadzone wśród tajwańskiej młodzieży wykazały, że skoncentrowanie się na odbudowywaniu utraconej na skutek choroby nadziei pomagało młodym ludziom przejść przez trudne wydarzenia mające miejsce w ich życiu⁵⁹. Zgodne z wyżej przytoczonymi badaniami są także badania przeprowadzone przez Chien, Chang,

⁵³ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*, s. 43-44.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ S. Smith i in., *I know I'm not invincible*, s. 362.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 13-14.

⁵⁸ A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*, s. 66-71.

⁵⁹ L.-M. Wu i in., *Coping experiences of adolescents with cancer*, s. 2362-2363.

Huang⁶⁰. Jakkolwiek respondenci przyznawali, że walka z chorobą nowotworową jest bardzo trudna, nauczyli się cenić rzeczy i ludzi znajdujących się wokół nich, w tym silne związki rodzinne, optymistyczne myślenie i zdrowy tryb życia. Traktowali swoją chorobę w kategoriach wyzwania, które musieli pokonać. Takie optymistyczne poglądy były wzmocnione dodatkowo historiami, które poznali na temat innych osób zmagających się z chorobą i którym udało się ją pokonać⁶¹. Pomocna w radzeniu sobie w trudnych chwilach była również wiara. Badani, którzy byli muzułmanami odwoływali się do swoich wierzeń, aby wzmocnić siebie i pomniejszyć ciężar swojej choroby⁶². Niektórzy z nich korzystali z zasobów zewnętrznych, takich jak pomieszczenia kreatywności w szpitalach. Twierdzili, że pomaga im to zachować poczucie normalności⁶³. Interesującym aspektem, o którym wspomniano tylko w jednym badaniu było to, że adolescenti biorący w nim udział, zwłaszcza ci młodszy, często byli obdarowywani różnymi prezentami przez innych. W kulturze zachodniej istnieje przekonanie, że chociaż prezent nie ma bezpośredniego wpływu na stan zdrowia chorego, postrzegany jest jako sposób na poprawę jego samopoczucia⁶⁴. Poza tym, młodzi ludzie sami znajdowali sobie zajęcia, które miały na celu pomóc im przejść przez nieprzyjemne doświadczenia. Granie w gry elektroniczne, czy nawiązywanie nowych znajomości (z innymi chorymi) były jednymi z technik radzenia sobie ze stygmatyzacją czy izolacją. Działania te zwiększały ich poczucie własnej wartości i sprawiły, że pomogło im to w odzyskaniu sił i wiary w siebie⁶⁵. Uczestnicy badania zaangażowali się w rozwijanie swoich zainteresowań. W związku z tym, że rak wyczerpał ich energię fizyczną i nie mogli być tak aktywni jak wcześniej, poszukiwali innych dróg i podejmowali na przykład działania intelektualne, takie jak granie w szachy oraz pisanie opowiadań i wierszy. Działania te wyeliminowały lub przynajmniej zmniejszyły część ich przykrych doznań, pomogły nastolatkom odzyskać siły oraz poczucie normalności w chorobie⁶⁶.

W przypadku tematu dotyczącego korzyści wynikających z bycia chorym i strategii radzenia sobie z chorobą pojawiły się również pewne rozbieżności w wynikach badań. Najbardziej zauważalne okazały się różnice w postrzeganiu swojej choroby przez latynoskich adolescentów. W przeciwieństwie

⁶⁰ Ch.-H. Chieng, Y.-Y. Chang, X.-Y. Huang, *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer*, s. 13.

⁶¹ O.A. Omari i in., *Coping Strategies of Jordanian Adolescents With Cancer*, s. 37-38.

⁶² O.A. Omari, D. Wynaden, *Interpretative phenomenological analysis: The lived experience of adolescents with cancer*, 2014b, <http://methods.sagepub.com/case/interpretative-phenomenological-lived-experience-adolescents-cancer> [dostęp: 12.01.2019], s. 5.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 19.

⁶⁵ O.A. Omari i in., *Coping Strategies of Jordanian Adolescents With Cancer*, s. 38.

⁶⁶ Tamże.

do innych przytaczanych badań, u Latynosów temat odnośnie pozytywnych aspektów choroby i korzyści z niej płynących był bardzo widoczny. Choć respondenci przeżywali także trudności związane z byciem pacjentem onkologicznym, to jednak w większości podkreślali, że przeżycie raka było dla nich pozytywnym doświadczeniem⁶⁷.

Doświadczenie wsparcia ze strony rodziny i personelu medycznego

Adolescenci w swoich wypowiedziach bardzo często podkreślali, jak ważne było dla nich wsparcie najbliższych oraz personelu medycznego, z którym mieli do czynienia w trakcie hospitalizacji⁶⁸. Wielu badanych zgłaszało, że nie otrzymali wsparcia jakiego oczekiwali. Niektórzy respondenci zwracali uwagę, że członkowie personelu medycznego oferują ograniczoną emocjonalną i psychologiczną pomoc podczas leczenia⁶⁹. Badani chorujący na raka tarczycy zaznaczyli, że często byli lekceważeni przez lekarzy ze względu na wysoki wskaźnik wyleczalności ich nowotworu oraz że nie otrzymywali informacji na temat grup wsparcia lub innego rodzaju porad, co tylko pogłębiło ich poczucie zbagatelizowania⁷⁰. Brak dostatecznych informacji o własnej chorobie i ograniczona komunikacja z bliskimi oraz personelem medycznym utrudniała badanym zrozumienie tego, co się z nimi dzieje⁷¹. Młodzi ludzie nawiązywali do swoich potrzeb edukacyjnych i braku zapewnienia dostępu do wiedzy ze strony pracowników służby zdrowia. Chcieli bowiem uzyskać praktyczne wskazówki dotyczące na przykład radzenia sobie ze zmieniającym się wyglądem ich ciała oraz inne przydatne informacje na temat ich choroby, jak choćby odnośnie ćwiczeń, sposobu odżywiania, uzupełniających i alternatywnych usług zdrowotnych, czy informacji o niepłodności, poradnictwie zdrowia psychicznego lub programach obozowych albo rekolekcyjnych dla nastolatków. Pragnęli również dowiedzieć się, jak radzić sobie we wstydlivych sytuacjach, które wynikają z fizycznych zmian ich ciała i jego negatywnego postrzegania. Ponadto,

⁶⁷ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*, s. 43-44.

⁶⁸ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*; F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*; S. Smith i in., *I know I'm not invincible*; A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*; O.A. Omari, D. Wynaden, *Interpretative phenomenological analysis: The lived experience of adolescents with cancer*, 2014.

⁶⁹ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 1.

⁷⁰ S. Smith i in., *I know I'm not invincible*, s. 357-358.

⁷¹ O.A. Omari, D. Wynaden, *Interpretative phenomenological analysis: The lived experience of adolescents with cancer*, 2014, <http://methods.sagepub.com/case/interpretative-phenomenological-lived-experience-adolescents-cancer> [dostęp: 12.01.2019], s. 4.

zgłosili potrzebę uzyskania dodatkowych informacji dotyczących choroby, takich jak możliwość nawrotu lub działania leków⁷².

Opozycyjne do przytoczonych wcześniej wyników badań były badania prowadzone przez Faryę Phillipsa i Barbarę Jones⁷³ wśród młodzieży latynoskiej, według której otrzymane przez nich wsparcie było ogromne zarówno ze strony rodziny, jak i personelu medycznego. To więzi z zespołem medycznym i rodziną miały silny wpływ na życie młodych pacjentów. Badani doświadczili bliskich relacji z personelem medycznym, jak też wyrażali duże zaufanie do systemu medycznego. Nawet po zakończeniu leczenia zdarzało się im utrzymywać kontakty ze swoimi lekarzami. Chorzy młodzi Latynosi twierdzili, że to dzięki temu zyskiwali siłę i motywację do walki z chorobą. Również w badaniach prowadzonych przez Mayę Grithiths, Roberta Schweitzera i Patsy Yatesa⁷⁴ respondenci wskazywali na duże wsparcie, które otrzymali z różnych stron. Badani wykazali zdolność doceniania wsparcia, jakiego doświadczyli niezależnie czy wsparcie pochodziło od rodzinnego zwierzaka, personelu szpitala, czy znajomych. Jedna z uczestniczek badania opowiedziała, jak ogromnym wsparciem było dla niej to, że myślała o swoim kocie w trudnych chwilach. Inny uczestnik mówił o docenieniu pomocy otrzymanej od swoich przyjaciół, ale również docenił wartość spotkania nowych osób w szpitalu, niezależnie czy byli to pacjenci, czy pracownicy. Młodzi ludzie wspominali o pocieszającym wsparciu ich rodzeństwa, personelu medycznego, a nawet osób nieznajomych. Kiedy rodzice nie mogli być przy nich obecni, z zadowoleniem przyjmowali obecność innych osób, w tym pracowników służby zdrowia⁷⁵. Niezależnie jednak, czy wyniki badań wskazywały na to, że ich uczestnicy otrzymali bądź nie otrzymali wsparcia ze strony personelu medycznego czy swoich bliskich, wszyscy respondenci zgodnie stwierdzili, że pomoc w postaci wsparcia od otaczających ich osób jest bardzo ważną kwestią, dzięki której łatwiej im poradzić sobie z trudnościami związanymi z ich chorobą.

Zalecenia dla praktyki proponowane przez autorów badań

Badania prowadzone w podejściu fenomenologicznym na temat doświadczeń adolescentów chorujących na raka pozwalają pogłębić rozumienie tego, co przeżywają młodzi pacjenci. Aby móc zrozumieć drugiego człowieka, należy wiedzieć, w jaki sposób postrzega on swoje doświadczenie. W związku

⁷² O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 5-6.

⁷³ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*, s. 43.

⁷⁴ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 11-12.

⁷⁵ A. Poole, *The lived experiences of adolescents with cancer*, s. 64-68.

z prowadzonymi badaniami na wspomniany wyżej temat powstało wiele propozycji i rozwiązań dla praktyki. Omari i Wynaden⁷⁶ zaproponowali wykorzystanie środków masowego przekazu w celu zapewnienia edukacji i zwiększenia świadomości u innych na temat raka. Mogłoby to, ich zdaniem, zmniejszyć poziom stygmatyzacji doświadczanej przez pacjentów z rakiem i zwiększyłoby ich poziom wsparcia. Zaznaczyli oni również, że członkowie zespołu medycznego są zobowiązani do opracowywania planów edukacyjnych, które byłyby skierowane do wszystkich nastolatków chorych na raka. Dzięki lepszemu zrozumieniu doświadczeń tychże młodych pacjentów podmioty świadczące opiekę zdrowotną mogłyby stworzyć także programy mające na celu promowanie ich długoterminowego zdrowia oraz pomóc w odnalezieniu się w trudnej sytuacji⁷⁷. Wśród implikacji klinicznych dotyczących lepszego rozumienia młodych osób z rakiem tarczycy znalazły się także te dotyczące wzmocnienia relacji między personelem medycznym a chorymi. Podstawą musi być przekazywanie informacji. Wiedza na temat choroby, leczenia oraz innych kwestii ważnych dla pacjenta powinna być łatwo dostępna i dostosowana do indywidualnych potrzeb. Plan leczenia, opieki powinien być jasno i kompleksowo planowany oraz wyjaśniany pacjentom. Dobrym sposobem byłoby także umożliwienie pacjentom komunikacji z innymi chorymi, bądź wskazanie im grupy wsparcia, chociażby internetowej⁷⁸. Poznanie i zrozumienie procesów radzenia sobie nastolatków z chorobą umożliwi stworzenie dla nich bardziej wspierającego środowiska. Prowadzone w tym zakresie badania mogą dostarczyć wskazówek do opracowania koncepcji radzenia sobie młodzieży z chorobą nowotworową i być przydatne w celu promowania oraz kształtowania pozytywnej adaptacji psychologicznej u chorych⁷⁹. Ze względu na liczne sygnały ze strony pacjentów dobrze byłoby wprowadzić do szpitali zajęcia rekreacyjne lub sportowe (w miarę możliwości dostosowane do wydolności poszczególnych pacjentów). Ważne jest także, aby stworzyć młodym osobom chorym na raka warunki jak najbardziej zbliżone do domowych, aby czuli się bezpiecznie⁸⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, tom 3, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Chien Ch.-H. Chang Y.-Y. Huang X.-Y., *The Lived Experiences of Adolescents With Cancer: A Phenomenological Study*, Clinical Nursing Research, 2018.

⁷⁶ O.A. Omari, D. Wynaden, *The Psychosocial Experience of Adolescents with Hematological Malignancies in Jordan*, s. 5.

⁷⁷ F. Phillips, L.B. Jones, *Understanding the lived experience*, s. 45.

⁷⁸ S. Smith i in., *I know I'm not invincible*, s. 366.

⁷⁹ L.-M. Wu i in., *Coping experiences of adolescents with cancer*, s. 2364.

⁸⁰ M. Griffiths, R. Schweitzer, P. Yates, *Childhood experiences of cancer*, s. 21-22.

- Darren L., *Phenomenological psychology. Theory, research and method*, Pearson Education, UK 2007.
- Griffiths M., Schweitzer R., Yates P., *Childhood experiences of cancer : an interpretative phenomenological analysis approach*, Journal of Pediatric Oncology Nursing, 2011, 28(2) <https://eprints.qut.edu.au/39044/> [dostęp: 12.01.2019].
- Kacprzak K., *Interpretacyjna analiza fenomenologiczna. Charakterystyka podejścia i możliwości zastosowania w pedagogice/andragogice*, Rocznik Andragogiczny, 2016, 23.
- Kima Y., Leeb K.-S., Kohc K.-N., *Difficulties faced by long-term childhood cancer survivors: A qualitative study*, European Journal of Oncology Nursing, 2018, 36.
- Obuchowska I., *Adolescencja, [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Omari O.A., Wynaden D., *The Psychosocial Experience of Adolescents with Haematological Malignancies in Jordan: An Interpretive Phenomenological Analysis Study*, The Scientific World Journal, 2014.
- Omari O.A., Wynaden D., *Interpretative phenomenological analysis: The lived experience of adolescents with cancer*, 2014, <http://methods.sagepub.com/case/interpretative-phenomenological-lived-experience-adolescents-cancer> [dostęp: 12.01.2019].
- Omari O.A., Wynaden D., Al-Omari H., Khatatbeh M., *Coping Strategies of Jordanian Adolescents With Cancer: An Interpretive Phenomenological Analysis Study*, Journal of Pediatric Oncology Nursing, 2017, 34(1).
- Phillips F., Jones L.B., *Understanding the lived experience of Latino adolescent and young adult survivors of childhood cancer*, Journal of Cancer Survivorship, 2014, 8.
- Pietkiewicz I., Smith A.J., *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej*, Czasopismo Psychologiczne, 2012, 18(2).
- Pini S., *The Education Engagement, Coping and Well-being of Teenagers with Cancer* (rozprawa doktorska), Leeds 2014, <http://etheses.whiterose.ac.uk/7905/1/Thesis%20-%20Revised2.pdf> [dostęp: 12.01.2019].
- Poole A., *The lived experiences of adolescents with cancer* (praca magisterska), Western Cape 2009, http://etd.uwc.ac.za/bitstream/handle/11394/3481/Poole_MPpsych_2010.pdf?sequence=1 [dostęp: 12.01.2019].
- Smith S., Eatough V., Smith J., Mihai R., Weaver A., Sadler G., *I know I'm not invincible: An interpretative phenomenological analysis of thyroid cancer in young people*, British Journal of Health Psychology, 2018, 23.
- Wu L.-M., Chin Ch.-Ch., Haase J.E., Chen Ch.-H., *Coping experiences of adolescents with cancer: a qualitative study*, Journal of Advanced Nursing, 2009, 65(11).
- Żurawska-Żyła R., Darren Langdridge. *Phenomenological psychology. Theory, research and method*, Roczniki Psychologiczne, 2009, 12(2).

JACEK WÓDZ, KATARZYNA SZCZEPAŃSKA-WOSZCZYNA

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

PERCEPCJA RYZYKA NIEPOWODZENIA ZAWODOWEGO WŚRÓD STUDENTÓW

ABSTRACT. Wódz Jacek, Szczepańska-Woszczyzna Katarzyna, *Percepcja ryzyka niepowodzenia zawodowego wśród studentów* [Perception the Risk of Professional Failure Among Students]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 287-308. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.17

The author reflects on the risk of professional failure among students. He believes that in this case we have a vague definition of professional failure. He indicates both causes, those independent of humans and those related to their own actions or negligence. Then he refers to the category of occupation and its place in times of uncertainty. Pointing to the factors determining the perception of the risk of professional failure, he emphasizes the role of the University, which gives support to its students in the process of their professional risk assessment.

Key words: luck, failure, student, occupation job

Wprowadzenie

Młodzi ludzie podejmujący decyzję o rozpoczęciu studiów wyższych i wyborze kierunku, na którym będą studiować, kierują się bardzo różnymi przesłankami. Od wynikających z długotrwałego zainteresowania jakimś kierunkiem (czy przyszłym zawodem), poprzez względy czysto społeczne (np. znajomość kogoś, kto takie studia ukończył), czy te, które wynikają z przesłanek praktycznych, jak na przykład bliskość uczelni do własnego miejsca zamieszkania¹, a także po zupełnie przypadkowe. Działania związane ze studiowaniem podejmowane są ze względu na motywacje wewnętrzne, osiągnięcia, motywacje związane z obrazem własnej osoby, samoaktualizacji i samorozwoju². Nie brakuje też tak zwanych motywacji negatywnych (np.

¹ R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005, s. 37.

² M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 107-110; J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2003, s. 456-468.

wyбір studiów, gdzie nie wymaga się znajomości matematyki, co rodzi wybory kierunków społecznych czy humanistycznych – często bez większego zainteresowania).

Z wieloletniej obserwacji, związanej z pracą nauczycieli akademickich, wiemy, że często dopiero po rozpoczęciu studiów młodzi ludzie zaczynają interesować się tym, na czym polegać będzie ich ewentualna praca zawodowa po ukończeniu studiów, zgodnie z regułą społeczną – będą miał wyższe wykształcenie, będzie dostępne dla mnie wiele ról³. I tutaj zaczyna się pewien problem. Zwykle owo rozeznanie cech przyszłego zawodu opiera się na potocznej wiedzy, płynącej z doświadczeń związanych z przeszłością. To zresztą związane jest też z innym zagadnieniem, o którym wspomnimy w dalszej części, mianowicie czysto statyczną wizją cech przyszłego zawodu i warunków społecznych, w których ten zawód będzie mógł być wykonywany w przyszłości. Rzadko tylko zdarzają się studenci uwzględniający szybko następujące zmiany społeczne i ekonomiczne, skomplikowanie przemian na rynku pracy, pojawianie się coraz to nowych cech i umiejętności wymaganych dla wykonywania jakiegoś konkretnego zawodu i tym podobne.

Konstatując ten fakt, wykładowcy stają czasem przed dylematem – czy poprzez dobór treści nauczania wskazywać na przyszłe, często nieznane nam, uwarunkowania przyszłości pracy w jakimś konkretnym zawodzie, ryzykując przy tym swoistą demotyvację studentów.

W prezentowanym tekście chcemy zająć się kilkoma wybranymi zagadnieniami problemu, który ogólnie nazwaliśmy percepcją ryzyka niepowodzenia zawodowego studentów. Mamy świadomość, że zagadnienie to jest bardzo obszerne i często w dużym stopniu zależy od kierunku studiów. Uważamy jednak, że temat ten wart jest szerszej refleksji, której próbę podejmujemy. Na tle czynionych rozważań jakże ważne stawia dzisiaj Zbyszko Melosik pytania w formie dopełnienia (*nota bene* pozostające stale bez jednoznacznej odpowiedzi): czy współczesna edukacja akademicka służy zniesieniu czy też pogłębieniu różnic społecznych; tworzeniu elit, czy też celom egalitarnym?⁴

Pojęcie niepowodzenia zawodowego

Pojęcie niepowodzenia zawodowego jest dość szerokie, czasem nieprecyzyjne, ale dotyczy na tyle ważnych zagadnień, że warto jest dokładniejszej analizy. Najpierw trzeba zaznaczyć, że termin ten zawiera w sobie zarówno te stany, które są (były) niezależne od woli konkretnego człowieka jak i te,

³ P.G., Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 587.

⁴ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Poznań 2014, s. 67.

które są przez niego powodowane zarówno przez działania, jak i przez zaniechania. Jednak podstawowym wskaźnikiem niepowodzenia zawodowego jest indywidualne odczucie albo wręcz niemożliwość wykonywania pracy w zawodzie, albo brak zadowolenia, satysfakcji z pracy w tymże. Konsekwencją jest zwykle albo podjęcie pracy w innym zawodzie (bądź w skrajnych wypadkach rezygnacja z pracy zawodowej), albo praca bez zadowolenia, odczucie bezsensu pracy w nim. Gdyby przyjąć tu rozumowanie bardziej ekonomiczne, to powiedzielibyśmy, że niepowodzenie zawodowe prowadzi do konstatacji bezsensu inwestycji w siebie, w swoje wykształcenie, w poprzednią motywację kierującą naszymi wyborami zawodu. Oczywiście, jak każde odczucie tak i to jest stopniowalne w swym natężeniu, może mieć charakter stały bądź sporadyczny, czy okresowy. Wreszcie, odczucie niepowodzenia zawodowego ma dwa wymiary. Pierwszym jest wymiar indywidualny, bo odnosi się ono do konkretnego człowieka i jego sytuacji. Jest jednak i drugi wymiar, kto wie czy nie istotniejszy, choć zawsze wtórny względem pierwszego. Jest to wymiar społeczny, czasem dotyczący wielkich zbiorowości, czasem ograniczony do jakiegoś regionu czy wręcz lokalny. Ale może też dotyczyć (i ostatnio chyba coraz częściej dotyczy) określonych grup zawodowych, czasem jest to zjawisko pokoleniowe, czasem odnosi się do jakiejś warstwy społecznej, a ostatnio często określonych korporacji, jak je widział Max Weber, a więc w sposób nieco zbliżony do warstwy społecznej⁵. Zygmunt Wiatrowski przyjął, iż „Powodzenia i niepowodzenia są to stany będące następstwem stosunku zachodzącego między rzeczywistymi wynikami wysiłku człowieka a założonymi uprzednio oczekiwaniami”⁶. Cytowany autor już w 1982 roku opublikował swoje rozważania nad powodzeniami i niepowodzeniami zawodowymi⁷. Można przyjąć iż ostatecznie uznać:

Powodzenie i niepowodzenie w pracy zawodowej jest stanem wyznaczonym pomyślnym lub niepomyślnym rezultatem wykonywanych zadań i powinności zawodowych lub innych okoliczności związanych z działalnością zawodową⁸.

Zatem, sama próba bardziej precyzyjnego określenia zjawiska niepowodzenia zawodowego napotyka na spore trudności. Intuicyjnie odczuwamy sens tego sformułowania, ale jego operacjonalizacja musiałaby opierać się na dodefiniowaniu elementów definicyjnych, aby móc służyć poważnie traktowanej empirii.

⁵ R. Bendix, *Max Weber: An Intellectual Portrait*, California 1977, s. 85-87; M. Weber, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Poznań 2011, s. 211.

⁶ Z. Wiatrowski, *Myśli i działania pedagogiczne*, Włocławek 2001, s. 274.

⁷ Z. Wiatrowski, *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe pracujących w świetle badań empirycznych*, *Studia Pedagogiczne*, 1982, 8, s. 209-249.

⁸ Z. Wiatrowski, *Wykład monograficzny*, Włocławek 2002.

Z drugiej jednak strony, same trudności nie powinny nas odwozić od analizy zjawiska, bo w rozważaniach bardziej ogólnych takie wskazania jak te wspomniane wyżej wydają się wystraszające.

Ze zjawiskiem niepowodzenia zawodowego spotkamy się już w XIX wieku, w zasadzie od momentu, kiedy zaczęto w poważniejszy sposób zastanawiać się nad funkcjonowaniem zawodów. Właśnie z takiej odległej perspektywy można bez ryzyka błędu wskazać pewną zależność – im szybszy był rozwój ekonomiczny i społeczny danych społeczeństw, tym częściej zaczęto zauważać również zjawisko niepowodzenia zawodowego. To jest prosta konstatacja, wrócimy do niej nieco dalej, aby wskazać na ewentualną przewidywalność takich zjawisk, bo z kolei ta przewidywalność pozwala nam na formułowanie wniosków praktycznych (a w stosunku do zbiorowości studentów także do wniosków z dziedziny pedagogiki szkoły wyższej).

Wspominaliśmy wyżej, że niepowodzenia zawodowe są niekiedy powodowane warunkami niezależnymi od człowieka⁹. Dotyczy to bardzo różnych sytuacji, ale można je z grubsza podzielić na wynikające z jakichś zjawisk przyrody, czyli takie które są wynikiem wojen czy związanych z nimi przesiedleń bądź eksterminacji, takie które wynikają ze zmian systemów prawnych, takie które są wynikiem zmian związanych z postępem technicznym czy organizacyjnym, czy wreszcie takie, które wynikają ze zmian obyczajowych. Z pewnością można wskazać jeszcze inne grupy czynników zewnętrznych, bo przecież za takie można uznać zmiany związane z prawidłowościami wolnego rynku.

Te przyczyny niezależne od nas¹⁰ są w różnym stopniu przewidywalne i ma to duży wpływ na percepcję owego ryzyka niepowodzeń wśród studentów podejmujących studia, prowadzących do jakichś zawodów czy grup zawodów. Można podać przykłady ryzyka tychże niepowodzeń, aby wyraźnie wskazać, jak istotnym czynnikiem jest tu ich przewidywalność. Wspomnieliśmy o tych przyczynach, które wynikają ze zjawisk przyrody. Niektóre są mniej czy bardziej przewidywalne, a niektóre zupełnie nieprzewidywalne. Można powiedzieć, że ocieplenie klimatu jest przewidywalne, ale wybuch uśpionego od dawna wulkanu – raczej nieprzewidywalny. Zanieczyszczenie atmosfery jest przewidywalne, ale gwałtowne ulewę są mniej przewidywalne. Czy te problemy mogą mieć wpływ na niepowodzenia zawodowe? Wydaje się, że tak, choć o ile zanieczyszczenie atmosfery jest przewidywalne, to można uznać, że kształcenie w kierunku inżynierii ochrony środowiska z tej przewidywalności czyni argument dla zdobywania tego zawodu. Mamy tu więc do czynienia z różnymi sytuacjami. Ważne jest natomiast, aby ten aspekt

⁹ M. Armstrong, *Zarządzanie*, s. 34.

¹⁰ D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002, s. 32-35.

wpływu zjawisk przyrody był brany pod uwagę przy wyborze konkretnego kierunku kształcenia.

Przyczyny zewnętrzne związane z wybuchem wojen, przesiedleniami i tym podobne są z punktu widzenia konkretnego młodego człowieka stosunkowo mało przewidywalne. Mogą one mieć zasadniczy wpływ na możliwość wykonywania przyszłego zawodu, choć i tu doświadczenie narodów, które często były eksponowane na tego typu ryzyko wskazuje, że powstają tam motywacje do kształcenia na kierunkach, które ułatwiają możliwość radzenia sobie w tak trudnych warunkach.

Zmiany w systemach prawnych mogą stanowić czynniki zewnętrzne determinujące dla określenia warunków wykonywania zawodu. Tu historia dostarcza wielu przykładów. Po wojnie istniał zawód felczera, który miał uprawnienia podobne do uprawnień lekarza. W pewnym momencie zdecydowano, że felczerzy stracą te uprawnienia, jeśli nie odbędą regularnych studiów medycznych. Dla wielu starszych felczerów oznaczało to koniec możliwości wykonywania zawodu. Podobnie nauczyciele, którzy na podstawie aktu prawnego tracą możliwość pracy zawodowej, bo system edukacji stawia im nowe wymagania, których albo nie mogą albo nie chcą już zdobywać. Podobna jest sytuacja kierowców. Nie warto mnożyć przykładów, sprawa jest znana i winna być brana pod uwagę w momencie wyboru kierunku studiów.

Ostatnio dość często spotykamy się z niemożnością wykonywania zawodu wskutek postępu technicznego. Są to zmiany w miarę przewidywalne, choć nie zawsze możemy przewidzieć, kiedy dokładnie i z jaką intensywnością one nastąpią, bo jednym z ważnych czynników są tu reguły rynku. O ile już dobrze wiemy, że postęp spowodował zanik zawodu maszynisty lokomotywy parowej (bo nie ma już lokomotyw parowych), podobnie jak zanik zawodu maszynistki biurowej, bo komputeryzacja wyparła maszyny do pisania, to w stosunku do niemałej liczby zawodów możemy przypuszczać, że niebawem postęp techniczny uczyni je zbędne. To jest konstatacja znana już od stulecia, a W. Fielding Ogburn¹¹ zjawisko to łączył z nieco innym, a mianowicie tak zwanej luką kulturową. Po prostu, kultura zmienia się wolniej i przy szybkich zmianach technologicznych następuje luka między możliwościami technologicznymi a kulturowo uwarunkowanymi umiejętnościami ludzkimi. Współcześnie jaskrawe tego przykłady możemy obserwować w wypadku postępu technologii informatycznych.

Nieco podobnie wygląda sprawa uwarunkowań obyczajowych, choć tutaj życie niesie niemało zaskakujących przykładów. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu zawód chirurga kojarzono z lekarzem – mężczyzną. Obecnie jest już

¹¹ W. Fielding Ogburn, *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*, New York 1922.

sporo kobiet chirurgów. Przed wojną zawód farmaceuty uważano za zawód męski, a dzisiaj w zawodzie tym funkcjonuje wiele kobiet. Wówczas po prostu uważano, że kobiecie nie wypada uprawiać tego zawodu i było to przekonanie kulturowe związane z obyczajowością. Obecnie jeszcze na terenach wschodnich z nieufnością patrzy się na mężczyznę ginekologa, bowiem obyczajowość związana przecież z kulturą każe ten zawód kojarzyć wyłącznie z pracą lekarza kobiety. W naszym kręgu kulturowym przyzwyczailiśmy się, że te ograniczenia pomału zanikają, ale nie odnosi się to na przykład do północnej Afryki, gdzie i religia, i obyczaj wykluczają w zasadzie możliwość praktykowania zawodu ginekologa przez mężczyznę.

Zanim przejdziemy do kilku przykładów ograniczeń związanych z własnymi, indywidualnymi cechami, należy wskazać ograniczenia, które nie wynikają ani z woli indywidualnej, ani z indywidualnych zaniedbań, choć trudno byłoby je uznać za w pełni zewnętrzne. Otóż, wcale niemało zawodów wymaga pewnych sprawności fizycznych. Ich utrata czy pewne ograniczenia mogą stanowić przyczyny niepowodzeń zawodowych. Utrata pełnych sprawności manualnych przez fizjoterapeutę oznacza przecież dla niego w miarę trwałe ograniczenie wykonywania zawodu. Podobnie można powiedzieć o wielu innych zawodach (jak np. muzycy, chirurdzy i in.). Taka utrata sprawności fizycznych może wynikać z choroby, być skutkiem jakiegoś wypadku, czy innego rodzaju zdarzenia.

Wreszcie, trzeba przejść do tych przyczyn, które są związane z własnymi działaniami bądź zaniechaniami. Pierwszą z nich będzie niski stan umiejętności prowadzący do niepowodzeń zawodowych. To oczywiście może wynikać zarówno ze stanu możliwości indywidualnych (czasem wręcz braku talentu), jak z poziomu kształcenia prowadzącego do zawodu, czy wreszcie z własnych zaniedbań w doskonaleniu swych umiejętności już po ukończeniu studiów.

Drugą grupę takich przyczyn może stanowić mała odporność psychiczna¹². Młodzi ludzie często nie biorą pod uwagę tego czynnika w momencie podejmowania decyzji związanych z kierunkiem obieranych studiów. Z biegiem czasu pojawiają się symptomy wyczerpania nerwowego, narasta niechęć do własnego zawodu, co może w trwały sposób uniemożliwić powodzenie pracy w zawodzie. To samo dotyczy odporności psychicznej na sytuacje konfliktowe. Pojawiają się one bardzo często i osoby o mniejszej odporności mogą łatwo załamywać się, a w konsekwencji tracić możliwość satysfakcji z wykonywanej pracy.

Z pewnością można jeszcze wskazać wiele innych grup przyczyn, choćby na przykład system organizacji pracy powodujący często nadmierne wy-

¹² M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 237.

eksploatowanie pracownika, co stanowi bardziej czynnik zewnętrzny niż wewnętrzny, choć można przecież mówić o przystosowaniu się do takiego rytmu pracy.

Ten jakże pobieżny zestaw czynników uświadamia nam, z jak skomplikowaną materią mamy tu do czynienia. Jeśli spojrzymy na ten problem z perspektywy dynamicznej, a więc uwzględniającej zmiany społeczne, które dokonują się szybko, a przy tym mają charakter w pewnym sensie „skokowy”, nie ciągły i systematyczny, to zauważymy jak trudno w sposób odpowiedzialny formułować treść przewidywań. Mamy bowiem do czynienia z wielkim wpływem zmian technologicznych na organizację społeczną, a one z kolei są często efektem poszukiwań nie związanych ze stanem społeczeństw czy potrzebami społecznymi (często są późniejszą aplikacją poszukiwań w sferze kosmicznej czy militarnej). Tak więc powtarza się, oczywiście w dużym uproszczeniu, to, o czym pisał z początkiem lat 20. ubiegłego wieku cytowany już William Ogburn, a więc ze swoistą permanentną „luką kulturową”¹³.

Z drugiej strony, istnieje nadal potrzeba i analizy, i formułowania przewidywań dotyczących zawodów, bo młodzi ludzie podejmujący studia muszą mieć jakieś punkty orientujące ich na przyszłą pracę, w ramach jakichś zawodów. Stąd, kilka słów poświęćmy ewolucji pojęcia zawodu.

Pojęcie zawodu

W praktyce społecznej termin „zawód” należy do tych terminów, których treść wyczuwamy intuicyjnie, stąd rzadko dążymy do ich definiowania. Podział pracy, w ramach którego ludzie wykonujący te same czy podobne czynności stanowią zwartą zbiorowość, wykształtował się bardzo wcześnie. Jednakże, zwykle w pracy produkcyjnej podział ten powodował specjalizację wewnątrz organizacji rzemiosła i w zasadzie nie mówiono o zawodzie. Starożytność знаła tu kilka wyjątków, choć oczywiście nie używano terminu zawód. Takim wyjątkiem był lekarz, który nie był przecież rzemieślnikiem, takim wyjątkiem był nauczyciel, czy z „zawodów” technicznych na przykład budowniczy rzymskich akweduktów, który następnie sprawował opiekę techniczną nad pracą tych akweduktów (*nota bene* zwany był *aquariusem* i miał statut inżyniera). Jednak system rzemieślniczy był nie tylko systemem podziału pracy, ale także systemem oświatowym zapewniającym należyte przygotowanie fachowe.

O zawodzie, w sensie tego słowa w jakim używamy go obecnie, można mówić dopiero w okresie industrializacji, to jest w XIX wieku. Oczywiście

¹³ W. Fielding Ogburn, *Social Change*.

w krajach, w których to uprzemysłowienie następowało szybciej, również szybciej wykształtowało się pojęcie zawodu. Refleksja socjologiczna nad zawodami pochodzi z czasów już po II wojnie światowej, to jest z lat 60., a pionierem tych badań w Polsce był Adam Sarapata¹⁴. Wówczas to wskazywano na funkcję, jaką pełni zawód w planowaniu przyszłości młodych ludzi, a także na fakt, że takie wybory warunkują późniejszą strukturę społeczeństwa. Z drugiej strony, w panującym wówczas w Polsce (i pozostałych krajach bloku wschodniego) model gospodarki planowej zawód stał się też jednym z czynników planowania gospodarczego, co wiązało się z budowaniem ścieżek dojścia do zawodu, a więc systemu edukacji.

Jedną z cech zawodów definiowanych w latach 60. i nieco później było przekonanie o w miarę stałej pozycji zawodu w społecznym podziale pracy. Z wejściem do zawodu młody człowiek uzyskiwał także z góry zdefiniowaną pozycję społeczną i przekonanie, że w gospodarce planowej, gdzie z założenia miało nie być bezrobocia, uzyskuje też pewność zatrudnienia w tym zawodzie w zasadzie aż do końca swej aktywności zawodowej. Poszczególne zawody miały więc i trwałość zatrudnienia (*ergo* dostarczano też aspekt środków do życia) i bardzo często swoistą oprawę symboliczną (mundury, święta zawodów – np. „Dni hutnika” itp.), co było czynnikiem waloryzacji społecznej danego zawodu.

W krajach gospodarki rynkowej aspekt ten był mniej istotny, choć czasem bardzo ważny (np. waloryzacja symboliczna zawodu kolejarza we Francji) i często dotyczyło to zawodów związanych z wykonywaniem poszczególnych funkcji państwa, ale przy paternalistycznym stylu zarządzania aspekt ten występował też w wielkich koncernach należących do kapitału rodzinnego (np. zakłady chemiczne Solvay w Belgii).

Nie wspominamy tu o zawodzie górnika mającym w Polsce pozycję zupełnie wyjątkową. Analizom funkcjonowania tego zawodu poświęcono w naszym kraju kilka i badań, i monografii socjologicznych. Tym jednak, co warto wspomnieć tutaj jest zjawisko dziedziczenia tego zawodu, zwłaszcza na Górnym Śląsku, co wiązało się nie tylko z prestiżem dla całej rodziny, ale także zapewniało wyróżniającą pozycję materialną.

Aż do czasów, kiedy zaczęło następować szybkie przechodzenie od doby industrialnej do poindustrialnej, niepodważalnym przez nikogo zjawiskiem była stosunkowo duża trwałość i samych zawodów, i większości kompetencji wymaganych dla dobrego wykonywania zawodu. To się przekładało na ugruntowaną społecznie opinię, że wykształcenie się w kierunku zdobycia „dobrego zawodu” (tak powszechnie mówiono) zapewniało szansę na dobrą

¹⁴ Por. A. Sarapata, *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965; tenże, *Zadowolenie i niezadowolenie z pracy*, Warszawa 1977; tenże, *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy*, Wrocław 1972.

przyszłość. To jest ważny element naszego rozumowania, bo pozwala zrozumieć, dlaczego jeszcze obecnie wielu ludzi zdobywając zawód żyje bez lęków o swoją przyszłość, nie ma więc powodów aby zajmowali się problemem ryzyka niepowodzenia zawodowego. W ten sposób młodzi ludzie w toku socjalizacji uzyskiwali swoisty spokój społeczny o własną przyszłość, jeśli wybrali „dobry zawód” studiowali sumiennie i chcieli w przyszłości poświęcić się na serio pracy w danym zawodzie.

Socjologowie jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku dość powszechnie posługiwali się tradycyjną definicją zawodu, bo była ona wystarczająca. Jan Szczepański rozróżnił trzy znaczenia terminu zawód: jako wewnętrzny spójny system czynności, jako stałe wykonanie czynności i jako populację tych, którzy te czynności wykonują¹⁵. Według Tadeusza Nowackiego, zawód to „wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, powtarzalnych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny”¹⁶. Uważano, iż zawód to w miarę jednolity zestaw czynności wykonywanych przez osoby do tego odpowiednio przygotowane (często mówiono o odpowiednim dyplomie czy jakimś innym oficjalnym potwierdzeniu umiejętności). Czynności te winny być wykonywane w miarę stałe czy regularnie i co najważniejsze – miały stanowić trwałe czy regularne źródło dochodu. Niektórzy mówili o środkach utrzymania¹⁷. W ciągu ostatnich około 30 lat świat przeszedł bardzo głęboką przemianę: od epoki industrialnej do epoki postindustrialnej, albo jak ujmują to inni – od nowoczesności do ponowoczesności. Dla spraw, które nas tu dotyczą oznaczało to często zamykanie starych zakładów pracy, wygaszanie wielu tradycyjnych gałęzi gospodarki. Produkcję typu przemysłowego zaczęto przenosić do krajów mniej rozwiniętych (delokalizacja), wyraźnie wzrosła rola sfery usług, zwłaszcza tych bardzo zaawansowanych i opierających się na nowoczesnych technologiach (olbrzymia rola informatyki!). Wszystko to razem spowodowało zupełnie nowe spojrzenie na problematykę zawodu. Dość szybko zorientowano się, że rozumienie zawodu obowiązujące jeszcze 10 lat temu obecnie w wielu wypadkach już niewiele wnosi. Nastąpił proces przededefiniowywania zawodu. Dotyczyło to z jednej strony szybkiego powstawania nowych zawodów, z drugiej – przemodelowywania zawodów tradycyjnych, na przykład poprzez ich podział i specjalizacje. Taki proces dotyczył przecież zawodu lekarza, który zachował swą dawną nazwę ogólną, ale faktycznie, poprzez daleko idące specjalizacje, podzielił się na kilkanaście dość różnych zawodów, czasem wymagających dość unikalnych kompetencji.

¹⁵ J. Szczepański, *Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, Studia Socjologiczne, 1970, 3.

¹⁶ T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1977, s. 10.

¹⁷ Por. H. Domański, *Klasy społeczne, grupy zawodowe, organizacje gospodarcze. Struktura społeczna w krajach rozwiniętego kapitalizmu*, Warszawa 1991.

Po pierwsze więc, załamała się ta cecha zawodu z czasów industrialnych, która dawała swoistą gwarancję pozycji i merytorycznej, i społecznej. Po drugie, sposób dochodzenia do tych nowych kompetencji zawodowych był często tworzony zupełnie od nowa. Tradycyjne instytucje oświatowe, w tym także, a może nawet, szczególnie dotyczyło to szkolnictwa wyższego. Jeśli więc mówimy tu o sytuacji studentów, to często w latach 90. czy nawet nieco później nie mieli oni szansy wejścia na ścieżkę zdobycia nowoczesnych umiejętności zawodowych poprzez tradycyjny system studiów. Współcześnie to się wyraźnie zmieniło, ale problem pozostał. Polega on na tym, że nikt nie jest w stanie powiedzieć, czy nowe zawody obecnie za takie uznawane będą atrakcyjne dla rynku pracy za powiedzmy 20 lat, a więc w okresie aktywności zawodowej aktualnych studentów. Kolejny aspekt tego zagadnienia to uznanie w tradycyjnej definicji zawodu, że jest on trwałym sposobem zdobywania środków do życia, utrzymania. Współcześnie już rzadko spotykamy sytuacje, w których można przewidywać, że w ramach pracy w jakimś konkretnym zawodzie będziemy mogli zakładać, że daje nam on pewność trwałego zdobywania środków utrzymania. Nie dość tego, na rynku pracy zaczęły pojawiać się zawody, które z założenia wykluczają gwarancję stałego dostarczania środków utrzymania (np. zawody artystyczne, ale i zawody polegające na specjalistycznym poradnictwie czy doradztwie).

To są tylko przykłady sytuacji, która zrodziła się jakieś 30 lat temu i nadal podlega bardzo szybkim przemianom. Każde z tych zagadnień wymagałoby osobnej analizy, ale nam idzie tutaj o wskazanie pewnych ogólnych ram problemu. Sprowadza się on do swoistej nieprzewidywalności przyszłych sytuacji zawodowych, co dotyczy przede wszystkim tych młodych ludzi, którzy dokonują wyboru kierunku studiów przygotowując się do konkretnych zawodów, ale także i do w dużej mierze organizatorów oświaty oraz oczywiście nauczycieli akademickich. Warto jednak podkreślić, że „każdy zawód określa w istotnym stopniu miejsce i rolę człowieka w społecznym procesie pracy”¹⁸.

Aby przyjrzeć się tym zagadnieniom z nieco innej strony, zastanowimy się obecnie nad pewnymi ogólnymi ramami społecznymi, w ramach których dokonują się opisywane wyżej procesy.

Życie społeczne w czasach niepewności

Filozofowie, ekonomiści, pedagogowie, socjologowie od kilku już dekad lat starają się analizować zasady organizowania się życia społecznego w epoce postindustrialnej. Znane są analizy globalizacji, ponowoczesności (m.in. Zygmunt Bauman¹⁹) analizy życia społecznego w stanie ryzyka

¹⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 99.

¹⁹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 5-25.

(koncepcja społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka)²⁰. Każda z tych koncepcji ma swoje walory, ale z rzadka sprowadza się do poziomu sytuacji dość konkretnych. Wydaje się, że niemająca ambicji teoretycznych, ale ujmująca zagadnienie dość szeroko koncepcja społeczeństwa w czasach niepewności²¹ może być przydatna dla naszej analizy. Nasze analizy dotyczą przecież tylko pewnego odcinka społecznej rzeczywistości i z założenia winny służyć próbom praktycznym poszukiwania remedium na stany trudne, czasem wręcz patologiczne. Dlatego właśnie posługując się pojęciem organizacji życia społecznego w czasach niepewności, będziemy starać się odnieść do sytuacji dość konkretnych. Jest to podejście badawcze, z góry zakładające odniesienia do ram konkretnego, co z jednej strony uniemożliwia jego zastosowanie uniwersalne, ale z drugiej pozwala na formułowanie projektów empirycznych.

Otóż, badacze posługujący się taką perspektywą konstatują zazwyczaj zjawisko zerwania co najmniej części kanałów przekazu kulturowego między generacjami. Wszystko to co dotychczas ustalaliśmy jako efekt socjalizacji kulturowej (a więc równie dobrze klasyczne podejście wskazujące na zastosowanie Cooleyowskiej koncepcji grup pierwotnych, jak i późniejsze koncepcje akulturacji) i co pozwalało nam uznać, że przekaz wartości kulturowych, ale przede wszystkim języka jako nośnika sensu społecznego niezbędnego w komunikacji społecznej stanowi dla młodych ludzi gwarancję budowania indywidualnych wyobrażeń o przyszłości, wszystko to zostało podważone. Na poziomie jednostkowym, właściwym jednak tylko nowemu pokoleniu wchodzącemu w dorosłe życie, w ostatnich mniej więcej trzydziestu latach oznacza to swoisty brak poczucia solidnego zakorzenienia kulturowego, co w sytuacji konieczności podejmowania ważnych wyborów życiowych skazuje się tych młodych ludzi na wybory przypadkowe, niepewne w sensie psychologicznym. Jeśli ten stan tutaj opisywany jako doznanie indywidualne dotyczy zbiorowości, której wspólnota polega na wspólnocie pokoleniowej i wspólnocie sytuacyjnej (wszyscy oni znaleźli się w podobnym czasie w sytuacji konieczności podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów), to zjawisko to staje się cechą społeczną o wymiarach ponadindywidualnych.

Druga obserwacja dotyczy roli mediów, w tym przede wszystkim nowych mediów jako czynnika jak gdyby zastępującego tradycyjny przekaz międzypokoleniowy. Specjaliści medioznawcy od pewnego czasu zwracają uwagę na pozorny efekt zapalenia tej luki kulturowej²², jaka wynika z braku solidnego przekazu międzypokoleniowego. Dla nas istotne jest, że ów pozorny efekt wynika często z braku wspólnej bazy kulturowej nadawcy i od-

²⁰ U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, Warszawa 2004, s. 329.

²¹ J. Wódz, *Życie społeczne w czasach niepewności*, [w:] *Nauki o mediach i komunikacji społecznej*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, Rzeszów 2017, s. 27-41.

²² J. Morbitzer, *Globalna wioska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 53-56.

biorcy. Relacje wytwarzane w toku takiego przekazu cechują się często jakąś daleko idącą anonimowością i nie dają odbiorcy poczucia pewności co do treści przekazu. Stąd obserwowana ulotność perswazyjnych funkcji takiego przekazu, co w efekcie pogłębia tylko u młodych ludzi poczucie niepewności. Często zresztą ta niepewność nie dotyczy tylko konkretnego, ale jest pewnym zgeneralizowanym stanem świadomości społecznej. Jeśli do tego dodamy dużą płynność języka nowych mediów, skrótowy charakter przekazu, to w wyniku samej komunikacji nie nabieramy przekonania o solidności treści przekazu, a często przyzwyczajamy się do tego, że przekaz taki nie niesie ze sobą żadnej solidności. A owa solidność jest niezbędnym budulcem pewności definicji własnej sytuacji społecznej. Jak młody człowiek ma zbudować sobie podstawy rozeznania swojej sytuacji społecznej, skoro w procesie komunikacji społecznej odbiera sygnały ulotne, skrótowe?

Przez wiele pokoleń przyzwyczailiśmy się, że wiedza z przeszłości jest przydatna do budowania własnych wyobrażeń o przyszłości. Dotyczy to w zasadzie wszystkich ważnych indywidualnie sfer życia społecznego. To przekonanie, stanowiące swoisty „zapas” kulturowy pozwalało nam uprawdopodobniać nasze własne wizje przyszłości. Teraz ten „zapas” zostaje przynajmniej w części unieważniony, co pozostawia młodego człowieka w sytuacji braku podstaw do racjonalizowania swych planów przyszłościowych. Jest to też jedna z istotnych cech owych czasów niepewności.

Często słyszy się, że rozwój nauki pozwala nam na budowanie wielu prognoz. Ale rzadziej słyszy się, że wiarygodność tych prognoz jest mała, a przyszłość zależy coraz częściej od sytuacji nieprzewidywanych, od podejmowanych działań na rzecz bezpieczeństwa²³. W obecnym stanie zglobalizowanej gospodarki rynkowej niepewność przyszłości jest nie tylko duża, ale także często jesteśmy tej niepewności świadomi. Tak więc liczba prognoz, rozwój nauki, rozwój nowych technologii, przy jednoczesnym zwiększeniu prawdopodobieństwa zdarzeń przypadkowych o daleko idących skutkach dla naszych wizji przyszłości powodują, że niepewność wzrasta. Wystarczy obserwować dziś wpływ zjawiska terroryzmu²⁴ na nasze wizje spędzania czasu wolnego, wyjazdów, turystyki i tym podobne. Przed laty bardzo ciekawy dla młodych ludzi zawód organizatora turystyki współcześnie jest obciążony właśnie tym rodzajem nieprzewidywalności. To oczywiście tylko przykład. Tak więc w kategoriach psychologicznych nawet najsolidniejsze prognozy nie zyskują cechy wiarygodności.

Czynnikiem znamionującym rozwój globalizacji, ale jednocześnie mocno modyfikującym nasze wyobrażenia o przyszłości są obecnie migracje.

²³ M. Walancik, M. Chmiel, *Security as goal of the state existence – conditions*, Forum Scientiae Oeconomia, 2014, 2, s. 5-6.

²⁴ U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, s. 350.

Oczywiście, mamy do czynienia z różnego rodzaju migracjami, ale z naszego punktu widzenia najistotniejsze są różne formy migracji zarobkowych, bo te w czasach niepewności mocno wpływają na postawy ludzi młodych i na ich wybory kierunków studiów. Zakorzenione jest u nas myślenie wskazujące migracje zarobkowe jako sposób na czasową zgodę na porzucenie swych nabytych umiejętności, podjęcie za granicą niezbyt fachowej, ale i tak lepiej płatnej niż to ma miejsce w kraju pracy po to, by po pewnym czasie powrócić już do kraju, a często i do swego wyuczonego zawodu z kapitałem pozwalającym lepiej żyć. Ten sposób widzenia migracji zarobkowych jest dość typowy dla młodych ludzi w krajach, które dopiero przyzwyczajają się do życia w warunkach swobody przemieszczania się i swobody pracy za granicą. Przed laty na przykład taka opinia panowała wśród młodzieży portugalskiej czy hiszpańskiej migrującej do Francji czy krajów Beneluksu. Ale trzeba przypomnieć, że migracje młodych ludzi poszukujących pracy mogą wyglądać zupełnie inaczej, bo nie muszą to wcale być swoiste akty desperacji, a mogą stanowić przemyślane decyzje, wiążące się z wcześniejszą znajomością języka i poszukiwaniem za granicą pracy we własnym wcześniej wyuczonym zawodzie. Takie wypadki są już coraz liczniejsze wśród młodych Polaków. Ale obojętnie jaki model migracji bierzemy pod uwagę, to zawsze łączy się on z wyraźnym zwiększeniem ryzyka zawodowego, a sama organizacja pracy czy życia codziennego za granicą jest zawsze zwiększeniem poczucia życia w niepewności.

W każdym z tych modeli migracji zarobowych występuje poczucie osamotnienia, co nakłada się na potrzebę intensyfikacji kontaktów z bliskimi pozostałymi w kraju. Ten stan został dobrze rozeznany i bez ryzyka błędu można powiedzieć, że jest on częścią owego społeczeństwa czasu niepewności.

Patrząc na to zjawisko z socjologicznego punktu widzenia, widzimy przede wszystkim zerwanie tradycyjnych więzi społecznych związanych z rodziną, grupą sąsiedzką, grupą rówieśniczą (często koledzy ze szkoły czy ze studiów). Na to miejsce powstają zwykle nowe więzi, ale mają one charakter „więzi płytkich”, „powierzchnowych relacji”²⁵, które nie tworzą poczucia przynależności do zbiorowości i nie dają oparcia w ewentualnych trudnych sytuacjach życiowych.

W czasach niepewności

płynność życia i płynność społeczeństwa zasilają się i wzmacniają wzajemnie. Płynne życie, podobnie jak płynne społeczeństwo, nie potrafi zbyt długo zachowywać swego kształtu ani utrzymać stabilnego kursu²⁶.

²⁵ S. Mehdi-zadeh, *Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2010, 13, 4, s. 358.

²⁶ Z. Bauman, *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 5.

W takich uwarunkowaniach mamy też do czynienia z utratą znaczenia społecznego przez autorytety społeczne. Stwierdzenie takie trąci banałem, ale nie oznacza, że w sytuacjach niepewności jednostka znajduje się bez możliwości oparcia się na jakimś wzorcu zachowań, nie mówiąc już o braku poszukiwania jakiejś rady czy pomocy. Instytucje cieszące się zwykle pewnym autorytetem społecznym: Kościoły, szkoły, uczelnie, samorządy lokalne, uznane stowarzyszenia społeczne w dość szybkim tempie tracą swą rolę normotwórczą.

W społeczeństwach, w których od dawna już funkcjonuje model szybkiego usamodzielniania się dzieci istnieje też pewna kulturowa norma samoodpowiedzialności dzieci czy młodzieży. Młodzi ludzie lepiej znoszą w nich niedogodności czasów niepewności. Tam, gdzie jak u nas (ale i np. we Włoszech) usamodzielnianie się dzieci następuje stosunkowo późno, dolegliwości owych czasów niepewności są bardziej odczuwane.

Co może być odpowiedzią społeczną na owe dolegliwości czasów niepewności? Zwykle wskazuje się tu na pewien model nazywany czasem budowaniem własnych projektów życiowych. Nie jest to zwykły plan, a raczej pewna kulturowo uwarunkowana wizja przyszłości własnej budowana przez młodego człowieka przez lata, aż do momentu podjęcia decyzji o wyborze kierunku studiów, a więc i ewentualnego własnego zawodu.

Projekt życiowy

Wskazane wyżej określenie, czym jest ów projekt życiowy wymaga dokładniejszej analizy, bo jest to jeden z ważnych elementów percepcji ryzyka niepowodzenia zawodowego.

Pojęcie *projekt życiowy* nie jest zwykłym planem dotyczącym swego przyszłego zawodu. To raczej efekt oddziaływania na młodego człowieka wszystkich tych czynników – tak środowiskowych jak i kulturowych, które pozwalają mu dopuszczać wybór swej przyszłej drogi życiowej²⁷. Możemy się tu posłużyć dwoma przykładami, aby nieco przybliżyć sens owego projektu.

Pierwszy przykład: zauważamy dość często, że dzieci lekarzy wybierają dla siebie zawód lekarski. To przecież jest widomy dowód wpływu środowiskowego, bo to nie tylko rodzic czy rodzice są tu przykładami do naśladowania, ale także środowisko ich pracy, grono ich znajomych, wycucie pozycji i ewentualnie także prestiżu społecznego, jakim cieszą się ci rodzice będący lekarzami. Nie bez znaczenia jest też posiadanie źródeł wiedzy na temat wybieranego przez młodego człowieka zawodu, bo często owym źródłem wiedzy są ludzie, o których młody człowiek ma dobre zdanie, darzy ich szacunkiem. W takim wypadku termin *projekt życiowy* jest stosunkowo

²⁷ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1979; G.C. Rubin, *Projekt Szczęście*, przekł. M. Walendowska, Warszawa 2011.

łatwy do analizy i w drodze tej analizy możemy w nim wyodrębnić czynniki wzmacniające bądź osłabiające poczucie ryzyka ewentualnego przyszłego niepowodzenia zawodowego. Warto zaznaczyć, że powyższy przykład nie jest prostym powtórzeniem modelu dziedziczenia zawodów (wskazywaliśmy wyżej taki model funkcjonujący kiedyś w polskich osadach górniczych), bo dziedziczenie zawodów miało miejsce w okresie industrialnym i dokonywało się w warunkach swoistej presji społecznej (środowiskowej), podczas gdy w wypadku przykładu o lekarzu młody człowiek zachowuje pełne prawo wyboru swej przeszłości.

Drugi przykład: jeśli ktoś wychował się w rodzinie, która czasowo przebywała za granicą, chodził tam do szkoły, nauczył się języka obcego, to później w niejako naturalny sposób będzie uwzględniał w swym projekcie życiowym możliwość pracy albo w kraju, ale w zagranicznej firmie posługującej się językiem obcym, albo za granicą, nawet przy założeniu osiedlenia się za granicą na stałe. Będzie to wynik własnych doświadczeń i z pewnością umiejętności językowych, ale przede wszystkim efekt obeznania z obcą kulturą, czy w szerszym rozumieniu akceptacji wielokulturowości. Wówczas poznamy niedokładnie zdefiniowaną przyszłą drogę życiową, ale otwarcie na wielowariantowość, dopuszczające wiele celów i wiele dróg dojścia do celu.

Te dwa przykłady wskazują na istotę projektu życiowego. Jest to kulturowo i środowiskowo uwarunkowany zestaw przyszłych celów życiowych do ewentualnego osiągnięcia. Wśród tych celów niemałą rolę odgrywa też przeszłość zawodowa²⁸. Można założyć, że znaczna część ludzi młodych ma jakieś projekty życiowe; jedne są dość dokładnie określone, inne stanowią tylko pewien zarys wyobrażeń o własnej przyszłości. Jedne mają kształt jednolity, inne ukazują charakter wskazujący na kilka czy nawet kilkanaście ewentualnych celów. Wreszcie, jedne są oparte na pewnej wiedzy czy własnym doświadczeniu, a inne polegają tylko na ogólnym wyobrażeniu.

W praktyce pedagogicznej wykładowców w szkole wyższej spotykamy się z dużą różnorodnością projektów życiowych naszych studentów. Zwykle traktujemy je jako pewną prywatną sprawę każdego konkretnego studenta. To jest też wyraz poszanowania każdej indywidualnej decyzji. Ale zjawisko to ma także wymiar społeczny. Przede wszystkim, znajomość, nawet pobieżna analiza projektów życiowych naszych studentów pozwala nam określić stopień zagrożenia ryzykiem niepowodzenia zawodowego w przyszłości. Zagadnienie to omówimy nieco dalej, ale już tutaj wypada wskazać, że nie idzie tu o myślenie w kategoriach planowania społecznego (przede wszystkim prognozowania rynku pracy), ale raczej o myślenie o optymalizacji naszych programów pedagogicznych tak, by nasi absolwenci nie byli w przyszłości zaskoczeni pojawiającymi się trudnościami.

²⁸ K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999.

Projekty życiowe ludzi młodych mają tę cechę, że czasem ulegają dość radykalnym zmianom. To nie może nikogo dziwić, bo decyzje życiowe często powodowane są nieprzewidywalnymi wcześniej emocjami, ale i zwykłym przypadkiem. Zmiany projektów życiowych są często powodem zmian kierunku studiów czy też (co zdarza się teraz, kiedy studia są dwustopniowe) podejmowania studiów drugiego stopnia na nieco innym kierunku niżli ten, w ramach którego uzyskało się licencjat. Każdy kto chce wykorzystać zawartość projektów życiowych do analizy percepcji zagrożeń, jakie mogą się pojawić w przyszłości musi ten fakt uwzględnić.

Czy jednak analiza samych projektów życiowych może być wystarczająca dla zbudowania nowoczesnego planu studiów wyższych? Z pewnością nie; musimy bowiem uwzględniać inne, pozauczelniane wymiary realizacji indywidualnych projektów życiowych.

Czynnikiem stabilizującym projekty życiowe może być współpraca z atrakcyjnymi dla ludzi młodych instytucjami społecznymi, organizacjami pozarządowymi²⁹, a także różne formy wolontariatu. Mówiąc o instytucjach, należy wskazać trzy ich rodzaje. Instytucje budujące pozauczelnianą aktywność (sportową, artystyczną, turystyczną itp.), instytucje związane z działalnością wiążącą się z przyszłą pracą zawodową (praktyki zawodowe, kursy organizowane przez zakłady czy instytucje, staże itp.) i wreszcie międzynarodową wymianę studentów. Każda z tych instytucji na swój sposób pozwala doprecyzować treść własnego projektu życiowego.

Innym czynnikiem jest wolontariat³⁰. Otóż, wolontariat, i to w zasadzie każdy wolontariat, otwiera młodego człowieka na nowy zestaw doznań, jednocześnie podnosząc stopień samooceny, co powoduje, że nabiera on większej wiary w siebie, ale i w realizację swego projektu.

Obydwa te czynniki (instytucje i wolontariat) są dość powszechnie rozwijane wśród młodzieży studiującej w wielu krajach, a u nas powoli również zyskują na znaczeniu.

Pora zająć się zasadniczym zagadnieniem, którego uwarunkowania przedstawiliśmy w tym tekście, a więc percepcją ryzyka niepowodzenia zawodowego.

Percepcja ryzyka niepowodzenia zawodowego

Młody człowiek w trakcie studiów stosunkowo szybko przybliża się do momentu rozpoczęcia pracy zawodowej, a więc do czasu, kiedy rozpoczyna

²⁹ P. Gliński, *Organizacje pozarządowe*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa 2005, s. 170.

³⁰ Zob. B. Kromolicka, *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005.

się sprawdzenie jego wyobrażeń będących u podstaw wcześniejszego wyboru kierunku studiów.

Najpierw trzeba wskazać pewną dość oczywistą zależność – im bardziej młody człowiek jest otwarty na percepcję wszystkich realnych zagrożeń ewentualnego zagrożenia niepowodzeniem zawodowym, tym większa jest szansa, że w razie zaistnienia tego zagrożenia zachowa się na tyle racjonalnie, aby usunąć bądź zminimalizować te zagrożenia. Mówiliśmy o wielu czynnikach warunkujących wystąpienie takich zagrożeń. Mówiliśmy o nich w kategoriach ryzyka, a więc jakiegoś przyszłego zdarzenia możliwego do wyobrażenia. Od naszej staranności analizy takich zdarzeń zależy uświadomienie sobie tego ryzyka.

Tutaj natrafiamy na pierwszą barierę percepcji. Truizmem jest wskazanie, że im większa jest nasza wiedza o wszystkich możliwych do uwzględnienia czynnikach ryzyka, tym dokładniej przyjmować będziemy wszelkie jego symptomy. Bez tej wiedzy nie rozpoznajemy symptomów zagrożenia, a kiedy nas spotyka, bywamy nim zupełnie zaskoczeni. Ta wiedza może do nas docierać w bardzo różny sposób, ale jeśli w naszym projekcie życiowym istnieje świadomość zagrożeń, to stosunkowo szybko kojarzymy konkretne symptomy z ewentualnością zagrożenia. Brak wiedzy bądź jej stosunkowo płytkie przyjęcie spowoduje, że nie rozpoznajemy ryzyka. Czy możemy sami dokonać analizy naszej wiedzy na ten temat? I tak, i nie, ale instytucje społeczne czy wolontariat mogą się okazać czynnikami swoistego sprawdzenia tego co już, jak sami sądzymy, poznaliśmy. Drugim czynnikiem jest zaistnienie sytuacji, które mogą nam uświadomić owe ryzyka. Dla studentów niezmiernie ważną rolę odgrywają tutaj wszelkiego rodzaju praktyki, staże, uczestnictwa w realnych sytuacjach zawodowych, wymiany zagraniczne i tym podobne.

Życie społeczne jest dynamiczne, „rzeczywistość nie jest już monolityczna i jednoznaczna, lecz niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna tysięcy »małych«, sprzecznych z sobą narracji”³¹ i napotykamy w nim coraz to nowe sytuacje. Stąd uważa się, że percepcja ryzyka niepowodzenia związana jest z permanentną analizą nowych sytuacji pod kątem symptomów owego ryzyka. Taka analiza winna mieć dwie cechy: być systematyczna i być w miarę głęboka. Takiej analizy można się nauczyć, ale może też ona wynikać z zasobów kulturowych bądź środowiskowych. Kiedy mówiliśmy o projekcie życiowym, to wskazywaliśmy przykłady zasobów kulturowych bądź sytuacyjnych, które w niejako oczywisty sposób przygotowują do analizy permanentnej. Jeśli w domu rodzinnym mówi się często o zawodzie wykonywanym przez któregoś rodzica, to oczywiste, że ktoś kto chce wybrać ten sam kierunek studiów, a więc i potem ten sam zawód, będzie przyzwyczajony do takiej analizy permanentnej.

³¹ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002, s. 15.

Ale to nie znaczy, że pozostali, nie mający owego zapasu kulturowego bądź sytuacyjnego, nie mogą wyrobić w sobie nawyku takiej analizy permanentnej. Przecież zawsze taka percepcja zagrożeń musi polegać na ukierunkowaniu na przyjmowanie informacji dotyczących tych ewentualnych zagrożeń. Dlatego uważa się, że trzecim czynnikiem warunkującym percepcję jest siła motywacji w dążeniu do wybranego celu związanego z przyszłym zawodem.

Można założyć, że im mocniejsza jest owa motywacja, tym większe ukierunkowanie na percepcję informacji o przyszłym zawodzie, a więc i większa możliwość uzyskania informacji wskazujących na symptomy ryzyka. Można nawet założyć, że w razie pojawienia się takich symptomów przy odpowiednio silnej motywacji, nastąpi od razu reakcja poszukiwania ewentualnych zabezpieczeń i remedium. To już jest wniosek dość hipotetyczny, bo taka reakcja zależy często od typu osobowości studenta. Z pewnością jednak owa siła motywacji należy do ważnych czynników warunkujących percepcję zagrożeń.

Kolejnym czynnikiem warunkującym percepcję jest posiadanie odpowiedniego wsparcia społecznego. Sam termin „wsparcie społeczne” bywa dość ogólny, ale można powiedzieć, że stanowi odpowiednią sieć kontaktów społecznych, działanie o charakterze interakcyjnym³², skupione na analizach warunków funkcjonowania danego zawodu. Obecnie, kiedy tak dużą rolę w życiu ludzi młodych odgrywają media społecznościowe, takie wsparcie właśnie w nich jest czynnikiem bardzo istotnym. Tradycyjnie uważa się, że taką rolę odgrywają koła naukowe i stowarzyszenia studenckie. Percepcja zagrożeń wynika przecież nie tylko z tego, iż mamy dostęp do jakiejś niezbędnej informacji, ale także z tego, od kogo taka informacja pochodzi. Jeśli owym źródłem informacji jest osoba szczególnie ceniona albo zbiorowość, z którą się silnie identyfikujemy, to takie wsparcie społeczne może mieć znaczenie decydujące dla wzmocnienia naszej percepcji tych informacji. Doświadczenie wskazuje, że na przykład niektóre stowarzyszenia studenckie czy mające dłuższą tradycję koła naukowe zyskują uznanie szersze niż ich własne środowisko i stają się zaczątkiem swoistych autorytetów zawodowych. W takim wypadku są one niejako naturalnym źródłem wsparcia społecznego.

W dość pośredni, co nie oznacza, że nieistotny sposób wsparcie takie może płynąć ze środowisk, w ramach których działamy w formie wolontariatu. Nie ulega wątpliwości, że wolontariat oprócz oczywistej swej treści pomocy innym ma też funkcję wzmocnienia osobowości samego wolontariusza. W ten sposób wolontariat może odgrywać rolę w percepcji zagrożeń czy ryzyka niepowodzenia zawodowego.

Kolejny czynnik stanowi wsparcie instytucjonalne. Percepcja zagrożeń i percepcja ryzyka mogą być niejako wspierane przez celowe instytucje spo-

³² A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, s. 630-631.

leczne. Na przykład, takimi instytucjami mogą być fundacje (działające na rzecz jakiejś nowej energii, czy ogólniej – na rzecz przyszłościowych rozwiązań ekologicznych itp.), stowarzyszenia (zwłaszcza stowarzyszenia profesjonalne, ale i lokalne). Są one źródłem wiedzy, ale i swoistym forum dyskusji, gdzie w toku systematycznych spotkań wytwarza się wśród uczestników poczucie rozeznania w sprawach dotyczących przyszłości.

Oczywiście instytucją, która może odgrywać w tym procesie ważną rolę jest sama uczelnia, o ile sama będzie uczestniczyła w procesie pozytywnych przemian³³. O jej roli będziemy chcieli napisać kilka słów na końcu niniejszego opracowania.

Sama percepcja zagrożeń może mieć różnorodne formy (np. może być krótko bądź długotrwała, może być bardziej emocjonalna, wywołująca lęk, ale może być też bardzo racjonalna, skłaniająca do przemyślenia pewnych zagadnień). Zawsze jednak percepcja oznacza powiększenie własnej wiedzy i to jest zasadniczy element świadomości, stanowiący podstawę do dalszych działań. Kiedy zdobywamy taką wiedzę, możemy starać się zarządzać treściami percepcji, poddać je weryfikacji, konfrontować z innymi punktami widzenia, innymi opiniami. W końcu możemy się starać zbudować swoiste poczucie panowania nad pewnymi istotnymi elementami obserwowanych zjawisk.

Ku budowaniu strategii – podsumowanie

Ocena percepcji ryzyka niepowodzenia zawodowego to zagadnienie wynikające i z oceny obecnego stanu zmiany społecznej (czasy niepewności), i stanowiące próbę wskazania pewnych zjawisk przyszłych warunkujących szanse powodzenia zawodowego. Owa ocena ma kilka poziomów: dotyczy zawsze konkretnych jednostek, ale również zbiorowości studentów, i to tak ogólnie wszystkich studentów, jak i bardziej szczegółowo studentów konkretnych uczelni, konkretnych kierunków, ale także studentów studiujących w konkretnym regionie, bowiem warunki przyszłego sukcesu są różne w różnych regionach kraju.

Jeśli przyjmiemy, że nowoczesna uczelnia wyższa w ramach swej misji społecznej winna zajmować się nie tylko jak najwyższym poziomem nauczania, ale także stanowić istotne ogniwo przygotowania absolwenta do przyszłej roli zawodowej, to nie można tego drugiego elementu ograniczyć do badania losu absolwentów (co wiele uczelni robi, choć nie systematycznie, od wielu lat). Projekt, który powyżej zarysowaliśmy jest właśnie jedną z prób wskazania sposobu lepszego wypełniania przez uczelnię jej misji. Szeroko ro-

³³ M.J. Szymański, *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna*, [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Kraków 2011, s. 31.

zumiane wsparcie swych studentów w procesie dokonywanego przez nich rozeznania ryzyka niepowodzenia zawodowego będzie z pewnością czynnikiem pozwalającym im na lepsze konfrontowanie się w przyszłości z tego typu zagrożeniami. To wsparcie winno się opierać na komunikacji i systemie przepływu informacji między podmiotami rynku pracy lokalnego, regionalnego, unijnego³⁴.

Oczywiście, dążenie do tworzenia w ramach uczelni takich właśnie strategii musi mieć charakter przemysłowy, opierać się na analizie wielu zmiennych i każdorazowo taki projekt (faktycznie wyobrażamy sobie, że będzie to wiele projektów) musi podlegać ewaluacji, bo zmienność warunków społecznych i ekonomicznych nie pozwala tu na żaden schematyzm.

Podstawą takich strategii musi być rozeznanie elementów percepcji ryzyka. O tym pisaliśmy wyżej. Ale o ile to jest sprawa podstawowa, o tyle trzeba mieć świadomość, że takie rozeznanie będzie (w ramach jednej tylko uczelni) musiało dotyczyć każdego kierunku studiów osobno, nawet jeśli się okaże, że pewne elementy będą się często powtarzać. Nie dość tego, takie rozeznanie musi być powtarzane na tyle często, by dany kierunek mógł być diagnozowany co najmniej dwukrotnie w trakcie cyklu studiów.

Strategie te muszą się opierać na dokładnym rozeznaniu warunków zewnętrznych i winny zawierać też poszukiwanie takich organizacji, instytucji, inicjatyw zewnętrznych, które mogą być uznane za w miarę stałego partnera uczelni w realizacji tych strategii.

Wypróbowaną już od wielu lat na dobrych uczelniach strategią jest tworzenie przy mocnym wsparciu uczelni mocnych więzów społecznych między absolwentami każdego konkretnego rocznika studiów. Tu nie chodzi o „stowarzyszenia absolwentów”, choć i te są ważne, ale o trwałe struktury skupiające absolwentów każdego konkretnego rocznika. Przykładem może być stowarzyszenie absolwentów francuskiej elitarnej wyższej szkoły administracji ENA, gdzie każdy konkretny rocznik ma swą nazwę (przeważnie nawiązującą do nazwiska jakiegoś wybitnego uczonego), ma swego opiekuna ze strony uczelni i organizuje różnorakie fora dyskusyjne absolwentów, stanowiąc dla nich silną strukturę wsparcia w przyszłej karierze zawodowej. Ale to tylko przykład.

Jeśli prześledzić funkcjonowanie dobrych uczelni amerykańskich, to znajdziemy tam kopalnię pomysłów na budowanie tego typu strategii. Nasz pomysł nie stanowi w żadnym razie planu konkretnego działania, a tylko jest zachętą do przemyślenia sprawy. Doświadczenie wskazuje, że aby taka strategia okazała się skuteczna, trzeba by była oparta nie na ogólnym pomysle, a na rozeznaniu wszystkich czynników warunkujących proces odpowiedzial-

³⁴ Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna, *Absolwenci wyższych uczelni ekonomicznych na rynku pracy Unii Europejskiej*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 150.

nego przygotowania absolwenta do jego przyszłego sukcesu zawodowego. Wymiana informacji, zbieranie opinii przedstawicieli praktyki gospodarczej o systemie kształcenia i adekwatności kwalifikacji absolwentów do oczekiwań rynku pracy pozwala na uniknięcie rozbieżności między przekazywanymi w procesie edukacji a zapotrzebowaniem oraz oczekiwaniem rynku i absolwentów³⁵. Dobrym przykładem w tym zakresie jest współpraca Uczelni (rodzimej Akademii WSB) z praktyką gospodarczą³⁶, a w tym z funkcjonującą Radą Ekspertów³⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski A., Gawroński S., Szewczyk M., *Nauki o mediach i komunikacji społecznej*, Rzeszów 2017.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.
- Bańka A., *Psychologia pracy*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Bańka D., *Wybory zachowań w warunkach ograniczania podmiotowości człowieka w pracy zawodowej*, [w:] *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, t. 10: *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, red. Z. Ratajczak, Katowice 1992.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka*, Warszawa 2004.
- Bendix R., *Max Weber: An Intellectual Portrait*, California 1977.
- Dacko-Pikiewicz Z., Szczepańska-Woszczyna K., *Absolwenci wyższych uczelni ekonomicznych na rynku pracy Unii Europejskiej*, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Domański H., *Klasy społeczne, grupy zawodowe, organizacje gospodarcze. Struktura społeczna w krajach rozwiniętego kapitalizmu*, Warszawa 1991.
- Fielding Ogburn W., *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*, New York 1922.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2000.
- Gliński P., *Organizacje pozarządowe*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa 2005.
- <http://www.wsb.edu.pl/index.php?p=m&idg=rada,2096> [dostęp: 10.11.2018].
- <http://www.wsb.edu.pl/partnerzy,m,mg,381> [dostęp: 10.11.2018].
- Kromolicka B., *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005.
- Mehdizadeh S., *Self-Presentation 2.0; Narcissism and Self-Esteem*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2010, 13, 4.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Poznań 2014.
- Morbitzer J., *Globalna wioska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, wyd. 1. Warszawa 1977.

³⁵ Tamże.

³⁶ <http://www.wsb.edu.pl/partnerzy,m,mg,381> [dostęp: 10.11.2018].

³⁷ <http://www.wsb.edu.pl/index.php?p=m&idg=rada,2096> [dostęp: 10.11.2018].

- Paszkowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999.
- Radzewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.
- Reykowski J., *Zadowoleni i niezadowoleni a wyniki w pracy*, [w:] *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy*. Materiały z konferencji z 24-26 III 1972, red. A. Sarapata, Wrocław 1972.
- Rubin G.C., *Projekt Szczęście*, przekł. M. Walendowska, Warszawa 2011.
- Sarapata A., *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965.
- Sarapata A., *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy*. Materiały z konferencji z 24-26 III 1972, red. A. Sarapata, Wrocław 1972.
- Sarapata A., *Zadowolenie i niezadowolenie z pracy*, Warszawa 1977.
- Schultz D.P., Schultz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2003.
- Szczepański J., *Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, Studia Socjologiczne, 1970, 3.
- Szymański M.J., *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna*, [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Kraków 2011.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Warszawa 1979.
- Walancik M., Chmiel M., *Security as goal of the state existence – conditions*, Forum Scientiae Oeconomia, 2014, 2.
- Weber M., *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Poznań 2011.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe pracujących w świetle badań empirycznych*, Studia Pedagogiczne, 1982, 8.
- Wiatrowski Z., *Myśli i działania pedagogiczne*, Włocławek 2001.
- Wiatrowski Z., *Wykład monograficzny*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2002.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wódz J., *Życie społeczne w czasach niepewności*, [w:] *Nauki o mediach i komunikacji społecznej*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, Rzeszów 2017.
- Zagórna-Goplańska M., *Zachowania na rynku pracy jako element nowego stylu życia*, [w:] *Przemiany społeczne. Poszukiwanie nowego stylu życia*, red. S. Zagórny, Opole 2004.
- Zalewska A.M., *Zadowolenie z pracy w zależności od reaktywności i wartości stymulacyjnej pracy*, Przegląd Psychologiczny, 2006, 49, 3.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.

ANNA RATAJCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

O POTRZEBIE WSPOMAGANIA ROZWOJU MAŁEGO DZIECKA. WYZWANIA DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

ABSTRACT. Ratajczak Anna, *O potrzebie wspomagania rozwoju małego dziecka. Wyzwania dla praktyki pedagogicznej* [The Need to Support the Development of a Small Child. Challenges for Pedagogical Practice]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 309-316. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.18

The subject of the article is the concept of supporting the development of a small child, as this action, which taken by significant people, can significantly contribute to the optimization of development. The article consists of three main issues. In the first of them, the concept of development support will be subject to the characteristics. Subsequently, selected results of own research will be presented, and ultimately the author will attempt to indicate specific implications for pedagogical practice related to the topic being undertaken.

Key words: supporting of development, development, early childhood

*Zawsze istnieje możliwość wspomagania rozwoju dziecka,
tylko różne mogą być cele i efekty naszych działań.
Różny też może być czas potrzebny na uzyskanie
określonego rezultatu i jego stabilność¹.*

M. Piszczyk

Wprowadzenie

Okres wczesnego dzieciństwa² to czas, w którym dziecko nabywa podstawowych umiejętności i kompetencji, niezbędnych do prawidłowego funkcyj-

¹ M. Piszczyk, *Ocena funkcjonowania dziecka i zasady prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do rozpoczęcia nauki w szkole*, red. T. Serafin, Warszawa 2005, s. 15.

² Okres wczesnego dzieciństwa obejmuje przedział wiekowy od urodzenia do ukończenia przez dziecko 3. roku życia. Wyróżnia się w nim dwie zasadnicze fazy. Pierwsza przypada na

nowania w dorosłym życiu. G. Vico – filozof, przedstawiciel włoskiego oświecenia podkreślał, że wszystko co najważniejsze dla życia człowieka zdarza się do 6. roku życia³. Okres ten należy zatem traktować jako fundamentalny etap w rozwoju dziecka, podczas którego nabywa ono nowych umiejętności, doświadczeń, kompetencji, a także nawyków, na trwale zapisujących się w jego biografii. Odpowiednia zatem stymulacja dziecka w tym okresie, tworzenie właściwych relacji z otoczeniem, czy też obserwacja pożądanых wzorców, stanowić będą płaszczyznę prawidłowego rozwoju dziecka.

W kontekście powyższych rozważań, przedmiotem niniejszego artykułu uczyniono pojęcie wspomagania rozwoju małego dziecka, jako to działanie, które podejmowane przez osoby znaczące, może w sposób istotny przyczynić się do optymalizacji rozwoju. Rozważono trzy zasadnicze kwestie. W pierwszej charakterystyce zostaje poddane pojęcie wspomagania rozwoju. W dalszej kolejności przedstawiono wybrane wyniki badań własnych⁴, ostatecznie natomiast autorka dokonała próby wskazania określonych implikacji dla praktyki pedagogicznej, związanych z podejmowanym tematem.

Wspomaganie rozwoju małego dziecka. Ujęcie definicyjne

Wspomaganie rozwoju nie jest w literaturze definiowane w sposób jednoznaczny. E. Gruszczyk-Kolczyńska pisze, iż „wspomaganie dziecka w jego rozwoju to organizowanie procesu uczenia się i czuwanie nad jego przebiegiem”⁵. Proces ten polega zatem na tworzeniu kształcących sytuacji, takich jak różne zabawy, ćwiczenia i zadania do wykonania, na podstawie których dziecko może gromadzić wartościowe doświadczenia. Jest to niezbędne zarówno do powstawania jak i doskonalenia schematów poznawczych i emocjonalnych dziecka. E. Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla ponadto, że proces o którym mowa przynosi najlepsze efekty wówczas, kiedy „jest korzystnie

1. rok życia dziecka i nazywana jest *wiekiem niemowlęcym*, druga natomiast, określana mianem *wieku poniemowlęcego*, to czas od 2. do 3. roku życia. za: M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008, s. 47.

³ G. Vico, *Nauka Nowa*, Warszawa 1966.

⁴ Badania zostały przeprowadzone na potrzeby rozprawy doktorskiej: „Wspomaganie rozwoju małych dzieci w percepcji i doświadczeniach ich opiekunów”, napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. H. Krauze-Sikorskiej, na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Niniejszy artykuł zawiera wybrane aspekty wymienionej dysertacji.

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, Warszawa 2000, s. 11.

dopasowany do dziecięcych możliwości”⁶. Stąd też, proponowane działania muszą być dostosowane do aktualnych możliwości dziecka. Podkreślenia wymaga fakt, że w przypadku małych dzieci „konieczne trzeba objąć intensywnym uczeniem szeroki zakres dziecięcego funkcjonowania”⁷.

B. Kaja z kolei, powołując się na M. Kielar-Turską, przytacza definicję wspomagania rozwoju, uwzględniając znacznie szersze jego ujęcie. Píše zatem, że

wspomaganie rozwoju określa się jako proces intencjonalnych oddziaływań człowieka na człowieka (pomocą, pomocnym zachowaniem czy wsparciem); występuje ono w różnych formach i prowadzi do potęgowania dobrostanu (poprzez promowanie, stymulowanie), powstrzymywania czynników zagrażających dobrostanowi (drogą interwencji, wychowania, edukacji, prewencji, profilaktyki), poprawiania, usuwania nieprawidłowości (drogą korekcji i terapii) lub przywracania utraconego dobrostanu jednostki (w postaci reedukacji, rehabilitacji, rewalidacji), co pozwala jednostce na samodzielne i adekwatne do jej możliwości rozwiązywanie problemów życiowych⁸.

W zaprezentowanym ujęciu wspomaganie rozwoju obejmuje także wychowanie. Dodać należy, że w literaturze przedmiotu terminy te często stosowane są zamiennie.

W poszukiwaniu jasności terminologicznej wspomagania rozwoju warto odwołać się również do prac w tym zakresie I. Obuchowskiej. W jej ujęciu, omawiane pojęcie ma charakter interdyscyplinarny oraz zbiorczy, stanowiąc ponadto proces profesjonalnego oddziaływania na dzieci (osoby będące w tzw. wieku rozwojowym) w celu wzmocnienia lub rozbudzenia określonych funkcji rozwoju psychicznego i społecznego⁹. Wspomaganie rozwoju to zatem, zdaniem autorki, „wzmacnianie pozytywnie wartościowanych właściwości psychicznych dziecka, mechanizmów jego osobowości oraz wpływów środowiska”¹⁰. Autorka nie traktuje zatem wspomagania rozwoju jako procesu eliminowania negatywnych czynników, czy manipulowania nimi, przypisując mu wyłącznie rolę wzmacniania tego, co już występuje i uznawane jest za dobre, jak również poszukiwania nowych możliwości i włączania ich w poczet już istniejących.

Dokonując analizy pojęcia wspomaganie rozwoju, należy podkreślić, iż często jest ono utożsamiane ze wspieraniem rozwoju, a terminy te niekiedy stosowane są zamiennie. Tymczasem, przywoływana wcześniej I. Obuchowska zaznacza, że „wspieranie” należy odnosić przede wszystkim do konkret-

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ B.M. Kaja, *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010, s. 32.

⁹ I. Obuchowska, *Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, Rewalidacja, 2003, 2, s. 7.

¹⁰ Tamże.

nych wymogów i okoliczności, co oznacza, że „wspieramy rozwój dziecka przez stwarzanie odpowiednich dla jego rozwoju warunków”¹¹, oznaczających warunki i okoliczności zewnętrzne.

M. Winiarski z kolei twierdzi, iż o wsparciu można mówić wówczas, kiedy występują określone działania, postępowanie, czy też zachowanie jednych ludzi wobec innych, które mogą być: świadome lub nieświadome, zamierzone lub niezamierzone, sformalizowane lub niesformalizowane, czy wreszcie profesjonalne lub nieprofesjonalne. Co więcej, są one ukierunkowane na konkretne osoby, które na skutek różnych okoliczności znalazły się w sytuacji problemowej, trudnej, stresogennej¹². D. Wojtkiewicz natomiast zaznacza, że wspieranie rozwoju często w myśleniu potocznym utożsamiane bywa z pomocą w rozwoju lub opieką nad dzieckiem¹³. Wspieranie rozwoju może być zatem rozumiane jako swoiste włączenie w życie społeczne poprzez „ułatwianie relacji z samym sobą i innymi, dzięki urzeczywistnieniu się towarzyszenia społecznego”¹⁴, zakładającego zgodnie za E. Marynowicz-Hetką, że „za nikogo nie można się rozwijać, można jedynie towarzyszyć jego rozwojowi”¹⁵.

Na podstawie powyższych rozważań autorka niniejszego artykułu sformułowała następującą definicję wspomagania rozwoju dziecka: jest to podejmowanie wszelkich działań (profesjonalnych bądź nieprofesjonalnych) na drodze interakcji pomiędzy osobą dorosłą (będącą profesjonalistą bądź nie) a dzieckiem, mających na celu nie tylko wzmacnianie i potęgowanie dobrostanu dziecka, poprzez odpowiednie promowanie i stymulowanie jego rozwoju w zakresie każdej ze sfer rozwojowych, ale także kreowanie otoczenia dziecka w taki sposób, aby mogło zdobywać różnorodne doświadczenia, prowadzące do rozwoju jego autonomii¹⁶.

Wspomaganie rozwoju małego dziecka. Wyniki badań własnych

Zagadnienia dotyczące wspomagania rozwoju małego dziecka stały się przedmiotem badań empirycznych przeprowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej – od stycznia do marca 2016 roku na terenie województwa

¹¹ Tamże, s. 10.

¹² M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, s. 187-188.

¹³ D. Wojtkiewicz, *Wspieranie rozwoju dziecka w perspektywie rodziców*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2017, s. 241.

¹⁴ Tamże, s. 244.

¹⁵ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 142.

¹⁶ Przedstawiona definicja wspomagania rozwoju dziecka swoją podstawę znajduje w poglądach reprezentowanych m.in. przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, E. Zielińską, I. Obuchowską.

wielkopolskiego. Zgodnie z założeniami koncepcyjnymi zaprojektowanego procesu badawczego, w badaniach wzięli udział rodzice, posiadający przynajmniej jedno dziecko w wieku do lat trzech, a także opiekunowie małych dzieci z placówek opieki instytucjonalnej, takich jak żłobek czy klub malucha. Zasadniczym celem podjętych eksplikacji badawczych było zbadanie opinii oraz doświadczeń rodziców i opiekunów, dotyczących wspomagania przez nich rozwoju dzieci.

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną jedynie wybrane wyniki, odnoszące się do wspomagania rozwoju małych dzieci przez rodziców.

Badaniami objęto 176 osób, w tym 162 kobiety oraz 14 mężczyzn. W celu zgromadzenia niezbędnego materiału badawczego wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a w jej ramach – technikę ankiety. Dobór osób do badań był celowy.

Wyłonione cele badawcze zostały podzielone na dwie zasadnicze grupy. W pierwszej zdecydowano się zbadać opinie rodziców małego dziecka dotyczące wspomagania jego rozwoju, w drugiej natomiast – doświadczenia z tym związane.

Ramę eksploracji badawczych w zakresie opinii na temat wspomagania rozwoju dziecka stanowiły kwestie związane z: 1) możliwościami i powinnościami wspomagania rozwoju małego dziecka; 2) potrzebami wspomagania rozwoju małego dziecka i okolicznościami podejmowania działań wspomagających; 3) metodami wspomagania różnych sfer rozwoju małego dziecka, a także ich skuteczność; 4) źródłami opinii rodziców na temat wspomagania rozwoju małego dziecka.

Z kolei, rozważania odnoszące się do doświadczeń rodziców w zakresie wspomagania rozwoju ich dzieci koncentrowały się wokół takich kwestii, jak: częstość, motywacja i okoliczności podejmowania przez osoby badane działań wspomagających rozwój; metody wspomagania poszczególnych sfer rozwoju dziecka; uczucia towarzyszące rodzicom podczas podejmowania działań wspomagających rozwój ich dzieci, a także doświadczanych w związku z tymi działaniami trudności.

W zakresie opinii, podjęte eksploracje pozwoliły ustalić, iż niemal wszystkie badane osoby (92%) były zdania, że podejmowanie działań mających na celu wspomaganie rozwoju powinno obejmować wszystkie dzieci, bez względu na to, czy ich rozwój przebiega w sposób prawidłowy, czy też na jego drodze pojawiają się jakieś utrudnienia. Fakt ten niewątpliwie napawa optymizmem, sugeruje bowiem, że rodzice są świadomi znaczenia działań podejmowanych na rzecz wzmacniania dobrostanu fizycznego i psychicznego małego dziecka.

Pewne rozbieżności można natomiast zauważyć w zakresie okoliczności podejmowania działań wspomagających rozwój małego dziecka. Część ro-

dziców deklarowała bowiem, że rozwój powinien być wspomagany jedynie w sytuacji, gdy w jego przebiegu zostaną zauważone u dziecka pewne nieprawidłowości, część była natomiast zdania, że takie działania powinny być podejmowane bez wskazywania na wyraźną przyczynę. Można zatem przypuszczać, że respondenci nie mają wystarczającej wiedzy w zakresie tego, czym jest wspomaganie rozwoju i kogo powinno ono dotyczyć.

Do czynników, które zdaniem rodziców mogą utrudniać podejmowanie działań wspomagających rozwój, obniżając tym samym ich skuteczność, zaliczyć można sytuacje, gdy: 1) rodzice nie spędzają czasu z dzieckiem; 2) rodzice nie współpracują ze sobą i/lub z instytucjami; 3) w codziennych działaniach zauważyć można brak konsekwencji; 4) w rodzinie występują różne problemy.

Zrealizowane badania ujawniły ponadto, że osoby badane nie dostrzegają różnicy pomiędzy pojęciami wspomaganie rozwoju i wspieranie rozwoju.

Przeprowadzone badania pozwoliły także ustalić, że wśród rodziców dzieci do lat 3 wyraźnie zauważa się niski poziom wiedzy na temat tego, jakie działania mające na celu wspomaganie rozwoju są podejmowane w instytucjach dziennej opieki pozarodzinnej, w której przebywają ich dzieci. Natomiast, wiedza odnośnie możliwości podejmowania działań, które mogą przyczynić się do potęgowania rozwoju dzieci w zakresie każdej sfery rozwojowej jest zdecydowanie wyższa wśród osób do 30. roku życia, co można wiązać z posiadanym wyższym wykształceniem.

Niewątpliwie, podkreślenia wymaga fakt, że rodzice, których dzieci uczęszczają do takich placówek jak żłobek czy klub malucha, w znacznym stopniu przerzucają na te instytucje obowiązek wspomagania rozwoju ich dzieci, czując się jednocześnie usprawiedliwionym z powodu osobistego braku podejmowania działań w tym zakresie.

Warto również zaznaczyć, że podejmowanie przez rodziców działań mających na celu wspomaganie rozwoju ich dzieci często ma charakter spontaniczny i nie wynika z wiedzy posiadanej w tym aspekcie.

Wspomaganie rozwoju małego dziecka. Wyzwania dla praktyki pedagogicznej

W efekcie zrealizowanych badań należy stwierdzić, że rodzice dzieci w wieku do lat 3. nie mają wystarczającej wiedzy, aby świadomie i zgodnie z ustalonym planem wspomagać ich rozwój. Niedostrzeganie różnicy pomiędzy dwoma fundamentalnymi pojęciami, takimi jak wspomaganie rozwoju i wspieranie rozwoju, sprawia, że działania rodziców w dziedzinie optymalizacji warunków rozwojowych dla swoich dzieci są bardzo ograniczone.

W związku z powyższym, zasadna wydaje się próba wskazania implikacji w zakresie aplikowania określonych działań na gruncie praktyki pedagogicznej.

Do prymarnych wyzwań można zatem zaliczyć te, które będą dotyczyć:

1) przekazywania wiedzy rodzicom tych dzieci, które z różnych powodów nie uczęszczają do instytucji dziennej opieki pozarodzinnej, na temat możliwości wspomagania rozwoju dziecka poza domem rodzinnym: wskazanie konkretnych miejsc, placówek;

2) podania rodzicom informacji na temat możliwości wykorzystywania konkretnych sposobów wspomagania poszczególnych sfer rozwojowych dziecka, zgodnych z obecnie obowiązującymi tendencjami i założeniami;

3) odpowiedniego kształcenia kadry placówek dziennej opieki pozarodzinnej nad małym dzieckiem, kładącego nacisk na wiedzę w dziedzinie wspomagania wszystkich sfer rozwojowych małego dziecka, a także wyrażenie akcentującego znaczenie zaangażowania rodziców w procesie zakładającym projektowanie działań wspomagających rozwój ich dziecka;

4) zwiększenia wiedzy rodziców na temat wspomagania i wspierania rozwoju małego dziecka, ukazania różnic między tymi pojęciami.

Niewątpliwie tym, co powinno jednak stanowić zasadniczy cel wszelkich działań, przyczyniających się do zwiększania wiedzy rodziców w zakresie wspomagania przez nich rozwoju ich dzieci, jest proces pedagogizacji, a zatem zwiększanie świadomości rodziców na temat znaczenia podejmowanych przez nich działań, przyczyniających się do potęgowania zarówno dobrostanu psychicznego, jak i fizycznego ich dzieci. Zrealizowane badania ujawniły bowiem, że o ile rodzice wiedzą, że powinni wspomagać rozwój swoich dzieci, to jednak nie mają często wystarczającej wiedzy, która pozwoliłaby im podjąć określone działania w tym zakresie.

Podsumowanie

Wspomaganie rozwoju to pojęcie wielowątkowe, zawierające niejasności terminologiczne. Jednakże, zajmuje ono niezwykle ważną przestrzeń na gruncie pedagogiki dzieciństwa, postrzeganej nie tylko jako

dziedzina, która tworzy wiedzę społeczną na temat dzieci i ich dzieciństw uwikłanych w różne konteksty społeczno-kulturowe, ale także działa na rzecz dzieci i w imieniu dzieci, czyli zmierza do przekształcenia kontekstów życia dzieci w taki sposób, by możliwe było usłyszenie i uznanie dziecięcych głosów¹⁷.

¹⁷ J. Garbula-Orzechowska, J. Kowalik-Ołubińska, *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 207.

Przytoczone w artykule wybrane wyniki badań pokazują, że pojęcie wspomagania rozwoju jest swoistym wyzwaniem dla pedagogiki i nauk społecznych, a zaprojektowanie i wdrożenie w życie określonych działań, mających na celu zwiększenie świadomości na ten temat osób znaczących w życiu dziecka, może przyczynić się do optymalizacji rozwoju dzieci w wieku do lat 3.

BIBLIOGRAFIA

- Garbula-Orzechowska J., Kowalik-Olubińska J., *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kaja B.M., *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Obuchowska I., *Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, Revalidacja, 2003, 2.
- Piszczyk M., *Ocena funkcjonowania dziecka i zasady prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do rozpoczęcia nauki w szkole*, red. T. Serafin, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2005.
- Vico G., *Nauka Nowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Wojtkiewicz D., *Wspieranie rozwoju dziecka w perspektywie rodziców*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.

MONIKA NAWROT-BOROWSKA

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

„W KRAINĘ DZIECKA. RZECZ O UROKU DZIECIĘCTWA”¹ NA MATERIAŁACH IKONOGRAFICZNYCH Z II POŁOWY XIX I POCZĄTKU XX WIEKU – WYBRANE PROBLEMY

ABSTRACT. Nawrot-Borowska Monika, *„W krainę dziecka. Rzecz o uroku dziecięctwa” na materiałach ikonograficznych z II połowy XIX i początku XX wieku – wybrane problemy* [“Into the Land of the Child. On the Charm of the Childhood” Based on Iconographic Materials from the Second Half of 19th and the Beginning of 20th Century – the Chosen Aspects]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 317-343. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.19

The present text is the second part of the author's description of iconographic sources for studying the history of a child and childhood in the second half of 19th and the beginning of 20th century. In the former, the types of sources addressed to children were discussed, in which the researcher will find “pictures from the children's world”. It showed examples of iconographic materials presenting children in various everyday and festal situations, published in the richly illustrated children's press, fairy tales, stories, collections of literary pictures, poems, fettered speeches, illustrated primers and visual boards for the science of things. The subject of these findings is the child and childhood shown in iconographic materials in the second half of 19th and the beginning of 20th century. During this period, as a result of the ongoing civilizational, technological and cultural changes, a significant increase in the types and number of publications illustrated with graphics, and later also with photographs can be observed. The press is being developed, including the illustrated, women's, family, socio-literary, everyday press, both on a general and regional scale. Also, numerous calendars are being published, including their illustrated versions. Daguerreotype is becoming popular while correspondence with the use of postcards is popularized. All these sources will be used as the source basis for the text, for the purpose of characterizing the iconographic materials depicting the children's world. When analyzing the iconographic material in terms of history and pedagogy, the researcher of the history of childhood can find many interesting aspects. He or she can observe scenes from children's lives, including family life, education (home and school education), relationships with adults and peers, undertaken pursuits, everyday activities, behaviors, ways of spending time, fun and pastimes. On their basis, the researcher can describe children's appearance, dress, hairdo, toys, interiors, the surroundings in which they stayed and the equipment they used, which make up the material aspects of the children's world. The particular types of iconographic sources will be presented below, where the researcher can find the

¹ Fragment tytułu zaczerpnięto z publikacji: J. Żukowski, *W krainę dziecka: rzecz o uroku dziecięctwa młodym i starym ku rozrywce i rozrywce*, Lwów – Warszawa 1911.

scenes of childhood. In addition to discussing their specificity, the provided examples will illustrate the everyday life present in a given type of iconographic material.

Key words: child, childhood, iconography, XIX and the beginning of the 20th century

Wprowadzenie

Wśród wielu źródeł wykorzystywanych do badań nad dzieckiem i dzieciństwem w przeszłości znajdują się materiały ikonograficzne². Wyraźnie daje się jednak zauważyć, iż badacze sięgają po ten typ przekazów stosunkowo rzadko, zaś dominującą podstawą dokonywanych ustaleń są źródła pisane³. Nic w tym dziwnego, ponieważ ta grupa źródeł cechuje się dużą różnorod-

² O znaczeniu materiałów ikonograficznych, szczególnie malarstwa i rycin do badania dziejów narodu polskiego pisał w połowie XIX wieku A. Grabowski: „Jeżeli pracują uczeni mężowie nad rozjaśnieniem dziejów i dawnej literatury naszej i ogłaszają stare, pyłem przytrąśnione pomniki, toć nie zasypiają miłośnicy i znawcy sztuk pięknych i starożytności naszych, gdy odszukanyymi wiadomościami rozszerzają przestrzeń wiedzy naszej i obznajamają nas z tym, co dotąd w zapomnieniu ukryte było”, [w:] A. Grabowski, *Początek ikonografii naszej*, Warszawa 1857, s. 1; Współcześnie problematyka znaczenia i wykorzystywania materiałów wizualnych, w tym ikonografii, w badaniach historycznych, została szeroko opisana np. w pracy P. Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Kraków 2012.

³ W polskiej historiografii w ostatnich dekadach wzrosło zainteresowanie problematyką dziecka i dzieciństwa w przeszłości, zaś badania historyczno-pedagogiczne stanowią istotny obszar badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Zob. np. B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem. Przełomy i przejścia*, Chodźna, 2010, 1, s. 13-16; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność i średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002; *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce. Część I. Od średniowiecza do XVIII wieku*, red. M. Dąbrowska, A. Klonder, Warszawa 2002; *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce. Część II. Stulecie XIX i XX*, red. E. Mazur, Warszawa 2003; M. Delimata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań 2004; D. Żołędź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006; A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Warszawa 2009; A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009; D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2012; *Życie prywatne Polaków w XIX wieku*, tom V, *Świat dziecka*, red. J. Kita, M. Korybut-Marciniak, Łódź – Olsztyn 2016; *Dziecko w Polsce w XX wieku*, red. M. Nawrot-Borowska, A. Ossowska-Zwierzchowska, *Przegląd Pedagogiczny*, 2012, 1; *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, red. E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2013; *Dziecko i dzieciństwo*, red. T. Kalniuk, U. Wróblewska, *Litteraria Copernicana*, 2017, 3(23); J. Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918-1939*, Warszawa 2012; *Virginitas puerisque*, tom II, *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII - XX wieku*, Kielce 2012; *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, red. A. Kołakowski, Toruń 2015; *Wzrastać w cieniu historii: dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918-1989)*, red. E. Gorloff, Toruń 2015; S. Walasek, *Opieka i wychowanie małego dziecka na łamach czasopism z przełomu XIX i XX wieku*, Wrocław 2015; *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2017 (część I – *Historyczne konteksty postrzegania dziecka i dzieciństwa*); *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, red. E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017.

nością rodzajową, z mijającymi wiekami staje się coraz liczniejsza, a także bogatsza w informacje poświęcone dziecku i dzieciństwu. Materiały ikoniczne stanowią zaś specyficzną grupę źródeł, których odczytywanie nie jest zadaniem łatwym i oczywistym.

Badania nad przekazami ikonicznymi są prowadzone w głównej mierze przez historyków sztuki, którzy skupiają się na odczytywaniu „dostrzegalnych w ikonografii głębszych treści ideowych i rekonstruowaniu na tej drodze mentalności odbiorców i twórców”⁴, oczywiście adekwatnie do epoki historycznej, w której te źródła powstały, uwzględniając także walory estetyczne i artystyczne dzieła. Badacz dziejów dziecka i dzieciństwa będzie skupiał się nie tyle na przekazie artystycznym, stylu, czy technice wykonania dzieła, ale na próbie odczytania przekazu zawartego w danym materiale ikonograficznym, koncentrując się na interesującej go problematyce badawczej. I choć wydaje się, że język obrazu jest pozornie zrozumiały dla odbiorcy, należy mieć świadomość, iż autor dzieła mógł na nim przedstawić swoją subiektywną wizję rzeczywistości, nie zawsze pozostającą w zgodzie z prawdą historyczną, wynikającą z jego inwencji twórczej, interesów, czy poglądów. Pozostaje więc pytanie, czy i na ile źródło ikonograficzne może być traktowane jako w pełni obiektywne źródło historyczne⁵. Wykorzystywanie ikonografii w badaniach historycznych jest istotnym elementem dyskursu metodologicznego historyków i świadczy o wadze tego zagadnienia⁶.

Jak pisze Peter Burke, „przedstawienia dzieci służą historykom do dokumentowania historii dzieciństwa, innymi słowy zmian w sposobie postrzegania dzieci przez dorosłych”⁷. Istotne na tym gruncie jest podejście badawcze Philippe’a Ariès’a, który jako pierwszy wykorzystał materiały ikonograficzne do badania historii dzieciństwa⁸. Ariès twierdził, że „nastawienia wobec dzieci zmieniały się na przestrzeni dziejów, a wraz z tymi zmieniającymi się nastawieniami rozwijało się nowe pojęcie: dzieciństwo”⁹. Uznał on dzieciństwo za konstrukt historyczny i społeczny, ukazując, jak w ikonografii ujawn-

⁴ R. Grzesik, *Literackie wzorce ikonografii Drzwi Gnieźnieńskich*, *Studia Źródłoznawcze. Commentationes*, 1997, 36, s. 2.

⁵ Por. M. Nawrot-Borowska, *Wybór materiałów ikonograficznych z zakresu edukacji domowej dzieci polskich w latach 1850-1914*, [w:] *Wychowanie, opieka, kształcenie: z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, red. M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski, Toruń 2010, s. 203-204.

⁶ Literatura dotycząca specyfiki wykorzystania w badaniach historycznych materiałów ikonograficznych omówiona została w: D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, s. 10-11.

⁷ P. Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, s. 126-127.

⁸ Zob. P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekł. M. Ochab, Gdańsk 1995.

⁹ M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekł. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 47.

niało się nastawienie dorosłych do dzieci oraz jak było ono zależne od dokonujących się zmian społeczno-kulturowych. Reprezentacje ikoniczne dają więc badaczowi potencjalny wgląd w to, jakie znaczenia przypisywali dorosłym dzieciom i dzieciństwu w różnych epokach, nie zawsze odzwierciedlając to, jaka faktycznie była specyfika dzieciństwa w danej epoce. Mimo krytyki, jaka spotkała koncepcję dzieciństwa P. Ariesa, zwrócił on uwagę badaczy na podejmowanie szerszych badań nad ikonograficznymi wizerunkami dzieci i traktowanie ich jako wartościowe źródło historyczne¹⁰.

Traktując źródła ikoniczne jako specyficzną formę dokumentalności obiektów, które reprezentują, badacz może próbować opisywać bogactwo dziecięcego świata, wykorzystując ikonografię jeśli nie jako jedyne źródło do jej badania, to z pewnością niosące wartościowy przekaz uzupełniający informacje uzyskiwane z innych typów źródeł.

Niniejszy tekst stanowi drugą część dokonanej przez autorkę charakterystyki źródeł ikonograficznych do badania dziejów dziecka i dzieciństwa w II połowie XIX i na początku XX wieku. W części pierwszej omówione zostały typy źródeł adresowanych do dzieci, w których badacz odnajdzie „obrazki z dziecięcego świata”. Wskazano przykłady materiałów ikonograficznych prezentujących dzieci w różnorodnych sytuacjach dnia codziennego, ale i od święta, publikowane w bogato ilustrowanej prasie dla dzieci, bajeczkach, powiastkach, zbiorach obrazków literackich, wierszyków, wiązań, ilustrowanych elementarzach oraz tablicach poglądowych do nauki o rzeczach¹¹.

Przedmiotem niniejszych ustaleń jest dziecko i dzieciństwo ukazane w materiałach ikonograficznych w II połowie XIX i na początku XX wieku. W tym okresie, na skutek dokonujących się zmian cywilizacyjnych, technologicznych, kulturowych daje się zaobserwować znaczny wzrost rodzajów i liczby publikacji ilustrowanych grafikami, a z czasem i fotografiami. Dokonuje się rozwój prasy, w tym ilustrowanej, zarówno kobiecej, rodzinnej, społeczno-literackiej, codziennej, o zasięgu ogólnozaborowym, jak i regionalnym, publikowane są liczne kalendarze, także w wersjach ilustrowanych. Upowszechnia się dagerotypia (fotografia), popularyzuje korespondencja z wykorzystaniem kartek pocztowych. Wszystkie te źródła zostaną wykorzystane jako podstawa źródłowa tekstu, celem charakterystyki materiałów ikonograficznych ukazujących dziecięcy świat. Z uwagi na rozległość materiału

¹⁰ Szerzej o koncepcji dzieciństwa w ujęciu Aries zob.: P. Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, s. 127-130; Aries i reprezentacja, w: M.J. Kehily, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, s. 47-60.

¹¹ Zob. M. Nawrot-Borowska, *Obrazki z dziecięcego świata. Problematyka dziecka i dzieciństwa na materiałach ikonograficznych w publikacjach adresowanych dla dzieci z lat 1850-1914 – wybrane problemy*, Ars Educandi, 2018, XV (materiały w druku).

źródłowego, zaprezentowane będą jedynie wybrane problemy i aspekty dzieciństwa na ziemiach polskich w badanym okresie. Zostaną opisane materiały ikonograficzne ukazujące tematykę dzieciństwa, bez szczegółowego sproblematyzowania pojawiających się na nich zagadnień dotyczących dziecka oraz bez pogłębionej analizy historyczno-pedagogicznej problemów, które reprezentują. Nie zostanie też omówiona specyfika materiałów ikonograficznych pod kątem ich wartości artystycznej, techniki wykonania, stylu plastycznego, czy dokonujących się w ich zakresie przemian, nie jest to bowiem przedmiotem głębszego zainteresowania badacza dziejów dziecka i dzieciństwa z perspektywy historyczno-pedagogicznej. Materiał ikonograficzny potraktowany jest tu jako źródło do odtwarzania problematyki dziecięcego świata, ilustrujący ów świat adekwatnie do okresu historycznego, który reprezentuje¹².

Analizując materiał ikonograficzny pod kątem historyczno-pedagogicznym, badacz dziejów dzieciństwa może odnaleźć wiele interesujących go aspektów. Może zaobserwować sceny z życia dzieci, w tym życia rodzinnego, edukacji (nauki domowej i szkolnej), relacje z dorosłymi i rówieśnikami, podejmowane aktywności, codzienne czynności, zachowania, sposoby spędzania czasu, zabawy i zajęcia. Może opisywać na ich podstawie wygląd dzieci, ubiór, uczesanie, zabawki, wnętrza, otoczenie, w jakim przebywały, sprzęty, których używały, czyli materialne aspekty dziecięcego świata¹³.

Poniżej zaprezentowane zostaną poszczególne typy źródeł ikonograficznych, na których badacz może odnaleźć sceny dzieciństwa. Obok omówienia ich specyfiki, ukazane zostaną przykłady ilustrujące dziecięcą codzienność obecną w danym typie materiału ikonograficznego.

Świat dziecka w ikonografii w prasie dla dorosłych czytelników

Wartościowym źródłem do analizy problematyki dziecka i dzieciństwa są publikowane w badanym okresie ilustrowane czasopisma rodzinne i kobiece (np. „Tygodnik Mód i Powieści” 1862-1919 /z kilkukrotną modyfikacją tytułu/; „Bluszcz” 1865-1939, „Dobra Gospodyni” 1901-1915) czy polityczno-społeczno-literackie (np. „Kłosa” 1860-1890, „Tygodnik Ilustrowany” 1859-1939), zarówno o zasięgu ogólnozaborowym, jak i regionalne, których

¹² Por. M. Nawrot-Borowska, *Obrazki z dziecięcego świata*.

¹³ M. Nawrot-Borowska, *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*, *Biuletyn Historii Wychowania*, 2013, 30; K. Kabacińska-Luczak, M. Nawrot-Borowska, *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych 2. połowy XIX i początku XX wieku*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 46.

z mijającymi dekadami przybywało¹⁴. Tutaj grafiki, czy na początku wieku XX fotografie¹⁵, przedstawiające sytuacje z udziałem dzieci pojawiały się zdecydowanie rzadziej niż w czasopismach dla dzieci, z racji, co oczywiste, dominującej problematyki dostosowanej do odbiorcy dorosłego. Grafiki, na których bohaterami były dzieci znajdowały jednak i tutaj swoje miejsce i co warto podkreślić, ilustrowano na nich dzieci z różnych warstw społecznych – dzieci chłopskie, pochodzące z biedoty miejskiej (choć nieczęsto), zamożne dzieci mieszczańskie, czy ziemiańskie (i te wizerunki dominują). W części czasopism, szczególnie kobiecych i rodzinnych, poruszano tematykę wychowawczą, którą uzupełniano grafikami o tematyce rodzinnej, z udziałem dzieci. Niektóre pisma miały dodatki dla najmłodszych, w których również takie grafiki zamieszczano (np. poznańska „Praca” 1896-1926).

Zasadniczy problem metodologiczny, jaki pojawia się przed badaczem dzieciństwa na ziemiach polskich z wykorzystaniem prasy ilustrowanej, to rozpoznanie grafik, które były kopią obrazów zachodnich artystów lub dagerotypów wykonywanych poza granicami ziem polskich. Tak działo się stosunkowo często, a ilustracje nie zawsze były podpisywane, co dodatkowo utrudnia ich identyfikację. Poniżej zaprezentowano grafiki autorstwa Michała Elwiro Androliego¹⁶, wybitnego polskiego rysownika, opublikowane w latach 70. XIX wieku na łamach czasopisma „Kłósy”¹⁷, którego był on stałym ilustratorem¹⁸. Przygotował on cykl rycin zatytułowanych „Z życia dworu wiejskiego”, na których często prezentował sceny z udziałem dzieci. Nie ma więc tutaj problemu z identyfikacją pochodzenia grafik, oddają one rzeczywistość funkcjonowania polskich rodzin, we wskazanym cyklu ograniczoną do jednej warstwy społecznej – ziemianstwa. Grafiki te dodatkowo mają tę zaletę, że zostały na łamach „Kłósów” szczegółowo opisywane. Ikonografia była więc tutaj w sposób bezpośredni przekładana na język pisany, a przekaz

¹⁴ Zob. np.: Z. Zaleska, *Czasopisma kobiece w Polsce. Materiały do historii czasopism*, Warszawa 1938; Z. Lewartowska, *Prasa kobieca i rodzinna, Zeszyty Prasoznawcze*, 1975, 4; K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860 – 1880*, Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych, 1958, VII; J. Łojek, J. Myśliński, W. Władyka, *Dzieje prasy polskiej*, Warszawa 1988; J. Franke, *Polska prasa kobieca w latach 1820-1918: w kręgu ofiary i poświęcenia*, Warszawa 1999; J. Jarowiecki, *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Kraków 1997; A. Kicowska, *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych (wybrane problemy)*, [w:] *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jajmużna, I. Michalska, G. Michalski, Kraków 2004.

¹⁵ Zob. np.: *Grafika prasowa w XIX wieku*, red. M.A. Quinkenstein, Kórnik 2007; E. Nowak-Mitura, *Początki fotografii w prasie polskiej. „Tygodnik Ilustrowany” 1895-1900*, Warszawa 2015.

¹⁶ *Androlii w sztuce i życiu społecznym*, przez H. Piątkowskiego i H. Dobrzyńskiego, Warszawa 1904.

¹⁷ B. Szyndler, *Tygodnik ilustrowany „Kłósy” 1865–1890*, Wrocław 1981.

¹⁸ K. Oktabiński, *Michał Elwiro Androlii, artysta południowo-wschodniego Mazowsza*, Rocznik Mińsko-Mazowiecki, 2006, 14, s. 239-241; J. Wiercińska, *Androlli, świadek naszych czasów – listy i wspomnienia*, Wrocław 1976.



Ilustracja 1. Z życia dworu wiejskiego. Orkiestra domowa, „Kłosy. Pismo ilustrowane tygodniowe”, 1874, nr 466, s. 354

ikonograficzny odczytywany jest jak dokumentacja rzeczywistego świata.

Na ilustracji 1 widzimy scenę zatytułowaną „Orkiestra domowa”. Została ona tak opisana:

Małe rodzeństwo we dwoje, jak widzimy w rycinie, stanowi całą orkiestrę domową. Starsza dziewczynka dmie w trąbkę, zabraną chłopcu, trzymając lalkę swoją za rękę, gdy mniejszy brat, z wielką na kolanach starsą hiszpańską gitarą pobrząkuje na jej strunach pozostałych; reszta już się porwała i nie masz umiejętności we dworze ręki, która by je nawiązała i nastroiła. Duży kot domowy z potężnymi wąsami, siedząc wygodnie na starym krześle, jest jedynym cierpliwym słuchaczem tak nędznej muzyki¹⁹.

Inna grafika z dziećmi bohaterami w rolach głównych ukazuje scenę, na której młodsze rodzeństwo podziwia myśliwską zdobycz starszego brata. Szczegółowy opis grafiki brzmiał następująco:

W ogrodzie pobliskim dworu, najstarsze pacholę, z wrodzonym popędem do myślistwa, przewiesiwszy torbę i trąbkę myśliwską poszło na ptaszki ze swoją małą strzelbą. Strzał mu się udał, bo drobną ptaszynek, która się łatwo podejść mu dała, pozbawił życia. Spadła z gałązki, a na huk strzelby całe rodzeństwo zbiegło się w tę stronę, w której mały myśliwiec z dumą i radością stoi w zamaszystej postawie, wsparty jedną ręką na zabójczej broni, drugą opierając na niezwykle do jego wzrostu wielkiej trąbce łowieckiej, której ojciec polując z ogarami używa. Pierwszy to strzał mu się udał i pierwszy łup myśliwski. Nadbiegłe dziewczynki przypatrują się chciwie drobnej zwierzynie, młodsza bez obawy z niezwykłą ciekawością, starsza ciągnie za rękę najmniejszego braciszka, co się opiera i z przestachu krzyczy, pochyla się ale z pewną obawą, bo pierwszy raz widzi z bliska drgającą jeszcze ptaszynek, i pierwsza rozbudzona myśl o śmierci ją przeraża. Za nimi młodszy brat pędzi co siła ze dworu, z okrzykiem, z rozkrzyżowanymi



Ilustracja 2. Z życia dworu wiejskiego. Młody myśliwy, „Kłosy” 1872, nr 372, s. 104-105

¹⁹ Orkiestra domowa, „Dziennik Domowy” 1874, nr 466, s. 363.

rękoma. Porywa go zachwyt celnego strzału i zdobycz łowiecka pasująca się z życiem ostatnimi podrywy²⁰.

Kolejna grafika z serii ukazuje wieczorne czytanie książki dziadkom przez wnuczka.



Ilustracja 3. *Z życia dworu wiejskiego. Wieczór literacki*, „Kłosy” 1875, nr 534, s. 193

Długie godziny jesiennej wieczora skracają sobie poczciwi staruszkowie, przysłuchując się, jak im wnuczek kochany, pociecha ich starości, czyta głośno książkę ciekawą. Ciekawą niewątpliwie, bo znać to z natężenia uwagi, malującej się w brwiach ściągniętych i zmarszczonym czole dziadunia i z podania się naprzód całą postacią, ucho nadstawiającej, może cokolwiek głuchej babci, która na chwilę zapomniała nawet o swojej nieodstępnej pończoszce, spuściwszy ją na kolana w ręce bezczynnej. Wnuczek jednakże zdaje się być już trochę znudzonym, czy strudzonym, i pewno nie za długo będzie koniec tego czytania, za które babcia obdarzy go słodką nagrodą, z pełnej specjałów swojej apteczki i jeszcze słodsza, wspólnie z dziaduniem z kochającego serca, w przeżegnaniu błogosławieństwem na dobranoc chłopczyny²¹.

Grafika 4 stanowiła ilustrację Androlliego do tekstu Zygmunta Glogera opisującego zwyczaj w Boże Ciało w różnych częściach ziem polskich.

Rysunek nasz przedstawia rodzinę ziemiańską, zajętą wiciem wianków na Boże Ciało: gdy jedni znoszą kwiaty, a drudzy je układają w równianki, ojciec pisze na kartkach wspomniane wyżej słowa Ewangelii²².

Widać wyraźnie zaangażowanie piątki dzieci w różnym wieku w przygotowanie do obchodów Bożego Ciała, które wspólnie z pozostałymi domownikami (ojcem, matką, babcią i być może guwernantką) przygotowują świąteczne wianuszki.

Ilustracja 4. *Wicie wianków na Boże Ciało*, „Kłosy” 1878, nr 677, s. 392-393



²⁰ *Z życia dworu wiejskiego*, „Kłosy” 1872, nr 372, s. 107.

²¹ P., *Z życia dworu wiejskiego. Wieczór literacki*, „Kłosy” 1875, nr 534, s. 206.

²² *Wicie wianków na Boże Ciało*, „Kłosy” 1878, nr 677, s. 397.

Wskazane powyżej przykłady grafik prasowych Androlliego ukazują różne aspekty funkcjonowania dzieci z rodzin ziemiańskich – obok obserwacji wyglądu zewnętrznego dowiadujemy się o przestrzeniach, w jakich toczyło się dziecięce życie (dwory, ogrody), podejmowanych aktywnościach (zabawa, gra na instrumencie, polowanie, czytelnictwo, kultywowanie świąt – wicie wianków), używanych przez nie sprzętach i zabawkach (strzelba, trąbka, gitara, lalka), relacjach z członkami rodziny (dziadkami, rodzicami, rodzeństwem).

Charakteryzując prasę jako źródło poszukiwań ikonicznych przedstawień dziecięcego świata, konieczne jest podkreślenie, iż bogatym poznawczo materiałem są zamieszczane na łamach czasopism kobiecych wzory ubiorów i mód²³. Prezentowano na nich stroje, głównie kobiece, adekwatne do pory roku, okoliczności i mody. Dokładnie te same zasady stosowano, załączając systematycznie wzory ubiorów dziecięcych, zarówno dziewczęcych, jak i chłopięcych. Co istotne, wzory te obejmowały stroje dla dzieci w różnym wieku – od noworodków (wyprawki niemowlęcej) po kilkunastolatki, począwszy od bielizny, po okrycia wierzchnie i dodatki (kapelusze, czapeczki, parasolki). Grafiki modowe przygotowywane były na dwa sposoby – ukazywały pojedyncze sylwetki dzieci w określonych strojach, lub dzieci w modnych ubiorach prezentowane były w konkretnych okolicznościach, scenach – najczęściej zabawy, spaceru, nauki. Część z nich zamieszczana była w tekście czasopisma, część w postaci dołączanej do numeru ryciny mód kolorowanych. Grafiki te mogą oczywiście służyć do poznania mody dziecięcej, ale także na przykład zabawek, w towarzystwie których bardzo często przedstawiano dziecięce postaci, zabaw, w które bawiły się dzieci, otoczenia, w którym przebywały, sprzętów, z których korzystały, relacji z dorosłymi.

Jako przykład niech posłużą grafiki modowe opublikowane na łamach lwowskiego czasopisma „Mody Paryskie” z 1899 roku, w których zamieszczono kilka propozycji ubiorów dla dziewczynek. Wśród nich widzimy kostium i sukienkę do noszenia na co dzień i sukienkę do zabaw na powietrzu. Obok szczegółowego opisu strojów, ich poszczególnych elementów, rodzajów tkanin z jakich miały być wykonane, a nawet ich kolorów, zamieszczonych w czasopiśmie, grafiki dodatkowo obrazowały wygląd ubrań. Jak widać na poniższych ilustracjach, dziewczynki przedstawione zostały w określonych sytuacjach – tu akurat zabawy i rekreacji. Na pierwszej dziewczynka miesza łyżką w garnuszku ustawionym na dużej, dziecięcej kuchence. Na drugiej na rękę trzyma laleczkę w nocnej koszulce, obok stoi pięknie ubrana w pościel i baldachim pleciona lalczyzna kołyska na metalowych nogach.

²³ Zob. M. Nawrot-Borowska, *Zabawki dziecięce na grafikach dodatków modowych prasy kobiecej w XIX wieku*, [w:] *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2018.



Ilustracja 5 - 7. Kostium dla dziewczynki, „Mody Paryskie” 1899, nr 18, s. 5; Sukienka dla dziewczynki, w: tamże, s. 2; Sukienka dla dziewczynki, w: tamże

Trzecia panienka wybiera się pograć w tenisa, ponieważ przedstawiono ją z rakiętą i piłką w siatce. Grafiki te pozwalają badaczowi nie tylko poznać specyfikę ubiorów dziecięcych ostatniej dekady XIX wieku, ale też zabaw i zabawek oraz rozrywek dziewczęcych w tym okresie. Oczywiście, w wielu innych czasopismach także znajdujemy szereg rycin prezentujących mody dziecięce (np. ilustr. 8 i 9).

W prasie, szczególnie adresowanej do dorosłych czytelników, zamieszczano reklamy różnorodnych towarów, także tych produkowanych z myślą o dzieciach i dla dzieci²⁴. Dziecięce ubrania, zabawki, meble, wózki, odżyw-



Ilustracja 8, 9. Ubranie dla dziewczynki i chłopczyka, „Bazar. Tygodnik mód i robót ręcznych” 1965, nr 2, s. 9. (opis ryciny, s. III); Wzory ubiorów dziecięcych, „Salon Paryski” 1879, nr 1, s. 2

²⁴ A. Janiak-Jasińska, *Aby wpadło w oko... O reklamie handlowej w Królestwie Polskim w początkach XX wieku*, Warszawa 1998.

ki dla niemowląt i starszych dzieci reklamowano, zamieszczając obok opisu towaru jego cenę, miejsce sprzedaży, czy firmę produkującą, także grafikę go prezentującą, lub nawiązującą do specyfiki towaru. Szczególnie wiele reklam ukazywało się w okresie poprzedzającym Boże Narodzenie, kiedy adresowane dla dzieci towary często znajdowały swoje miejsce pod choinką. Jako przykład otworzymy jeden z przedświątecznych numerów „Kuriera Warszawskiego” z 1909 roku. Znajdziemy tam reklamy urozmaicone ilustracjami – zarówno odzieży dziecięcej, zabawek (szczególnie popularnych na początku XX wieku zabawek naukowych, z wykorzystaniem elektryczności i telefonu), jak i sprzętów dzieciennych (wózków, stolików i krzesełek, przyrządów gimnastycznych oraz zabawek i zajęć froeblovskich, słojdowych, gier towarzyskich, budownictw drewnianych – ilustr. 10 - 12). Także w wielu innych czasopismach, w których zamieszczano działy, strony lub dodatki reklamowe, można odnaleźć reklamy towarów adresowanych dla dzieci lub wykorzystujących dziecięcą wizerunki (ilustr. 13 - 15).



Ilustracja 10, 11. Reklama wyprzedaży konfekcji damskiej i dziecięcej, „Kurier Warszawski” 1909, nr 350, s. 29; Reklama zabawek naukowych, „Kurier Warszawski” 1909, nr 350, s. 27



Ilustracja 12. Reklama sprzętów i zabawek dziecięcych, „Kurier Warszawski” 1909, nr 350, s. 35



Ilustracja 13 - 15. Reklama krzeselka ze stolikiem dla dzieci, „Mały Świątek” 1897, nr 26, s. 230; Reklama odżywkii dla niemowląt i małych dzieci, „Tygodnik Ilustrowany” 1912, nr 27, s. 5; Reklama mączki mlecznej, tamże, nr 28, s. 6

Zamieszczone powyżej reklamy miały nie tylko za zadanie ukazać towar, ale jednocześnie – zachęcając do zakupu – scharakteryzować jego zalety i korzyści dla rozwoju dziecka, jakie niesie za sobą jego zakup. Firma Kauczyński i Oberski ze Lwowa oferując patentowane składane krzeselka dla dzieci, podkreślała w reklamie ich wszechstronne możliwości zastosowania, bezpieczeństwo i wygodę użytkowania, zaś zakup polecanych z początkiem XX wieku odżywek czy mączek mlecznych miał sprawić, że dziecko będzie zdrowe, silne, wesołe – jak na reklamowej grafice. Reklamy towarów adresowanych dla dzieci były często opatrywane właśnie wizerunkami dzieci, wykorzystanymi adekwatnie do specyfiki towaru, jaki popularyzowano.

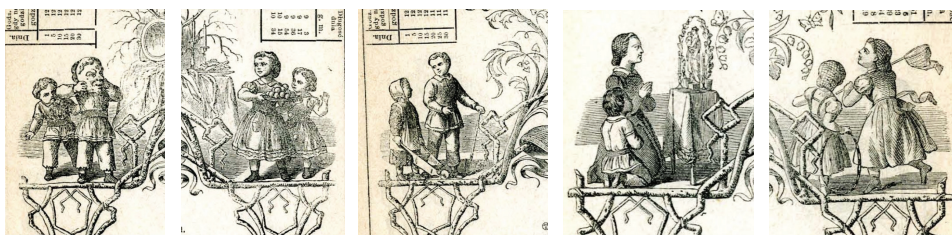
Sceny z dziecięcego świata w kalendarzach ilustrowanych

W II połowie XIX wieku popularne były kalendarze, w których obok części zawierającej wykaz dni, miesięcy i świąt roku, czyli kalendarium, zawarta była część, gdzie publikowano treści popularnonaukowe o różnym charakterze, poświęcone wielu dziedzinom wiedzy i kultury. Można było w niej znaleźć utwory literackie, publicystyczne, podejmujące różnorodną tematykę (także społeczno-wychowawczą), utwory o charakterze historycznym, religijnym, liczne porady i wskazówki, na przykład rolnicze, gospodarcze, higieniczne, medyczne, kulinarne, łamigłówki, rebusy, przysłowia, treści humorystyczne. Część kalendarzy wydawana była w formie ilustrowanej, zawierającej grafiki zdobiące i uzupełniające kalendarium lub ilustrujące część popularnonaukową (zwykle już w tytule zamieszczano informację o tym fakcie, dodając sformułowanie „ilustrowany”)²⁵. Ponadto, kalendarze publiko-

²⁵ Zob. np. H. Pliszczyńska, H. Więckowska, *Podręczny słownik bibliotekarza*, Warszawa 1955, s. 238-246; *Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław 1971, s. 1087-1092; I. Turowska-Bar, *Pol-*

wane w formie książek miały obszerne części zawierające oferty reklamowe fabryk, firm, składów, a także różnorodnych towarów – przeznaczonych także dla dzieci.

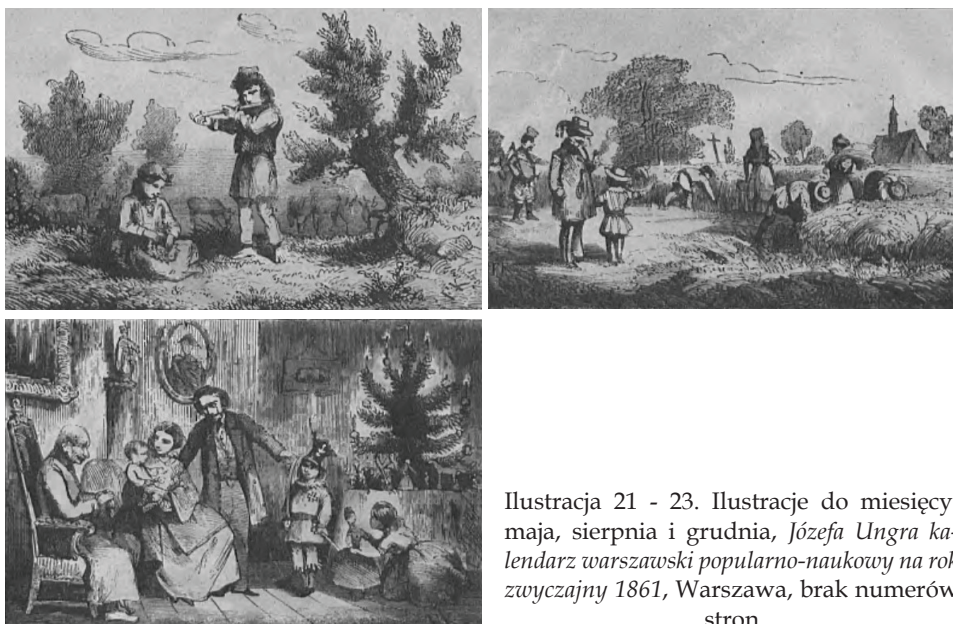
Grafiki zamieszczane na winietach poszczególnych miesięcy nawiązywały do charakterystycznych dla każdego z nich wydarzeń czy pogody. W kalendarzu „Echa” z 1879 roku do prezentacji miesięcy wykorzystano między innymi sceny z udziałem dzieci. I na przykład w lutym, w okresie karnawału zamieszczono scenę karnawałowej zabawy dzieci – widzimy dwóch chłopców, z których jeden przebrany w maskę zwraca się w stronę dziewczynek niosących na talerzu pączki. W kwietniu chłopiec z dziewczynką przedstawieni zostali w wiosennej scenie w ogrodzie. Dziewczynka pcha drewnianą taczkę, chłopiec zaś trzyma w dłoni dziecięcą łopatkę do prac ogrodniczych. W maju, miesiącu maryjnym, mały chłopiec modli się w towarzystwie kobiety do figurki Matki Boskiej, a dziewczynki bawią się w ogrodzie – młodsza toczy obręcz, druga łowi w siatkę motyle (ilustr. 16 - 20).



Ilustracja 16 - 20. Fragmenty winiet lutego, kwietnia i maja, *Kalendarz „Echa” na rok zwyczajny 1879*, Warszawa, brak numerów stron

Doskonałym przykładem źródeł ikonograficznych zawartych w kalendarzu, a ukazujących dzieciństwo, mogą być także grafiki z kalendarza Józefa Ungra, zamieszczone jako ilustracje do poszczególnych miesięcy roku. Prezentują one różne sceny z udziałem dzieci. W maju zamieszczono grafikę przedstawiającą dzieci chłopskie, które podczas pasionki umilają sobie czas spędzany na pastwisku – chłopiec gra na piszczałce, a dziewczynka plecie wianek z kwiatów. Sierpień ozdobiony został grafiką, na której chłopiec w towarzystwie ojca, właściciela ziemskiego nadzorującego żniwiarzy, przygląda się ich pracy. Na grafice zamieszczonej w grudniu zaprezentowano sce-

skie kalendarze XIX wieku: streszczenie, Łódź 1967; M. Gorczyńska, *Popularyzacja wiedzy w polskich kalendarzach okresu Oświecenia (1737-1821)*, Lublin 1999; M. Skalska, *Wartości wielkopolskich kalendarzy polskich i niemieckich przełomu XIX i XX wieku w aspekcie współczesnej turystyki kulturowej*, *Turystyka Kulturowa*, 2009, 7, s. 15-17; S. Cieplowski, *Varsaviana w kalendarzach warszawskich 1738-1939*, *Almanach Muzealny*, 1997, 1, s. 179-186 (tu szczegółowe wyjaśnienie specyfiki gatunku oraz bibliografia opracowań z wykorzystaniem kalendarzy jako bazy źródłowej w badaniach historycznych).



Ilustracja 21 - 23. Ilustracje do miesięcy: maja, sierpnia i grudnia, *Józefa Ungra kalendarz warszawski popularno-naukowy na rok zwyczajny 1861*, Warszawa, brak numerów stron

nę rodzinnego wieczoru, kiedy po wieczerzy wigilijnej senior rodu i rodzice z trójką dzieci spędzają wspólny czas przy roziskrzonej choince. Kilkuletnia dziewczynka bawi się dużą lalką, którą z pewnością znalazła wśród wielu podarków pod choinką, chłopiec przebrał się już w otrzymany strój żołnierza i prezentuje go zebrany. Najmłodsze dziecko przygląda się zabawie rodzzeństwa trzymane w ramionach przez matkę (ilustr. 21 - 23).

Wizerunki dzieci na kartkach pocztowych

Pocztówki okolicznościowe to kolejne źródła ikonograficzne, na których znajdujemy przedstawienia dziecięcych postaci i sytuacje z dziecięcego świata. Są one oczywiście artystyczną kreacją fotografa w przypadku fotografii pocztówkowej lub autora ilustracji w przypadku litografii. Pocztówki wysyłało od ostatnich dekad XIX wieku przy wielu okazjach lub informacyjnie czy z pozdrowieniami, szczególnie zaś rozkwit tej formy korespondencji przypadł na początek XX wieku²⁶.

²⁶ J. Kotłowski, *Złoty wiek pocztówki*, Płock 1988; tenże, *Dawne pocztówki. Historia – ikonografia – kolekcjonerstwo*, Warszawa 1998; tenże, *Pocztówki. Kolekcja biblioteki uniwersyteckiej w Toruniu*, Toruń 1997; J. Zieliński, *Historia karty pocztowej*, Krosno 1999.



Ilustracja 24 - 26. Pocztówki okolicznościowe – z okazji narodzin dziecka, „neutralne” prezentujące sceny zabawy dziecięcej; od lewej: odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1924; pocztówka, 1908; pocztówka okolicznościowa, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1908, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna

Najbogatsze w różnorodność motywów, także z udziałem dzieci, były pocztówki świąteczne i okolicznościowe. Publikowano je na wiele okazji: ślub, narodziny dziecka, rocznica ślubu, imieniny, urodziny, święta – Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Nowego Roku, a także „neutralne”, bez specjalnej okazji²⁷. Dzieci często i chętnie zamieszczano na ilustrowanej stronie tych rodzajów pocztówek. Były to zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, dzieci młodsze (w tym niemowlęta), jak i starsze, zaś sceny z ich udziałem zwykle dostosowywano do konkretnej okoliczności, z okazji której wydano pocztówkę. Na przykład, na pocztówkach z gratulacjami z okazji narodzin dziecka pojawiały się niemowlęta w towarzystwie bociana (ilustr. 24), na kartkach wielkanocnych dzieci występowały zwykle w towarzystwie kurczaczków, pisanek, kwiatów, palemek, owieczek, czy zajączków (ilustr. 37 - 39). Na pocztówkach z okazji Bożego Narodzenia pojawiały się w scenach z choinką, prezentami, zabawkami, czy Świętym Mikołajem lub Gwiazdorem (ilustr. 34 - 36), zaś na Nowy Rok – z przedmiotami mającymi służyć jako oznaki upływającego czasu i nowego roku – zegarem wskazującym północ, kartką z kalendarza z cyfrą 1, a także symbolami dobrej wróżby – czterolistną koniczyną, podkową, monetami (ilustr. 30 - 33). Na kartkach urodzinowych czy imieninowych zwykle zamieszczano dzieci w otoczeniu kwiatów, trzymające w dłoniach bukietki bądź koszyczki z kwiatami, składające jubilatowi czy solenizantowi życzenia (ilustr. 27 - 29). Niezależnie od okoliczności publikowano pocztówki prezentujące rodzinne sceny świętowania, na których dzieci znajdowały się w towarzystwie rodziców oraz innych bliskich osób, jak też różnorodne sceny zabaw dziecięcych (ilustr. 25, 26).

²⁷ J. Kotłowski, *Dawne pocztówki. Historia – ikonografia – kolekcjonerstwo*, s. 27-28.



Ilustracja 27 - 29. Pocztkówki okolicznościowe – z powinszowaniem imienin, od lewej: odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, 1900; druk barwny, po 1900; odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, przed 1914, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna



Ilustracja 30 - 33. Pocztkówki okolicznościowe – z powinszowaniem Nowego Roku, od lewej: odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, po 1900; odbitka na papierze żelatynowo-bromosrebrwym, przed 1919; pocztówka, 1907; odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, po 1900, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna



Ilustracja 34 - 36. Pocztkówki okolicznościowe – Wesołych Świąt Bożego Narodzenia, od lewej: odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, po 1900; odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, przed 1918; odbitka na papierze srebrwo-żelatynowym, przed 1909, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna



Ilustracja 37 - 39. Pocztówki okolicznościowe – Wesołego Alleluja, od lewej: reprodukcja, pieczętka na awersie, przed 1910; odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, po 1900; odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1912, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna

Wartości poznawcze pocztówek dla badania dziecięcego świata są zbieżne z większością prezentowanych tu materiałów ikonograficznych – odzwierciedlają charakterystyczne dla danego okresu historycznego ubiory dziecięce, fryzury, sprzęty, zabawki, a nawet pewne formy aktywności, zachowań, bądź relacji rodzinnych. Dostrzec można wykorzystywanie dziecięcych wizerunków do personifikacji świątecznych postaci – na przykład aniołka przynoszącego gwiazdkę (choinkę i upominki świąteczne – ilustr. 36), czy Nowego Roku – dziecka niosącego szczodre dary (ilustr. 30). Dziecko (zwykle chłopca) przedstawiano też często w postaci kominiarczyka przynoszącego szczęście na cały kolejny rok (ilustr. 31, 32). Pamiętać jednak należy, iż część pocztówek okolicznościowych stanowiły odbitki pochodzące z zagranicznych drukarni, opatrywane jedynie napisami w języku polskim, stąd istotne jest sprawdzenie ich pochodzenia.

Fotograficzne portrety dzieci

Fotografia należy do wynalazków, który spełnił wielowiekowe pragnienie człowieka o zatrzymaniu czasu, uchwyceniu chwili. Wraz z jej pojawieniem się w 1839 roku, a potem upowszechnieniem, rodziny (początkowo tylko zamożne, gdyż przyjemność ta należała do stosunkowo kosztownych) chętnie zatrzymywały chwile ze swojego życia²⁸. Fotografie wykonywano najczęściej

²⁸ P. Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, s. 39; Zob. np.: W. Źdżarski, *Zaczęto się od Daugere’a. Szkice z dziejów fotografii XIX wieku*, Warszawa 1977; Z. Tomaszczuk, *Łowcy obrazów. Szkice z historii fotografii*, Warszawa 1993; M. Bijak, A. Garlicka, *Fotografia chłopów polskich*, Warszawa 1993; W. Kempf, *Historia fotografii. Od Daugerre do Guskę’ego*,

w fotograficznym atelier, gdzie w specjalnie wyreżyserowanej scenerii zdejmowano portrety rodziców, dzieci, czy całych rodzin. Chociaż sytuacje te nie były naturalne, pozwalają jednak badaczowi poznać na przykład dziecięce stroje modne w danym okresie, noszone przez dziewczynki i chłopców w różnym wieku i okolicznościach. Zwykle były to ubiory wyjściowe, gdyż wizyta u fotografa stanowiła ważne wydarzenie i ubierano się stosownie do tej wyjątkowej okoliczności. Wykonywano też fotografie chrzcielne, komunijne, upamiętniające inne istotne wydarzenia z życia dziecka czy rodziny. Dzieci fotografowano często w otoczeniu czy towarzystwie zabawek (szczególnie młodsze), co pozwalało poznać ich specyfikę, wygląd i stworzyć katalog popularnych w danym okresie cacek. Dzieci starsze w rękach trzymały książki, ilustrowane albumy. Wraz ze zmieniającymi się technikami wykonywania fotografii stała się ona tańsza, a fotograf mógł łatwo przemieszczać się, toteż wykonywano fotografie plenerowe, także rodzinne, w naturalnym otoczeniu rodziny – dworu, pałacu, ogrodu, wsi. Zatrzymywano chwile rodzinnych świąt, ważnych wydarzeń, wspólnie spędzanego czasu, wakacyjnych wyjazdów, zabaw dziecięcych.



Ilustracja 40. Karolina i Antoni Lanc-korońscy w wieku dziecięcym, 1899 r., Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, domena publiczna

Pozwala to na obserwację dzieci w ich codziennej i niecodziennej (choćby świątecznej) rzeczywistości. Poniżej zaprezentowano kilka fotografii, ukazujących sceny z udziałem dzieci, zarówno w fotograficznych atelier, wnętrzach domowych, jak i plenerze.

Na bujanym, drewnianym lakierowanym koniku siedzi kilkumiesięczna dziewczynka w białej, długiej, niemowlęcej sukience i czepku na głowie. Obok stoi chłopiec, w ciemnym ubranku z krótkimi spodenkami, bluzą z kołnierzem i kokardą pod szyją. Na głowie ma beret, jedną ręką podtrzymuje wodze konika, w drugiej ręce trzyma długi biczek (ilustr. 40).

Wykonana w latach 80. XIX wieku w Warszawie fotografia rodzeństwa z arystokratycznej rodziny Plater-Zyberk ukazuje czwórkę dzieci – dwie dziewczynki i dwóch chłopców. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy zostali ubrani w identyczne stroje – panienki w sukienki zdobione u dołu falbaną, koronkowymi wstawkami na karczku i rękawach. Ubrania chłopców stanowią

Kraków 2014; *Wokół pałacu i dworu*. Z kolekcji Janusza Przewłockiego, Warszawa 2009; J. Szablicka-Żak, *Rodzina w fotografii – historia mówiona obrazem. Kontekst historyczny i współczesny*, Wychowanie w Rodzinie, 2013, 2 (t. VIII).



krótkie spodnie, bluzy z białymi kołnierzami, zdobione wypukłymi guzikami, prążkowane rajstopy i buty za kostkę. Dzieci pozują z zabawkami – najmłodszy, siedzący w fotelu, chłopiec trzyma billboquet, starszy biczyk. Pomiędzy chłopcami leży gutaperkowa duża piłka (ilustr. 41).

Ilustracja 41. Portret rodzeństwa Ludwika, Marii, Stanisława i Kazimierza Plater-Zyberk, 1881-1882, fotografia gabinetowa, odbitka na papierze aluminiowym, Zakład Fotograficzny Conrad Warszawa, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna



Ilustracja 42. Portret rodzinny Zahorskich w ogrodzie przed domem w Birsztatnach (Litwa, okręg kowieński), 1898 r., fotografia plenerowa, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna

Troje dzieci – dziewczynka i chłopiec pozują z bliskimi do rodzinnej fotografii plenerowej. Widoczne na pierwszym planie dziewczynki ubrane są w jednakowe sukienki, rajstopy oraz wysokie buciki. Obie w ramionach trzymają lalki (ilustr. 42).



Ilustracja 43. Halina Zahorska w ogrodzie z dzieckiem doktora Maciarskiego i nianią, fotografia plenerowa, 1904 r., Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna



Ilustracja 44. Portret niezidentyfikowanych dziewczynek, Kraków 1894 r., fotografia gabinetowa, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna

Fotografia plenerowa przedstawia kilkunastoletnią dziewczynkę w jasnej sukience, pchającą wózek z małym chłopcem. Prosty wózek na dużych, metalowych kołach służył do sprawnego przemieszczania się z dzieckiem po ścieżkach parkowych czy drogach. Przy wózku stoi piastunka, którą w badanym okresie zatrudniano w zamożnych rodzinach do opieki i pielęgnacji małych dzieci. Piastunki najczęściej wywodziły się z niższych warstw społecznych. O niskim statusie społecznym niani świadczyć może fakt, iż na zdjęciu nie ma obuwia.

Na fotografii gabinetowej uwieczniono dwie dziewczynki, starszą i młodszą (być może siostry), ubrane w identyczne stroje krakowskie, stojące przy stoliku z zabawkami. Widzimy wśród nich drewnianego żołnierza z husarskimi skrzydłami siedzącego na grzbiecie konika, a także kamienne klocki, bardzo popularne w okresie powstania zdjęcia. Wyraźnie widoczna jest też instrukcja – książeczka ze wzorami do budowania, zwisająca ze stolika (ilustr. 44).



Ilustracja 45. Stanisława Woyniewiczowa z synem Witoldem na kucyku, 1897 r., fotografia plenerowa, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna

Fotografia plenerowa ukazuje kilkuletniego chłopca, który w towarzystwie matki siedzi na kucyku. Jazda na kucu była częstym zajęciem dzieci ziemiańskich i poprzedzała naukę jazdy na koniu. Widzimy chłopca w letnim, jasnym ubranku, siedzącego w specjalnie wykonanym, niewielkim dziecięcym siodle (ilustr. 45).

W atelier fotograficznym sfotografowano dwie kilkuletnie dziewczynki, ubrane w letnie sukienki, ciemne skarpetki i lekkie buciki. Ciekawostką są dzieciinne narzędzia ogrodnicze, które popularne w badanym okresie, służyły (obok łopatek i wiader) do zabaw w ogrodzie, ale też do podstaw nauki ogrodnictwa (ilustr. 46).



Ilustracja 46. Portret niezidentyfikowanych dziewczynek, 1870 r., Warszawa, atelier W. Twardzickiego, fotografia gabinetowa, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna



Ilustracja 47. Portret niezidentyfikowanej dziewczynki, Warszawa 1876 r., Jan Mieczkowski, odbitka na papierze aluminiowym, Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna

Kilkuletnia dziewczynka, pozująca w wiklinowym spacerowym wózku dziecięcym, ubrana jest w białą, lekką sukienkę i kapelusik oraz krótkie półbuciki. Wózek wykonany z wikliny ma metalowe koła i charakterystyczną rozkładaną skórzaną budę, chroniącą od słońca czy deszczu (ilustr. 47).

Te zaledwie kilka przykładów fotografii ukazuje bogactwo informacji o dziecięcym świecie, jakie zostały na nich ukazane. Niezależnie, czy zosta-

ły zrobione w fotograficznym atelier czy w plenerze, czy w naturalnym otoczeniu dziecka, można z nich czerpać wiedzę odnośnie dziecięcych ubiorów, sprzętów, zabawek. Wykonane w celu utrwalenia rodzinnych chwil, ukazują również dziecięce aktywności, sposoby spędzania czasu, relacje z dorosłymi.

Podsumowanie

Jak wynika z dokonanych powyżej ustaleń, zarówno w II połowie XIX, jak i na początku XX wieku badacz dziejów dziecka oraz dzieciństwa odnajdzie wiele źródeł ikonograficznych, na których może poszukiwać wizerunków dzieci, podejmując próbę odtworzenia dziecięcej rzeczywistości. Jak wynika z zaprezentowanych powyżej nielicznych – ze względu na objętość tekstu – materiałów ikonograficznych, wizerunki dziecka i dzieciństwa, sceny z udziałem dzieci były chętnie i stosunkowo często zamieszczane zarówno na grafikach w prasie ilustrowanej, jak i na pocztówkach okolicznościowych. W miarę upowszechniania się fotografii, dzieci – w różnych okresach rozwoju oraz sytuacjach – były także chętnie fotografowane. Pozwala to badaczowi na dokonywanie analiz adekwatnie do wybranych przez siebie problemów, z uwzględnieniem interesującego go w danym momencie zagadnienia. Co istotne, część przedstawień graficznych zamieszczanych w prasie uzupełniana była opisami, a część stanowiła ilustracje do konkretnych tekstów. Ułatwia to z pewnością interpretację analizowanych problemów i usprawnia pracę badawczą.

Dokonując analizy materiałów ikonograficznych w badanym okresie pod kątem scen z dziecięcego świata, można stwierdzić, iż dominują obrazy z dzieciństwa zamożnych członków społeczeństwa. Są to dzieci zadbane, otoczone dostatkiem, w radosnych scenach zabawy, nauki, w towarzystwie bliskich, rodziny, rówieśników (wynika to choćby – w przypadku prasy – ze specyficznej grupy odbiorców czasopism, wśród których znajdowała się zamożna i wykształcona część społeczeństwa). Na stosunkowo niewielu grafikach znajdują się prezentacje wizerunków dzieci zaniedbanych, chorych, osieroconych, ubogich. Jakkolwiek w prasie ilustrowanej publikowano grafiki czy fotografie ukazujące sceny z życia dzieci z rodzin gorzej sytuowanych, głównie chłopskich (służące szczególnie jako materiał ilustracyjny podczas opisywania specyfiki różnych regionów ziem polskich, ich tradycji i obyczajów), powstawały też fotografie i pocztówki ukazujące typy ludowe, to jednak wyraźnie dominują wizerunki dzieci z wyższych sfer. Pojawiają się wizerunki sierot, najczęściej oplakujących utraconych rodziców, czy ubogich dzieci, którym zalecano udzielać pomocy materialnej. Warto więc zastanowić się, jakich aspektów dziecięcego świata na materiałach ikonograficznych nie odnajdziemy, co pozostało w sferze tabu.

Prezentowany na materiałach ikonograficznych świat dziecięcy był często kreacją artystyczną autora grafiki czy fotografii, jednak oddawał specyfikę realiów epoki i kontekstu w jakim dziecko funkcjonowało. Wynikał z pewnością z ideałów wychowawczych epoki, które szczególnie widoczne są podczas analizy materiałów ikonograficznych będących uzupełnieniem tekstów adresowanych do rodziców, wychowawców, a szczególnie do najmłodszych czytelników, które prześiknięte były często dydaktyzmem i moralizatorstwem, popularyzowały oczekiwany społecznie ideał dziecka i rodziny.

Materiały źródłowe, będące podstawą źródłową niniejszego tekstu, absolutnie nie wyczerpują bazy źródłowej o charakterze ikonograficznym, mogącej służyć do odtwarzania dziecięcego świata. Warto sięgnąć do najbogatszej poznawczo w tym zakresie ilustrowanej prasy dla dzieci, literatury dla dzieci – ilustrowanych powiastek, bajeczek, wierszyków dla najmłodszych czytelników, tablic poglądowych do nauki o rzeczach, czy elementarzy, w których grafiki stanowią zwykle ilustrację do publikowanych na ich łamach czy stronach tekstów, czytanek, pogadanek. Wartościowe źródło stanowi z pewnością, pominięte w niniejszych analizach, malarstwo – dziecko i świat dziecięcy jest bowiem stosunkowo częstym i wdzięcznym tematem obrazów. Ciekawe poznawczo są także obrazkowe szkice humorystyczne, zamieszczane w wielu ilustrowanych czasopismach (lub w czasopismach humorystycznych), prezentujące zabawne sceny również z udziałem dzieci.

Dokonując analizy materiału ikonograficznego prezentującego wizerunki dziecka i dziecięcego świata, można stwierdzić, iż pozwala on badaczowi na dokonanie ustaleń w zakresie wielu różnorodnych zagadnień. Odnajdzie on informacje dotyczące wyglądu dzieci, ubiorów, mody dziecięcej w zależności od wieku, płci i pory roku, fryzur, popularnych w danym sezonie. Pozna bogaty katalog zajęć, zabaw i rozrywek dzieci młodszych i starszych, dziewczynek i chłopców, zarówno w lecie, zimie, wiosną i latem, w pomieszczeniach i na powietrzu, a także wykorzystywanych do zabaw zabawek dziecięcych. Materiał ikonograficzny może także służyć do rozpoznania relacji rodzinnych, rówieśniczych, przestrzeni dziecka – pokoi dzieciennych, salonów, bawialni, ogrodów, parków, lasów, pól, a także ustalić katalog sprzętów czy towarów wytwarzanych z myślą o dzieciach, choćby mebelkach, wózkach, zabawkach, odżywkach. Omawiane tu źródła pozwalają poznać zarówno świat dziecięcy w dni powszednie, jak i świąteczne, dziecięcą codzienność, jak i niecodzienność.

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem mogą być więc z powodzeniem prowadzone z wykorzystaniem licznych w analizowanym okresie materiałów źródłowych o charakterze ikonograficznym i stanowić wartościowe poznawczo uzupełnienie analiz źródeł pisanych.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

„Kurier Warszawski” 1909, nr 350.

Halina Zaorska w ogrodzie z dzieckiem doktora Maciarskiego i nianią, fotografia plenerowa, 1904 r., w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Józefa Ungra kalendarz warszawski popularno-naukowy na rok zwyczajny 1861, Warszawa.

Kalendarz „Echa” na rok zwyczajny 1879, Warszawa.

Karolina i Antoni Lanckorońscy w wieku dziecięcym, 1899 r., Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, domena publiczna.

Kostium dla dziewczynki, „Mody Paryskie” 1899, nr 18.

P., *Z życia dworu wiejskiego. Wieczór literacki*, „Kłosa. Pismo ilustrowane tygodniowe” 1875, nr 534.

Pocztówka okolicznościowa – Wesołych Świąt Bożego Narodzenia, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1918; w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – Wesołych Świąt Bożego Narodzenia, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, po 1900; w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – Wesołych Świąt Bożego Narodzenia, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1909, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – z powinszowaniem imienin, druk barwny, po 1900, w: Biblioteka Narodowa, POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – z powinszowaniem imienin, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, 1900; w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – z powinszowaniem imienin, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1914, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – z powinszowaniem Nowego Roku, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, po 1900, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – z powinszowaniem Nowego Roku, 1907, w: Biblioteka Narodowa, POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – z powinszowaniem Nowego Roku, odbitka na papierze żelatynowo-bromosrebrowym, przed 1919, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – Wesołego Alleluja, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, po 1900; w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – Wesołego Alleluja, odbitka na papierze srebrowo-żelatynowym, przed 1912, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Pocztówka okolicznościowa – Wesołego Alleluja, reprodukcja, pieczętka na awersie, przed 1910, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Portret niezidentyfikowanej dziewczynki, 1876 r., Warszawa, Jan Mieczkowski, odbitka na papierze aluminiowym, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Portret niezidentyfikowanych dziewczynek, 1870 r., Warszawa, atelier W. Twardzickiego, fotografia gabinetowa, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

Portret niezidentyfikowanych dziewczynek, Kraków, 1894 r., fotografia gabinetowa, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.

- Portret rodzeństwa Ludwika, Marii, Stanisława i Kazimierza Plater-Zyberk, 1881-1882, fotografia gabinetowa, odbitka na papierze aluminiowym, Zakład Fotograficzny Conrad Warszawa, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.
- Portret rodzinny Zahorskich w ogrodzie przed domem w Birsztatnach (Litwa, okręg kowieński), 1898, fotografia plenerowa, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.
- Reklama mączki mlecznej, w: „Tygodnik Ilustrowany” 1912, nr 28.
- Reklama odżywki dla niemowląt i małych dzieci, w: „Tygodnik Ilustrowany” 1912, nr 27.
- Reklama sprzętów i zabawek dziecięcych, w: „Kurier Warszawski” 1909, nr 350.
- Reklama zabawek naukowych, w: „Kurier Warszawski” 1909, nr 350.
- Stanisława Woyniewiczowa z synem Witoldem na kucyku, 1897, fotografia plenerowa, w: Biblioteka Narodowa POLONA, domena publiczna.
- Ubranie dla dziewczynki i chłopczyka, w: „Bazar. Tygodnik mód i robót ręcznych” 1965, nr 2. *Wzory ubiorów dziecięcych*, „Salon Paryski” 1879, nr 1.
- Wicie wianków na Boże Ciało*, „Kłosa. Pismo ilustrowane tygodniowe” 1878, nr 677.
- Z życia dworu wiejskiego. Młody myśliwy*, „Kłosa. Pismo ilustrowane tygodniowe” 1872, nr 372.
- Z życia dworu wiejskiego. Orkiestra domowa*, „Kłosa. Pismo ilustrowane tygodniowe” 1874, nr 466.
- Z życia dworu wiejskiego. Wieczór literacki*, „Kłosa. Pismo ilustrowane tygodniowe” 1875, nr 534.

Opracowania

- Androlia w sztuce i życiu społecznym*, przez H. Piątkowskiego i H. Dobrzyńskiego, Warszawa 1904.
- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekł. M. Ochab, Gdańsk 1995.
- Bijak M., Garlicka A., *Fotografia chłopów polskich*, Warszawa 1993.
- Boldyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Warszawa 2009.
- Burke P., *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Kraków 2012.
- Cieplowski S., *Varsaviana w kalendarzach warszawskich 1738-1939*, Almanach Muzealny, 1997, 1.
- Delimata M., *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań 2004.
- Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, red. A. Kołakowski, Toruń 2015.
- Dziecko i dzieciństwo*, red. T. Kalniuk, U. Wróblewska, Litteraria Copernicana, 2017, 3(23).
- Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zajac, Bydgoszcz 2017.
- Dziecko w historii – wątek korczakowski*, red. E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2013.
- Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, red. E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017.
- Dziecko w Polsce w XX wieku*, red. M. Nawrot-Borowska, A. Ossowska-Zwierzchowska, Przegląd Pedagogiczny, 2012, 1.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność i średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002.
- Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław 1971.

- Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Franke J., *Polska prasa kobieca w latach 1820-1918: w kręgu ofiary i poświęcenia*, Warszawa 1999.
- Grzesik R., *Literackie wzorce ikonografii Drzwi Gnieźnieńskich*, *Studia Źródłoznawcze. Commentationes*, 1997, 36.
- Gorczyńska M., *Popularyzacja wiedzy w polskich kalendarzach okresu Oświecenia (1737-1821)*, Lublin 1999.
- Grafika prasowa w XIX wieku*, red. M. A. Quinkenstein, Kórnik 2007.
- Janiak-Jasińska A., *Aby wpadło w oko... O reklamie handlowej w Królestwie Polskim w początkach XX wieku*, Warszawa 1998.
- Jarowiecki J., *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Kraków 1997.
- Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych 2. połowy XIX i początku XX wieku*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 46.
- Kehily M.J., *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekł. M. Kościelniak, Kraków 2008.
- Kempf W., *Historia fotografii. Od Daugerre do Guskę'ego*, Kraków 2014.
- Kicowska A., *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych (wybrane problemy)*, [w:] *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Kraków 2004.
- Kotłowski J., *Dawne pocztówki. Historia – ikonografia – kolekcjonerstwo*, Warszawa 1998.
- Kotłowski J., *Pocztówki. Kolekcja biblioteki uniwersyteckiej w Toruniu*, Toruń 1997.
- Kotłowski J., *Złoty wiek pocztówki*, Płock 1988.
- Lewartowska Z., *Prasa kobieca i rodzinna*, *Zeszyty Prasoznawcze*, 1975, 4.
- Lutyńska K., *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860-1880*, *Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych*, 1958, VII.
- Łojek J., Myśliński J., Władyka W., *Dzieje prasy polskiej*, Warszawa 1988.
- Nawrot-Borowska M., *Wybór materiałów ikonograficznych z zakresu edukacji domowej dzieci polskich w latach 1850-1914*, [w:] *Wychowanie, opieka, kształcenie: z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, red. M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski, Toruń 2010.
- Nawrot-Borowska M., *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*, *Biuletyn Historii Wychowania*, 2013, 30.
- Nawrot-Borowska M., *Zabawki dziecięce na grafikach dodatków modowych prasy kobiecej w XIX wieku*, [w:] *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2018.
- Nowak-Mitura E., *Początki fotografii w prasie polskiej. „Tygodnik Ilustrowany” 1895-1900*, Warszawa 2015.
- Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce. Część I. Od średniowiecza do XVIII wieku*, red. M. Dąbrowska, A. Klonder, Warszawa 2002.
- Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce. Część II. Stulecie XIX i XX*, red. E. Mazur, Warszawa 2003.
- Oktabiński K., *Michał Elwiro Androlii, artysta południowo-wschodniego Mazowsza*, *Rocznik Mińsko-Mazowiecki*, 2006, 14.
- Pachocka A., *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.
- Pliszczyńska H., Więckowska H., *Podręczny słownik bibliotekarza*, Warszawa 1955.
- Skalska M., *Wartości wielkopolskich kalendarzy polskich i niemieckich przełomu XIX i XX wieku w aspekcie współczesnej turystyki kulturowej*, *Turystyka Kulturowa*, 2009, 7.
- Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem. Przełomy i przejścia*, Chowania, 2010, 1.

- Szablicka-Żak J., *Rodzina w fotografii – historia mówiona obrazem. Kontekst historyczny i współczesny*, Wychowanie w Rodzinie, 2013, 2 (t. VIII).
- Szyndler B., *Tygodnik ilustrowany „Kłosa” 1865-1890*, Wrocław 1981.
- Tomaszczuk Z., *Łowcy obrazów. Szkice z historii fotografii*, Warszawa 1993.
- Turowska-Bar I., *Polskie kalendarze XIX wieku: streszczenie*, Łódź 1967.
- Virginibus puerisque*, tom II, *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII-XX wieku*, red. E. Kula, M. Pękowska, Kielce 2012.
- Walasek S., *Opieka i wychowanie małego dziecka na łamach czasopism z przełomu XIX i XX wieku*, Wrocław 2015.
- Wiercińska J., *Andriolli, świadek naszych czasów – listy i wspomnienia*, Wrocław 1976.
- Wnęk J., *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918-1939*, Warszawa 2012.
- Wokół pałacu i dworu. Z kolekcji Janusza Przewłockiego*, Warszawa 2009.
- Wzrastać w cieniu historii: dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918-1989)*, red. E. Gorloff, Toruń 2015.
- Zaleska Z., *Czasopisma kobiece w Polsce. Materiały do historii czasopism*, Warszawa 1938.
- Zieliński J., *Historia karty pocztowej*, Krosno 1999.
- Żdźarski W., *Zaczęło się od Daugere’a. Szkice z dziejów fotografii XIX wieku*, Warszawa 1977.
- Żołędź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.
- Żołędź-Strzelczyk D., Kabacińska-Łuczak K., *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2012.
- Życie prywatne Polaków w XIX wieku*, tom V, *Świat dziecka*, red. J. Kita, M. Korybut-Marciniak, Łódź – Olsztyn 2016.

TOMASZ FETZKI

Uniwersytet Zielonogórski

FAŁSZYWA ALTERNATYWA, CZYLI MEANDRY EDUKACJI NIESEGREGACYJNEJ

ABSTRACT. Fetzki Tomasz, *Fałszywa alternatywa, czyli meandry edukacji niesegregacyjnej* [False Alternative, or the Meanders of Non-Segregative Education]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 345-358. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.20

The paper is a voice in the discussion on mutual relations between special and non-segregative education. The aim of the author, professionally connected with special needs education, is to include in this discussion certain aspects and contexts till now present in a negligible extent and to show a perspective that is rarely encountered by researchers analyzing the issue, which can enrich and supplement the research process with significant elements.

Key words: special needs education, non-segregative education, moral progress of society

Wprowadzenie

Tekst niniejszy, w intencji autora, ma być kolejnym głosem w dyskusji dotyczącej wzajemnych relacji łączących (a nieraz dzielących) różne formy organizacyjne, w jakich przebiega proces kształcenia i socjalizacji dzieci oraz młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to znaczy szkolnictwo specjalne, integracyjne oraz inkluzyjne, czyli włączające.

Dyskusja na temat tych relacji toczy się od co najmniej kilkunastu lat, a jej efektem są liczne i ważne publikacje, w których adekwatnie zdefiniowano wszystkie terminy z zakresu problematyki edukacji specjalnej i niesegregacyjnej (dlatego też nie ma potrzeby ich dokładnej prezentacji w ramach tego tekstu), szczegółowo przeanalizowano różnorodne aspekty interesujących nas zagadnień oraz dokonano precyzyjnych klasyfikacji w ramach każdej ze wspomnianych form edukacji. Rodzi się wobec tego pytanie, czy pisanie kolejnego artykułu na ten temat jest przedsięwzięciem sensownym. Wydaje się, że jednak tak, ponieważ tekst niniejszy przedstawia problem z perspek-

tywy, jaką dotychczas stosowano niezwykle rzadko, a która, w ocenie autora, otwiera nowe pola do dyskusji i badań. Ma więc to być, w założeniu, artykuł o charakterze przyczynkarskim, co w tym wypadku nie jest określeniem deprecjonującym, ale precyzyjnie wskazującym cele oraz zamierzenia jego autora.

Zdecydowana większość dotychczasowego piśmiennictwa na temat relacji łączących edukację specjalną, integracyjną i włączającą to dzieło autorów, którzy deklarują się jako zwolennicy, o ile zgoła nie entuzjaści szkolnictwa integracyjnego lub inkluzyjnego¹, lub też sytuują się na pozycjach badaczy „niezaangażowanych”, zachowujących równy dystans do każdej z tych form edukacji. Natomiast, jak dotąd, brakuje w dyskusji głosu zadeklarowanych zwolenników istnienia szkolnictwa specjalnego, ceniących jego specyfikę oraz potencjał. Wynika to zapewne z faktu, iż taka postawa, w dobie swoistej „mody” na edukację niesegregacyjną, jest po prostu pomijana, zaś opinie jej zwolenników niestety często lekceważy się. Jednak brak spojrzenia badaczy reprezentujących taki właśnie punkt widzenia zubaża dyskusję o szereg istotnych wątków i, w konsekwencji, może wręcz doprowadzić do wypaczenia konkluzji z niej płynących.

Autor niniejszego opracowania jest z pierwszego wykształcenia i wykonywanego zawodu pedagogiem specjalnym, od ponad dwudziestu lat zatrudnionym jako nauczyciel-terapeuta w różnych ośrodkach szkolnictwa specjalnego, ostatnio na stanowisku wychowawcy zespołu edukacyjno-terapeutycznego, czyli oddziału klasowego dla uczniów z głębszą (umiarkowaną i znaczną) niepełnosprawnością intelektualną. Takie usytuowanie zawodowe oraz związana z nim perspektywa badawcza mogą oczywiście narażać go na zarzut braku obiektywizmu, wynikającego z ograniczeń partykularyzmu korporacyjnego, nawyków myślowych i praktycznych, źle rozumianej lojalności, czy nawet merkantylnego strachu o miejsce pracy (w myśl tezy: „skoro szkoły specjalne są niepotrzebne, należy je zamknąć”). Nie są to jednak zarzuty trafne, bowiem autor jest także nauczycielem akademickim, nawykłym do prowadzenia zobiektywizowanego namysłu nad badanymi zagadnieniami, od wielu lat uważnie obserwującym z – podkreślmy ten fakt – autentyczną aprobatą, choć nie bezkrytycznie, rozwój szkolnictwa integracyjnego oraz inkluzyjnego. Natomiast wspomniana aktywność zawodowa w szkolnictwie specjalnym daje mu możliwość zaobserwowania i zrozumienia pewnych uwarunkowań, których badacze, wychodzący z innych założeń, nie są być może do końca świadomi. Zaś kwestię strachu przed utratą miejsca pracy należałoby skwitować stwierdzeniem, że dzieci opuszczające likwidowane

¹ Zob. np.: G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej*, Warszawa 2010.

szkoły specjalne dalej ktoś musiałby uczyć, a tym kimś powinni być właśnie nauczyciele szkół specjalnych, posiadający rozległą wiedzę fachową i duże doświadczenie, których często, niestety, brakuje pedagogom pracującym w innych typach szkół.

W dyskusji na temat relacji łączących szkolnictwo specjalne, integracyjne i włączające niejednokrotnie podnoszony jest problem, który można sprowadzić do następującego pytania: „która z wymienionych form edukacji jest lepsza (czy nawet najlepsza) *in se*?” Zdaniem autora, tak sformułowane pytanie zawiera z gruntu fałszywe założenie, domagające się rozstrzygnięcia wspomnianej w tytule artykułu alternatywy. Alternatywy sztucznej, nie mającej tak naprawdę żadnego znaczenia. W opinii autora, zbudowanej na fundamencie wieloletnich obserwacji i przemyśleń, prawidłowo postawione pytanie powinno brzmieć: „która z wymienionych form edukacji jest lepsza (a nawet najlepsza) dla każdego konkretnego ucznia, u którego stwierdzono występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych?”

Przed przystąpieniem do pogłębionej analizy zagadnienia autor chciałby dokonać jeszcze jednego zastrzeżenia terminologicznego: chodzi o użyte w tytule sformułowanie „edukacja niesegregacyjna”, które będzie również wielokrotnie zastosowane w tekście, w miejsce określeń „integracyjna” lub „inkluzyjna”, jako bardziej wygodne i całościowo ujmujące problem. Jest to bowiem, stosowane coraz częściej w literaturze, zbiorcze określenie edukacji integracyjnej i włączającej. Obie te formy łączy wiele podobieństw, tak w zakresie teoretycznych założeń, jak i praktycznych rozwiązań, występują wszakże między nimi pewne różnice. Temat ten nie należy jednak do przedmiotu zainteresowania niniejszego artykułu, zagadnienie to zanalizowali już w zadowalający sposób inni autorzy, tacy jak na przykład Jarosław Bąbka² czy Michał Głażewski³.

W celu przeprowadzenia efektywnego namysłu nad wartością poszczególnych form edukacji osób o nietypowym rozwoju⁴ warto wyodrębnić

² J. Bąbka, *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 2015, 11, s. 9-33.

³ M. Głażewski, *Razem, chociaż osobno?* [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głażewski, B. Pawlak, A. Litawa, Kraków 2017, s. 3-16.

⁴ Określenie takie wydaje się najbardziej adekwatne w kontekście problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych, bowiem wskazuje na fakt, iż podłożem zaistnienia takich potrzeb są nie tylko najpoważniejsze zaburzenia anatomii i fizjologii organizmu, czyli niepełnosprawności różnego typu. Mogą się nimi stać również dysfunkcje o mniejszym nasileniu nieprawidłowości rozwojowych. Ponadto, należy pamiętać o przyczynach egzogennych, środowiskowych, występujących w sytuacji całkowicie prawidłowego rozwoju psychoruchowego. Dodatkowo, w ostatnich latach, szczególna uwaga pedagogów specjalnych skierowana jest na specjalne potrzeby edukacyjne, których przyczyny w ogóle nie mieszczą się w kategoriach dysfunkcji, ale

zagadnienia i aspekty z punktu widzenia merytorycznego mniej istotne, poboczne, które nie powinny mieć wpływu na nasze oceny⁵ oraz te, które odnoszą się do *meritum* sprawy. Odwołując się do ontologicznej terminologii Arystotelesa, określimy je jako aspekty „akcydentalne” i „atrybutywne”.

Aspekty akcydentalne

Pod pojęciem aspektów akcydentalnych, czyli pobocznych i niemerytorycznych, autor rozumie kwestie związane z szeroko ujętymi zagadnieniami finansowania edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz problem przygotowania i nastawienia kadry nauczycielsko-terapeutycznej. Pozornie są to sprawy istotne, dotyczą jednak ważkich problemów, których rozwiązanie jest niezbędne. Jednak, z punktu widzenia merytorycznego porównania i oceny wartości poszczególnych form edukacji (czyli edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej) ich wartość jest niewielka: nie dotyczą one bowiem istoty zjawiska, ale błędów i niedoskonałości występujących w jego ramach. Błędy te trzeba usunąć lub, wyrażając się kolokwialnie, należy „oczyścić przedpole”, aby skoncentrować się w dyskusji na kwestiach zasadniczych. Ujmując sprawę inaczej, można stwierdzić, że oceniając przydatność i skuteczność każdej formy edukacji osób o nietypowym rozwoju, należy porównywać modele idealne, czyli rozpatrywać sytuację, w której zarówno szkoły specjalne jak i niesegregacyjne funkcjonują na optymalnym poziomie, a z ich działania wyeliminowano poważne, merytoryczne błędy, zniekształcające ocenę zagadnienia.

O jakie błędy chodzi?

Przede wszystkim, jak wspomniano, szereg nieprawidłowości występuje w obszarze finansowania. Prawdę mówiąc, za skandal wypada uznać sytuację, w której przy podejmowaniu tej tematyki w ogóle konieczne jest poruszanie kwestii finansów. Bowiem dla kogo, jak dla kogo, ale dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pieniądze po prostu muszą się znaleźć. Okoliczność, w której o sposobie rozdysponowania finansów i, co za tym idzie, o wsparciu lub likwidacji danej formy edukacji decydują względy finansowe, a nie merytoryczne, należy ocenić jako w najwyższym stopniu negatywną. Edukacja taka (nieistotne, czy w postaci specjalnej czy też niesegregacyjnej) po prostu musi kosztować więcej, tak ze względu na

właśnie nietypowości czy oboczności, takich jak pochodzenie ze środowiska mniejszości etnicznej, językowej, czy kulturowej; zob.: D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna; Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Warszawa 2011.

⁵ Choć, jak dotąd, ten wpływ niestety istnieje, co więcej – jest nieproporcjonalnie duży.

potrzeby kadrowe⁶, jak i na wymagania w zakresie lokalowym oraz wyposażenia w specjalistyczny sprzęt. Jeżeli przyjmiemy (przynajmniej teoretycznie) za możliwe stwierdzenie, iż w określonej sytuacji to właśnie szkoła specjalna jest najlepszym miejscem kształcenia i socjalizacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to rezygnację z takiej formy edukacji, tylko ze względu na przewidywane oszczędności, należy ocenić jako działanie wymierzone bezpośrednio w to co najistotniejsze, czyli w dobro ucznia. Bowiem to jego potrzeby i możliwość ich zaspokojenia są najważniejsze.

Exemplifikacją innej wersji aspektu finansowego może być sytuacja częsta zwłaszcza w pierwszej dekadzie XXI wieku, obecnie na szczęście występująca sporadycznie. Chodzi o znane dość powszechnie⁷ doniesienia, iż podstawową przesłanką dla przekształcenia niejednej szkoły masowej w integracyjną był argument finansowy: w dobie niżu demograficznego „przejęcie” od szkół specjalnych dzieci z niepełnosprawnościami miało zapewnić danej placówce dalszy byt. Wiązało się to, rzecz jasna, z kompletnym nieprzygotowaniem merytorycznym i mentalnym pracowników takiej szkoły, co było okolicznością wysoce niekorzystną dla niepełnosprawnych uczniów. Dochodziło do niezwykle przykrych sytuacji (znanych autorowi z własnego doświadczenia), kiedy rodzice, otrzymawszy od dyrekcji szkoły integracyjnej zapewnienie (jak się okazywało – bez pokrycia), iż placówka ta posiada wyspecjalizowaną kadrę, powierzali jej swoje dziecko. Po kilku latach dziecko to, niepoddane wymaganej terapii, a dodatkowo strauumatyzowane niepowodzeniami w nauce i kontaktach z rówieśnikami, trafiało do szkoły specjalnej, gdzie dopiero otrzymywało rzeczywiście fachowe wsparcie. Jak wspomniano, zjawisko to obecnie występuje raczej sporadycznie⁸, ale szkody jakie wywołało były realne i dotkliwe.

Skądinąd sytuacja taka powtarza się, choć w mniej drastycznej formie, na przestrzeni ostatnich kilku lat, w związku z upowszechnianiem modelu edukacji inkluzyjnej, przy czym podłoże problemu jest już inne, niekoniecznie finansowe. Jako aksjomat należy bowiem przyjąć, iż po roku 1989, niezależnie od zmian ekipy rządzącej krajem, urzędnicy ministerstwa edukacji, zgodnie z trendami dominującymi w wysokorozwiniętych krajach Europy

⁶ Wiele placówek nie dysponuje specjalistami prowadzącymi wszystkie wymagane w procesach rewalidacji terapie, co więcej – do dziś istnieją klasy integracyjne, w których ze względów oszczędnościowych nie zatrudniono nauczyciela wspomagającego; rozwiązanie takie przeczy samej idei integracji szkolnej.

⁷ Autor osobiście wysłuchał kilkakrotnie takich historii od znajomych nauczycieli szkół masowych; charakter i zasięg zjawiska nie został, jak dotąd, zanalizowany pogłębionymi badaniami; być może warto zmienić taki stan rzeczy.

⁸ Choćby dlatego, że proces tworzenia nowych szkół integracyjnych stracił już swą dynamikę, a szkoły istniejące uzupełniły początkowo występujące braki i wyeliminowały nieprawidłowości.

Zachodniej i Ameryki Północnej, zdecydowanie preferują niesegregacyjne formy edukacji i dążą do jak najszerzego ich upowszechnienia. Jednak, jakkolwiek postulat ten jest w warstwie teoretycznej ze wszelch miar słuszny, to jednak niektóre praktyczne aspekty jego realizacji budzą duże wątpliwości. Chodzi zwłaszcza o procedurę wprowadzania tych rozwiązań, o kolejność działań. Zazwyczaj bowiem najpierw szkoła masowa ogłasza (z własnej inicjatywy lub z polecenia organu prowadzącego), iż rozpoczyna realizację edukacji inkluzyjnej i, co za tym idzie, przyjmuje uczniów z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a dopiero potem stopniowo wprowadza niezbędne rozwiązania (programowo-metodyczne, kadrowe, lokalowe, czy sprzętowe), ucząc się specyfiki nowej pracy niejako „na żywym organizmie” podopiecznych. Taki sposób wprowadzania zmian, bazujący na metodzie prób i błędów, można, odwołując się do terminologii wojskowej, nazwać „rozpoznaniem walką”, a oceniać go należy negatywnie, jako mało efektywny i, co gorsze, prowadzący do powstania zbyt dużych, a przy tym nieodwracalnych niekiedy, szkód.

W obu opisanych przypadkach (wprowadzanie edukacji integracyjnej i włączającej) skądinąd to sami nauczyciele świetnie zdawali i wciąż zdają sobie sprawę z nieprawidłowości takiego stanu rzeczy. Mają świadomość swych ograniczeń, bowiem podejmując pracę w systemie oświaty zazwyczaj nie planowali zajmować się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie byli do takich zadań przygotowani. Obecnie starają się uzupełnić te braki, są otwarci na doksztalcenie i świadomi jego potrzeby, lecz niejednokrotnie, pomimo podwyższania kwalifikacji, nie odnajdują w sobie motywacji do pracy ze „specjalnymi” uczniami⁹. I nie jest to dla nich w żadnym stopniu okoliczność dyskredytująca: tego typu pracy nie można podejmować pod presją, należy być do niej przekonanym. Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, aby była efektywna, bezwzględnie musi być prowadzona przez osoby mające do niej predyspozycje. Brak takich predyspozycji nie może być oceniany jako wada, ich posiadanie także nie jest szczególną zaletą: po prostu każdy nauczyciel powinien wykonywać te zadania, w których czuje się dobrze¹⁰. Z perspektywy pedagoga specjalnego, szczególnie pracującego w szkole specjalnej, który zawód swój wybrał w pełni świad-

⁹ D. Baczala, J. Bąbka, A. Nowicka, *Nauczyciele wobec edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością w Polsce* (tekst niepublikowany).

¹⁰ Takie stwierdzenie nie stoi w sprzeczności z opinią, iż także u nauczycieli, którzy nie zamierzają poświęcać się pracy z uczniami o rozwoju nietypowym, wiedza o zagadnieniach edukacji specjalnej może wpłynąć pozytywnie na jakość ich warsztatu metodycznego stosowanego względem uczniów pełnosprawnych, co należy traktować jako „wartość dodaną” edukacji niesegregacyjnej. Opinię taką głosiła już w roku 1921 twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, Maria Grzegorzewska; zob.: M. Grzegorzewska, *Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela*, *Ruch Pedagogiczny*, 1921, 1-5, s. 10-15.

domie i całkowicie dobrowolnie, kierując się swymi fascynacjami, słuszność tych (skądinąd oczywistych twierdzeń) jest szczególnie wyrazista.

Aby zarysowany powyżej obraz był pełny, należy dodać, iż niekiedy nauczyciele szkół masowych, dzięki temu, iż zostali postawieni wobec nowych wymagań, odkrywają w sobie talenty i zamiłowania, których wcześniej nie byli świadomi, stając się doskonałymi pedagogami specjalnymi. To jednak nie zmienia generalnej oceny zjawiska: najpierw należałoby szkoły gruntownie przygotować do nowych zadań, a dopiero potem powierzać im edukację dzieci i młodzieży o nietypowym rozwoju.

Powyższe, niezbyt optymistyczne, refleksje opiera autor niniejszego opracowania na własnych obserwacjach oraz na licznych rozmowach, jakie miał okazję odbyć podczas prowadzonych przez siebie zajęć w ramach studiów podyplomowych z nauczycielami szkół masowych, uzupełniających swoje kwalifikacje w zakresie oligofrenopedagogiki. Są to, rzecz jasna, obserwacje potoczne, ale badania naukowe uprawniają do sformułowania podobnych wniosków: Katarzyna Parys zestawiła w swoim artykule¹¹ wyniki licznych badań, między innymi prowadzonych wśród nauczycieli szkół masowych oraz integracyjnych, które wskazują dość jednoznacznie na fakt, że nauczyciele ci są świadomi swych braków w zakresie przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz wpływu tych braków na niedo-
skonałości procesu integracji edukacyjnej.

Jak zostało to już zasygnalizowane we Wprowadzeniu, wszystkie powyżej przedstawione nieprawidłowości i problemy¹², związane z praktyczną realizacją szczytnych założeń integracji oraz inkluzji, jakkolwiek ważne i wymagające pilnego rozwiązania, nie powinny wpłynąć na ocenę wartości edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej jako takiej. Należy przyjąć, że o ile proces reformy szkolnictwa w interesującym nas zakresie będzie przebiegał prawidłowo, za kilka - kilkanaście lat osiągniemy stan, w którym placówki przynależące do każdego z trzech wspomnianych nurtów edukacji będą dysponowały świetnie wykwalifikowaną i prawidłowo zmotywowaną kadrą, odpowiednimi warunkami lokalowymi oraz bogatym wyposażeniem w sprzęt rehabilitacyjny i pomoce dydaktyczne. Wtedy będzie można skupić się na istotnych, esencjalnych aspektach, stanowiących o wartości każdej z form kształcenia i socjalizacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli na aspektach atrybutywnych.

¹¹ K. Parys, *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów konferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007, s. 233-278.

¹² Jest ich skądinąd znacznie więcej; interesująco zostały przedstawione na przykład przez Monikę Gołubiew i Amadeusza Krause w postaci modelu „Sześciu Absurdów”; zob.: M. Gołubiew, A. Krause, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży*, s. 77-90.

Aspekty atrybutywne

Autor niniejszej publikacji zadeklarował się we Wprowadzeniu jako zwolennik harmonijnego współlistnienia trzech form edukacji dzieci i młodzieży o nietypowym rozwoju. W jego ocenie, każda z nich ma określone zadania do wypełnienia, a ich wzajemne relacje należy organizować nie w duchu rywalizacji, lecz komplementarności. Będzie bronić tego poglądu mimo świadomości, iż nie jest on obecnie, jak wspomniano, *en vogue*. Więcej nawet, jest gotów posunąć się do stwierdzenia, iż źle rozumiana idea edukacji niesegregacyjnej, idea przyjmująca postać ideologii, może być szkodliwa dla procesu rozwoju niektórych uczniów o nietypowym rozwoju. W centrum bowiem zawsze ma znajdować się uczeń ze swymi potrzebami¹³, a nie system założeń teoretycznych, choćby najszlachetniejszych.

Na czym polegać by miała wspomniana ideologizacja? Zwolennicy edukacji włączającej twierdzą, iż umożliwia ona

(...) pełną realizację prawa człowieka do edukacji poprzez:

- uznanie, że wszystkie dzieci mogą się razem uczyć,
- uznanie i szacunek dla różnicowania dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itp.,
- dążenie do wsparcia i budowania procesu rozwoju każdego dziecka, przy uwzględnieniu wszystkich aspektów rozwoju¹⁴.

Są to tezy absolutnie słuszne i nikt rozsądnie myślący nie odważy się ich kwestionować. Problem zaczyna się, kiedy założenie, iż każde dziecko MA PRAWO uczęszczać do każdej szkoły masowej, zastępuje się postulatem, że każde dziecko MUSI odbywać edukację w takich warunkach. Otóż – nie musi, a czasami nawet nie powinno, choć oczywiście MOŻE. Wszystko zależy od tego, co dla każdego ucznia będzie KORZYSTNIEJSZE. W niektórych, ściśle określonych wypadkach znacznie lepszym rozwiązaniem – dla ucznia, nie dla systemu – będzie właśnie edukacja odbywająca się w placówce szkolnictwa specjalnego.

Należałoby jednak skonkretyzować powyższą tezę, wskazać, o jakie konkretnie wypadki chodzi. Wieloletnie doświadczenie zawodowe autora, a także jego liczne dyskusje z nauczycielami szkół integracyjnych i masowych oraz wnioski wynikające ze współpracy z rodzicami wskazują, iż uczniowie z niepełnosprawnością motoryczną i somatyczną oraz ci, u których stwierdza się dysfunkcje o mniejszym nasileniu (zaburzenia z grupy specyficznych trud-

¹³ Takie właśnie, pajdocentryczne podejście, pozostawili nam w „spadku” najwybitniejsi pedagodzy *Nowego Wychowania*: Maria Montessori, Elen Key, czy Ovide Decroly.

¹⁴ A. Szkolak-Stępień, *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity*, s. 77.

ności w uczeniu się czy specyficznych trudności w zachowaniu, odmienności somatyczne itp.) zdecydowanie lepiej i z większym pożytkiem dla swego rozwoju funkcjonują w ramach systemu edukacji niesegregacyjnej; czy ma to być edukacja integracyjna, czy też inkluzyjna, zależy od specyfiki każdego konkretnego dziecka. Jeżeli chodzi o osoby dotknięte niepełnosprawnością sensoryczną, niepełnosprawnością intelektualną stopnia lekkiego lub zaburzeniami ze spektrum autyzmu, sytuacja jest bardziej skomplikowana: o tym, czy lepszym miejscem edukacji i terapii dziecka lub młodego człowieka będzie placówka specjalna czy też niesegregacyjna decyduje znacznie więcej czynników, takich jak głębokość i specyfika zaburzenia, występowanie dysfunkcji sprzężonych i tym podobne. W każdym wypadku należy podjąć decyzję po wnikliwej, wielospecjalistycznej diagnozie i po gruntownym namyśle, mając na uwadze tylko i wyłącznie dobro ucznia, a nie jakiegokolwiek poboczne względy: ideologiczne, finansowe, pseudoprestiżowe lub inne. Kiedy tylko jest to możliwe, dziecko powinno znaleźć się, rzecz jasna, w placówce niesegregacyjnej. Istnieje jednak grupa osób, dla których, o czym autor jest głęboko przekonany, optymalnym środowiskiem edukacyjno-terapeutycznym będzie szkoła specjalna. Do tej grupy zaliczyć można:

- uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stopnia umiarkowanego, znacznego i głębokiego;

- uczniów z autyzmem tak zwanym „niskofunkcjonującym”, u których występują poważne nieprawidłowości (lub niemal całkowity brak) kontaktów społecznych i komunikacji oraz istotnie nasilone zaburzenia integracji bodźców, w tym wybujałe sensoryzmy¹⁵;

- uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwłaszcza wielorako.

Klasyfikacja powyższa jest, jak wspomniano, efektem potocznych zaobserwowanych obserwacji, dokonanych przez autora artykułu, jednak wyniki badań naukowych prowadzonych w tym zakresie pozwalają na sformułowanie zbliżonych wniosków. Andrzej Twardowski, jakkolwiek nie wyrokuje o słuszności takich poglądów, przytacza jednak opinie licznych autorów twierdzących, że do osób, dla których szkoła specjalna jest najlepszym miejscem edukacji zaliczają się

dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, dzieci chore psychicznie przejawiające zachowania agresywne oraz dzieci z całościowymi zaburzeniami (np. z autyzmem), czyli takie, które potrzebują specjalistycznej pomocy oraz ustrukturyzowanego otoczenia¹⁶.

¹⁵ Chodzi naprawdę o poważnie nieprawidłowe zachowania, jak na przykład gryzienie się do krwi.

¹⁶ A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży*, s. 14.

W przytoczonym powyżej cytacie mowa jest, między innymi, o kwestii prawidłowej organizacji otoczenia i obecności wyspecjalizowanej kadry: zazwyczaj mało kto kwestionuje fakt, że z punktu widzenia procesu kształcenia szkoły specjalne są dobrze, a nawet bardzo dobrze przygotowane do wypełniania swych zadań. „Ideologiczni” zwolennicy edukacji niesegregacyjnej znacznie częściej podnoszą argument, iż szkolnictwo specjalne nie spełnia swej roli w zakresie procesu socjalizacji oraz inkulturacji uczniów, innymi słowy – ich zdaniem ma ono charakter segregacyjny. Autor świadomie dotąd unikał stosowania tego sformułowania, jest to jednak miejsce, w którym musi się do niego ustosunkować.

W literaturze przedmiotu bardzo często używa się określenia „szkolnictwo segregacyjne” czy „edukacja segregacyjna” w odniesieniu do placówek specjalnych. Wydaje się, że dzieje się tak do pewnego stopnia na zasadzie przyzwyczajenia, inercji. Określenia te jednak są nie tyle nawet niesprawiedliwe czy krzywdzące emocjonalnie dla nauczycieli szkół specjalnych (a więc również autora niniejszego artykułu), lecz po prostu nieprecyzyjne i merytorycznie nietrafne, zniekształcające obraz rzeczywistości¹⁷. O ile bowiem szkoła integracyjna rzeczywiście INTEGRUJE, a szkoła inkluzyjna faktycznie WŁĄCZA dziecko niepełnosprawne do społeczeństwa, o tyle szkoła specjalna NIE SEGREGUJE. Nie segreguje w obszarze założeń teoretycznych (nie jest to jej celem ani intencjonalnym, ani ukrytym), nie segreguje także w zakresie rozwiązań i działań praktycznych.

Warto przytoczyć tutaj opinię Marka Budajczaka. Dotyczy ona co prawda nieco innego fenomenu edukacyjnego, któremu także zarzuca się charakter segregacyjny, a mianowicie edukacji domowej, jednak zawarte w tej opinii wnioski (o wydźwięku nieco humorystycznym, lecz niezwykle trafne), można, *per analogiam*, odnieść także do edukacji specjalnej:

Jak wykazują anglosaskie badania, zarówno ilościowe jak i jakościowe, skutkiem zbiorowej iluzji – nadmiaru wyobraźni – jest przekonanie o izolacji dzieci edukacji domowej od społeczeństwa. Zakres kontaktów z innymi ludźmi jest dla przeciętnego dziecka z tej grupy bardzo duży. Kontaktują się one nie tylko z członkami własnej małej rodziny – rodzicami i rodzeństwem (jeśli je mają), ale także z innymi osobami spośród szerokiej rodziny. We własnych domach kontaktują się z sytuacyjnymi gośćmi (...) i częściej odwiedzającymi dom znajomymi i przyjaciółmi – nie tylko rodziców, także własnymi. Opuszczając relatywnie często dom (nie są przecież więzione), spotykają się z osobami mieszkającymi w sąsiedztwie – szczególnie z innymi dziećmi na placach

¹⁷ O tym, że kwestie semantyczne mogą mieć znaczący wpływ na odbiór i kształtowanie rzeczywistości edukacji integracyjnej świadczy też, w ocenie autora, fakt powszechnego użycia (w dokumentach prawnych i literaturze przedmiotu) całkowicie nietrafnego określenia „nauczyciel wspomagający”. Sformułowanie takie zakłada bowiem, błędną z punktu widzenia metodyki, podrzędność czy też mniejszą wartość i niższą pozycję tego nauczyciela. Za takim rozumieniem często, niestety, idą nieprawidłowe rozwiązania organizacyjne i działania praktyczne.

zabaw (...) i z mieszkańcami środowiska lokalnego, spacerując, podróżując środkami publicznej komunikacji, dokonując zakupów, realizując najróżniejsze zadania własne i wyznaczone przez rodziców¹⁸.

Powyższe stwierdzenia dotyczą w całej rozciągłości także uczniów szkół specjalnych: nie są oni przecież więzieni! Co więcej, to właśnie nauczyciele tych placówek mając pełną świadomość faktu, iż ich podopieczni ze względu na poważne zaburzenia rozwojowe nie są w stanie samodzielnie podejmować pewnych działań społecznych, o których wspomina M. Budajczak, dbają, aby zapewnić uczniom jak najbogatszy, pod względem ilościowym jak też jakościowym, repertuar kontaktów społecznych z rówieśnikami. Nie są to stwierdzenia gołosłowne: wystarczy przeanalizować zawartość indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, programów wychowawczych klas lub miesięcznych programów pracy, stosowanych w szkołach specjalnych, aby przekonać się, iż pedagogzy w nich zatrudnieni doskonale zdają sobie sprawę z doniosłości terapii społecznej swych uczniów i podejmują szereg działań w tym zakresie¹⁹. Na przykład, w placówce, w której zatrudniony jest autor niniejszego artykułu, czyli w Zespole Szkół Specjalnych im. Marii Grzegorzewskiej w Żarach, przez cały rok szkolny 2017/2018 realizowany był cykl spotkań integracyjnych z uczniami szkół masowych pod nazwą „Ja to inny Ty”: zajęcia (zorganizowane jako oddolna inicjatywa grupy nauczycieli, świadomych socjoterapeutycznej roli takich działań) odbywały się regularnie w Miejskiej Bibliotece Publicznej i polegały na wspólnych zabawach z elementami biblioterapii oraz arteterapii. Działania o podobnym charakterze odbywa się znacznie więcej – w tej oraz w innych placówkach – i są one uznawane za integralny element edukacji oraz terapii²⁰.

Można by postawić pytanie: skoro kontakty z pełnosprawnymi rówieśnikami są tak istotne, czy nie lepiej po prostu umieścić wszystkie dzieci w placówkach niesegregacyjnych, zamiast stosować tego typu półśrodki? Sprawa nie jest taka prosta: mamy tu przecież do czynienia, jak wspomniano, z najcięższymi zaburzeniami rozwojowymi, poważnie utrudniającymi przebieg procesów społecznych i komunikacyjnych. Dopóki dzieci nimi dotknięte są małe, różnice w potencjale intelektualnym i społecznym w stosunku do ich pełnosprawnych

¹⁸ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 55.

¹⁹ Do pewnego stopnia jest to niewątpliwie zasługa rozpowszechniania się ideałów integracji, które przypomniały wielu nauczycielom szkół specjalnych o tym, do czego tak naprawdę powołane zostały ich placówki – mamy tu do czynienia z praktycznymi i pozytywnymi efektami wspomnianego komplementarnego traktowania każdej formy edukacji.

²⁰ O ile spotykamy się z sytuacją, w której jakaś szkoła specjalna nie podejmuje tego typu działań, należy to uznać, podobnie jak w wypadku błędów w funkcjonowaniu szkół niesegregacyjnych, opisanych w poprzednim rozdziale, jako incydentalną nieprawidłowość, a nie cechę immanentną, wynikającą rzekomo z „segregacyjnego” charakteru tej szkoły.

rówieśników nie są jeszcze tak wyraźnie zarysowane, ale z czasem stają się drastycznie zauważalne²¹. Dzieci te dalej przebywają fizycznie w klasie, ale nic z tego nie wynika dla ich rozwoju: w sferze kształcenia realizowany program jest całkowicie poza ich zasięgiem, zaś w sferze socjalizacji sytuacja przedstawia się tak, że pełnosprawni koledzy tracą dla nich zainteresowanie. Nie chodzi o jakiegokolwiek aktywne formy odrzucenia czy prześladowania. Przeciwnie, dzieci niepełnosprawne dalej mogą być traktowane grzecznie i z rewerencją, ale przestają być partnerami do dyskusji, do zabawy i do współpracy. Można taką konkluzję potraktować jako przejaw pesymizmu, jednak w opinii autora jest ona wyrazem realizmu. Występują tu wszak, jak wspomniano, bardzo głębokie dysfunkcje. Dziecko niepełnosprawne postawione w takiej sytuacji może czuć się niekomfortowo i być samotne²². Prawdziwego partnera znajdzie dopiero w szkole specjalnej, wśród rówieśników o podobnym poziomie rozwoju i z podobnymi problemami. Nie jest to, jak czasem zarzucają przeciwnicy edukacji specjalnej, „równanie do dołu”, ale działanie nakierowane na korzyść dziecka, uwzględniające realia, które, jakkolwiek bolesne, należy wziąć pod uwagę, liczyć się z rzeczywistością.

Mówiąc o realiach w kontekście oceny wartości i przydatności poszczególnych form edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wspomnieć o jeszcze jednej, niezwykle istotnej okoliczności, mającej charakter do pewnego stopnia filozoficzny, a bardzo rzadko branej pod uwagę. Realizm (niewątpliwie nacechowany pesymizmem, ale oparty na mocnych przesłankach) każe zauważyć, iż poza opisanymi trudnościami, problemami i kontrowersjami, proces integracji oraz inkluzji społecznej (nie tylko edukacyjnej) osób o nietypowym rozwoju ma swoje naturalne granice: są nimi możliwości absorpcji społecznej tych osób. Brutalnie rzecz ujmując, przekonanie o ciągłym, nie mającym ograniczeń postępie moralnym ludzkości to utopia. Gotowość społeczeństwa do przyjęcia osób o różnych odmiennościach nie tylko, że nie rozwija się w nieskończoność, ale okresowo możemy zaobserwować w tej dziedzinie regres. Świadczą o tym choćby wydarzenia ostatnich lat, czyli narastanie postaw niechętnych, a nawet wrogich wobec ludzi innych narodowości, języków, kultur. Rasizm, wydawałoby się zasadniczo zwalczony jako plaga społeczna, ma się dobrze i przestał być przedmiotem wstydu, hamowanym je-

²¹ Przywołane w poprzednim rozdziale historie o dzieciach, które po kilkuletnim pobycie w szkole integracyjnej trafiały do placówki specjalnej, dotyczą właśnie osób z niepełnosprawnością intelektualną stopnia głębszego, radzących sobie jeszcze, choć z problemami, na etapie nauczania początkowego, ale całkowicie wypadających z ram kształcenia i socjalizacji począwszy od klasy IV, kiedy rozpoczyna się nauczanie przedmiotowe.

²² Potwierdzają to badania Jarosława Bąbki, z których wynika też, że – paradoksalnie – na integracji szkolnej zyskują bardziej w sferze społecznej uczniowie pełnosprawni niż niepełnosprawni, na których przecież głównie nakierowane są te oddziaływania; zob.: J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych; założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001.

dynie względami politycznej poprawności. Podobnie rzecz ma się z osobami niepełnosprawnymi: nie można liczyć na to, że społeczeństwo będzie gotowe bez końca włączać ich i asymilować w swe szeregi. Dzięki promocji idei integracji oraz inkluzji wielu pełnosprawnych poznało, mniej lub bardziej pobieżnie, problemy niepełnosprawnych współobywateli, niektórzy się zaangażowali na ich rzecz (jako wolontariusze, przyjaciele, sponsorzy), większość jednak pozostała obojętna. I tak zapewne zostanie, bo taka jest ludzka natura. Dobrze, jeśli będzie to obojętność życzliwa, bo jest to już postęp w stosunku do panującej niegdyś dyskryminacji i wrogości. Taki stan, jakkolwiek zadowalający, nie może nas, rzecz jasna, zwalniać z obowiązku ciągłej pracy nad poszerzeniem kręgu pełnosprawnych zaangażowanych i wspierających. Ale proces ten, jak wspomniano, nie będzie trwał w nieskończoność.

Podsumowanie

Zdaniem autora niniejszego artykułu, zawsze będzie istniała konieczność tworzenia wyspecjalizowanych ośrodków dla dorosłych z pewnymi typami niepełnosprawności, takich jak środowiskowe domy samopomocy, domy dziennego wsparcia, hostele, wspólnoty Arki i tym podobne. Z tego samego powodu zawsze swoje uzasadnienie będzie miało istnienie szkół specjalnych, działających obok – czy raczej we współpracy – ze szkołami niesegregacyjnymi. Placówki te bowiem, z powodu opisanych powyżej okoliczności, mogą być (i w rzeczywistości są) optymalnym środowiskiem życia i działalności osób z poważnymi dysfunkcjami rozwojowymi. Tutaj ludzie ci są SOBĄ i ZE SOBĄ, w otoczeniu, które jest dla nich najbezpieczniejsze i najbardziej stymulujące, ale w żadnym wypadku nie segregujące²³. Miejsce takie (a więc również szkoła specjalna) ma być azylem, nie gettem; jeśli występują w tym zakresie jakiegokolwiek nieprawidłowości, należy je z całą determinacją usuwać. Warto o tym pamiętać, bo tylko w taki sposób realnie możemy przyczynić się do tego, by życie sporej grupy naszych bliźnich stało się naprawdę szczęśliwe.

BIBLIOGRAFIA

- Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989-2014*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Baczała D., Bąbka J., Nowicka A., *Nauczyciele wobec edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością w Polsce* (tekst niepublikowany).

²³ Zob.: T. Fetzki, *Communauté de l'Arche – wzór hostelu dla dorosłych niepełnosprawnych umysłowo niezdolnych do samodzielnej egzystencji (z doświadczeń wolontariusza)*, Łużyckie Zeszyty Naukowe, 2008, 4, s. 106-108.

- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych; założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Bąbka J., *Edukacja osób z niepełnosprawnościami w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 2015, 11.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna; Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Fetzki T., *Communauté de l'Arche – wzór hostelu dla dorosłych niepełnosprawnych umysłowo niezdolnych do samodzielnej egzystencji (z doświadczeń wolontariusza)*, *Łużyckie Zeszyty Naukowe*, 2008, 4.
- Głazewski M., *Razem, chociaż osobno?* [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Gołubiew M., Krause A., *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Grzegorzewska M., *Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela*, *Ruch Pedagogiczny*, 1921, 1-5.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Muchacka B., Głazewski M., Pawlak B., Litawa A. (red.), *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Parys K., *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Szkołak-Stępień A., *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Twardowski A., *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

AGATA STRZELCZYK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WRÓG DLA SYNA, MATKA DLA WNUKA – CARYCA KATARZYNA II I JEJ RELACJE Z SYNEM I WNUKIEM

ABSTRACT. Strzelczyk Agata, *Wróg dla syna, matka dla wnuka – caryca Katarzyna II i jej relacje z synem i wnukiem* [Enemy for her Son, Mother for her Grandson – Empress Catherine II and her Relations with Son and Grandson]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 359-372. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.21

This article is about Russian Empress Catherine the Great, her relations with her son Paul and grandson Alexander and role that she played in their upbringings. When Paul, Catherine's only legal son was born, he was taken from her by Empress Elizabeth. That – and the fact, that Paul blamed Catherine for the death of his father – resulted in the fact, that they never develops proper, familial relation. On the other hand, Catherine was very active and affectionate grandmother, primarily for her oldest grandson, Alexander. She wanted to raise him to become ideal enlightened monarch. She took care of his education and even wrote fairy tales for him herself. Paul hated mother with bitter passion. Alexander loved her, but her influence shaped also his negative features. Catherine had undoubtedly great impact on both her son's and grandson's lives, but in the first case – impact was definitely negative and in second case – only arguably positive.

Key words: Catherine II, Paul I, Alexander I, Russian Empire, The House of Romanov

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się relacjom, jakie łączyły carycę Katarzynę II z jej synem Pawłem i najstarszym wnukiem Aleksandrem, okolicznościom i czynnikom, w jakich się ukształtowały, a także konsekwencjom i wpływom, jakie wywarły zarówno na ich późniejsze dzieje oraz charaktery.

Katarzyna II, późniejsza cesarzowa Rosji, przyszła na świat w 1729 roku w Szczecinie jako Zofia Fryderyka von Anhalt-Zerbst. Będąc dziewczynką, uzyskała staranną edukację, utrzymaną w surowym prusko-protestanckim duchu. Miała czternaście lat, kiedy pojawiła się na petersburskim dworze, aby poślubić rosyjskiego następcę tronu.

Dynastia Romanowych znajdowała się wówczas w okresie kryzysu dynastycznego. Męska linia rodu wygasła w 1730 roku, wraz ze śmiercią piętnastoletniego Piotra II. W roku 1741 władzę objęła córka Piotra Wielkiego – Elżbieta I. Nie wyszła ona za mąż i nie mając oficjalnego potomstwa, na następcę wyznaczyła siostrzeńca, syna swej siostry Anny, holsztyńskiego księcia Piotra Ulryka, który po przejściu na prawosławie przybrał imię Piotra Fiedorowicza i jego właśnie żoną została młoda księżniczka Zofia Fryderyka.

Piotr był rok starszy od swojej narzeczonej i od początku wszystko wskazywało, że małżeństwo będzie wyjątkowo niedobre. Nie przeszkodziło to jednak, aby doszło do skutku. W czerwcu 1744 roku księżniczka Zofia stała się Katarzyną Aleksiejewną. W sierpniu tego samego roku została żoną Piotra i tym samym Wielką Księżną.

Małżeństwo okazało się nie tylko niedobre, ale też wyjątkowo nieudane. Świeżo poślubieni nie pasowali do siebie pod żadnym względem, co rychło zaowocowało narastającą obustronną niechęcią. Sytuacja ta nie była dla nikogo optymalna, bowiem abstrahując od uczuć dwojga młodych ludzi uwięzionych w nieszczęśliwym związku, stanowiła zagrożenie dla dynastii. Racją stanu było, aby para doczekała się potomstwa. Tymczasem nie zanosilo się, aby miało się to wypełnić. Trudno powiedzieć, czy Katarzyna i Piotr w ogóle kiedykolwiek ze sobą współżyli. Oboje rychło zaczęli szukać partnerów poza małżeństwem.

Jedynym dzieckiem Katarzyny, które jednocześnie przeżyło dzieciństwo i zostało uznane za prawowitego potomka jej i Piotra był urodzony w 1754 roku syn Paweł. Kwestia, czy faktycznie był on dzieckiem z prawego łóża jest jednak więcej niż dyskusyjna i wielu zarówno ówczesnych ludzi, jak i współczesnych badaczy uważa, że wedle wszelkiego prawdopodobieństwa jego biologicznym ojcem był Siergiej Sałtykow¹. Kolejna pogłoska oznajmiała, że chłopiec nie został w istocie nawet urodzony przez Katarzynę – miała ona bowiem wydać na świat martwe dziecko, które z rozkazu cesarzowej zostało podmienione². Jak było naprawdę, trudno obecnie osądzić. Nie ulega wątpliwości, że gdyby dać wiarę wszelkim tego rodzaju plotkom, krążącym przy okazji narodzin każdego członka dynastii Romanowych, można by dojść nieuchronnie do wniosku, że cała ta rodzina składała się zasadniczo z bękartów. Wydaje się jednak, że Sałtykow jako ojciec Pawła jest całkiem prawdopodobną możliwością, nie wymagającą dużego zawieszenia niewiary. Był wówczas kochankiem Katarzyny i ojcem jej poprzednich, urodzonych martwych dzieci, zaś jej małżeństwo z Piotrem zdecydowanie nie układało się na tyle dobrze, aby podejrzewać ich o pozycie.

¹ Por.: A. Andrusiewicz, *Katarzyna Wielka. Prawda i mit*, Warszawa 2012, s. 58-59.

² N. Ejdelman, *Paweł I czyli śmierć tyrana*, przekł. W. i R. Śliwowsky, Warszawa 1990, s. 30.

Tak czy inaczej, niezależnie jaka była prawda dotycząca pochodzenia Pawła, ostatecznie nie liczyło się to, czyim był synem, a za czyjego syna go uznano. Cesarzowej, dynastii i państwu potrzebny był dziedzic Piotra, więc chłopiec nim został.

Poród dla Katarzyny był wyjątkowo traumatycznym przeżyciem. Tak opisała to wydarzenie w swoich pamiętnikach:

We wtorek wieczorem położyłam się spać jak zwykle, a w nocy obudziłam się w bólach. Obudziłam panią Władysławiewą, która poszła po akuszerkę, a ta potwierdziła, że niedługo będę rodzić. Obudzono wielkiego księcia, który spał w swym pokoju, i hrabiego Aleksandra Szuwałowa. Ten wysłał wiadomość do cesarzowej, która nie zwlekając z przyjściem około drugiej nad ranem. Cierpiałam ogromnie. Wreszcie, około południa następnego dnia, 20 września, urodziłam syna. Gdy tylko owinięto go w pieluszki, cesarzowa wezwała swego spowiednika, który nadał dziecku imię Paweł. Cesarzowa kazała położnej natychmiast zabrać dziecko i iść z nią. Ja zostałam na moim łóżu boleści (...). Gdy tylko cesarzowa odeszła, wielki książę również poszedł do siebie, to samo pan i pani Szuwałow i nie zobaczyłam żywego ducha aż do trzeciej (...). Nie przystano nawet zapytać, jak się czuję. Wielki książę pił z każdym, na kogo się natknął, a cesarzowa zajmowała się dzieckiem³.

Sam poród, chociaż długi i bolesny przebiegł – jeśli będziemy trzymać się tej oficjalnej wersji i zapomnimy o plotkach dotyczących podmiiany niemowląt – pomyślnie, jednak zaraz po nim nastąpiły rzeczy, które wydają się być koszmarem każdej położnicy. Kiedy tylko dziecko ujrzało światło dzienne, przeniesiono na nie całą uwagę – i całą opiekę – porzucając matkę do tego stopnia, że mogło to zagrozić jej życiu, odmawiając jej jakiegokolwiek pomocy czy choćby troski w czasie połogu. Ponadto – co znamienne i co przyniosło później dalekosiężne konsekwencje dla Katarzyny, Pawła oraz kolejnego pokolenia – noworodek został Katarzynie odebrany. Cesarzowa Elżbieta wzięła na siebie wszelką odpowiedzialność związaną z wychowaniem małego Wielkiego Księcia do tego stopnia, iż Katarzyna zobaczyła swoje dziecko dopiero po czterdziestu dniach⁴. Zdeterminowało to całkowicie przyszłe relacje matki i syna. Katarzyna nie otrzymała szansy, aby wychować Pawła, jak również aby zapalać do niego macierzyńską miłością i nie zdarzyło się nic, co pozwoliłoby poprawić ich stosunki.

Na początku 1762 roku zmarła cesarzowa Elżbieta. Nowym władcą został Piotr III, jednak nie cieszył się długo rosyjskim tronem. Wraz z objęciem przez Piotra władzy, sytuacja i pozycja Katarzyny stała się nad wyraz chwiejna. Miała jednak wystarczająco determinacji i wystarczająco zwolenników sprzy-

³ *Pamiętniki cesarzowej Katarzyny II jej własną ręką spisane*, przekł. E. Derelkowska, Poznań 2018, s. 181-182.

⁴ A. Andrusiewicz, *Katarzyna Wielka*, s. 60.

jających bardziej jej niż mężowi, aby podjąć działania. Jeszcze w tym samym roku zorganizowała przewrót. Piotr III po zaledwie kilku miesiącach rządów został obalony i uwięziony, a niedługo później zginął w nie do końca jasnych okolicznościach. W lipcu 1762 roku Katarzyna została władczynią Rosji.

Paweł miał wówczas osiem lat i całe życie pamiętał, że ojciec został zabity z woli własnej żony, a jego matki, która uzurpowała sobie także prawo do jego – Pawła miejsca na tronie. Katarzyna nie miała zamiaru zostać jedynie regentką i chociaż Paweł był jej następcą, ta sytuacja – sytuacja, w której syn wini matkę o odebranie mu władzy, a matka ma świadomość, że syn może chcieć się tej władzy domagać – spowodowała jeszcze większe, rosnące stopniowo pogorszenie się ich stosunków. Paweł czcił pamięć ojca. Uważał się w pewnej mierze za postać hamletyczną. Trochę też jako taką postać malowała go opinia zagraniczna. Jak głosi anegdota, pewien aktor na austriackim dworze odmówił grania Hamleta w obecności goszczącego akurat Pawła, albowiem wówczas „na sali znajdować się będą dwaj Hamletowie”⁵. Sam Paweł miał podobno opowiadać, że ukazało mu się widmo pradziada, samego Piotra Wielkiego, które westchnęło nad nim smutno i nazwało „biednym Pawłem”⁶.

Paweł, jak można się spodziewać, otrzymał staranną edukację, jednak raczej nie miał do niej specjalnych predyspozycji umysłowych. Po przejęciu władzy, Katarzyna naturalnie zadbała, aby otaczali go jej zaufani ludzie. Religii i prawa uczył chłopca archimandryta Platon. Stanowisko wychowawcy syna carycy zaproponowała encyklopedyście Jeanowi le Rondowi d’Alembertowi, jednak ten propozycji nie przyjął. Osobą, która miała na Pawła największy wpływ wychowawczy był, wyznaczony jeszcze na obernauczyciela przez Elżbietę, Nikita Panin – człowiek przejawiający zdecydowanie ambicje nie tylko dydaktyczne, ale i polityczne⁷. Pawła wychowywano i edukowano na przyszłego władcę. Od początku istniały stronnictwa gotowe poprzeć jego roszczenia i wynieść go na zajmowany przez Katarzynę tron. Katarzyna miała więc powody, aby odczuwać ze strony syna zagrożenie. Poza tym, nie považała go specjalnie i dawała temu wyraz, że nie uważa go za zdatnego do rządzenia.

W 1773 roku Katarzyna znalazła synowi żonę. Odpowiedniej kandydatki szukała wśród niemieckich księżniczek i ostatecznie wybór padł na Wilhelminę Luizę von Hessen-Darmstadt, która po konwersji przyjęła imiona Natalia Aleksiejewna. Wybór ten okazał się błędem – głównie dla samej Katarzyny – bowiem młoda synowa rychło rzuciła się w wir dworskich intryg, wymierzonych w monarchinię. Dwa lata później Natalia zmarła jednak podczas porodu. Nie przeżyło również dziecko. Naturalnie, wywołało to spodziewane

⁵ N. Ejdelman, *Paweł I*, s. 50.

⁶ Tamże, s. 51.

⁷ A. Andrusiewicz, *Katarzyna Wielka*, s. 248.

pogłoski dotyczące udziału Katarzyny w śmierci synowej. Tak sądził Paweł. Z drugiej strony, trzynastu lekarzy potwierdziło, że Natalia zmarła z przyczyn naturalnych⁸. Jakkolwiek trudno wyrokować o tego typu sprawach, nie ulega wątpliwości, że zgon Natalii był Katarzynie zdecydowanie na rękę.

Ożeniła syna po raz drugi, wybierając również kolejną niemiecką księżniczkę – Zofię Dorotę Wirtemberską. Zofia, która po przejściu na prawosławie przyjęła imię Maria Fiodorowna, lepiej spełniała oczekiwania teściowej – także i w tym względzie, że przez następne lata urodziła dziesięcioro dzieci: czterech synów i sześć córek, spośród których tylko jedna, Wielka Księżniczka Olga zmarła w dzieciństwie, pozostali zaś dożyli dorosłości.

Wielki Książę Aleksander, najstarszy syn Marii i Pawła, przyszedł na świat pod koniec 1777 roku. Już od pierwszych chwil życia stał się ulubieńcem babki, która, jak się zdaje, przelała na niego całą macierzyńską miłość, jakiej nie miała nigdy możliwości dać synowi. Uczyniła to samo, co zostało kiedyś jej uczynione – rychło po porodzie odebrała dziecko matce. I tak samo jak niegdyś decyzja carycy Elżbiety wpłynęła trwale na relacje Katarzyny z Pawłem, tak decyzja Katarzyny odcisnęła piętno na stosunkach Pawła i Aleksandra – co zakończyło się później w dramatyczny sposób.

Katarzyna wybrała wnukowi imię, nazywając go na cześć dwóch bohaterów – Aleksandra Newskiego i Aleksandra Macedońskiego. Kiedy zaś na świat przyszedł młodszy brat Aleksandra, zgodnie z wolą babki otrzymał imię Konstanty, bowiem miał, w myśl jej planów, zostać pewnego dnia władcą Konstantynopola⁹.

Aleksander był ukochanym wnukiem Katarzyny, jej radością i nadzieją. Kiedy jako niemowlę zechciała mieć go przy sobie, sypiał w jej sypialni. Spędzała wolne chwile na zabawie z dzieckiem¹⁰. Uważała go za wybitnie zdolnego. To jego, nie Pawła, widziałaby najchętniej jako swojego następcę i od początku dokładała wszelkich starań, aby wychować chłopca na najznakomitszego władcę, jaki panował kiedykolwiek w Rosji. Pragnęła, aby stał się prawdziwym oświeconym monarchą.

Kiedy Aleksander miał sześć lat, a Konstanty cztery, Katarzyna wyznaczyła na ich guwernera Nikołaja Sałtykowa. Sama napisała dla niego szczegółową instrukcję, jak należy ich wychowywać, inspirowaną wyraźnie pismami Jana Jakuba Rousseau, a głównie jego dziełem *Emil, czyli o wychowaniu*. Wskazówki zawarte w instrukcji dotyczyły zarówno fizycznych aspektów wychowania – czym Wielcy Książęta powinni się odżywiać, jak ubierać, jak długo spać, jak dbać o higienę i jak spędzać wolny czas, jak również aspek-

⁸ A. Andrusiewicz, *Aleksander I. Wielki gracz, car Rosji – król Polski*, Kraków 2015, s. 44-45.

⁹ В.М. Файбисович, *Воспитание Александра*, <http://alocvet.narod.ru/lib/aleks/al.html> [dostęp: 28.02.2019].

¹⁰ Tamże, s. 55-57.

tów duchowych – jakie należy wpajać im cnoty, jakie kształtować zachowania i postawy, oraz aspektów umysłowych – jakie przedmioty powinny znaleźć się w planie zajęć dzieci¹¹.

Instrukcja dla Sałtykowa nie była jedyną, jaką Katarzyna napisała na potrzeby swoich wnuków. Napisała również, skierowane do Aleksandra, dziełko zatytułowane *Бабушкина азбука великому князю Александру Павловичу*. Owa „babuszkina azbuka” stanowi zbiór ponad dwustu złotych myśli, sentencji i mądrości, które babka przekazuje wnukowi. Oto kilka z nich:

*Перед Богом все люди равны*¹². (Przed Bogiem wszyscy ludzie są równi).

Вопрос: Кто есть ближний? Ответ: Всякий человек. (Pytanie: Kto to jest bliźni? Odpowiedź: Każdy człowiek).

Не делай другому, чего не хочешь, чтобы тебе сделано было. (Nie czyń drugiemu, czego nie chcesz aby uczyniono tobie).

Упорный встречает соперников. (Wytrwałość spotyka rywali).

Вопрос: Как кому узнать о себе, умеет ли он то или другое качество? Ответ: Совестным испытанием самого себя.

У Аристотеля спросили: Как надлежит быть с друзьями? Ответ его был: Каковыми хочешь иметь их к себе.

Александр Македонский говорил: То дело царское добро творить и злоречие терпеть. (Aleksander Macedoński mawiał: To rzecz carska, czynić dobro i cierpieć zło).

Niektóre z nich są natury bardzo ogólnej, inne – jak ostatnia powyżej przywołana – dotyczą bezpośrednio cech przyszłego władcy. Są to myśli chrześcijańskie, oświeceniowe, stare powiedzenia dotyczące postaci antycznych.

Caryca Katarzyna przejawiała pasję literackie. Była autorką traktatów, a także kilku sztuk opublikowanych anonimowo z jej życia. Wybitną pisarką jednak nie była, choć jej dzieła nie odbiegały specjalnie poziomem od większości wówczas publikowanych i popularnych. Napisała również dla swoich wnuków dwie bajki: *Bajkę o carewiczu Chlorze* i *Bajkę o carewiczu Fewieju*.

Bajka o carewiczu Chlorze powstała w 1781 roku, kiedy Aleksander miał cztery lata. Akcja toczy się przed panowaniem księcia kijowskiego Kija¹³, a jej głównym bohaterem jest syn cara Rusi, dziecko przedziwnej urody, obdarzone

¹¹ Więcej na temat instrukcji Katarzyny dla Sałtykowa: A. Strzelczyk, *Edukacja Aleksandra i Mikołaja Pawłowiczów Romanowych*, Biuletyn Historii Wychowania, 2017, 36, s. 121-138.

¹² Ten i dalsze cytaty: *Бабушкина азбука великому князю Александру Павловичу* (<http://dlib.rsl.ru/viewer/01005436372#?page=6>), [dostęp: 6.07.2017].

¹³ *Bajka o carewiczu Chlorze*, [w:] *Bajki carycy Katarzyny II dla wnuków i inne utwory baśniowe pisarzy rosyjskich XVIII wieku*, Wrocław 2007, s. 17.

licznymi cnotami i talentami. Słowa o zaletach Chlora dotarły do uszu chana kirgiskiego, który zapragnął na własne oczy zobaczyć niezwykłego chłopca. Kiedy jednak piastunki carewicza odmówiły chanowi przyprowadzenia do niego dziecka, porwał je podstępem i wywiózł, a następnie nakazał mu wypełnić zdawałoby się niemożliwe zadanie – odnaleźć różę bez kolców. Chlor wyruszył na poszukiwanie. Po drodze napotkał przyjaciół, którzy mu pomogli i służyli dobrą radą – córkę chana Felicę i jej syna o imieniu Rozsądek. Chlor podczas podróży wystawiany był na liczne próby, między innymi odwiedził dom murzy Leniwego, który próbował odwieść go od jego misji. Ostatecznie odnalazł różę bez kolców, która okazała się cnotą. W drodze powrotnej napotkał jeszcze parę staruszków, Uczciwość i Prawdę, którzy podarowali mu swoje laski i polecili, aby wspierał się na nich, chroniąc przed potknięciem. Chlor wrócił do chana, który zadowolony odesłał go do rodziny, a sława młodego, dzielnego carewicza, który odnalazł różę bez kolców, obiegła świat.

Zarówno fabuła, jak i przesłanie bajki są jasne i łatwe do zrozumienia – skierowane przeciw do kilkuletniego dziecka. Główny bohater wyrusza na poszukiwanie *skarbu* (róży bez kolców), który okazuje się niczym innym, jak *cnotą*, zaś bohater zdobywa go przy pomocy swojego towarzysza *Rozsądku*, ignorując podszepty murzy *Leniwego*, a na koniec otrzymuje zaś radę, aby wspierać się na darach otrzymanych od *Uczciwości* i *Prawdy*. Nietrudno rozpoznać w carewiczu Chlorze *alter ego* Aleksandra, zaś Rodolphe Baudin proponował również, aby Felicę utożsamiać z samą Katarzyną, a Rozsądek z Sałtykowem¹⁴. Chlor, podobnie jak uwielbiany przez babkę wnuk, jest dzieckiem urodziwym, mądrym, obdarzonym wieloma cnotami. Felica jest jego opiekunką, wskazującą mu drogę i wyznaczającą towarzysza, który powiedzie go ku cnocie¹⁵. Rozsądek jest nauczycielem i tylko kierując się jego radami Chlor może osiągnąć swój cel. Elementy fabularne związane z chanem kirgiskim jako porywaczem i dawcą misji można, moim zdaniem, potraktować raczej jako pretekst do zawiązania akcji, niż kolejną metaforę.

Nauka, jaką można wyciągnąć z *Bajki o carewiczu Chlorze* przedstawia się zatem następująco: powinno się – a raczej mały Wielki Książę, adresat bajki, powinien – dążyć w życiu do odnalezienia największego skarbu, czyli cnoty. Cnota, mimo jego wielu zalet i przymiotów, nie jest mu przyrodzona. Aby

¹⁴ R. Baudin, *La place des arts dans l'œuvre pédagogique de Catherine II*, *Revue Russe*, 2008, 30, s. 92-93.

¹⁵ W 1782 roku, rok po powstaniu bajki o carewiczu Chlorze, rosyjski poeta Gawriił Dzierżawin napisał nawiązujący do niej wiersz zatytułowany „Felica”, stanowiący zawołowaną, ale czytelną apostrofę do Katarzyny II. Wiersz ten zapoczątkował cały cykl, który Anna Warda nazywa „cyklem felicyjskim”, w którym różni poeci pisali utwory ku czci Katarzyny, nazywając ją właśnie Felicą. Patrz: A. Warda, *W kręgu cyklu felicyjskiego* – *oda pochwalna Dymitra Iwanowicza Chwostowa pt. Polskiej Felicy*, *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Rossica*, 2017, 10, <http://dx.doi.org/10.18778/1427-9681.10.02> [dostęp: 28.02.2019].

ją osiągnąć, należy kierować się prostą drogą, iść za wskazaniem rozsądku, opierać się na uczciwości i prawdzie. Nie należy zbaczać z drogi ku cnocie, nie należy popadać w gnuśność i lenistwo. Nagrodą za odnalezienie cnoty będzie dobre życie w chwale i sławie.

Dwa lata później, w 1793 roku, powstała *Bajka o carewiczu Fewieju*. Tym razem akcja toczy się na Syberii, władanej przez cara imieniem Tao-au¹⁶. Miał on dobrą i piękną żonę, którą bardzo kochał, jednak nie mieli dzieci. Caryca była ponadto bardzo chorowita i zdawało się, że żadne lekarstwa i rady medyków nie są w stanie jej pomóc. Jednakże, jeden z doradców cara, Rieszemysł, obiecał, że sprowadzi lekarza, który ją uzdrowi. Tak się też stało i do carycy wezwano człowieka imieniem Katun. Zastosował on niekonwencjonalną, ale skuteczną terapię: nakazał carycy wstawać z łóżka, jeść we właściwych porach, sypiać w nocy i przebywać na świeżym powietrzu. Wkrótce caryca nie tylko wyzdrowiała, ale poczęła i urodziła pięknego syna, któremu dano imię Fewiej. Chłopca wychowywano starannie i nowocześnie – nie krępowano powijkami, uczono chodzić, a nawet zaszczepiono na ospę. Kiedy Fewiej skończył piętnaście lat, postanowił wyruszyć na wyprawę i poznać świat poza ojcowskim dworem. Pomysł ten bardzo zasmucił carycę, zaś car i Rieszemysł postanowili wystawić młodzieńca na próbę. Dopiero, kiedy udowodni swoje cnoty, jak posłuszeństwo wobec ojca, cierpliwość, niezłomność, śmiałość i wielkoduszność, będzie mógł wyruszyć na upragnioną wyprawę. Fewiej zgodził się postąpić podług woli ojca. Nie zaprotestował również, kiedy car wetknął w ziemię uschniętą gałązkę i kazał synowi podlewać ją dwa razy dziennie, aż urośnie z niej drzewo. Fewiej wypełniał rozkaz bez protestów i sumiennie. Kiedy zaś kałmucy próbowali przekupić go, aby oddał im część ziem ojca, nie poddał się ich pochlebstwom i podstępom. Kałmucy próbowali wtedy zemścić się na nim. Przekonywali Tatarów, że Fewiej jest zbiegłym synem jednego z posłów i namawiali ich, aby go pochwycili. Tatarzy dali się nabrać, jednak Fewiej obronił się przed nimi, a następnie wybaczył im tę pomyłkę. Innym razem, widząc płynących łódką rybaków, zapragnął popływać razem z nimi, twierdząc, że *Fewiej jest takim samym człowiekiem jak rybak*. Podobnych epizodów było jeszcze kilka i w każdym Fewiej udowodnił swoje cnoty. Ożenił się, doczekał podobnych do siebie dzieci i w końcu wyruszył na upragnioną wyprawę poznawać obce kraje, na koniec powrócił i dożył późnej starości, a jego sława przetrwała.

W porównaniu z przygodami carewicza Chlora, opowieść o Fewieju zdaje się poruszać więcej wątków, z czego da się jednak wyróżnić trzy najważniejsze morały – związane kolejno z nowoczesną medycyną, nowoczesnym wychowaniem dzieci i cnotami, jakie powinien posiadać przyszyły władca.

¹⁶ *Bajka o carewiczu Fewieju*, [w:] *Bajki Katarzyny II*, s. 29.

Ustami Katuna, lekarza, który uzdrowił matkę Fewieja, Katarzyna II przedstawiła swoje poglądy na temat zdrowego trybu życia i nowoczesnej medycyny, kładącej nacisk na właściwy tryb dnia, odpowiednie posiłki, dobroczynny wpływ ruchu i świeżego powietrza etc. Tak samo, opisując wychowanie carewicza, przedstawia je jako wzór do naśladowania. Niemowlę nie było krępowane powijkami, karmiono je rozsądnie, od najmłodszych lat poddawano stymulującym intelektualnie zabawom i, co napisane jest wprost i zdaje się komicznie wręcz nie pasować do baśniowej konwencji, zaszczepiono na ospę. Szczepionka w czasach Katarzyny II była zupełnie nowym wynalazkiem, do którego podchodzono jeszcze z nieufnością, jednak caryca była bardzo otwarta na tego rodzaju nowości i nawet sama kazała się zaszczepić.

Wreszcie trzecie zagadnienie – cnoty władcy. *Bajka o carewicu Fewieju* zawiera niemalże katalog cech, jakie zdaniem Katarzyny II powinien posiadać przyszły monarcha. Fewiej w opowieści udowadnia ojcu swoje posłuszeństwo – wypełnia jego rozkazy, nawet jeśli stoją w sprzeczności z rozsądkiem, okazuje cierpliwość, wielkoduszność, szczodrość, nieprzekupność, a także pokorę – nie stawia się ponad innymi ludźmi, choćby prostymi rybakami. Fewiej, w przeciwieństwie do Chlora, nie musi poszukiwać cnoty, bo ją już posiada, zaś jego próba polega nie na jej odnalezieniu, a pokazaniu, udowodnieniu ojcu swojej wartości. Czeką go jednak podobny do Chlora los – długie, szczęśliwe życie i sława, która „przetrwała w pamięci ludu, wśród którego żył”¹⁷.

Porównując obydwie te bajki, pierwsza wydaje się klarowniejsza fabularnie, druga zaś bardziej obfituje w szczegóły. Wyraźnie jednak widać, że są do siebie podobne, zarówno w przesłaniu, jak i motywacji, która stała za ich powstaniem. W obu Katarzyna II stara się nakreślić obraz wzoru, do jakiego miał dążyć jej wnuk.

Kiedy Aleksander ukończył dwanaście lat, Katarzyna wyznaczyła na jego wychowawcę szwajcarskiego filozofa oświeceniowego i republikanina Frederika-Cesara de La Harpe. Wybrała go pod wrażeniem krótkiej rozprawy, w której przedstawił swój projekt programu nauczania Wielkich Książąt. Za jej aprobatą La Harpe został głównym nauczycielem i powiernikiem Aleksandra. Edukował i kształtował go zgodnie z jej wolą w duchu oświeceniowym, republikańskim i egalitarnym. Chłopiec niezmiernie przywiązał się do nauczyciela i bez większego ryzyka można stwierdzić, że obok Katarzyny, to właśnie La Harpe odcisnął największe piętno na kształtowaniu się osobowości przyszłego cara¹⁸.

¹⁷ Tamże, s. 41.

¹⁸ Więcej na temat relacji Aleksandra i La Harpe’a: А.Ю. Андреев, *Воспитание Великих Князей Александра и Константина Павловичей глазами Ф.-С. Лагарпа*, file:///C:/Users/e13/Downloads/1396352146.10andreev.pdf [dostęp: 28.02.2019].

Troskliwa i kochająca swoich wnuków Katarzyna II, zdecydowanie mniej serca i uwagi poświęcała wnuczkom. Po narodzinach pierwszej z nich – Wielkiej Księżniczki Aleksandry wyraziła rozczarowanie jej płcią i przyznała, że zdecydowanie woli chłopców niż dziewczynki¹⁹. Musiała być niezwykle rozczarowana, kiedy jej synowa w następnej dekadzie wydała na świat pięć kolejnych dziewczynek, którym nadano imiona: Helena, Maria, Katarzyna, Olga i Anna. Spośród nich, jak już wspomniano, jedynie Olga zmarła w dzieciństwie, mając niecałe trzy lata, pozostałe dożyły słusznego wieku. Ich wychowaniem Katarzyna nie przejmowała się w sposób porównywalny z jej zaangażowaniem w wychowanie Aleksandra oraz Konstantego i pozostawiła je właściwie w gestii Marii Fiodorowny, w związku z czym Wielkie Księżniczki w większym stopniu niż ich starsi bracia wyrosły pod wpływem matki.

W 1796 roku Maria Fiodorowna urodziła swoje dziewiąte, przedostatnie dziecko – ostatnie, które przyszło na świat za życia Katarzyny II. Był to chłopiec, trzeci syn, któremu nadano imię Mikołaj. Katarzyna, licząca wówczas sześćdziesiąt siedem lat, była zachwycona najmłodszym wnukiem, podobnie jak niegdyś Aleksandrem²⁰. Wróżyła niemowlęciu przyszłość świetniejszą od czekającej jego braci i zapewne zadbałaby również o jego edukację i wychowanie, jednak niecałe pół roku po jego narodzinach zmarła. Nie doczekała tym samym przyścia na świat czwartego wnuka, najmłodszego dziecka Pawła i Marii – Wielkiego Księcia Michała.

Po śmierci Katarzyny na tron wstąpił jej syn, chociaż przypuszcza się, że nie było to zgodne z wolą zmarłej. Istnieją poszlaki, że caryca przed śmiercią sporządziła testament, w którym władzę przekazywała nie synowi, a najstarszemu wnukowi. Według podań, zaraz po śmierci matki Paweł udał się do jej gabinetu i spalił tam jakieś tajemnicze dokumenty – ich treść do dziś pozostaje tajemnicą, jednak nie można wykluczyć, że zawierały one wolę carycy dotyczącą sukcesji²¹. Może faktycznie zamierzała, ze szkodą dla syna, ale zgodnie z własnymi poglądami i pragnieniami, pominąć go w kolejce do tronu i utorować prostą drogę ukochanemu wnukowi, w którym pokładała tak wielkie nadzieje i którego przygotowywała do władzy z taką starannością. Czy tak było istotnie – nie można stwierdzić z całą pewnością. Wiadomo jednak, że nawet jeśli taka była jej wola, nie została ona wypełniona. Nowym carem został Paweł.

Od początku swojego panowania Paweł I wyraźnie i ostentacyjnie odcinał się od wszystkich i wszystkiego, co wiązało się, czy było po myśli jego matki. Podczas ceremonii pogrzebowej kazał otworzyć grób ojca, wydobyć jego szczątki i złożyć obok ciała Katarzyny. W przeciwieństwie do matki, Paweł był

¹⁹ A. Danilova, *Пять принцесс. Дочери императора Павла I. Биографические хроники*, Москва 2001, s. 37.

²⁰ W. Bruce Lincoln, *Mikołaj I*, przekł. H. Krzeczkowski, Warszawa 1988, s. 44.

²¹ Patrz: N. Ejdelman, *Paweł*, s. 54; A. Andrusiewicz, *Aleksander I*, s. 109-110.

fanatycznym niemal wrogiem wszystkiego, co nosiło znamiona oświeceniowości. Przestraszony wieściami o rewolucyjnej Francji, zakazał w Rosji czytania francuskich książek, czy choćby ubierania się zgodnie z francuską modą.

Wokół postaci Pawła narosła widoczna czarna legenda, niezupełnie odmienna od tej, jaką zbudowano wokół jego ojca. W jej świetle był on człowiekiem pozbawionym jakichkolwiek predyspozycji do rządzenia, zaślepionym nienawiścią do liberalizmu z jednej strony, jeszcze gorętszą nienawiścią do pamięci o matce z drugiej, przy tym również – nieobliczalnym szaleńcem. Jak bywa z czarnymi legendami, zawierała ona zapewne ziarna prawdy. Wedle wszelkiego prawdopodobieństwa, Paweł nie był całkowicie zrównoważony umysłowo, a długie lata pielęgnowanej goryczy i urazy wobec Katarzyny niewątpliwie ukształtowały znacząco jego charakter. Jednakże nie musiał koniecznie stać się złym władcą. Zdawał sobie sprawę z konieczności wprowadzenia w państwie reform, jednak panował i żył zbyt krótko, aby wcielić w życie jakiegokolwiek dalekosiężne plany.

Jak nie zaistniało nic, co mogłoby poprawić stosunki Katarzyny i Pawła, tak również nic nie uratowało relacji Pawła z Aleksandrem – i tym razem doprowadziło to do krwawej tragedii. Stosunki między ojcem i synem pozostawały wiele do życzenia. Wciąż cieniem kładł się na nich duch carycy Katarzyny II. Paweł podejrzewał, że jego pierworodny spiskuje przeciw niemu i skrycie pragnie pozbawić go tronu. Czy było to zgodne z prawdą – trudno osądzić. Możliwe, że początkowo Aleksander chętnie przystał na koronację ojca, nawet jeśli wiedział o planach babki. Możliwe, że wcale nie spieszyło się mu do tronu. Z czasem jednak sytuacja zaczęła się zaogniać. Paweł I był człowiekiem niestabilnym emocjonalnie, skłonny do wybuchów gniewu, a nieufność wobec syna toczyła go jak rak. Kiedy pewnego dnia nakrył Aleksandra na lekturze zachodnich „wywrotowych” książek, wpadł w gniew i coraz częściej zaczynał wspominać w obecności pierworodnego historię carewicza Aleksego, syna Piotra Wielkiego, straconego w okrutny sposób przez ojca za udział w rzekomym spisku²².

Nie tylko Aleksandra zniechęcił do siebie Paweł I swoim zachowaniem. Wkrótce zawiązał się faktyczny spisek. Prawdopodobnie jeden ze spiskowców – Piotr Aleksiejewicz Pahlen, generał-gubernator Petersburga, zdołał przeciągnąć na swoją stronę Aleksandra, stawiając mu przed oczami zarówno dobro Rosji, jak i osobiste bezpieczeństwo. Aleksander dał się przekonać. Oficjalnie spiskowcy planowali wymusić na Pawle I abdykację. Naturalnie, ten plan miał i swoje wady. Pod koniec 1801 roku, pewnego zimowego wieczoru w Zamku Michajłowskim Paweł I zjadł swoją ostatnią kolację i udał się na spoczynek. Spiskowcy, na czele z hrabią Levinem von Benningsenem, wtara-

²² A. Andrusiewicz, *Aleksander I*, s. 120.

gnęli do jego sypialni. Kiedy car stanowczo odmówił podpisania abdykacji, przeszli do rękoczynów. Nie wiadomo, jak konkretnie zginął Paweł I. Możliwe, że na skutek pobicia, jednak dla pewności któryś z napastników udusił go jeszcze szarfą. Po wszystkim carobójcy pośpieszyli do komnaty Aleksandra, który chociaż nie spał i czekał na nich w mundurze, udał niezmiernie zaskoczonego. Według relacji, niemal zasłabł, zachowywał się tak, jakby nie chciał przyjąć do wiadomości faktu śmierci ojca i dopiero Pahlen wraz z Elżbietą Aleksiejewną – która również była w spisek wtajemniczona – musieli wspólnymi siłami przekonać go, aby czym prędzej przejął władzę. Trudno ocenić, czy wszystko to było czystą farsą, częścią przyjętej i odgrywanej roli, czy może faktycznie górę w Aleksandrze wzięły nagle nowe emocje. Istnieje również możliwość, że istotnie liczył na to, iż do zabójstwa nie dojdzie i skończy się na abdykacji Pawła I – nie jest to specjalnie prawdopodobne. Wszystko wskazuje jednak, że Aleksander doskonale zdawał sobie sprawę, iż plan musi niechybnie skończyć się i godził się na to, a dopiero *post factum* odezwały się w nim wyrzuty sumienia, które – jak można stwierdzić z pewnym prawdopodobieństwem – nie opuściły go już do śmierci.

Aleksander został carem. Żył i panował do 1825 roku. Jeden z najbardziej widocznych elementów jego rządów i osobowości stanowi pewien paradoks – rozdarcie między ideami a realiami. Wstępując na tron, jako młody człowiek, Aleksander I zapowiadał się na cara-reformatora, cara-liberała, władcę, który poprowadzi Rosję ku nowym, oświeconym czasom – kogoś takiego, jakim pragnęłaby widzieć go Katarzyna. Z czasem jednak zapal do reform osłabł. Niedługo po objęciu tronu stanął przed wielkim wyzwaniem – wojnami napoleońskimi. Ostatecznie wyszedł z nich zwycięsko i wraz z innymi zwycięskimi monarchami stworzył na kongresie w Wiedniu nowy europejski porządek – porządek, któremu przyświecały konserwatywne zasady restauracji i legitymizmu. Był twórcą koncepcji Świętego Przymierza, mającego stać na straży porządku. Jeszcze wówczas widać, że przejawiał wciąż pewne inklinacje reformatorskie, liberalne. Decyzją Kongresu Wiedeńskiego powstało Królestwo Polskie, w którym Aleksander miał rządzić jako monarcha konstytucyjny, gdzie oktrojował liberalną konstytucję. Możliwe, że Królestwo Polskie miało być eksperymentem, poligonem doświadczalnym, na którym Aleksander chciał testować nowe idee, zanim miałby zacząć wprowadzać je w Rosji. Jeśli było tak faktycznie – eksperyment okazał się nieudany. Z biegiem lat Aleksander odchodził coraz bardziej od swoich ideałów z początków panowania. Rezygnował z oświeceniowych myśli na rzecz systemu Świętego Przymierza i osobistego mistycyzmu, w którym pogrążał się coraz bardziej, aż do śmierci.

Patrząc na relacje Katarzyny II z jej synem i najstarszym wnukiem, widać wyraźnie wpływ, jaki odcisnęły one na ich życiach i rozwoju. Niechęć i nieufność wobec matki, gorycz związana ze śmiercią ojca, żal spowodowany

poczuciem, że odebrano mu należny tron – wszystko to ukształtowało Pawła jako człowieka i wpłynęło na to, jakim był władcą. Katarzyna nie dostała szansy, aby wychować swojego syna i co znamienne – sama również nie dała takiej szansy Marii Fiodorownie. Zapoczątkowany przez Elżbietę obyczaj niósł za sobą daleko idące konsekwencje, widoczne w dwóch kolejnych pokoleniach. Elżbieta odebrała Katarzynie syna, nie dopuszczając do rozwinięcia się między nimi naturalnej, rodzinnej relacji. Katarzyna nie kochała Pawła, Paweł nie kochał Katarzyny. Katarzyna powtórzyła cykl, odbierając synowej Aleksandra, co położyło się później cieniem na jego relacjach z obojgiem rodziców – i może nie bezpośrednio, ale doprowadziło do ojcostwa.

Również przekonania Katarzyny ukształtowały Pawła i Aleksandra. W przypadku tego pierwszego – w sposób negatywny. Nienawidząc matki, Paweł nienawidził również tego, co się z nią kojarzyło. W przypadku Aleksandra, którego Katarzyna pragnęła wychować na wymarzony ideał władcy, zaowocowało to głębokim rozdarciem jego charakteru. Katarzyna próbowała go odpowiednio ukierunkować i ukształtować, dobierając odpowiednich wychowawców i nauczycieli, a także sama poświęcając czas na pisanie bajek i opowieści, mających wpajać wnukowi wartości i morały.

Zagadnienia przedstawione w niniejszym artykule, napisanym z perspektywy i za pomocą metodologii historycznej, a więc odtwarzające fakty i zdarzenia, mogłyby stanowić interesujący przyczynek do dalszych badań, prowadzonych już za pomocą narzędzi analizy pedagogiczno-psychologicznej. Zarówno relacje Katarzyny i Pawła, Katarzyny i Aleksandra, a wreszcie Pawła i Aleksandra można by rozpatrywać choćby w kontekście teorii przywiązania Johna Bowlby'ego²³, a także innych teorii zajmujących się związkiem najwcześniejszych doznań człowieka z kształtowaniem się jego charakteru. Konsekwencje wynikające z jakości przywiązania dla rozwoju człowieka mają znaczący wpływ na jego funkcjonowanie emocjonalne i społeczne. Związek rodzic-dziecko w początkowym okresie determinuje zachowanie dziecka w całym jego życiu. Niestety, nie dysponujemy tak naprawdę wystarczającymi informacjami, aby taką pełną analizę przeprowadzić. Można jednakże stwierdzić, przyjmując ogólne założenia i wykorzystując posiadane dane, że niewątpliwie zaistniała sytuacja wpłynęła na zachowania i działania naszych bohaterów.

Sytuacja i stosunki rodzinne między Katarzyną, Pawłem i Aleksandrem były niewątpliwie patologiczne. Na ich relacje znaczący wpływ miały wydarzenia leżące w początkach życia zarówno Pawła, jak i Aleksandra – przede wszystkim odebranie dzieci matkom. Szczególnie zachowanie Elżbiety, któ-

²³ Patrz, np.: P. Marchwicki, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 2006, 23, s. 365-383; G. Iniewicz, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, *Psychiatria Polska*, 2008, XLII, 5, s. 671-682.

ra zabrała noworodka Katarzynie, spowodowało daleko idące konsekwencje, rzutujące na funkcjonowanie rodziny przez najbliższe nie tylko lata, ale i pokolenia. Można łatwo dostrzec mechanizmy owej patologii przechodzące z pokolenia na pokolenie, krzywdy, które nie zostały naprawione i ich ponure konsekwencje.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- Felica, G.R. Dzierżawin,
<http://www.ifw.filg.uj.edu.pl/documents/1717115/135892561/Gawriil+Romanowicz+-Dierżawin.pdf/8059a3b9-b04e-4158-a011-158d8ca5e41e>, [dostęp: 28.02.2019].
Pamiętniki cesarzowej Katarzyny II jej własną ręką spisane, przekł. E. Derelkowska, Poznań 2018.
Бабушкина азбука великому князю Александру Павловичу (<http://dlib.rsl.ru/viewer/01005436372#?page=6>), [dostęp: 12.02.2019].
Bajki carycy Katarzyny II dla wnuków i inne utwory baśniowe pisarzy rosyjskich XVIII wieku, Wrocław 2007.

Opracowania

- Андреев А.Ю., *Воспитание Великих Князей Александра и Константина Павловичей глазами Ф.-С. Лагарпа*, file:///C:/Users/e13/Downloads/1396352146.10andreev.pdf [dostęp: 28.02.2019].
Andrusiewicz A., *Katarzyna Wielka. Prawda i mit*, Warszawa 2012.
Andrusiewicz A., *Aleksander I. Wielki gracz, car Rosji – król Polski*, Kraków 2015.
Andrusiewicz A., *Romanowowie. Imperium i familia*, Kraków 2017.
Baudin R., *La place des arts dans l'œuvre pédagogique de Catherine II*, *Revue Russie*, 2008 nr 30, .
Danilova A., *Пять принцесс. Дочери императора Павла I. Биографические хроники*, Moskwa 2001.
Ejdelman N., *Павел I, czyli śmierć tyrana*, przekł. W. i R. Śliwowsky, Warszawa 1990.
Файбисович В.М., *Воспитание Александра*, <http://alocvet.narod.ru/lib/aleks/al.html> [dostęp: 28.02.2019].
Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, *Psychiatria Polska*, 2008, XLII, 5.
Lincoln W.B., *Mikołaj I*, przekł. H. Krzeczkowski, Warszawa 1988.
Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 2006, 23.
Serczyk W., *Katarzyna II*, Wrocław 2010.
Warda A., *W kręgu cyklu „felicyjskiego” – oda pochwalna Dymitra Iwanowicza Chwostowa pt. Polskiej Felicy*, *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Rossica*, 10, 2017, <http://dx.doi.org/10.18778/1427-9681.10.02> [dostęp: 28.02.2019].

ANNA BASIŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POSZUKIWANIE INNOWACYJNYCH ROZWIĄZAŃ W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ. DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELEK PRACUJĄCYCH W OPARCIU O PROGRAM WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO TABLIT

ABSTRACT. Basińska Anna, *Poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań w edukacji przedszkolnej. Doświadczenia nauczycielek pracujących na podstawie programu wychowania przedszkolnego Tablit* [Searching for Innovatives in Pre-School Education: Experiences of Tablit-Teachers]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 373-386. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.22

The article presents Tablit – a kindergarten curriculum, its constructivist assumptions as well as innovative methodology: the Project Approach, Questioning the Author and CLIL. Selected experiences of teachers who had tested the curriculum were analyzed.

Key words: kindergarten curriculum, project approach, Questioning the Author, Content and Language Integrated Learning, Tablit

Program wychowania przedszkolnego Tablit powstał w 2013 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, a następnie przez dwa lata (2013-2015) był testowany w 22 oddziałach przedszkolnych oraz modyfikowany w miarę pojawiających się wątpliwości i sugestii dzieci, nauczycieli, czy rodziców. Nad jego powstaniem pracował interdyscyplinarny zespół, składający się z kilkunastu osób. Główne cele realizowane przez program¹ to:

- umożliwianie dzieciom poznawania świata poprzez działanie, doświadczanie, odkrywanie, przeżywanie i dyskutowanie;
- zaciekawianie światem przyrody i nauki;
- tworzenie dzieciom autentycznego, bogatego w bodźce, środowiska edukacyjnego, w którym mogą rozwijać się na miarę swoich możliwości i potrzeb;

¹ A. Basińska i in., *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Poznań 2015.

- przygotowanie do samodzielnego radzenia sobie w przyszłości z wymogami różnorodnych zadań i sytuacji, do stawiania celów i określania strategii ich osiągania, a także przewyższania trudności pojawiających się w toku zadania;
- budowanie pozytywnych doświadczeń ważnych dla rozwoju poczucia kompetencji oraz skuteczności działania.

Założenia teoretyczne programu

Realizacja tych celów nie mogłaby się odbyć bez starannie dobranych metod pracy, których wybór z kolei wynika z przyjętych założeń teoretycznych programu. Założenia te zostały wyprowadzone z konstruktywistycznego podejścia do wiedzy i uczenia się, którego punktem wyjścia jest zawsze aktywność uczącego się. Jak piszą Klus-Stańska i Kruk „nie da się tak po prostu drugiej osobie opisać i objaśnić świata, by go dobrze, osobiście rozumiała i umiała w nim działać”². Uczenie się musi mieć charakter aktywny oraz społeczny i nie powinno polegać na biernym odtwarzaniu działań nauczyciela będącego najbardziej aktywną osobą w klasie. Edukacja przedszkolna inspirowana konstruktywizmem polega właśnie na projektowaniu okazji dydaktycznych (bez precyzyjnego określania częściowych efektów), których celem jest stawianie dzieci w sytuacjach problemowych, umożliwianie im podejmowania samodzielnych prób radzenia sobie z tymi problemami i wyzwaniami, pozwalanie na popełnianie błędów.

Metody pracy w ramach programu nawiązują mocno do teorii uczenia się Lwa S. Wygotskiego, w której kluczową rolę pełni mowa. Pozwala ona porządkować myśli i uczucia oraz pośredniczy pomiędzy rozwojem a uczeniem się. Jest narzędziem nabywania wiedzy, bo przecież „większą wartość edukacyjną ma nawet niewprawne samodzielne tworzenie własnych wyjaśnień (...) niż zrozumienie i powtórzenie najdoskonalszych wyjaśnień nauczyciela”³. Edukacja w nurcie konstruktywistycznym polega więc bardziej na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co mają na myśli dzieci, niż na skłanianiu dzieci, aby odgadły, co ma na myśli nauczyciel.

Konstruktywizm w ujęciu społeczno-kulturowym L.S. Wygotskiego akcentuje komunikację oraz interpersonalne wsparcie jako główne determinan-

² D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009 s. 465.

³ Tamże, s. 486.

ty uczenia się. Autor ten podkreślał, że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce właśnie we współpracy z innymi⁴.

Program wychowania przedszkolnego Tablit wykorzystuje trzy metodyczne rozwiązania, wspierające konstruktywistyczne podejście do uczenia się: metodę projektu, metodę modelowania dialogów Questioning the Author (QtA) oraz elementy metody Content & Language Integrated Learning (CLIL). Tak dobrane metody realizacji programu pozwalają tworzyć autentyczne i bogate w bodźce środowisko edukacyjne na miarę możliwości i potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym, a także umożliwiają budowanie pozytywnych doświadczeń ważnych dla rozwoju poczucia kompetencji oraz skuteczności działania. Ponadto, pozwalają integrować edukację przedszkolną z nauką języka angielskiego.

Metoda projektu

Metoda projektu (zwana również metodą projektów edukacyjnych) jest obecna na gruncie polskiej dydaktyki od dawna, choć przez wiele lat promowana była głównie na etapie edukacji szkolnej. Obecnie staje się coraz bardziej popularna, również na gruncie edukacji przedszkolnej. Główną cechą projektu jest jego charakter badawczy. To pogłębione badanie tematu o dużej wartości poznawczej. Działania projektowe mają służyć znalezieniu odpowiedzi na wcześniej postawione przez dzieci pytania⁵.

Projekty stanowią swoisty kręgosłup doświadczeń edukacyjnych dzieci i młodzieży. U ich podstaw leży głębokie przekonanie, że uczenie się poprzez działanie ma wielką wartość, a dyskusje w grupie oraz powrót do wcześniejszych pomysłów i doświadczeń to najlepszy sposób na zdobywanie oraz poszerzanie wiedzy⁶.

Stosowanie metody projektów edukacyjnych w przedszkolu niesie za sobą szereg korzyści rozwojowych dla dziecka. Pozwala na swobodę działania, pogłębianie doświadczeń, rozwijanie kreatywności i ciekawości. Często, naturalna współpraca w grupie przy realizacji projektu stwarza warunki do dzielenia się zadaniami, ich organizowania oraz przyjmowania odpowiedzialności za wykonane prace. Różnorodność prezentowanych idei oraz sposobów działania pozwala dzieciom zrozumieć, że dobrze dzielić się z innymi swoimi pomysłami, a wydarzenie kulminacyjne planowane zawsze na koniec

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, s. 225.

⁵ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003, s. 15.

⁶ Gandini 1997, s. 7; za: tamże.

projektu rozwija u dzieci umiejętność prezentowania dokonań oraz wzmacnia poczucie sukcesu.

W ramach programu Tablit dzieci realizują 9 projektów edukacyjnych w ciągu roku przedszkolnego. Ich tematyka obejmuje zagadnienia i zjawiska społeczno-przyrodnicze, które stanowią kontekst wszelkiej działalności dzieci w przedszkolu (między innymi drzewo, kosmos, prąd, wiatr, woda, człowiek itp.). Każdy projekt realizowany jest przez około cztery tygodnie. Praca projektowa zostaje wspierana materiałami multimedialnymi znajdującymi się na platformie. Ich cel stanowi przybliżanie zjawisk przyrodniczych, które często są niemożliwe do bezpośredniej obserwacji przez dziecko, na przykład pobieranie wody przez korzenie drzewa i transport soków w drzewie, czy ruch elektronów w obwodzie elektrycznym. Animacje te są punktem wyjścia do dyskusji dzieci z nauczycielem i budowania rozumienia obserwowanych zjawisk.

Tym, co w mojej ocenie stanowi największą korzyść dla dzieci w pracy metodą projektów edukacyjnych jest możliwość dokonywania samodzielnych wyborów w procesie uczenia się, które pomagają budować poczucie skuteczności działania u dziecka. W teorii społeczno-poznawczej poczucie własnej skuteczności wynika z założenia, że ludzie angażują się w sposób proaktywny we własny rozwój i poprzez swoje działania wpływają na rzeczywistość oraz kształtują swoje życie. Przekonania na własny temat stanowią podstawę do sprawowania kontroli nad myślami, uczuciami i działaniami, przez co następuje modyfikacja zachowania⁷. Poczucie własnej skuteczności wiąże się bezpośrednio z umiejętnością planowania działań, realizacji celów i oceny wyników tej realizacji, co w konsekwencji prowadzi do stopniowego uzyskania samodzielności w uczeniu się. Innymi słowy, poczucia własnej skuteczności nie można nikogo „nauczyć” – można jedynie stwarzać warunki, aby zostało ono wykształcone, przekazując stopniowo odpowiedzialność za działanie w ręce dziecka. Nauczyciel może jedynie „wypożyczyć” dziecku w zestaw „narzędzi”, skutecznych technik do wykorzystania w procesie uczenia się⁸. Metoda projektów edukacyjnych pozwala tworzyć warunki do rozwijania samodzielności w uczeniu się.

Metoda modelowania dialogów Questioning the Author

Nie bez znaczenia dla procesów uczenia się i doświadczania sprawstwa jest sposób, w jaki przebiega komunikacja nauczyciela z dziećmi. Jak zauwa-

⁷ A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, NJ, Englewoods Cliffs 1986, s. 25.

⁸ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 115.

żają Klus-Stańska i Nowicka⁹, szkoła jest miejscem, w którym ludzie nieustannie mówią do siebie, lecz podczas szczegółowej analizy tego, jak i co do siebie mówią, okazuje się, że podejmują specyficzny rodzaj konwersacji, nie znajdujący zastosowania poza środowiskiem szkolnym. Wygotski¹⁰ podkreślał kluczową rolę interakcji społecznych w zdobywaniu społecznych i językowych narzędzi stanowiących podstawę zdobywania wiedzy, a także znaczenie budowania przez nauczyciela rusztowania dla nowej wiedzy w procesie uczenia się.

Takim rodzajem rusztowania jest to, co nauczyciel mówi do dzieci, jakie stawia pytania i w jaki sposób reaguje na ich wypowiedzi. Niestety, w rzeczywistości

nadzorowanie komunikacji przez nauczyciela, nawet jeśli nie są to wyodrębnione ćwiczenia w mówieniu, nągminnie w klasach najmłodszych wywołuje nienaturalność wypowiedzi i nadmierną koncentrację na formie. Możemy zatem powiedzieć, że komunikacja na lekcjach może polegać na stwarzaniu warunków do naturalnego rozwoju, ale może też być całkowicie sztucznym wymuszaniem określonego rodzaju artykulacji własnych (a najczęściej – cudzych) myśli¹¹ i chociaż w dokumentach oświatowych reformy 1999 roku przyjęto, iż komunikacja stanowi jedną z kilku kluczowych kompetencji, jednak jest to założenie zbyt ogólne, by przełamać tradycję myślenia metodycznego o mówieniu w klasie szkolnej¹².

Często stosowana przez nauczycieli pogadanka nie sprzyja realizacji funkcji mówienia dla myślenia i uczenia się.

Kiedy mówimy uczniom, że ich własne wyobrażenia są błędne, i wyjaśniamy, dlaczego lepsze są inne wyjaśnienia, nie uruchamiamy u nich procesu prowadzącego do aktywnej konstrukcji rozumienia¹³.

Podczas zajęć dzieci muszą mieć okazję do rozwijania swoich twierdzeń, uzasadniania własnych hipotez i stanowisk, do podważania innych argumentów i bycia samemu podważanym, gdyż sprzyja to efektywnemu uczeniu się¹⁴. Mimo że większość z tych działań może być osiągnięta w pracy indywidualnej, to jednak debata i dyskusja z innymi w większym stopniu

⁹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

¹⁰ L.S. Wygotski, *Thought and language*, Cambridge MA 1962; tenże, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge MA 1978.

¹¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 97.

¹² Tamże, s. 77.

¹³ Roth, 1990, za: G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańsk 2009, s. 338.

¹⁴ R. Hake, *Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, *American Journal of Physics*, 1998, 66(1); B.S. Hoyt i in., *Project Catalyst: Promoting Systemic Change in Engineering Education*, Reno 2001.

umożliwia sprawdzanie nowych znaczeń przez odpieranie zarzutów i budowanie kontrargumentów¹⁵. W tym sensie nauka argumentowania postrzegana jest jako podstawowy proces zarówno podczas uczenia się myślenia, jak i tworzenia nowej wiedzy oraz nowego jej rozumienia.

Mimo niezbitych dowodów, że zaangażowanie uczniów w konstruktywne rozmowy zwiększa efektywność uczenia się¹⁶, większość nauczycieli rzadko daje im szansę dzielenia się pomysłami. Jak zauważa Osborne¹⁷, argumentacje i debaty są w nauce powszechne, ale jednocześnie praktycznie nieobecne w edukacji szkolnej. Badania Bałachowicz potwierdzają, że dominującą formą komunikacji nauczyciela z uczniami w klasach I-III jest pogadanka. Rzadko stosują oni rozmowę jako działanie o charakterze poznawczym, a jeszcze rzadziej dyskusję¹⁸. Dziecięce dyskusje są ważne, gdyż pomagają wymieniać się pomysłami, dostrzegać różne punkty widzenia i opinie, a także umożliwiają społeczne konstruowanie nowych spostrzeżeń. Uczą myślenia i pozwalają uczniom integrować swoją osobowość.

W jednym z badań, w którym analizowano różne podejścia do przeprowadzania klasowych dyskusji z uczniami, QtA była jedną z dwóch metod (spośród dziewięciu testowanych), mogących rozwijać wysoki poziom myślenia i rozumienia prezentowanych idei¹⁹. Analiza dyskursu QtA wykazała wysoką częstotliwość występowania autentycznych pytań nauczycieli, w tym wyzwających u uczniów myślenie na wysokim poziomie²⁰.

¹⁵ B.S. Hoyt i in., *Project Catalyst*.

¹⁶ P. Murphy i in. *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis*, Journal of Educational Psychology, 2009, 101(3); A. Soter i in., *What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension*, International Journal of Educational Research, 2008, 47; A. King, *Guiding knowledge construction in the classroom: Effect of teaching children how to question and explain*, American Educational Research Journal, 1994, 31; D.S. McNamara, I.B. Levinstein, C. Boonthum, *iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking*, Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers, 2004, 36; A. Palincsar, A. Brown, *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, Cognition and Instruction, 1984, 1(2); K. Pine, D. Messer, *The effect of explaining another's actions on children's implicit theories of balance*, Cognition and Instruction, 2000, 18(1); K.R. Butcher, *Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation*, Journal of Educational Psychology, 2006, 98(1).

¹⁷ J. Osborne, *Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse*, Science, 2010, 328.

¹⁸ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, s. 271.

¹⁹ P.K. Murphy, M.N. Edward, *What the studies tell us: A meta-analysis of discussion approaches*, [w:] M. Nystrand, *Making sense of group discussion designer to promote high-level comprehension of texts*, Montreal 2005; P.K. Murphy i in., *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis*, Journal of Educational Psychology, 2009, 101(3).

²⁰ M. Nystrand, A. Gamoran, *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*, Research in the Teaching of English, 1991, 25(3); A. Soter i in., *What the discourse tells us*.

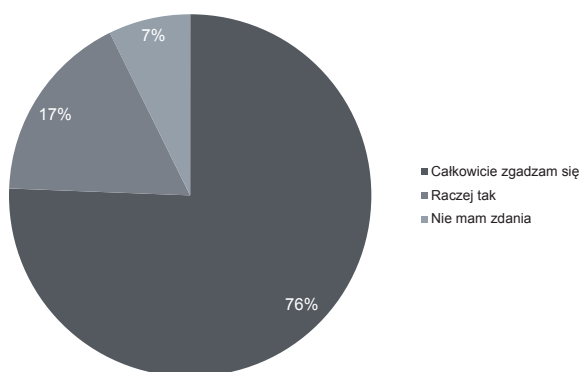
Metoda modelowania dialogów Questioning the Author (QtA)²¹, będąca jedną z metod pracy w ramach programu Tablit, została na gruncie polskim przetestowana w pracy z uczniami szkoły podstawowej i gimnazjum w zakresie edukacji przyrodniczej²². Polega ona na stawianiu przez nauczyciela otwartych pytań, w wyniku których dzieci budują dłuższe wypowiedzi. Nauczyciel jest w stanie kierować rozmową w taki sposób, aby wymiana różnych pomysłów i poglądów dzieci prowadziła do budowania naukowych wyjaśnień. W dyskusji QtA nauczyciel stosuje określone techniki, takie jak: podkreślenie, powracanie, parafrazowanie, modelowanie, podsumowanie, adnotacja, aby zachęcić dzieci do dzielenia się swoimi doświadczeniami. Używa tych technik i pytań otwartych, aby w pełni zaangażować grupę w dyskusję, podczas której poszczególne dzieci formułują i wyrażają swoje pomysły oraz opinie na omawiany temat. Nauczyciel staje się więc jedynie asystentem dzieci, dbającym o przebieg dyskusji, jej kierunek i etapy, wspierając ich w odkrywaniu świata. Rozmowy te wspierane są przez nieme animacje komputerowe odtwarzane na platformie. Animacje te prezentują zjawiska przyrodnicze, często niemożliwe do bezpośredniej obserwacji przez dziecko, jak na przykład pobieranie wody przez korzenie drzewa i transport soków w drzewie, czy ruch elektronów w obwodzie elektrycznym, i stanowią punkt wyjścia do dyskusji dzieci z nauczycielem oraz budowania rozumienia obserwowanych zjawisk.

Duża liczba nauczycielek testujących program Tablit postrzegала metodę Questioning the Author jako jeden z najtrudniejszych elementów realizacji programu. W odpowiedzi na pytanie: "Jaki był dla Pani najtrudniejszy aspekt realizacji programu Tablit?", aż 18 na 41 nauczycielek wskazało właśnie tę metodę modelowania dialogów QtA. Trudność w jej stosowaniu wynikała zapewne z konieczności całkowitej zmiany założeń i sposobu prowadzenia rozmów z dziećmi – zastąpienia transmisyjnej pogadanki rozmową otwartą. Przed rozpoczęciem testowania programu wychowania przedszkolnego Tablit żadna nauczycielka nie знаła metody modelowania dialogów Questioning the Author. Przed rozpoczęciem pracy z programem, a także w trakcie dwóch lat implementowania go, nauczycielki brały udział w szkoleniach z tej metody, odbywając indywidualne konsultacje i otrzymując znaczące wsparcie.

²¹ M.G. McKeown i in., *Questioning the author*'' accessibles: Easy-access resources for classroom challenges, Bothell, WA 1999; M.G. McKeown, I.L. Beck, *Getting the Discussion Started*, Educational Leadership, 1999, 57(3); I.L. Beck, M.G. McKeown, *Encouraging young children's language interactions with stories*, [w:] *Handbook of Early Literacy Research*, red. S.N.D. Dickenson, New York 2006; tychże, *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, 2006.

²² A. Basińska i in., *ETOS – innowacyjne narzędzie wspomagające nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych*, Studia Edukacyjne, 2012, 23; A. Basińska i in., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimedialnych*, Poznań 2013.

Używanie metody QtA zmieniło sposób, w jaki rozmawiam z dziećmi



Ryc. 1. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem metody QtA (w %)

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość stwierdziła, że poznanie metody QtA zmieniło sposób, w jaki rozmawiają z dziećmi. Dopytywane, w jaki sposób zmieniły swój styl rozmowy z dziećmi, pisały w ankiecie ewaluacyjnej między innymi:

Zadaję im pytania otwarte, czego wcześniej nie robiłam.

Zadaję pytania otwarte, które zmuszają do wypowiedzi dłuższych niż jeden wyraz.

Więcej słucham, oni chętnie mówią.

Nie narzucam swojego zdania i odpowiedzi.

Inaczej formułuję pytania.

Nie zakładam, jakiej odpowiedzi oczekuję, kiedy zadaję pytanie.

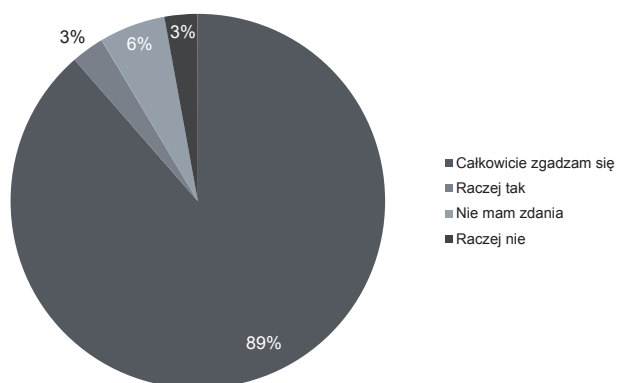
Staram się dać dzieciom możliwość otwartej wypowiedzi. Wciąż nad tym pracuję. Mam wrażenie, że wreszcie nie tylko słyszę, ale i słucham wychowanków.

Nie dopowiadam za dzieci, nie kończę, uważnie słucham, podkreślam to co powiedziały, ewentualnie pytam innych czy się zgadzają.

Zdaję sobie sprawę, że pobudzam dzieci do myślenia i to mnie satysfakcjonuje.

W programie Tablit metoda Questioning the Author była wykorzystywana między innymi do prowadzenia rozmów na temat prezentowanych zjawisk przyrodniczych. Rolą nauczyciela było więc takie kierowanie dyskusją, aby dzieci w toku wymiany pomysłów budowały rozumienie obserwowanych procesów i poznawanych pojęć.

Metoda QtA pomagała dzieciom zrozumieć pojęcia naukowe

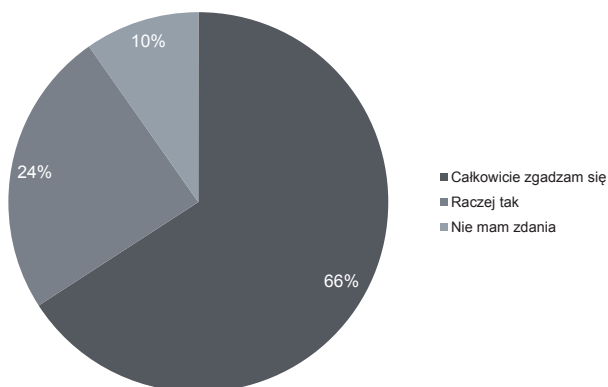


Ryc. 2. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem metody QtA (w %)

Źródło: opracowanie własne

Prawie wszystkie nauczycielki testujące program Tablit uważały, że zastosowanie metody modelowania dialogów Questioning the Author pomagało dzieciom w rozumieniu pojęć naukowych. Obserwowały również duże zaangażowanie dzieci w dyskusje QtA.

Dzieci były bardzo zaangażowane w dyskusje QTA



Ryc. 3. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem metody QtA (w %)

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, dzieci regularnie doświadczające metody QtA, realizując program Tablit, były bardzo zaangażowane w dyskusje, wypowiadały się z dużą pewnością siebie, a ich wypowiedzi były rozbudowane. Nie bez znaczenia dla doświadczeń edukacyjnych dzieci jest więc rodzaj stosowanej przez nauczyciela strategii komunikacyjnej.

Metoda Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL (Content and Language Integrated Learning) to podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednocześnie poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka²³. Metoda CLIL różni się od standardowego nauczania języków obcych podejściem: co, jak i kiedy odbywa się na zajęciach.

Jednym z podstawowych celów nauczania języka obcego jest zdobycie takich umiejętności, by można było poradzić sobie z komunikacją, najczęściej nieformalną, poza klasą. Program nauczania nastawiony jest na umiejętności, funkcje i struktury języka oraz słownictwo, a kolejność wprowadzania nowego materiału jest w zasadzie dowolna (np. w języku angielskim nie ma żadnych powodów, by drugi okres warunkowy był wprowadzany po pierwszym, a nie odwrotnie). Tematy wiążą się z czynnościami dnia codziennego i zainteresowaniami uczniów²⁴.

Taki język to język dnia codziennego. Natomiast w metodzie CLIL treści językowe oparte są na programie nauczania danego przedmiotu. Język instrukcji bywa uproszczony, a używane struktury językowe zależą od potrzeb związanych z nauczanymi treściami²⁵.

W Polsce zajęcia metodą CLIL realizowane są w szkołach prowadzących oddziały dwujęzyczne, gdzie kilka wybranych przedmiotów szkolnych uczonych jest w języku obcym. Najczęściej metodą tą pracują uczniowie szkół średnich, którzy już dobrze znają język obcy i ze znajomością języka przedmiotów w języku ojczystym. Edukacja tego typu nie jest obowiązkowa, choć udział w programach umożliwiających nauczanie przedmiotów niejęzykowych poprzez język obcy w kontekście europejskim jest postrzegany jako podnoszący status społeczny²⁶.

²³ D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge 2010.

²⁴ A. Zaparucha, *CLIL jako nowatorska metoda nauczania, Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*, ORE, Warszawa 2017; <https://www.ore.edu.pl/2018/02/materialy-dla-nauczycieli-szkol-cwiczen-jezyki-obce/>, s. 8.

²⁵ Tamże; M. Spratt, CLIL and EFL Side by Side, TEALS Conference presentation, Lisbon 2009. [Online] <http://sites.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/tefl2/sprat-clil-and-efl-side-by-side.pdf> [dostęp: 29.11.2018].

²⁶ P. Ball, K. Kelly, J. Clegg, *Putting CLIL into Practice*, Oxford 2015.

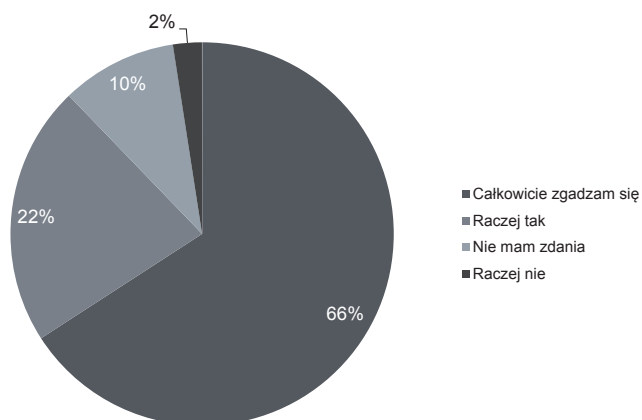
Głównym atutem pracy metodą CLIL jest podniesienie motywacji uczniów do uczenia się języków obcych. Metoda sprzyja integrowaniu oraz łączeniu nauki języka i innych treści przedmiotowych, umożliwia nabywanie języka obcego jako narzędzia do realizacji różnych celów, ułatwia stosowanie języka poza murami szkoły.

Na poziomie edukacji przedszkolnej możemy mówić tylko o elementach metody CLIL, gdyż dzieci dopiero rozpoczynają przygodę z językiem obcym. Przy tworzeniu materiałów do nauki języka obcego w programie wychowania przedszkolnego Tablit zainspirowano się metodą CLIL, która umożliwia integrację nauki głównych treści przedmiotowych i języka. Na platformie edukacyjnej programu Tablit do każdego z 27 projektów stworzono następujące multimedia do nauki języka angielskiego:

- gry w języku angielskim (po 3 na każdy projekt),
- polsko-angielskie banki słów,
- animowane filmy projektowe w języku angielskim (po 2 na każdy projekt).

Wszystkie nagrania są doskonałej jakości, z perfekcyjną wymową lektorów, stanowiącą wzór dla dziecka. Ponadto, stworzono 27 rozbudowanych scenariuszy zajęć językowych nawiązujących tematycznie do scenariuszy głównych projektów i pozwalających na integrację w obrębie treści, celów, metod i zadań dla dzieci. Nauka języka odbywa się poprzez zabawę, a po zrealizowaniu trzech lat edukacji przedszkolnej z programem Tablit dzieci opanują zasadnicze treści językowe (oprócz treści projektowych), takie jak: kolory, liczby, czasowniki, nazwy części ciała, nazwy roślin, zwierząt, elementy ubrań.

Uważam, że połączenie edukacji przedszkolnej i języka angielskiego jest efektywne



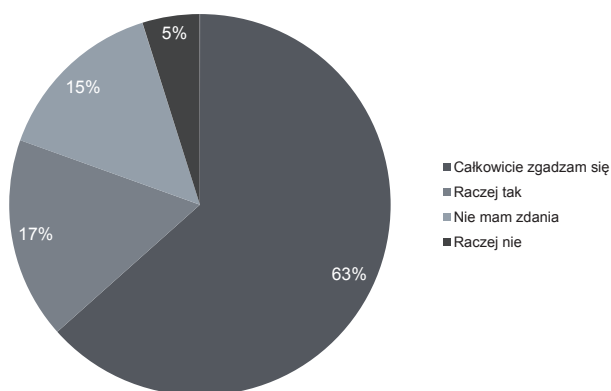
Ryc. 4. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem materiałów do nauki języka angielskiego (w %)

Źródło: opracowanie własne

Nauczycielki, które testowały program Tablit nie miały uprawnień do nauczania języka angielskiego w przedszkolu i nie uczyły dzieci tego języka. Jednak w ramach testowania programu wykorzystywały materiały multimedialne w języku angielskim w trakcie zajęć.

Znacząca większość nauczycielek testujących program Tablit postrzegała połączenie edukacji przedszkolnej i nauki języka angielskiego za efektywne.

Dzieci chętnie bawią się elementami modułu angielskiego w czasie wolnym



Ryc. 5. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem materiałów do nauki języka angielskiego (w %)

Źródło: opracowanie własne

Zależnie od możliwości merytoryczno-kadrowych przedszkola, z modułu języka angielskiego można skorzystać w różnorodny sposób. Po pierwsze, jeśli nauczyciel edukacji przedszkolnej nie zna języka angielskiego i nie ma uprawnień do jego nauczania, może wykorzystywać materiały multimedialne do osłuchiwania dzieci z językiem angielskim. Może też razem z nimi uczyć się nowych słówek, powtarzając ich wymowę po nagranych lektorze. Po drugie, jeśli uczący w przedszkolu nauczyciel języka angielskiego zechce stosować tablitowe materiały podczas swoich zajęć, może liczyć na to, że wychowawca grupy (nawet nieznający języka) będzie codziennie wspierał proces uczenia się słówek, fraz w języku angielskim poprzez gry językowe, zabawy ze słownikiem obrazkowym, czy oglądanie filmów projektowych również w języku angielskim. Najbardziej optymalną opcją jest jednak ta, w której główny nauczyciel grupy ma uprawnienia do nauczania języka angielskiego i może codziennie integrować treści projektu z treściami językowymi. Tablit idealnie nadaje się również do realizacji w przedszkolach dwujęzycznych.

Podsumowując, ewaluacja końcowa projektu pokazała ogromne zaangażowanie dzieci w realizację projektów, a także przekonanie nauczycieli o dużej wartości edukacyjnej programu. Dowodem wskazującym na zapotrzebowanie na tego typu programy jest ciągle rosnąca popularność Tablita. Z roku na rok coraz więcej placówek przedszkolnych w Polsce odnajduje zasoby i pracuje opierając się na tym programie. Obserwując statystyki wejść na platformę edukacyjną Tablita, można wnioskować, iż stronę miesięcznie odwiedza niemal 2000 unikalnych użytkowników. Nauczyciele edukacji przedszkolnej cały czas poszukują nowych rozwiązań programowych, które pozwolą zaspokoić potrzeby współczesnych dzieci. Program wychowania przedszkolnego Tablit stanowi innowacyjne rozwiązanie w edukacji przedszkolnej, gdyż bazuje na konstruktywistycznej teorii uczenia się i implementuje ją poprzez zastosowanie starannie dobranych aktywnych metod pracy. Zaprojektowane materiały multimedialne pomagają w pełniejszym zrozumieniu zjawisk przyrodniczo-społecznych, a także włączeniu nowych technologii w codzienną pracę przedszkola. Mocnym punktem programu Tablit jest również integracja edukacji przedszkolnej i nauki języka angielskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Ball P., Kelly K., Clegg J., *Putting CLIL into Practice*, Oxford University Press, Oxford 2015.
- Balachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2009.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, NJ, Englewoods Cliffs 1986.
- Basińska A., Pietrala D., Cole R., Dziubalska-Kołaczyk K., *ETOS – innowacyjne narzędzie wspomagające nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych*, Studia Edukacyjne, 2012, 23.
- Basińska A., Pietrala D., Pietrala T., Zielińska U., Dziubalska-Kołaczyk K., Cole R., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimedialnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Basińska A., Pietrala T., Zielińska U., Pietrala D., Dziubalska-Kołaczyk K., *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Beck I.L., i in., *Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text*, The Elementary School Journal, 1996, 96.
- Beck I.L., McKeown M.G., *Encouraging young children's language interactions with stories*, [w:] *Handbook of Early Literacy Research*, red. S.N.D. Dickenson, Guilford, New York 2006.
- Beck I.L., McKeown M.G., *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, 2006.
- Butcher K.R., *Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation*, Journal of Educational Psychology, 2006, 98(1).
- Coyle D., Hood P., Marsh D., *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.

- Hake R., *Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, American Journal of Physics, 1998, 66(1).
- Helm J.H., Katz L.G., , *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa 2003.
- Hoyt B.S., Hanyak M.E., Vigeant M.A.S., Snyder W.J., Aburdene M.F., Hyde D.C., Prince M.J., *Project Catalyst: Promoting Systemic Change in Engineering Education* – Referat wygłoszony podczas 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, NV, Reno 2001.
- King A., *Guiding knowledge construction in the classroom: Effect of teaching children how to question and explain*, American Educational Research Journal, 1994, 31.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- McKeown M.G., Beck I.L., *Getting the Discussion Started*, Educational Leadership, 1999, 57(3).
- McKeown M.G. i in., *Questioning the author” accessibles: Easy-access resources for classroom challenges*, The Wright Group, Bothell, WA 1999.
- McNamara D.S., Levinstein I.B., Boonthum C., *iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking*, Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers, 2004, 36.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Murphy P.K., Edward M.N., *What the studies tell us: A meta-analysis of discussion approaches*, [w:] M. Nystrand, *Making sense of group discussion designer to promote high-level comprehension of texts*, Montreal 2005.
- Murphy P.K. i in., *Examining the effects of classroom discussion on students’ comprehension of text: A meta-analysis*, Journal of Educational Psychology, 2009, 101(3).
- Nystrand M., Gamoran A., *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*, Research in the Teaching of English, 1991, 25(3).
- Osborne J., *Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse*, Science, 2010, 328.
- Palincsar A., Brown A., *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, Cognition and Instruction, 1984, 1(2).
- Pine K., Messer D., *The effect of explaining another’s actions on children’s implicit theories of balance*, Cognition and Instruction, 2000, 18(1).
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Soter A. i in., *What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension*, International Journal of Educational Research, 2008, 47.
- Spratt M., *CLIL and EFL Side by Side*, TEALS Conference presentation, Lisbon 2009. [Online] <http://sites.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/tefl2/sprat-clil-and-efl-side-by-side.pdf> [dostęp: 29.11.2018].
- Vygotsky L.S., *Thought and language*, MIT Press, Cambridge MA 1962.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.
- Zaparucha A., *CLIL jako nowatorska metoda nauczania*, Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, ORE, Warszawa 2017; <https://www.ore.edu.pl/2018/02/materialy-dla-nauczycieli-szkol-cwiczen-jezyki-obce/>

ANITA STEFAŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MARIAN MARCINKOWSKI

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Głogowie*

PEDAGOGICZNE I SOCJOLOGICZNE SPOJRZENIE NA ZDROWIE I BEZPIECZEŃSTWO ZDROWOTNE POLAKÓW

ABSTRACT. Stefańska Anita, Marcinkowski Marian, *Pedagogiczne i socjologiczne spojrzenie na zdrowie i bezpieczeństwo zdrowotne Polaków* [Pedagogical and Sociological View at Health and Health Safety of Poles]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 387-402. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.23

The societies of developed countries, including Poland, are characterized by the dissemination of manifestations of the consumer lifestyle, which leads to a systematic deterioration of health and quality of life. The health and health safety should be systematically monitored and given in-depth scientific analyses, also from the perspective of pedagogy and sociology. In the scientific discourse there are various issues concerning both health hazards (inter alia related to globalization changes and lifestyle) and health promotion (for example, shaping pro-health attitudes and dissemination of participation in physical culture). Promoting a healthy lifestyle must be accompanied by investments in the material cultural-educational and sports-recreational base as well as by educational influences shaping the necessary level of knowledge and skills in the field of health.

Key words: health, health safety, health culture, healthy promotion

Wstęp

Obecne dynamiczne przemiany w życiu jednostek i społeczeństwa (m.in. postęp technologiczny czy przemiany ustrojowe i społeczno-ekonomiczne) wywołują znaczne przesunięcia na skali wartości uznawanych i odczuwanych. Zagrożone, niestety, zostają także wartości podstawowe, w tym zdro-

wie. Kwestia uznawania wartości prozdrowotnych, w tym wartości usytuowanych w sferze kultury fizycznej, nie stanowi raczej problemu, bowiem wartości te zdeterminowane są zarówno instynktem samozachowawczym, jak i oddziaływaniami środowiskowymi na jednostkę. Problematyczne jest jednak odczuwanie owych wartości, na co wpływa zarówno samoocena stanu zdrowia jednostki (dobre samopoczucie nie skłania do zbyt częstej czy bieżącej refleksji o zdrowiu), jak i praktyczne preferencje w realizacji wartości (obecnie dominują – co od wielu lat podkreśla się w literaturze przedmiotu – style życia zorientowane raczej na „mieć” niż na „być”). Cywilizacja współczesna uwalnia jednostkę od konieczności intensywnego wysiłku fizycznego i niesie ze sobą pokusy wypoczynku biernego. Ludzie mają coraz więcej wolnego czasu, lecz, niestety, ograniczają się zwykle do konsumpcji, rezygnując z własnej różnorodnej aktywności. Człowiek przestał więc właściwie reagować na biologiczne sygnały organizmu, czego zasadniczym przejawem stał się niedobór ruchu, który wspólnie z innymi negatywnymi czynnikami wywołuje wiele chorób cywilizacyjnych.

Problematyka poruszana w artykule koncentruje się wokół pedagogicznych i socjologicznych aspektów kształtowania postaw wobec zdrowia i promocji zdrowia. Podejmując tę problematykę, autorzy zdają sobie sprawę, że modyfikacja systemu wartości oraz zachowań w kierunku pożądanego, zdrowego stylu życia zależy wprawdzie od wielu czynników, ale decydujące znaczenie należy jednak przypisać przemianom dokonującym się w samym człowieku, przemianom będącym przede wszystkim wynikiem procesów wychowania i samowychowania. O efektywności tych procesów decyduje głównie zgodne współdziałanie wszystkich środowisk oddziałujących na dzieci i młodzież, albowiem ukształtowane w okresie dorastania systemy wartości, postawy i zachowania, również w sferze kultury zdrowotnej i fizycznej, mają dużą szansę nie tylko przetrwania, ale i rozwoju w późniejszych etapach życia jednostki.

Zdrowie współczesnych Polaków i jego zagrożenia

Wzrost ekonomiczny krajów rozwiniętych skutkuje wprawdzie podniesieniem poziomu życia społeczeństwa w skali globalnej, ale nie gwarantuje w sposób automatyczny jego odpowiedniej jakości. Często zdarza się nawet, że ów wzrost przyczynia się do degradacji człowieka, zubożenia jego rozwoju jako istoty cielesnej, społecznej i kulturowej. Współcześnie zapominamy za zwyczaj o głębokiej prawdzie, że inwestowanie w ludzi jest dużo ważniejsze niż inwestowanie w maszyny. W sposób szczególny wyraził to E. Fromm, stwierdzając, że

im bardziej z pozoru szalony i zdehumanizowany staje się ten nasz świat, tym żywszą jednostki mogą odczuwać potrzebę, by być i pracować z mężczyznami i kobietami, z którymi dzielić będą wspólne ludzkie troski¹.

Aby ukształtowały się te potrzeby, ludzie muszą uświadomić sobie braki w dziedzinie warunków życia i narastające zagrożenia. Dla ludzi, którzy uznali potrzebę zmiany swego sposobu życia, a zwłaszcza dostrzegają konieczność przeciwdziałania zagrożeniom cywilizacyjnym, nadzwyczaj istotnym problemem staje się między innymi promocja zdrowia.

Podejmowane w ostatnich latach próby zdefiniowania zdrowia zaowocowały wyróżnieniem między innymi takich jego atrybutów, które wskazywały na potrzebę ujmowania zdrowia jako:

- pierwszej ze wszystkich wolności,
- antytezy choroby,
- braku poczucia dyskomfortu psychofizycznego (ból, cierpienia),
- stanu równowagi (homeostazy),
- funkcjonalnej zdolności (możliwości wypełniania wysoko cenionych społecznie ról i zadań),
- witalności (dobrej kondycji),
- dobrostanu lub dobrobytu, rozumianego jako zapewnienie dostępności systemu opieki i leczenia,
- zasobu życiowego (warunku i bazy dla normalnego, codziennego funkcjonowania),
- wstępnego warunku partycypacji społecznej i aktywności ekonomicznej,
- warunku wstępnego utrzymania systemu społecznego czy elementu porządku społecznego².

Obecnie Polska przeżywa w sferze ochrony zdrowia – podobnie jak też w innych dziedzinach – kryzys wynikający z trudności w przeprowadzeniu reform i braku przyzwolenia społecznego na odejście od idei odpowiedzialności państwa za zdrowie obywateli. Powodów tych trudności należy upatrywać przede wszystkim w zmianie społecznej dokonującej się nie tylko w sferze ekonomicznej, ale wymagającej również konsekwentnego przeprowadzenia głębokich przeobrażeń świadomościowych. W zakresie ochrony zdrowia szczególne znaczenie ma jego promocja, ważnym elementem której jest upowszechnianie zdrowego stylu życia. Do najczęściej występujących zachowań zagrażających zdrowiu należą przede wszystkim:

- niska aktywność fizyczna,
- nieprawidłowości w odżywianiu,

¹ E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*, Poznań 2000, s. 30.

² Z. Woźniak, *W stronę zdrowia społeczności – socjologiczny kontekst nowej polityki zdrowotnej*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2004, 1, s. 162.

- palenie tytoniu, nadmierne spożycie alkoholu (zwłaszcza napojów wysokoprocentowych),

- używanie substancji psychoaktywnych (innych niż alkohol i nikotyna).

Znajduje to swoje odzwierciedlenie w analizach dotyczących kondycji zdrowotnej współczesnych Polaków³. Stan zdrowia ludności Polski w latach 2000. stopniowo poprawia się (choć wolniej, zwłaszcza w przypadku mężczyzn, niż w latach 90. XX w.), ale na tle ogółu krajów Unii Europejskiej sytuacja w tym zakresie nie jest zadowalająca. Długość życia mieszkańców naszego kraju jest krótsza niż przeciętna w krajach UE: mężczyzn o 4,8 lat, a kobiet – o 2,1 lat. Najmniej korzystnym środowiskiem zamieszkania w Polsce są najmniejsze miasta, natomiast przeciętnie najdłużej żyją mieszkańcy największych miast (z wyjątkiem Łodzi). Największym zagrożeniem życia są choroby układu krążenia (w 2010 r. stanowiły one przyczynę 46% ogółu zgonów Polaków). Drugą co do częstości przyczynę zgonów w Polsce (24,5% ogółu zgonów w 2010 r.) są nowotwory złośliwe. Trzecią grupę stanowią (niestety) przyczyny niedokładnie określone (tu przyczyna zgonu zawierała opis objawów, odwoływała się do nieprawidłowych wyników badań laboratoryjnych, była niedokładnie określona, lub wręcz nieznana, co wydaje się niekorzystnie świadczyć o poziomie polskiej służby zdrowia w zakresie jakości systemu orzekania o przyczynach zgonów). Warto zwrócić jeszcze uwagę na czwartą grupę przyczyn zgonów, to jest przyczyny zewnętrzne (6,5% zgonów w 2010 r.), do których zalicza się między innymi wypadki komunikacyjne i samobójstwa.

Charakteryzując najistotniejsze czynniki ryzyka zdrowotnego w obecnej dekadzie, należy stwierdzić, że⁴:

- spożycie alkoholu w Polsce w ciągu roku wynosi 10,1 litra na osobę (powyżej 15. roku życia) i jest nieco niższe od średniej europejskiej (10,7 litra/osobę). Struktura spożycia różni się jednak od przeciętnej europejskiej, bowiem Polacy piją więcej alkoholi mocnych i piwa, a mniej wina;

- papierosy pali (wg danych z 2009 roku) codziennie 33,5% mężczyzn (19. miejsce wśród 27 krajów Unii Europejskiej) oraz 21,0% kobiet (20. miejsce). W stosunku do roku 1996 nastąpił spadek odsetka palących wśród mężczyzn, natomiast wśród kobiet rozpowszechnienie palenia nie zmieniło się w stopniu znaczącym, a najwyższym odsetkiem palących, zarówno wśród mężczyzn, jak i wśród kobiet, charakteryzuje się grupa osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym;

³ Podstawowym źródłem przedstawionych danych jest raport pt. „Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania” (pod red. B. Wojtyniaka, P. Goryńskiego i B. Moskalewicz), wydany przez Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2012.

⁴ Tamże.

– zwiększa się liczba Polaków z nadwagą lub otyłością (61,4% mężczyzn z nadwagą to w 2009 roku jeden z wyższych odsetków w krajach EU), przy czym problem ten narasta wśród młodzieży szkolnej;

– spożycie owoców w Polsce jest jednym z najniższych w krajach EU, a szczególnie niekorzystnie przedstawia się to wśród dzieci i młodzieży, zwłaszcza najstarszej (w 2010 roku codziennie spożywało owoce tylko 15% chłopców i 20% dziewcząt, uczniów szkół średnich);

– w Polsce stosunkowo bardzo niski odsetek (6%) osób uprawia systematycznie ćwiczenia fizyczne; ogólnie pod względem form aktywności fizycznej sytuacja jest nieco korzystniejsza i zbliżona do średniej UE (podejmuje je 26% dorosłych). Również ogół młodzieży nie wypełnia przewidzianych dla tego wieku norm aktywności, chociaż należy zauważyć, że wśród chłopców i młodszych dziewcząt sytuacja w ostatnich latach się poprawia.

W świetle powyższego, najważniejsze staje się poszukiwanie sposobów intensyfikowania aktywności ruchowej społeczeństwa, w tym zwłaszcza dzieci i młodzieży. Nie chodzi tu jednak tylko o stworzenie odpowiednich warunków tak zwanych obiektywnych, albowiem o powodzeniu wszelkich działań w tej dziedzinie ostatecznie decyduje to, czy jednostka potrafi z tych warunków skorzystać. W opracowanym na przełomie XX i XXI wieków „Narodowym Programie Zdrowia”⁵ sformułowano „ambitny” cel strategiczny w zakresie poprawy zdrowia i związanej z nim jakości życia ludności, zakładając, że do roku 2005 różne formy aktywności fizycznej w czasie wolnym będą udziałem co najmniej 50% dzieci i młodzieży oraz 30% dorosłych. Osiągnięcie założonego celu miało być możliwe jednak tylko wówczas, kiedy w procesie edukacji zdrowotnej zaakcentuje się w sposób szczególny znaczenie aktywności ruchowej człowieka jako przejawu stylu życia związanego z systemem wartości, w którym zdrowie zajmuje pozycję nadrzędną. Czy cel ten udało się osiągnąć? Można domyślić się, że niestety nie. Jak zauważają autorzy kolejnego programu (na lata 2007-2015), należy w roku 2007 ponownie, wzorem poprzednich raportów, stwierdzić, że

Polskie społeczeństwo cechuje niska aktywność fizyczna. Można szacować, że zaledwie około 30% dzieci i młodzieży oraz 10% dorosłych uprawia formy ruchu, których rodzaj i intensywność obciążen wysiłkowych zaspokajają potrzeby fizjologiczne organizmu⁶.

Dane te potwierdza również badanie Eurobarometr z 2009 roku, zgodnie z którym

Polska należy do krajów o niskim odsetku osób regularnie ćwiczących – 6%, natomiast pod względem innych form aktywności fizycznej (spacery, jazda na rowerze,

⁵ Narodowy Program Zdrowia (1996-2005), Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Warszawa 1996.

⁶ Narodowy Program Zdrowia na lata 2007-2015. Załącznik do Uchwały Nr 90/2007 Rady Ministrów z 15 maja 2007 r., s. 31.

taniec, prace ogrodnicze itp.) sytuacja jest korzystniejsza i zbliżona do średniej UE – 26%. (...) Jednocześnie aż 49% Polaków nie uprawia sportu w ogóle, zaś 17% nigdy nie podejmuje innych form rekreacji fizycznej. Młodzież w Polsce również nie osiąga rekomendowanego poziomu aktywności, tj. co najmniej 60 minut dziennie ćwiczeń o umiarkowanej lub wysokiej intensywności⁷.

Zaznacza się przy tym, że odsetek ćwiczących zmniejsza się z wiekiem, szczególnie wśród dziewcząt (w roku 2010 odpowiedni poziom aktywności zadeklarowało tylko 4% dziewcząt w wieku 17-18 lat).

W omawianym, ostatnim programie nie powtarza się jednak jako oczekiwanych efektów celu operacyjnego (celu 4: Zwiększenie aktywności fizycznej ludności) wskaźników z roku 2005 („ambitnych”, ale nie osiągniętych), lecz stawia się kolejne „ambitniejsze” cele, zgodnie z którymi oczekuje się osiągnięcia w roku 2015 zaangażowania „w różne formy aktywności ruchowej o określonej intensywności i częstotliwości w czasie wolnym, co najmniej 60% dzieci i młodzieży oraz 35% dorosłych”⁸. Nasuwa się zatem pytanie: czemu taki zabieg służy? Zwłaszcza że, według autorów tego programu, podstawową przyczyną istniejącego stanu rzeczy jest niska świadomość w zakresie potrzeb sportu i rekreacji, a zatem zmianę w tej dziedzinie mogą przynieść przede wszystkim programy uaktywniające społeczeństwo, promocja rekreacyjnej aktywności ruchowej oraz oddziaływanie na pozytywną ocenę walorów aktywności ruchowej⁹. Nie ulega wątpliwości, że działalność służąca zwiększeniu świadomości jest nader złożona i wszelkich korzystnych zmian należy oczekiwać raczej w dłuższej perspektywie (ale na pewno nie w ciągu dekady). W procesie uświadamiania należy zwracać uwagę nie tylko na fakt, że podejmowanie aktywności ruchowej pozwala na kształtowanie sprawności i wydolności fizycznej oraz zachowanie i potęgowanie potencjału zdrowotnego organizmu, ale także możliwość i konieczność zaspokajania (poprzez aktywność fizyczną) w szerokim zakresie innych potrzeb jednostki, w tym potrzeby bezpieczeństwa.

Bezpieczeństwo zdrowotne w dyskursie naukowym i praktyce społecznej

Aktywne uczestnictwo w kulturze fizycznej, będące przejawem prozdrowotnego stylu życia, może stanowić jedną z ważniejszych dróg pokonywania różnorodnych sytuacji kryzysowych, jakie coraz częściej doświadczają

⁷ Cyt. za: A. Poznańska, D. Rabczenko, B. Wojtyniak, *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związane ze stylem życia*, [w:] *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*, red. B. Wojtyniak, P. Goryński, B. Moskaiewicz, Warszawa 2012, s. 301.

⁸ Narodowy Program Zdrowia na lata 2007-2015, s. 31.

⁹ Tamże.

jednostki i zbiorowości. Owe sytuacje kryzysowe często zagrażają zdrowiu czy nawet życiu, na co od wielu lat wskazują wyniki badań epidemiologicznych oraz apele przedstawicieli środowisk naukowych, nie tylko związanych z medycyną. Bezpieczeństwu zdrowotnemu służy niewątpliwie

upowszechnienie prozdrowotnych stylów życia w populacji osób zdrowych oraz redukcja występowania zachowań będących czynnikami ryzyka bądź wpływających na ich pojawianie się u osób chorych. (...) działania interwencyjne mające na celu zmianę behawioralnych czynników ryzyka chorób (...) powinny uwzględniać modyfikację wpływów środowiskowych, warunkujących w istocie tę zmianę¹⁰.

Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że zgodnie z założeniami paradygmatu biomedycznego działania ukierunkowane na zmianę stylu życia zwykle ograniczają się do edukacyjnego wpływu na jednostki, z pomijaniem czy ograniczaniem oddziaływania na czynniki społeczne i ekonomiczne.

Ograniczenie powyższe uwarunkowane jest między innymi przyjmowaniem w ramach tego paradygmatu tak zwanej negatywnej definicji zdrowia. Definicja taka budowana jest na założeniu, że zdrowy jest człowiek, u którego

nie stwierdzono choroby lub innych zaburzeń w stanie zdrowia. W przypadku problemów zdrowotnych mających korzenie społeczne (...) powyższy sposób rozumienia zdrowia odwraca uwagę od konieczności traktowania zdrowia jako zasobu i nie sprzyja tym samym podejmowaniu w populacji ludzi zdrowych bardzo wczesnych działań zapobiegawczych o charakterze przyczynowym, tj. zorientowanych na środowiskowe determinanty behawioralnych czynników ryzyka¹¹.

Konsekwencją takiego podejścia w traktowaniu zdrowia (przyjęcia jego negatywnej definicji) jest koncentracja na chorobach oraz innych zaburzeniach w stanie zdrowia, co zwykle przejawia się – zarówno na poziomie pojedynczego człowieka, jak i systemu ochrony zdrowia – postawą wyczekiwania. Postawę taką cechuje przede wszystkim to, że jako właściwe traktowane są działania naprawcze, które podejmuje się dopiero wówczas, kiedy pojawia się problem zdrowotny. Wskazane jest jednak odejście (odchodzenie) od opisanego biomedycznego paradygmatu zdrowia i wybór paradygmatu socjologicznego, jednak pod warunkiem, że jego założenia będą z kolei wykorzystywane nie tylko w odniesieniu do działań populacyjnych realizowanych w ramach zdrowia publicznego, ale także będą aplikowane w tych obszarach opieki zdrowotnej, które mają znaczenie dla kształtowania zdrowych stylów życia. Nie budzi wątpliwości, że współcześnie o poziomie bezpieczeństwa zdrowotnego decyduje współdziałanie wielu podmiotów w sferze dbałości

¹⁰ Z. Słońska, *Promocja zdrowia w chorobach układu krążenia*, [w:] *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia*, t. I, red. J. Opolski, Warszawa 2011.

¹¹ Tamże.

o zdrowie (w tym przede wszystkim jednostka/człowiek, pracownicy służby zdrowia, jej instytucje i szeroko rozumiane instytucje oddziaływań społeczno-edukacyjnych), z zaakcentowaniem w tym współdziałaniu stylu życia jako istotnego determinanta tego bezpieczeństwa.

Regularna i szczegółowa kontrola czynników ryzyka zdrowotnego stanowi doskonały przykład nie tylko refleksyjności wobec zewnętrznych czynników zagrożenia, ale i współdziałania systemów eksperckich oraz zachowań laików. Specjaliści dostarczają materiałów do analizy rozkładu owego ryzyka, a ogół populacji w znacznym stopniu uświadamia sobie treść i znaczenie wyników tej analizy. Ich odbiór wpływa na style życia w całej populacji, chociaż zmiany wzorów zachowań zależą zazwyczaj od przynależności klasowej, przy czym profesjonaliści i grupy wysoko wykształcone podejmują je chętniej. Często zdarza się jednak tak, że stanowisko ekspertów – które w gruncie rzeczy rzadko kiedy bywa jednolite – nagle ulega zmianie,

nawet jeżeli uprzednio postulowane zmiany w obrębie stylów życia zostały już poczynione. (...) palenie kiedyś było zalecane przez pewne środowisko ekspertów jako środek odprężający, a żeby mieć zdrowe ciało, należało jeść krwiste mięso, masło i śmietanę¹².

Podjęcia i terminy medyczne zmieniają się w miarę jak poszczególne teorie są poddawane rewizji i odrzucane, a dodatkowo sytuację komplikuje fakt, że w obrębie profesji medycznej w każdej kwestii panuje znaczna, niekiedy radykalna rozbieżność zdań co do czynników ryzyka oraz etiologii głównych chorób zagrażających życiu. Dość naturalne zatem wydaje się, że w obliczu takiej złożoności niektóre osoby tracą zaufanie do specjalistów w zakresie medycyny i wykazują niechęć do modyfikacji stylu życia. Młoda osoba ciesząca się dobrym zdrowiem może mieć pełną świadomość ryzyka, jakie wynika z palenia nikotyny, ale będzie ewentualne negatywne konsekwencje tego nałogu odnosić raczej do czasu należącego w jej pojęciu do nieprawdopodobnie dalekiej przyszłości. W tej sytuacji tego typu zagrożenia zdrowia zupełnie „rozmywają się” i zazwyczaj nie są obecnie postrzegane jako zbyt realne.

Holistyczne podejście w traktowaniu problematyki zdrowia, w tym jego interpretowania i definiowania pociąga za sobą również konieczność adekwatnego ujmowania zagrożeń zdrowia. Uwzględniać zatem należy nie tylko tradycyjny czynnik, czyli choroby, w tym w szczególności współcześnie nasilające się choroby cywilizacyjne, ale i inne zagrożenia zdrowotne (środowiskowe i społeczne). W tej sytuacji bezpieczeństwo zdrowotne można określić przede wszystkim jako „stan gwarantujący brak zagrożeń mogących

¹² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 166.

powodować pogorszenie się lub utratę zdrowia statystycznego obywatela”¹³. Poczucie bezpieczeństwa zdrowotnego ściśle wiąże się ze świadomością dostępności opieki zdrowotnej oraz możliwości korzystania z niej w zakresie zaspokajającym potrzeby zdrowotne. Nie chodzi tu jednak tylko o dostępność w ogóle, lecz raczej o sprawiedliwą dostępność, która z kolei jawi się jako najważniejszy problem występujący w obszarze polityki zdrowotnej. Dostępność opieki zdrowotnej traktowana jest jako obywatelskie prawo wynikające zazwyczaj z umowy ubezpieczeniowej lub też uprawnienie uzależnione od sytuacji (zwłaszcza majątkowej) korzystającego. Cechami takiej dostępności (jako kategorii technicznej) są przede wszystkim¹⁴:

- osiągalność: relacja między wielkością i strukturą zasobów znajdujących się w dyspozycji systemu a wielkością i strukturą potrzeb zdrowotnych określonej populacji, liczbą pracowników medycznych i jednostek infrastruktury przypadających na określoną liczbę ludności danego obszaru;

- dostępność przestrzenna (geograficzna): relacja między przestrzenną dystrybucją zasobów a terytorialnym rozmieszczeniem osób, które mają korzystać ze świadczeń;

- dostępność organizacyjna: stopień dopasowania organizacyjnych warunków udostępniania świadczeń i praktycznych możliwości korzystania przez pacjentów ze stosowanych rozwiązań;

- dostępność kosztowa (ekonomiczna), która w skali makro dotyczy zasad przyznawania uprawnień do korzystania ze świadczeń, a na poziomie mikro jest to postrzegana przez pacjenta jego zdolność do poniesienia kosztu związanego z kontaktem;

- akceptowalność: relacja między oczekiwaniami pacjenta dotyczącymi technicznych, psychologicznych i kulturowych aspektów zaspokajania potrzeb a stopniem spełnienia tych oczekiwań w warunkach konkretnego kontaktu ze służbą zdrowia. Odnosi się to głównie do postrzeganego przez pacjentów poziomu wiedzy i fachowej biegłości lekarza oraz innych pracowników medycznych.

Poziom bezpieczeństwa zdrowotnego w Polsce przedstawiany jest zazwyczaj w sposób krytyczny, niekiedy nawet katastroficzny, chociaż w rzeczywistości mamy do czynienia raczej z permanentnym kryzysem. W rzetelnych analizach tego problemu wskazuje się przede wszystkim na funkcjonalną nierównowagę społeczną i materialną, silnie zależną od zmian w bliższym i dalszym otoczeniu systemu zdrowotnego, przejawiającą się głównie w nie-

¹³ A. Ameljańczyk, T. Ameljańczyk, *System monitorowania bezpieczeństwa zdrowotnego w państwie i jego zagrożeń*, Roczniki KAE, 2012, 25, s. 12.

¹⁴ J. Ruskowski, *Zwiększenie bezpieczeństwa zdrowotnego*. Ekspertyza finansowana ze środków projektu nr POPT.03.04.00-00-019/07, w ramach Programu Operacyjnego Pomoc Techniczna 2007-2013, na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009, s. 6-7.

możności sprostania oczekiwaniom zarówno beneficjentów systemu zdrowotnego (populacji), jak i kadry sektora publicznego ochrony zdrowia, co ma to niewątpliwie swoje konkretne konsekwencje dla bezpieczeństwa zdrowotnego Polaków¹⁵. Potrzebny jest zatem dynamiczny model równoważenia systemu zdrowotnego, dla którego najważniejsze są – zdaniem J. Ruszkowskiego – następujące założenia:

- środki na zdrowie są zawsze ograniczone,
- popyt na świadczenia zdrowotne jest nieograniczony,
- równowagę funkcjonalną systemu zdrowotnego bezpośrednio kształtuje przede wszystkim jego równowaga społeczna zewnętrzna, wyrażana stopniem spełnienia przez system oczekiwań zdrowotnych obywateli (populacji)¹⁶.

Z ostatniego założenia wynika konstatacja następująca: nie budzi wątpliwości, że zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia system zdrowotny pozostaje zawsze mniej lub bardziej niezrównoważony, zaś nierównowaga funkcjonalna należy do jego naturalnych właściwości.

Dość skomplikowane jest rzetelne zbadanie i ściśle ustalenie potencjału zdrowotnego jednostek i społeczeństwa, a zwłaszcza określenie progu bezpieczeństwa zdrowotnego. Należy tu na pewno uwzględnić szereg elementów składowych oraz kontekstów, w tym demograficzny, zdrowotny *sensu stricto*, instytucjonalny, kulturowy i stratyfikacyjny (pozycje społeczne i statusy) oraz ekonomiczny. Jak słusznie zauważa Z. Woźniak,

W miarę wyczerpujący model wyznaczania obszarów granicznych bezpieczeństwa socjalno-zdrowotnego uwzględniać musi wieloczynnikową analizę wzajemnego warunkowania zdrowia oraz kompleksu cech i zjawisk współokreślających położenie człowieka i grup społecznych, do których jednostka przynależy¹⁷.

Model taki, bazujący na całościowej koncepcji zdrowia, musi zakładać określenie wskaźników mierzących całkowity dobrostan oraz to, co pozwala określić zdolność posiadania i osiągania założonych przez jednostkę i społeczeństwo celów, odpowiadania na osobiste potrzeby, a także radzenia sobie w codziennym życiu¹⁸.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 3.

¹⁷ Z. Woźniak, *W stronę zdrowia społeczności*, s. 168.

¹⁸ Cytowany wyżej autor zwraca uwagę na to, że istotną rolę w badaniach socjomedycznych odegrało wprowadzenie do nich socjologicznego pojęcia analitycznego, jakim był (za T. Parsonsem): „funkcjonalny status oznaczający stopień, w jakim jednostka jest w stanie sprostać społecznym oczekiwaniom w kwestiach związanych z pełnieniem przypisanych jej ról społecznych i to bez ograniczeń fizycznych lub umysłowych”. Status ten, obudowany wieloma wskaźnikami, obejmował trzy zasadnicze domeny: fizyczną, psychologiczną i społeczną. Tamże, s. 162-163.

W odniesieniu do bezpieczeństwa zdrowotnego zbiorowości zakłada się, że zdrowa zbiorowość zachowuje zdolność do trwania i funkcjonowania, mimo zachodzących zmian w jej obrębie i poza nią. Zbiorowość taka ma zatem nie tylko możliwość wypełniania funkcji terażniejszych, lecz także przygotowana jest do podejmowania nowych wyzwań, opierając się na posiadanych zasobach i kulturze zdrowotnej. Ma ona przede wszystkim zdolność i możliwości prokreacji, pielęgnacji i opieki oraz wychowania nowych pokoleń, a gwarantuje jej to wypadkowa następujących zasobów i potencjałów:

a) zasobów ludzkich (m.in. liczba, jakość i stan zdrowia członków), materialnych (dochody, zasobność społeczności, gospodarstw domowych i systemu rodzinnego), strukturalnych (typy rodzin i konfiguracje stosunków społecznych w zbiorowościach), funkcjonalnych (statusy i role społeczne) oraz zdolności adaptacyjnych (wzory radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych oraz odporność na kryzys itp.);

b) potencjałów leżących poza systemem grup pierwotnych w postaci: zasięgu i sieci powiązań społecznych, zaplecza instytucjonalnego, systemu zabezpieczeń społecznych oraz innych systemów wsparcia społecznego i systemu sygnałowego umożliwiającego szybkie reagowanie zasobów pozarodzinnych¹⁹.

Współcześnie, o czym już wspomniano, ważnym problemem jest pomiar zagrożeń zdrowia, które w bezpośredni sposób determinują poziom bezpieczeństwa zdrowotnego. Najistotniejszą kwestią do rozstrzygnięcia pozostaje tu obiektywność takiego pomiaru i dlatego niekiedy proponuje się przyjęcie wartości „fizycznych” charakterystyk poszczególnych zagrożeń, a wśród charakterystyk mierzalnych świadczących o wielkości zagrożenia wymienia się między innymi takie, jak:

- wskaźnik zapadalności na określone choroby cywilizacyjne,
- liczba śmiertelnych wypadków komunikacyjnych (przy określonych założeniach),
- liczba kilometrów autostrad (przy określonych założeniach),
- średni czas dojazdu karetki ratowniczej,
- dostępność określonych usług medycznych,
- liczba wypadków w pracy,
- spożycie alkoholu na jednego obywatela²⁰.

Wskaźnikami zagrożeń bezpieczeństwa zdrowotnego społeczeństwa mogą być między innymi: średni wiek obywatela, wskaźnik umieralności (liczba zgonów w skali roku do ogólnej liczby ludności), wskaźnik zapadalności na choroby cywilizacyjne, stosunek liczby obywateli zdolnych do pracy do ogólnej licz-

¹⁹ Tamże, s. 168.

²⁰ A. Ameljańczyk, T. Ameljańczyk, *System monitorowania bezpieczeństwa zdrowotnego*, s. 13.

by ludności w wieku produkcyjnym, wielkość przyrostu naturalnego i średnia długość życia²¹. Te wskaźniki zagrożeń zdrowotnych powinny być podstawą do formułowania założeń polityki zdrowotnej, rozumianej jako

zorganizowane, celowe, kompleksowe i międzysektorowe działania władz publicznych oraz innych podmiotów, służące kształtowaniu, utrzymaniu, ochronie i poprawie zdrowia oraz sprawności ludzi, a także tworzeniu warunków zwiększających potencjał jednostkowy i zbiorowy oraz instytucjonalny, umożliwiający członkom populacji rozwój osobniczy, utrzymanie i/lub poprawę jakości życia oraz samodzielne i niezależne funkcjonowanie²².

Do priorytetów tak rozumianej polityki zdrowotnej należy zaliczyć przede wszystkim redukcję lub też eliminowanie zagrożeń zdrowotnych i ich skutków oraz źródeł obniżenia poziomu bezpieczeństwa zdrowotnego. Obecnie potrzebna jest „nowa” polityka zdrowotna, zorientowana zarówno na jednostkę, jak i zbiorowości oraz ich otoczenie (środowisko i instytucje) wspierające zdrowie. Największe znaczenie w poprawie bezpieczeństwa zdrowotnego w przyszłości będzie miała społeczna świadomość zagrożeń zdrowotnych i związana z tym odpowiedzialność jednostkowa i zbiorowa, tak skutecznie kształtowane we wszelkich formach promocji zdrowia i profilaktyki zdrowotnej. Tylko takie podejście do polityki zdrowotnej zdoła przeciwstawić się dominującym współcześnie procesom i zjawiskom, do których zaliczyć należy chociażby rosnące koszty nowych technologii i procedur medycznych, rosnący standard życia i oczekiwania poprawy jego jakości, nowe style pracy, żywienia i wypoczynku nieobojętne dla zdrowia oraz rozwój konsumeryzmu i utowarowienie zdrowia²³.

Zdrowotne programy profilaktyczne realizowane w Polsce, niestety, nie zawsze są właściwie przygotowane i niekiedy zarzuca się im zbyt silną medykację. Jako przykład można podać programy zorientowane na wyłonienie grup wysokiego ryzyka, a konkretniej skrining cytologiczny. Okazuje się, że „ryzyko jest tu definiowane medycznie (np. wiek najczęstszej zachorowalności), a nie społecznie (pozycja społeczna, kultura medyczna)”²⁴. Taka profesjonalna, wyłącznie medyczna argumentacja na rzecz realizacji tej profilaktyki dość często mija się ze sposobem interpretacji choroby i związanego z nią ryzyka w odczuciu kobiet. Powoduje to, że

znacznym kosztem osiąga się niewielkie korzyści populacyjne, zlokalizowane tylko w pewnych segmentach społeczeństwa. Strategie te, zakładające mobilizację indy-

²¹ Tamże.

²² Z. Woźniak, *W stronę zdrowia społeczności*, s. 181.

²³ Tamże, s. 179.

²⁴ A. Ostrowska, *Profilaktyka zdrowotna: interpretacje, definicje sytuacji, racjonalności (Przypadek profilaktyki ginekologicznej kobiet)*, *Studia Socjologiczne*, 2011, 3, s. 92.

widualnych (psychologicznych, materialnych) zasobów, sprzyjają generalnie tym, którzy mają więcej zasobów, a więc poszerzają zakres nierówności. Zarzuca się im też, że prowadzą do medykalizacji uprzednio zdrowych jednostek i nie prowadzą do oddziaływania na przyczyny zjawiska (a przyczyny z różną siłą oddziałują na różne segmenty struktury społecznej)²⁵.

Potrzebna jest zatem weryfikacja programów profilaktycznych adresowanych do różnych kategorii potencjalnych klientów opieki zdrowotnej, uwzględniająca zarówno ideę równości społecznej (w kontekście dostępności usług medycznych), jak i holistyczne podejście do zdrowia i choroby.

Osoby zajmujące się działaniami zapobiegawczymi powinny mieć bogatą wiedzę o czynnikach wspierających ludzkie zdrowie i rozwój oraz być zdolne do identyfikacji czynników etiologicznych i środowiskowych, aby najlepiej inspirować młodych ludzi do wzbogacania wiedzy o zdrowym stylu życia, co w procesie wychowania wiąże się wprost z kształtowaniem ich charakteru. Wbudowanie w działalność dydaktyczną szkoły funkcji wspomagania zdrowia, to uruchomienie różnorodnych zajęć, a szczególnie profilaktycznych, nie tylko przyczyniających się do rozwijania osobistych i grupowych możliwości młodych osób w tym zakresie, ale uczących wykorzystywania własnych potencjałów dla skutecznego radzenia sobie z trudnościami życiowymi, by tym samym zapobiegać problemom zagrażającym ich zdrowiu w szeroko ujętym psychospołecznym kontekście²⁶. We współczesnym świecie szczególnie młodzi ludzie odczuwają skutki na przykład tłumienia w sobie uczuć, a wszakże to człowiek spontaniczny jest postrzegany jako zdrowy. Skutki utraty spontaniczności oraz indywidualności opisuje Erich Fromm pisząc „rezygnacja ze spontaniczności i indywidualności prowadzi do zablokowania życia. Choć żywy biologicznie człowiek staje się emocjonalnie i umysłowo martwym autotatem”²⁷.

Zakończenie

Nie ulega wątpliwości, że współczesna cywilizacja oddala człowieka od naturalnych warunków egzystencji, co w konsekwencji prowadzi do dysfunkcji psychicznych i systematycznego pogarszania zdrowia i jakości życia. W tej sytuacji decydujące znaczenie mają jednostkowe wybory zmieniające nieprawidłowe nawyki i upodobania, głównie w zakresie odżywiania, aktywności ruchowej i używek. Dbłość o zdrowie powinno być również punktem wyjścia do uporządkowania szerszego pola w psychospołecznej przestrzeni,

²⁵ Tamże.

²⁶ Por. Z.B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Warszawa 1999, s. 19.

²⁷ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1993, s. 127.

w której porusza się jednostka. W Polsce osiągnięciu celów zdrowotnych musi służyć zarówno pokonywanie barier związanych ze zmianą ludzkich zachowań, jak i systematyczny monitoring stanu zdrowia ludności oraz stylów życia (na wzór np. Wielkiej Brytanii czy Finlandii). Przedsięwzięcia te stanowią podstawę do oceny sytuacji zdrowotnej i jej dynamiki, co z kolei determinuje skuteczność działań zapobiegawczych. Ogólna strategia i metodologia promocji zdrowia ukierunkowanej na style życia ma szczególne znaczenie w przełamywaniu dominującego jeszcze paradygmatu choroby i skupieniu uwagi na możliwościach adaptacyjnych człowieka.

Uznając za konieczne rozstrzygnięcie sytuacji współczesnego człowieka stojącego wobec licznych zagrożeń zdrowia, zarówno w skali makro jak i mikro, zakładamy, że stosownych zmian należy dokonać przede wszystkim w sferze osobowościowego funkcjonowania jednostki. Wszelkie poważne próby zbudowania koncepcji teoretycznych i ich praktycznych rozwiązań w dziedzinie dbałości o zdrowie w ostatecznej instancji nie mogą abstrahować od aksjologicznych i społeczno-psychologicznych aspektów stylu życia. Kondycja zdrowotna jednostki i społeczeństwa stanowi jedną z ważniejszych miar poziomu rozwoju cywilizacyjnego, przy czym równie ważny jak obiektywne wskaźniki i miary stosowane przez naukę jest stosunek ludzi do własnego zdrowia oraz to, w jakim stopniu dbałość o nie stanowi element ich stylu życia. Nie budzi wątpliwości, że właśnie styl życia i zachowania zdrowotne należą do najważniejszych, poddających się kontroli i modyfikacji czynników związanych z szeroko rozumianym zdrowiem jednostki i społeczeństwa. Od najwcześniejszego dzieciństwa powinny być zatem kształtowane umiejętności i nawyki ruchowe oraz dbałość o higienę ciała i higieniczny tryb życia, co wiąże się z kształtowaniem potrzeb samorealizowania się w aktywnych formach wypoczynku.

Najskuteczniejszą drogą do zdrowego stylu życia, u podstaw którego znajduje się aktywność ruchowa, jest działalność edukacyjna, zwłaszcza w środowisku dzieci i młodzieży. Skutkiem działań edukacyjnych powinien być z jednej strony wzrost świadomości stanu zagrożeń dla zdrowia jednostki, a z drugiej ukształtowanie potrzeb, które umotywiają jednostkę do działania aktywnego i twórczego w tym zakresie. Potrzeby te wpisują się w jednostkowy system wartości człowieka przesądzający o wyborze stylu życia. Najpierw potrzeby te muszą zrodzić się w świadomości jednostek, a potem każdy musi samodzielnie szukać możliwości ich realizacji w akceptowanym przez siebie i środowisko stylu życia. Wszystko to stanowi podstawę – łącznie z motywacją emocjonalną – do kształtowania postaw jednostki wobec własnego ciała, troski o jego higienę, zdrowie, sprawność i urodę. Dużo łatwiej kształtować te postawy i zapobiegać dewiacjom w tym zakresie wtedy, kiedy aktywne ruchowo formy spędzania wolnego czasu i wypoczynku

staną się nierozzerwalnym elementem stylu jednostki. Zdrowie jako wartość szczególnie cenna dla każdej jednostki wymaga twórczego potraktowania, adekwatnego nie tylko do zasobów czasowych i materialnych danej osoby, ale i wymagań zdrowotnych związanych na przykład z wiekiem, miejscem zamieszkania, czy specyfiką pracy zawodowej.

W sytuacji, kiedy każdy człowiek jest odpowiedzialny za kształt swojego życia, w tym za jego jakość i zdrowie, potrzebny jest nowy system kształcenia ogólnego służący efektywnej realizacji zachowań związanych z bezpieczeństwem zdrowotnym. Edukacja jest inwestycją w człowieka, a jej zasadniczym wynikiem ma być między innymi wzrost świadomości zagrożeń dla zdrowia każdej jednostki. Celem edukacji jest między innymi kształtowanie motywacji do działania aktywnego i twórczego, zgodnie z pożądanym systemem wartości, przesądzającym o wyborze zdrowego stylu życia.

Edukacja zdrowotna jest drogą do stylu życia, którego najistotniejszymi zewnętrznymi przejawami, obok aktywności ruchowej, są higieniczny tryb życia, prawidłowe odżywianie i unikanie używek. Zadaniem tej edukacji jest kształtowanie systemu wartości i ukierunkowanie procesu rodzenia się potrzeb związanych z realizacją zdrowego stylu życia. Potrzeby te muszą najpierw zrodzić się w świadomości jednostek, a potem każdy musi szukać sam możliwości ich zaspokojenia w akceptowanym przez siebie i środowisko stylu życia. Wszystko to stanowi podstawę – łącznie z motywacją emocjonalną – do kształtowania postaw jednostki wobec własnego ciała, troski o jego higienę, zdrowie, sprawność i urodę. Warto podkreślić przy tym, że dużo łatwiej kształtować te postawy i zapobiegać zjawiskom negatywnym w tym zakresie wtedy, kiedy aktywne ruchowo formy spędzania czasu wolnego i wypoczynku staną się nierozzerwalnym elementem stylu życia jednostki.

Upowszechnianie zdrowego, aktywnego ruchowo stylu życia dorastających pokoleń wiąże się przede wszystkim z koniecznością przewartościowań w sferze wychowania w kulturze fizycznej i wychowania do czasu wolnego. Obie sfery wychowania powinny być ściśle związane z procesem wychowania zdrowotnego i promocji zdrowia. Ta ostatnia jest procesem ciągłym, wieloletnim, który ma doprowadzić w skali masowej do przekształceń indywidualnych stylów życia tak, by sprzyjały umacnianiu i rozwojowi potencjału zdrowotnego społeczeństwa. Osiągnięcie tego rodzaju przekształceń dokonuje się przez zmiany świadomości i zachowań zdrowotnych, do czego niezbędne są nie tyle działania o charakterze interwencyjnym, lecz wielopłaszczyznowe oddziaływanie podejmowane na różnych poziomach organizacji życia społecznego, skierowanych na jednostki, grupy i warunki ich życia. Jednym z elementów tego oddziaływania są systematycznie prowadzone badania naukowe w tej dziedzinie, a zwłaszcza upowszechnianie i praktyczne zastosowanie rezultatów tych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Ameljańczyk A., Ameljańczyk T., *System monitorowania bezpieczeństwa zdrowotnego w państwie i jego zagrożenia*, Roczniki KAE, 2012, 25.
- Fromm E., *Zerwać okowy iluzji*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1993.
- Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Wydawnictwo Śląsk, Warszawa 1999.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Lorenz K., *Regres społeczeństwa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Narodowy Program Zdrowia (1996-2005), Warszawa: Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, 1996.
- Narodowy Program Zdrowia na lata 2007-2015. Załącznik do Uchwały Nr 90/2007 Rady Ministrów z 15 maja 2007 roku.
- Ostrowska A., *Profilaktyka zdrowotna: interpretacje, definicje sytuacji, racjonalności (Przypadek profilaktyki ginekologicznej kobiet)*, Studia Socjologiczne, 2011, 3.
- Poznańska A., Rabczenko D., Wojtyniak B., *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związane ze stylem życia, [w:] Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*, red. B. Wojtyniak, P. Goryński, B. Moskalewicz, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2012.
- Ruszkowski J., *Zwiększenie bezpieczeństwa zdrowotnego*. Ekspertyza finansowana ze środków projektu nr POPT.03.04.00-00-019/07, w ramach Programu Operacyjnego Pomoc Techniczna 2007-2013, na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009.
- Słońska Z., *Promocja zdrowia w chorobach układu krążenia, [w:] Zdrowie Publiczne. Wybrane zagadnienia*, t. I, red. J. Opolski, Szkoła Zdrowia Publicznego CMKP w Warszawie, Warszawa 2011.
- Woźniak Z., *W stronę zdrowia społeczności – socjologiczny kontekst nowej polityki zdrowotnej*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2004, 1.

WANDA BARANOWSKA

Uniwersytet Łódzki

JUSTYNA LESZKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

AGRESYWNE ZACHOWANIA UCZNIÓW ZE SPE JAKO ŹRÓDŁA LĘKÓW NAUCZYCIELI. KORELACJA OSŁABIAJĄCA SUKCES EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

ABSTRACT. Baranowska Wanda, Leszka Justyna, *Agresywne zachowania uczniów ze SPE jako źródła lęków nauczycieli. Korelacja osłabiająca sukces edukacji włączającej* [Students' with Sen Aggressive Behavior as the Source of Teachers' Fears. Correlation Weakening the Success of Inclusive Education]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 403-425. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.24

In inclusive education, teachers work with all students, including those exhibiting aggressive behaviors. Today, many teachers struggle with challenging student behavior. The study aims to examine (1) aggressive behaviors in students with SPE – a source of teacher frustration in inclusive education, (2) the consequences of these behaviors triggering fears in teachers, and (3) the relationship between teacher seniority and likely consequences as per objective 2.

The survey was conducted among 188 teachers. The data were analyzed using descriptive and correlational approaches. We determined that (1) the main source of teacher frustration is the physical aggression displayed by students with ASD, ADHD, ODD and CD; (2) the fear students with SEN may hurt other students is prominent amongst teachers, with a linear correlation between predictable consequences, where the strongest links appear between prediction of conflict in a classroom and the accusation of incompetence levelled at teachers by parents of students with SEN and between the fear of losing self-control and disapproval by superiors; (3) no significant relationship exists between the seniority of teachers and their perception of the sources of frustrations and fears. Against the background of the results, we formulated recommendations on inclusive education training for teachers.

Key words: inclusive education, student' aggressive behavior, teachers' frustration and fear

Wprowadzenie

Edukacja włączająca toczy się w „teatrze” szkoły, w którym zostały przydzielone aktorom role; każdy z nich posiada określone kompetencje, pomiędzy aktorami zachodzi interakcja, a tło stanowi specjalnie przygotowana do spektaklu scenografia. Każdy aktor chce odnieść sukces, najlepiej jak umie kształtuje na scenie interakcje, ale czasem stresuje się i zmienia sposób odgrywania roli. Czy istnieje jakiś sposób, by mimo niepożądanych emocji sztuka odniosła sukces?

Sukces edukacji włączającej zależy od wielu czynników, wśród których ważne miejsce zajmuje kompetentny i pozytywnie nastawiony personel¹. Kompetencje nauczycieli włączających są często omawiane w literaturze światowej. Uwagę zwraca się na konieczność posiadania przez nich wiedzy na temat potrzeb uczniów i sposobów ich zaspokajania, umiejętności pedagogicznych, także prezentowania adekwatnego do idei włączania systemu wartości, nastawień i oczekiwań². W obszarze wartości podkreśla się szacunek dla różnorodności, wśród nauczycielskich umiejętności wiodące miejsce zajmuje wsparcie każdego ucznia³. Od wielu lat w badaniach światowych monitoruje się nastawienia nauczycieli szkół masowych i specjalnych do edukacji włączającej uczniów ze SPE⁴, kontroluje poglądy i samoocenę ich kompetencji. Wyniki badań dowodzą, że nauczyciele wydają się pozytywnie nastawieni do idei włączenia i jednocześnie dostrzegają problemy w możliwościach jej praktycznej realizacji⁵. Znaczącym źródłem postrzeganych problemów jest

¹ J.A. Niemeyer, R. Proctor, *The influence of experience on student teachers' beliefs about inclusion*, Journal of Early Childhood Teacher Education, 2002, 23(1), s. 49-57; P.W. Wesley, V. Buyssse, S. Tyndall, *Family and professional perspectives on early intervention: An exploration using focus groups*, Topics in Early Childhood Special Education, 1997, 17(4), s. 435-456; Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2011, s. 56-57.

² R.D. Crick, *Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care*, European Educational Research Journal, 2008, 7, s. 313; F. Caena, *Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*, European Journal of Education, 2014, 49(3), s. 312.

³ EADSNE: European Agency for Development in Special Needs Education, *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark 2012, s. 7.

⁴ D. Yasutake, J. Lerner, *Teachers' Perceptions of Inclusion for Students with Disabilities: A Survey of General and Special Educators*, Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 1996, 7(1), s. 1-7; S.E. Wigle, D.J. Wilcox, *Teacher and administrator attitudes toward full inclusion in rural mid-America*, Rural Special Education Quarterly, 1997, 16(1), s. 3-7; R.G. Monahan, S.B. Marino, R. Miller, *Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools 2000*, Education, 1996, 117(2), s. 316-320; E.M. Unianu, *Teachers' attitudes towards inclusive education*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2012, 33, s. 900-904.

⁵ E. Avramidis, B. Norwich, *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, European Journal of Special Needs Education, 2010, 17(2), s. 129-147; T.E. Scruggs,

konieczność pracy z uczniami z trudnościami w zachowaniu, którzy negatywnie (silniej niż uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną) wpływają na sprawność działania nauczycieli i rówieśników w klasie⁶. Nauczyciele klas masowych nie czują się przygotowani do pracy z nimi, odczuwają lęk, frustrację i złość, co osłabia ich pozytywne nastawienia do edukacji włączającej⁷. Przegląd badań przeprowadzony przez De Boer, Pijl i Minnaert⁸ ujawnia, że większość nauczycieli szkół regularnych ma negatywne lub neutralne nastawienia do włączania uczniów ze SPE, co ma związek z ich doświadczeniem w pracy z takim uczniem, z typem niepełnosprawności⁹ i niedoborem szkoleń¹⁰. MacFarlane and Woolfson¹¹ dowodzą w badaniach, że nauczyciele z mniejszym stażem pracy mają bardziej pozytywny stosunek do uczniów z trudnościami w zachowaniu (SEBD)¹² niż nauczyciele z większym stażem. Badania Silva i Neves¹³ sugerują związek pomiędzy zakłócającym pracę zachowaniem uczniów a pedagogicznymi praktykami nauczycieli, co może łączyć się z nauczycielską atrybucją przyczyn zachowania uczniów¹⁴, także ze stanem odporności emocjonalnej nauczycieli, determinującej ich ogólny rozwój¹⁵.

M.A. Mastropieri, *Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis*, *Exceptional Children*, 1996, 63(1), s. 59-74.

⁶ R.P. Hastings, S. Oakford, *Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs*, *Educational Psychology*, 2003, 23, s. 87-94.

⁷ S. Chhabra, R. Srivastava, I. Srivastava, *Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers*, *Journal of Disability Policy Studies*, 2010, 20, s. 219-228; B.G. Cook, D.L. Cameron, M. Tankersley, *Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities*, *Journal of Special Education*, 2007, 40(4), s. 230-238.

⁸ A. De Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert, *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*, *International Journal of Inclusive Education*, 2010, 15(3), s. 331-353.

⁹ E. Avramidis, E. Kalyva, *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*, *European Journal of Special Needs Education*, 2007, 22(4), s. 367-389.

¹⁰ A.B. Kuyini i in., *Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education*, *International Journal of Inclusive Education*, 2016, 20(10), s. 1009-1023.

¹¹ K. MacFarlane, L.M. Woolfson, *Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour*, *Teaching and Teacher Education*, 2013, 29, s. 46-52.

¹² SEBD – pojęcie oznacza skrót *social, emotional and behavioural difficulties* – trudności społeczne, emocjonalne i w zachowaniu.

¹³ P. Silva, I.P. Neves, *Power and Control in the Classroom: Understanding Students' Disruptive Behaviours*, *Pedagogies: An International Journal*, 2007, 2(4), s. 205-231.

¹⁴ M. Poulou, B. Norwich, *Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties: A model of decision-making*, *British Educational Research Journal*, 2010, 28(1), s. 111-138.

¹⁵ C.F. Mansfield i in., *"Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalk-face"*, *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28(3), s. 357-367.

Ważnym aspektem rozpoznawania uwarunkowań edukacji włączającej są emocje i afekty podmiotów w nią zaangażowanych. Zwróćmy uwagę, że emocje są wkomponowane w nauczycielskie nastawienia do idei włączania oraz w stosunek do ucznia z zaburzeniami zachowania, towarzyszą także codziennym interakcjom w szkole. Emocje są także pierwotnym źródłem niepożądanego zachowania ucznia ze SPE.

Emocje nauczyciela stanowią coraz częściej przedmiot badań, głównie z powodu poszukiwania czynników osłabiających wypalenie zawodowe. W świetle niektórych można zauważyć, że coraz wyższy poziom wymagań zewnętrznych wobec nauczycieli (oczekiwanie wysokich wyników, częste ich testowanie) podwyższa poziom stresu nauczycieli¹⁶. Wiadomo także, iż emocje nauczycieli są nierozzerwalnie związane z emocjami uczniów¹⁷, kształtują jakość wzajemnie nawiązywanych relacji¹⁸.

Złość jest najczęściej rozpoznawaną negatywną emocją wśród nauczycieli¹⁹, która może być skierowana na ucznia lub do siebie²⁰. Frenzel²¹ stwierdza, że nauczyciele mogą doświadczać złości wobec siebie, kiedy nie są usatysfakcjonowani swoim działaniem, mogą także odczuwać złość i niepokój z powodu złego zachowania uczniów, co jest prawdopodobnie jedną z najbardziej istotnych przyczyn tej emocji wśród nauczycieli. Nieprzyjemne emocje nauczycieli kojarzone są z łamaniem przez uczniów dyscypliny w klasie²² oraz poczuciem braku kompetencji w powstrzymywaniu i ograniczaniu takiego zachowania²³. Złość może pojawić się także wówczas, kiedy ktoś jest obwi-

¹⁶ L. Valli, D. Buese, *The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability*, *American Educational Research Journal*, 2007, 44(3), s. 519-558.

¹⁷ D.K. Meyer, J.C. Turner, *Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts*, *Educational Psychology Review* 2006, 18(4), s. 377-390.

¹⁸ J.S. Yoon, *Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy*, *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2002, 30(5), s. 485-493.

¹⁹ R.E. Sutton, K.F. Wheatley, *Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research*, *Educational Psychology Review*, 2003, 15 (4), s. 327-358; R.E. Sutton, *Teachers' anger, frustration, and self-regulation*, [w:] *Emotion in education*, red. P.A. Schutz, R. Pekrun, San Diego 2007, s. 259-274; M-L. Chang, *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, *Educational Psychology Review*, 2009, 21 (3), s. 193-218.

²⁰ P.C. Ellsworth, E.M.W. Tong, *What does it mean to be angry at yourself? Categories, appraisals, and the problem of language*, *Emotion*, 2006, 6 (4), s. 573-586.

²¹ A.C. Frenzel, *Teacher Emotions*, [w:] *International Handbook of Emotions in Education*, red. P.A. Alexander, R. Pekrun, L. Linnenbrik-Garcia, London 2014, s. 494-519.

²² A. Hargreaves, *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*, *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16, s. 811-826.

²³ M-L. Chang, H.A. Davis, *Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgement of disruptive behavior/students*, [w:] *Advantages in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, red. P.A. Schutz, M. Zembylas, New York 2009, s. 95-127.

niany o niepożądane zdarzenia²⁴, co w przypadku nauczycieli może oznaczać na przykład zarzut braku umiejętności zarządzania dyscypliną w klasie. Ponieważ doświadczanie i wyrażanie gniewu uważa się za społecznie niepożądane, szczególnie w przypadku nauczycieli²⁵, wraz ze złością może pojawiać się lęk przed porażką i poczucie wstydu wobec niespełniania oczekiwań, wywołując ciągły niepokój²⁶. Co ważne, i na co zwróciły uwagę badania Sutton²⁷, wielu nauczycieli wyjaśnia, że: 1) mechanizm doświadczania gniewu i frustracji nie jest generowany chwilowymi emocjami; są to intensywne, trwające dłużej niż godzinę stany związane z odczuwalnymi odczuciami cielesnymi, 2) ich gniew i frustracja prowadzi do zmian zachowania w klasie i strategii radzenia sobie z przebiegiem zajęć, czego przyczyn upatrują w natrętnych myśłach utrudniających im koncentrację, 3) uczniowie są bezpośrednim celem ich gniewu i przyczyną frustracji. Oznacza to, że wpływ doświadczanych, negatywnych emocji może tworzyć stałą gotowość nauczycieli do gwałtownego reagowania na zachowanie ucznia, będącego sprawcą czynów uznanych przez nauczyciela za frustrujące.

Mając na uwadze odsetek występowania określonych zaburzeń w populacji ogólnej²⁸, można założyć, że najliczniejszą grupę uczniów ze SPE w szkołach tworzą uczniowie z ADHD, autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Zachowania agresywne w tej grupie uczniów, choć występują częściej niż w przypadku uczniów z innymi zaburzeniami rozwojowymi, nie są objawem wpisanym w ich charakterystykę kliniczną²⁹. Najczęstszym fenotypem w po-

²⁴ P. Kuppens i in., *The appraisal basis of anger: Specificity, necessity, and sufficiency of components*, *Emotion*, 2003, 3(3), s. 254-269.

²⁵ A. Liljestrom, K. Roulston, K. Demarrais, "There's No Place for Feeling Like This in the Workplace: Women Teachers' Anger in School Settings, [w:] *Emotion in education*, red. P.A. Schutz, R. Pekrun, San Diego, 2007, s. 275-291; R.E. Sutton, *Teachers' anger, frustration*, s. 259-274; R.E. Sutton, K.F. Wheatley, *Teachers' emotions and teaching*, s. 327-358.

²⁶ A.G.C. Wright i in., *The Pathoplastic Relationship Between Interpersonal Problems and Fear of Failure*, *Journal of Personality*, 2009, 77(4), s. 997-1024; H.A. McGregor, A.J. Elliot, *The Shame of Failure: Examining the Link Between Fear of Failure and Shame*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2005, 31(2), s. 218-231; A.J. Elliot, T.M. Thrash, *The Intergenerational Transmission of Fear of Failure*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004, 30(8), s. 957-971; A.J. Martin, H.W. Marsh, *Fear of Failure: Friend or Foe?*, *Australian Psychologist*, 2003, 38(1), s. 31-38.

²⁷ R.E. Sutton, *Teachers' anger, frustration*, s. 259-274.

²⁸ J. Fayyad i in., *Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder*, *The British Journal of Psychiatry*, 2007, 190 (5), s. 402-409; M. Elsabbagh i in., *Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders*, *Autism Research*, 2012, 5(3), s. 160-179.

²⁹ S.E. Fitzpatrick i in., *Aggression in autism spectrum disorder: presentation and treatment options*, *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2016, 12, s. 1525-1538; A. Hill i in., *Aggressive Behavior Problems in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Correlates in a Large Clinical Sample*, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2014, 8(9), s. 1121-1133; D.F. Connor i in., *Impulsive aggression in attention-deficit/hyperactivity disorder: Symptom severity, co-morbidity,*

pulacjach klinicznych, występującym u około 80% agresywnych dzieci, jest agresja impulsywna, odwetowa³⁰, wynikająca z frustracji, irytacji lub wrogości wobec rzeczywistych lub postrzeganych, generujących stres prowokacji. Jest nieplanowaną i natychmiastową odpowiedzią, odzwierciedlającą niekontrolowaną emocjonalność, która choć pozytywnie redukuje napięcie, to przynosi negatywne konsekwencje w ocenie społecznej agresora³¹.

Przytoczone wyniki badań rysują ogólny 'scenopis' oraz obraz problemów doznawanych przez 'aktorów' edukacji włączającej. Na tym tle zdecydowałyśmy rozpoznać szczegółowo źródła frustracji i lęków nauczycieli edukacji włączającej związane z agresywnym zachowaniem uczniów ze SPE.

Metoda

Badanie właściwe poprzedzono pilotażem w postaci 12 swobodnych wywiadów z nauczycielami zgłaszającymi się po poradę w sprawie zachowania agresywnego uczniów ze SPE (październik-listopad 2016). Wywiady zbierały wypowiedzi nauczycieli opisujące algorytm zachowania uczniów, nazywanego przez nauczycieli „zachowaniem agresywnym” oraz przewidywanych przez nauczycieli negatywnych konsekwencji tych zdarzeń. Wypowiedzi nauczycieli utworzyły katalog zmiennych w badaniach.

Badania właściwe przeprowadzono w okresie marzec 2017 – styczeń 2018. Ważne w nich było ustalenie: (1) jakie szczególne zachowania uczniów ze SPE są źródłem frustracji nauczycieli; (2) jakie zdarzenia, traktowane jako konsekwencje agresywnego zachowania uczniów ze SPE są źródłem obaw/lęków nauczycieli; (3) jaki związek istnieje pomiędzy postrzeganiem tych konsekwencji a stażem pracy nauczycieli. W zbieraniu danych posłużyłyśmy się sondażem z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety w dwóch identycznych treściowo wersjach – papierowej oraz online do samodzielnego wypełnienia przez badanych. Edycja internetowa została oparta na modelu Tailored Design Method – TDM³². Narzędzie zawierało pytania półotwarte

and attention-deficit/hyperactivity disorder subtype, Journal of Child Adolescent Psychopharmacology, 2010, 20(2), s. 119-126; P.S. Jensen i in., *Consensus report on impulsive aggression as a symptom across diagnostic categories in child psychiatry: Implications for medication studies*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007, 46(3), s. 309-322.

³⁰ F. Vitaro, M. Brendgen, R.E. Tremblay, *Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics*, The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2002, 43(4), s. 495-505.

³¹ J.A. Hubbard i in., *Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Outcomes, processes, experiences, and measurement*, Journal of Personality, 2010, 78(1), s. 95-118.

³² D.A. Dillman, *Mail and internet surveys: The tailored design method. Second Edition*, Hoboken 2007.

korespondujące z problemami badawczymi, dając badanym możliwość uzupełnienia wskazanych w kafeterii wartości zmiennych własnymi wypowiedziami. W badaniach zastosowaliśmy nieprobabilistyczny, arbitralny dobór próby. Kryterium były: (1) zatrudnienie w szkole różnego typu na stanowisku nauczyciela; (2) staż pracy minimum 1 rok; (3) udział w ostatnich dwóch latach w szkoleniu dotyczącym zaspokajania potrzeb uczniów ze SPE w edukacji włączającej. Do analizy danych wykorzystaliśmy 188 kwestionariuszy (w tym ponad 60% w wersji papierowej). Próba jest homogeniczna ze względu na płeć – w badaniu wzięło udział jedynie 2 mężczyzn, także pod względem poziomu wykształcenia – wszyscy badani posiadają stopień magistra i pełne kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela, jak również uczestniczyli w szkoleniach związanych ze strategiami postępowania wobec agresji impulsywnej ucznia ze SPE w wymiarze od 3 do 8 godzin. Profil zawodowy nauczycieli uczestniczących w badaniu przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Profil zawodowy uczestników badania

Staż pracy n-lat		Typ szkoły			Razem
		ogólna	włączająca	specjalna	
		liczba	liczba	liczba	
	1-10 lat	29	25	1	55
	11-17 lat	15	20	4	39
	18-24 lat	20	17	8	45
	> 25	22	20	7	49
Razem		86	82	20	188

Statystyczne cechy grupy: 1) Staż min 1, max 40, mediana 17,5, średnia 10; 2) Typ szkoły: mediana 2,0 (włączająca), średnia 1 (szkoła ogólna/masowa).

Do analizy danych ankietowych wykorzystaliśmy dwa podejścia statystyczne – ustaliłyśmy częstość występowania wartości w obrębie zmiennych: a) zachowania uczniów ze SPE będące źródłem frustracji nauczycieli; b) przewidywane konsekwencje zachowania agresywnego uczniów wzmacniające frustrację nauczycieli. Następnie, po dychotomizacji i rangowaniu wyników surowych dotyczących przewidywanych konsekwencji, w podejściu korelacyjnym ustaliłyśmy ich współwystępowanie, z wykorzystaniem testu korelacji liniowej Spearmana. Ten sam test zastosowaliśmy ustalając korelację pomiędzy przewidywanymi konsekwencjami zachowań agresywnych uczniów a stażem pracy badanych nauczycieli.

Wyniki

Zachowania uczniów ze SPE jako źródła frustracji nauczycieli

W badaniach poszukiwano danych o werbalnie i fizycznie agresywnym zachowaniu uczniów ze SPE, będącym źródłem frustracji nauczycieli, z dwóch perspektyw: 1) według typu zaburzeń i niepełnosprawności uczniów, z podziałem na dominującą formę agresji; 2) według czynów, jakie ci uczniowie popełniają. Należy dodać, że pojęciu „częste” zachowania agresywne towarzyszył w kwestionariuszu opis: „te, które mają miejsce codziennie lub prawie codziennie”.

Tabela 2 prezentuje dane dotyczące rozkładu agresywnie zachowujących się uczniów z różnymi typami SPE oraz dominującej w percepcji badanych formy agresji.

Tabela 2

Nauczycielska percepcja zachowań agresywnych uczniów ze SPE według typu SPE oraz dominującej formy agresji (N = 188)

Uczniowie	Częstość zachowania agresywnego		Dominacja agresji werbalnej		Dominacja agresji fizycznej	
	n	%	n	%	n	%
Typ SPE						
Niedosłyszający i niesłyszający	14	7%	2	1%	3	2%
Niedowidzący i niewidzący	4	2%	2	1%	2	1%
Niepełnosprawność fizyczna	14	7%	2	1%	1	1%
Lekki stopień niepełnosprawności intelektualnej	49	26%	16	9%	10	5%
Umiarkowany i znaczny stopień niepełnosprawności intelektualnej	38	20%	5	3%	7	4%
Niepełnosprawność sprzężona	56	30%	7	4%	15	8%
Zaburzenia w spektrum autyzmu (ASD)	143	76%	72	38%	57	30%
ADHD	114	61%	75	40%	69	37%
Zaburzenia opozycyjno-buntownicze (ODD)	119	63%	48	26%	42	22%
Zaburzenia zachowania (CD)	117	62%	53	28%	40	21%
<i>Zachowania ryzykowne</i>	112	<i>60%</i>	38	20%	28	15%

Wykluczenie społeczne	109	58%	42	22%	55	29%
Zaburzenia w uczeniu się	16	9%	5	3%	0	0%
Choroba przewlekła	6	3%	0	0%	4	2%
Zdolni i utalentowani	8	4%	2	1%	0	0%
Imigranci	1	1%	1	1%	0	0%

Uwaga: n nie sumuje się do łącznej liczby badanych (N = 188), ponieważ pytanie zawierało możliwość wyboru wielu odpowiedzi.

Ogólny obraz częstości zachowań agresywnych uczniów postrzeganych przez nauczycieli w poszczególnych typach SPE potwierdza wcześniejsze badania dotyczące skali i współwystępowania zachowań agresywnych w ADHD, CD i ODD³³ oraz w ASD³⁴. Badani z prawie równą częstością wskazują również uczniów społecznie odrzuconych oraz podejmujących zachowania ryzykowne (wagarujących, pijących alkohol), jednak należy zwrócić uwagę, że genezą odrzucenia oraz zachowań ryzykownych bardzo często bywa ADHD i zaburzenia współwystępujące³⁵. Sięgając do wyników surowych widzimy, że wskazania te poczynili głównie nauczyciele uczniów w wieku 12-15 lat i powyżej 15. roku życia, kiedy mamy do czynienia z odrzuceniem, jako „powikłaniami” ADHD³⁶.

Badania Kanne i Mazurek³⁷ wskazują zachowania agresywne wobec opiekunów u 68% uczniów z ASD, inne natomiast donoszą, że częstość

³³ A.E. Angold, J. Costello, A. Erkanli, *Comorbidity*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1999, 40(1), s. 57-87; V.A. Johnson i in., *Childhood-versus Adolescent-Onset Antisocial Youth with Conduct Disorder: Psychiatric Illness, Neuropsychological and Psychosocial function*, PLoS ONE 2015, 10(4):e0121627. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0121627>, [dostęp: 20.03.2018].

³⁴ L. Lecavalier, S. Leone, J. Wiltz, *The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders*, Journal of Intellectual Disability Research, 2006, 50 (Pt3):172-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>. [dostęp: 21.03.2018]; V. Totsika i in., *A population-based investigation of behavioural and emotional problems and maternal mental health: associations with autism spectrum disorder and intellectual disability*, The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2011, 52(1), s. 91-99.

³⁵ N-M. Bakhshani, *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and High Risk Behaviors*, International Journal of High Risk Behaviors & Addiction, 2013, 2(1), s. 1-2; J.S. Nijmeijer i in., *Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning*, Clinical Psychology Review, 2008, 28(4), s. 692-708.

³⁶ J.S. Nijmeijer i in., *Attention-deficit/hyperactivity disorder*, s. 692-708; S. Mrug i in., *Peer Rejection and Friendships in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Contributions to Long-Term Outcomes*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2012, 40(6), s. 1013-1026; K.E. Saylor, B.H. Amann, *Impulsive Aggression as a Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*, Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 2016, 26(1), s. 19-25.

³⁷ S.M. Kanne, M.O. Mazurek, *Aggression in Children and Adolescents with ASD: Prevalence and Risk Factors*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2011, 41(7), s. 926-937.

występowania agresji fizycznej u dzieci z ASD wynosi 53%³⁸. Intensywnie rosnąca w ostatniej dekadzie liczba dzieci z zaburzeniami w spektrum autyzmu³⁹ oznacza wzrost częstości agresywnych zachowań tych uczniów, co może uzasadniać wyższy wynik postrzegania tych uczniów jako „osobowe” źródła frustracji badanych nauczycieli.

Clough i Lindsay w 1991 roku donosili⁴⁰, że większość nauczycieli uznaje potrzeby dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi za najtrudniejsze do spełnienia [zatem frustrujące – przyp. autorek]; na kolejnych miejscach nauczyciele lokują dzieci z trudnościami w uczeniu się, z wadami wzroku, wadą słuchu. Jak widać, w ciągu ostatnich ponad 20 lat pierwszoplanowa trudność zostaje na tym samym miejscu, co potwierdzają wyniki naszych badań. Diametralnie zmieniła się pozycja uczniów z innymi typami SPE. Edukacja włączająca w świetle wyników jest wyraźnie zdominowana trudnością pracy z dzieckiem nie radzącym sobie z kontrolą emocji, zachowującym się agresywnie. Z pewnością zakłóca to przebieg procesu nauczania i mimo wieloletnich starań podmiotów decydujących o całokształcie oraz uczestniczących w edukacji integracyjnej i włączającej, wydaje się z jednej strony niemożliwe do zlikwidowania, z drugiej trudne do zaakceptowania. W naszej opinii sytuacja wymaga intensywniejszego rozpoznania „w głąb” algorytmów ją kreujących.

W ciągu kilkunastoletniej działalności diagnostycznej i naukowej bardzo często słyszymy od rodziców uczniów z ASD i ADHD, że „nauczyciele są nadwrażliwi”, a „dzieci przecież nic takiego złego nie robią”. W badaniach postanowiliśmy skonfrontować te opinie i sprawdzić, jakie czyny uczniów ze SPE są uznane za agresywne i stają się bezpośrednim źródłem frustracji nauczycieli. Wyniki, prezentowane w tabeli 3, są niepokojące.

Jeśli codziennie lub prawie codziennie dochodzi w klasie do czynów popełnianych przez ucznia/uczniów z SEN, które ilustrują wyniki, trudno dziwić się nauczycielskiej frustracji, jak też założyć harmonijność przebiegu procesu nauczania. Kilkoro badanych (w tym czworo zastąpiło nimi wskazanie wartości wymienionych w kafeterii pytania) do listy czynów uczniów uznanych za agresywne dodało „samowolne opuszczanie sali lekcyjnej w czasie wybuchu złości”.

³⁸ M.O. Mazurek, S.M. Kanne, E.L. Wodka, *Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders*, Research in Autism Spectrum Disorders, 2013, 7(3), s. 455-465.

³⁹ C.J. Newschaffer i in., *The Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*, Annual Review of Public Health, 2007, 28, s. 235-258; K. Lyall i in., *The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*, Annual Review of Public Health, 2017, 38, s. 81-102.

⁴⁰ P. Clough, G. Lindsay, *Integration and the Support Service. Changing Roles in Special Education*, Routledge, Slough Windsor, 1991, NFER-NELSON (2004, Taylor & Francis e-Library).

Tabela 3

Obserwowane zachowania agresywne uczniów ze SPE
jako źródła nauczycielskiej frustracji (N = 184)

Nauczyciele	Akty agresji fizycznej							Akty agresji werbalnej		
	Rzucanie ciężkimi przedmiotami	Rzucanie ostrymi przedmiotami	Uderzanie, kopanie innych	Szczypanie, szturchanie	Wrywanie przedmiotów innym z rąk	Niszczenie przedmiotów	Autoagresja	Długi pisk i krzyk	Przemoc słowna wobec innych uczniów	Przemoc słowna wobec nauczycieli
N	120	115	119	77	44	83	91	56	91	58
%	65%	63%	65%	42%	24%	45%	49%	30%	49%	32%

Niestety, nie znalazłyśmy wyników badań, do których mogłybyśmy wprost przyrównać dane. Zwróćmy jednak uwagę, że w przypadku uczniów z ASD mamy do czynienia z zaburzeniami rozumienia emocji innych osób oraz z nieprawidłową regulacją własnych, co jest istotnym czynnikiem występowania agresywnego zachowania i co potwierdzają badania Pouw i współautorów⁴¹. W sytuacji szkolnej każda interakcja pomiędzy uczniem z ASD a nauczycielem i rówieśnikami będzie zatem „napiętnowana” cechą kliniczną. Dynamika wymiany emocji w klasie szkolnej niesie ryzyko częstego zachowania o charakterze agresywnym, co potwierdza uzyskany w naszych badaniach wynik. Badania Mazurek i współautorów⁴² ujawniają, że agresja fizyczna uczniów z ASD jest w znacznym stopniu związana z szeregiem cech klinicznych, wśród których wymienia się jako pierwszoplanowe samouszkodzenia, z czym także mamy do czynienia w wynikach. W badaniu Pugliese i współautorów⁴³ dowiedziono także, że poziom agresywności dzieci wysoko

⁴¹ L.B. Pouw i in., *Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD*, *Research in Developmental Disabilities*, 2013, 34(4), s. 1256-1266.

⁴² M.O. Mazurek, S.M. Kanne, E.L. Wodka, *Physical aggression in children and adolescents with autism*, s. 455-465.

⁴³ C.E. Pugliese i in., *Social Anxiety Predicts Aggression in Children with ASD: Clinical Comparisons with Socially Anxious and Oppositional Youth*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013, 43(5), s. 1205-1213.

funkcjonujących z ASD jest współmierny z poziomem prezentowanym przez dzieci z ODD/CD. Podobnie w przypadku ADHD, gdzie ponad 50% uczniów wykazuje istotną, demonstrowaną w zachowaniu agresję impulsywną, która staje się przyczyną odrzucenia przez rówieśników⁴⁴. Oznacza to i nie zaskakuje, że w przypadku badanych nauczycieli częstość występowania zachowania agresywnego uczniów ze SPE jest na tyle wysoka, że stanowi istotne źródło frustracji i zakłóca dyscyplinę w klasie. W takiej sytuacji pojawia się także u nauczycieli złość i lęk⁴⁵.

Konsekwencje agresywnego zachowania uczniów ze SPE jako źródło lęków nauczycieli

Nauczyciele włączający są (a przynajmniej powinni być) kognitywnie przygotowani do pracy z uczniami ze SPE. Wiedza o współwystępowaniu ryzyka zachowań agresywnych wśród grup uczniów z ASD, ADHD, ODD i CD jest wiedzą masowo upowszechnianą we wszystkich obszarach geograficznych. Choć frustracja związana z możliwym do przewidzenia agresywnym zachowaniem ucznia jest uzasadniona, to założyliśmy w badaniach, że istnieją w pracy nauczyciela czynniki (sytuacje, działania innych podmiotów uczestniczących w edukacji włączającej), które wzmacniają doświadczane frustracje lub generują poczucie zagrożenia nauczycieli (wywołują stan lęku). Na użytek badań nazwałyśmy je konsekwencjami zachowań agresywnych uczniów, ich wybór ograniczyliśmy w badaniu do czterech najsilniej przewidywanych (nie doświadczanych) przez nauczycieli, prosiliśmy o przyporządkowanie im natężenia odczuwanego lęku. Rozkład przewidywanych zdarzeń pod względem siły odczuwanego lęku zawiera tabela 4.

Przewidywanie *silnego konfliktu pomiędzy uczniami oraz oskarżeń rodziców dzieci bez SPE o brak kompetencji (zaniedbania w pracy)* może wyzwalać u nauczycieli poczucie wstydu wobec niespełniania oczekiwań, pojawiającego się także jako indywidualna strategia samoregulacji i łagodzenia złości⁴⁶. Blisko jedna trzecia badanych obawia się *eskalacji własnych emocji i utraty samokontroli*.

⁴⁴ K.E. Saylor, B.H. Amann, *Impulsive Aggression as a Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*, Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 2016, 26(1), s. 19-25.

⁴⁵ R.E. Sutton, *Teachers' anger, frustration*, s. 259-274; M.M. Keller i in., *Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study*, Frontiers in Psychology, 2014, 5, s. 1442.

⁴⁶ A.G.C. Wright i in., *The Pathoplastic Relationship Between Interpersonal Problems*, s. 997-1024.

Podobna liczba nauczycieli obawia się zranienia ze strony uczniów ze SPE, co może prowokować także lęk przed doznawaniem fizycznego bólu.

Tabela 4

Przewidywane konsekwencje zachowania agresywnego uczniów
jako źródła nauczycielskich lęków (N = 188)

Natę- żenie lęku	Przewidywane zdarzenia													
	Zranienie rówieśni- ków		Silny konflikt pomiędzy uczniami		Zranienie nauczy- ciela		Eskalacja emocji na- uczyciela, utrata samokon- troli		Zarzuty braku kompe- tencji ze strony rodziców uczniów bez SPE		Zarzuty braku kompe- tencji ze strony rodziców uczniów ze SPE		Zarzuty braku kom- petencji ze strony przełożo- nych	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 (max)	120	64%	13	7%	2	1%	26	14%	21	11%	3	2%	6	3%
2	25	13%	30	16%	21	11%	18	10%	44	10%	8	4%	9	5%
3	12	6%	28	15%	21	11%	10	5%	18	5%	26	14%	7	4%
4	3	2%	16	9%	14	7%	1	1%	8	1%	3	2%	8	4%
Razem	160	85%	87	46%	58	31%	55	29%	91	27%	40	21%	30	16%

Z dużą ostrożnością (nasze badania koncentrowały się na identyfikacji, nie analizie źródeł lęku) możemy przypuścić, że w każdym przewidywanym zdarzeniu mamy do czynienia z podobnym znakiem emocji (negatywne), kierunkiem (pobudzenie) i skutkiem, polegającym na zakłóceniu zachowania nauczycieli, które może przyczynić się do stworzenia nieprzewidywalnego dla uczniów ze SPE środowiska, i co z kolei może negatywnie wpłynąć na ich emocje⁴⁷. Przewidywane zdarzenia, rozumiane jako źródła lęku nauczycieli, współwystępują w badanej grupie ze sobą, tworząc wzmocnienia odczuwanych frustracji. Kształtują też zapewne zachowanie nauczycieli w czasie zajęć.

Wszystkie przewidywane przez nauczycieli zdarzenia wiążą się wzajemnie, choć z różną siłą, zatem mamy do czynienia z pewną „grą lęków”.

⁴⁷ R.E. Sutton, *Teachers' anger, frustration*, s. 259-274; L.B. Pouw i in., *Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy*, s. 1256-1266.

Tabela 5

Współczynnik korelacji Spearmana
pomiędzy przewidywanymi konsekwencjami zachowania agresywnego uczniów

Współczynnik Spearmana		1	2	3	4	5	6	7
1. Zranienie rówieśników	Rho	1,000	,428**	0,235	-,731**	-,403**	-,730**	-0,391
	N	160	70	53	43	78	35	24
2. Silny konflikt pomiędzy uczniami	Rho		1,000	-0,134	-0,173	-,393*	-,852**	0,235
	N		87	30	28	32	9	8
3. Zranienie nauczyciela	Rho			1,000	-0,250	-0,293	-0,258	-0,344
	N			58	17	22	7	5
4. Eskalacja emocji nauczyciela, utrata samokontroli	Rho				1,000	-0,104	0,655	-,894*
	N				55	22	8	6
5. Zarzuty braku kompetencji ze strony rodziców uczniów bez SPE	Rho					1,000	,718**	-0,394
	N					91	32	21
6. Zarzuty braku kompetencji ze strony rodziców uczniów ze SPE	Rho						1,000	,749**
	N						40	15
7. Zarzuty braku kompetencji ze strony przełożonych	Rho							1,000
	N							30

* Korelacja istotna na poziomie at 0,05 (obustronnie).

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (obustronnie).

Analizę korelacji przeprowadziłyśmy w dwóch grupach przewidywanych zdarzeń: pierwsza to zdarzenia „agresywne” z udziałem uczniów (pozycje 1-3 w tabeli 5), druga to zdarzenia związane z oceną nauczycieli przez rodziców i przełożonych (pozycje 5-7), wychodząc w obu grupach od przewidywania „utrąty samokontroli przez nauczyciela” (czynniki 4). Pod szczególną uwagę wzięłyśmy zdarzenia, dla których współczynnik korelacji Spearmana przyjmuje wartość powyżej $\pm 0,6$.

W pierwszej grupie czynników mamy do czynienia z sytuacją, w której nauczyciel im silniej obawia się zranienia ucznia przez dziecko ze SPE, tym słabiej przewiduje utratę samokontroli ($Rho -0,731$), słabiej monitoruje rozwój własnych emocji, co oznacza niewysoki poziom samoświadomości emocjonalnej. Z taką sytuacją spotykamy się w przypadku 85% badanych nauczycieli. Choć fakt tego wiązania nie dowodzi utraty samokontroli nauczycieli w sytuacji realnej, to na podstawie wyników innych badań możemy postawić tezę wysokiego prawdopodobieństwa wystąpienia w niej reakcji impulsywnych nauczyciela, niezgodnych z obiektywnymi potrzebami sytuacji. Przegląd badań wykonany przez Jennings i Greenberg⁴⁸ wykazał, że samoświadomość emocjonalna pozwala nauczycielom na przewidywanie skutków ich ekspresji emocjonalnej, kształtującej interakcje. Co więcej, od poziomu samoświadomości nauczyciela zależy zdolność regulacji emocji w interakcjach z uczniami i reagowania na sytuacje w sposób wyrażający troskę i empatię⁴⁹.

W drugiej grupie czynników widzimy, że nauczyciel, który ze wzrostem siły obaw przed utratą samokontroli silniej będzie „włączał” obawę przed negatywną oceną swoich kompetencji przez rodziców uczniów ze SPE ($Rho 0,655$), na początku usunie obawę przed negatywną oceną przełożonych ($Rho -0,894$). Bardzo prawdopodobne w tej sytuacji, że nauczyciel będzie mimowolnie sterował sytuacją tak, by zabezpieczyć się przed oskarżeniami rodziców i tym samym uniknąć poczucia braku kompetencji wywołującego złość⁵⁰. Wyniki badań nie wyjaśniają jednak, czy oznacza to podjęcie jakiejkolwiek próby przeciwdziałania agresji ucznia ze SPE, czy też zaniechanie wszelkich

⁴⁸ P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, Review of Educational Research, 2009, 79 (1), s. 491-525.

⁴⁹ M.A. Brackett i in., *A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools*, [w:] *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies*, red. M. Hughes, H.L. Thompson, J.B. Terrell, CA: Pfeiffer, San Francisco 2009, s. 329-358; C. Perry, I. Ball, *Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence*, Social Psychology of Education, 2007, 10(4), s. 443-454.

⁵⁰ M-L. Chang, H.A. Davis, *Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgement of disruptive behavior/students*, [w:] *Advantages in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, red. P.A. Schutz, M. Zembylas, New York 2009, s. 95-127.

działań w wyniku silnej frustracji. Nie wiemy też, czy hipotetycznie podjęta próba uspokojenia agresji ucznia ze SPE odpowie na potrzeby tego dziecka.

Współczynnik Spearmana w przeprowadzonych badaniach informuje także o tym, że wzrost siły obaw przed oskarżeniami rodziców uczniów ze SPE koreluje dodatnio z siłą obaw przed dezaprobatą przełożonych (Rho 0,749) oraz z zarzutem lekceważenia sytuacji stawianym nauczycielom przez rodziców dzieci nieagresywnych (Rho 0,718). Napięcie emocjonalne nauczyciela związane z przewidywaniem konfliktu pomiędzy uczniami wchodzi z kolei w silną ujemną korelację z lękiem przed „pretensjami” rodziców uczniów ze SPE (Rho -0,852). W każdym z wariantów tej „gry lęków” autorytet zewnętrzny (nieobecny fizycznie w klasie) może wzmacniać frustrację nauczyciela związaną z doświadczaniem złości w obliczu złego zachowania ucznia⁵¹.

Staż pracy a postrzeganie konsekwencji agresywnego zachowania uczniów z SEN jako źródeł lęku nauczycieli

Współczynnik korelacji liniowej Spearmana osiągnął znikomą wartość dla wiązania każdej z przewidywanych konsekwencji i stażu pracy, co ilustruje tabela 6.

Tabela 6

Współczynnik korelacji Spearmana
pomiędzy przewidywanymi zdarzeniami a stażem pracy badanych

Przewidywane zdarzenia							
Staż badanych	Zranienie rówieśników	Silny konflikt pomiędzy uczniami	Zranienie nauczyciela	Eskalacja emocji nauczyciela, utrata samokontroli	Zarzuty braku kompetencji ze strony rodziców uczniów bez SPE	Zarzuty braku kompetencji ze strony rodziców uczniów ze SPE	Zarzuty braku kompetencji ze strony przełożonych
Rho	,210*	0,042	-0,167	-0,157	0,073	0,033	-0,033
N	160	87	58	55	91	40	30

* - korelacja istotna na poziomie 0.01 (obustronnie).

⁵¹ A.C. Frenzel, *Teacher Emotions*, s. 494-519; P. Kuppens i in., *The appraisal basis of anger*, s. 254-269.

Stwierdzamy zatem, że nie występuje istotny związek pomiędzy stażem pracy nauczycieli a przewidywaniem przez nich konsekwencji zachowania agresywnego uczniów ze SPE jako źródeł lęków.

Dyskusja

Wyniki ujawniły, że nauczyciele obserwują frustrujące ich zachowanie najliczniej u uczniów z ASD (blisko 80% badanych); uczniowie z ODD, CD, ADHD, zachowaniem ryzykownym oraz społecznie wykluczeni stanowią grupę, w której zachowaniu źródła własnej frustracji postrzega około 60% nauczycieli, co w zasadzie potwierdza częstość współwystępowania agresji w wymienionych typach zaburzeń⁵². Zachowania te zakłócają dyscyplinę w klasie, generują większą intensywność emocji nauczycieli, co może zgodnie z wynikami badań Tsoupoupas i współautorów⁵³ zwiastować ich emocjonalne wyczerpanie. Taki stan osłabia obiektywne postrzeganie zdarzeń oraz odporność nauczycieli⁵⁴. Nasila z kolei przewidywanie różnych zdarzeń (konsekwencji zachowania agresywnego uczniów ze SPE) jako wtórnych i lękotwórczych dla nauczyciela, co ujawniły wyniki badań własnych. Obawa przed eskalacją emocji i utratą samokontroli wynikać może z przekonania nauczycieli o niemożności wyrażania gniewu, na co zwracały uwagę wcześniejsze badania Liljestrom, Roulston i deMarrais⁵⁵, Sutton⁵⁶, Sutton i Wheatley⁵⁷. Wiążący się z obawą utraty samokontroli w naszych badaniach lęk przed dezaprobatą rodziców i przełożonych (zarzut braku kompetencji) jest innym wyrazem lęku przed porażką i poczuciem wstydu wobec niespełniania oczekiwań opisywanym przez Wright i współautorów⁵⁸, McGregor i Elliot⁵⁹, Elliot i Thrash⁶⁰ oraz Martin i Marsh⁶¹. Ponieważ zachowanie agresywne ucznia ze SPE nie może być interpretowane przez nauczycieli jako celowe, intencjonalne, kontrolo-

⁵² C.E. Pugliese i in., *Social Anxiety Predicts Aggression in Children with ASD*, s. 1205-1213; K.E. Saylor, B.H. Amann, *Impulsive Aggression as a Comorbidity*, s. 19-25.

⁵³ C.N. Tsouloupas i in., *Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation*, *Educational Psychology*, 2010, 30(2), s. 173-189.

⁵⁴ C. Day, Q. Gu, *Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness*, [w:] *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, red. P.A. Schutz, M. Zembylas, New York 2009, s. 15-31.

⁵⁵ A. Liljestrom, K. Roulston, K. Demarrais, *"There's No Place for Feeling Like This in the Workplace"*, s. 275-291.

⁵⁶ R.E. Sutton, *Teachers' anger, frustration*, s. 259-274.

⁵⁷ R.E. Sutton, K.F. Wheatley, *Teachers' emotions and teaching*, s. 327-358.

⁵⁸ A.G.C. Wright i in., *The Pathoplastic Relationship Between Interpersonal Problems*, s. 997-1024.

⁵⁹ H.A. McGregor, A.J. Elliot, *The Shame of Failure*, s. 218-231.

⁶⁰ A.J. Elliot, T.M. Thrash, *The Intergenerational Transmission*, s. 957-971.

⁶¹ A.J. Martin, H.W. Marsh, *Fear of Failure*, s. 31-38.

wane przez niego, zamiast złości pojawiającej się wobec uczniów, którym takie intencje można przypisać⁶² „włączają się” przewidywania negatywnych konsekwencji. Powstająca na skutek wykrytych wiązań „gra nauczycielskich lęków” opisuje sytuację silnego stresu, co idąc śladem badań Lecavalier i współautorów⁶³ można ulokować w transakcyjnym modelu stresu (czy też ogólnie transakcyjnym modelu wymiany emocji) pomiędzy wszystkimi aktorami edukacji włączającą⁶⁴. Taki stan osłabia pozytywne nastawienia do idei szkolnej inkluzji⁶⁵, utrudnia praktyczną realizację jej założeń, osłabia nadzieję na jej sukces.

Wnioski

Prezentowane wyniki badań własnych dowodzą, że staż pracy nauczycieli i wraz z nim posiadane doświadczenia w pracy z uczniem z różnymi typami SPE nie wiąże się z przewidywaniem lękotwórczych konsekwencji agresywnego zachowania uczniów. Taki stan odpowiada wynikom badań Avramidis i współautorów⁶⁶, w których dowiedziono, że doświadczenie zawodowe nie wiąże się znacząco z postawami nauczycieli.

Mając na uwadze badania Clough i Lindsay⁶⁷, stwierdzamy na podstawie wyników badań własnych, że choć mamy do czynienia z progresem przygotowania nauczycieli do realizacji założeń edukacji włączającej, to stan przygotowania do pracy z zachowującym się agresywnie uczniem ze SPE nadal jest daleki od ideału i wymaga ciągłego doskonalenia. Oczywiście, zachowanie agresywne uczniów z natury zdarzenia zawsze wywoła u nauczyciela frustrację, jednak należy dołożyć wszelkich starań, by w ocenie takiej sytuacji i generowanym jako jej skutek działaniu odrzucić wszelkie „wzmocniacze”.

Zwracamy uwagę, że w badanej grupie wszyscy nauczyciele uczestniczyli w krótkich szkoleniach związanych ze strategią pracy z agresją impulsywną ucznia ze SPE. W świetle wyników badań możemy stwierdzić, że ich efekt nie zmienił znacząco dynamiki emocji będącej przeszkodą w sku-

⁶² J. Brophy, M. McCaslin, *Teachers' Reports of How They Perceive and Cope with Problem Students*, *The Elementary School Journal*, 1992, 93(1), s. 3-68

⁶³ L. Lecavalier, S. Leone, J. Wiltz, *The impact of behaviour problems*, s. 172-183.

⁶⁴ D.K. Meyer, J.C. Turner, *Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts*, *Educational Psychology Review*, 2006, 18(4), s. 377-390; J.S. Yoon, *Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships*, s. 485-493.

⁶⁵ S. Chhabra, R. Srivastava, I. Srivastava, *Inclusive education in Botswana*, s. 219-228; B.G. Cook, D.L. Cameron, M. Tankersley, *Inclusive teachers' attitudinal ratings*, s. 230-238.

⁶⁶ E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden, *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Educational Authority*, *Educational Psychology* 2000, 20(2), s. 191-211.

⁶⁷ P. Clough, G. Lindsay, *Integration and the Support Service*.

tecznym działaniu, być może z powodu zbyt krótkiej formy, niewykluczone jednak, że ze względu na niedopasowanie treści do nieświadomych potrzeb nauczycieli. Zatem: 1) rekomendujemy uwzględnienie w szkoleniach treningów podnoszenia samoświadomości emocjonalnej nauczycieli, szczególnie przez wyposażenie nauczycieli edukacji włączającej w umiejętność: a) identyfikacji własnych lęków, b) ich obiektywizacji i racjonalizacji, c) budowania strategii działania opartej na doświadczanych, nie przewidywanych zdarzeniach; 2) dalszej kolejności, w celu osłabienia potencjalnych lęków związanych z przewidywaniem dezaprobaty rodziców i przełożonych, w szkoleniach należy kształtować umiejętność otwartej komunikacji (także o doznawanych frustracjach) pomiędzy wszystkimi aktorami edukacji włączającej; 3) ponieważ zmiana w umiejętnościach zarządzania własnymi emocjami jest długim procesem, dziejącym się na tle zmieniającej się scenografii edukacji włączającej, rekomendujemy cykliczną powtarzalność wyżej wymienionych szkoleń.

Na zakończenie chcemy zwrócić uwagę na wysoki odsetek nauczycieli wskazujących w prezentowanych w tym artykule badaniach na *rzucanie przedmiotami* przez uczniów ze SPE w klasie, co zmusza do zadania kilku pytań, kierunkujących dalsze badania: 1) Jak to się dzieje, że dochodzi do takich zdarzeń na tyle często, by wygenerować nauczycielską frustrację? 2) Jakim algorytmem charakteryzują się te czyny? 3) Jak wygląda scenografia klasy szkolnej, w której do nich dochodzi? 4) Jaką rolę odgrywa ta scenografia w przebiegu tych czynów?

Odpowiedzi na te pytania, jako ważne dla powodzenia spektaklu edukacji włączającej, będziemy poszukiwać w dalszych badaniach, do czego zachęcamy także innych badaczy. Każdy aspekt poszukujący wiedzy o czynnikach warunkujących sukces edukacji włączającej będzie odpowiedzią na postulat Lindsay⁶⁸ dogłębnego badania podmiotów i czynników zaangażowanych w inkluzję, którzy wspierają optymalną edukację dzieci ze SPE, a w konsekwencji opracowanie podejścia opartego na dowodach.

BIBLIOGRAFIA

- Angold A., Costello J.E., Erkanli A., *Comorbidity*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1999, 40(1).
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R., *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Educational Authority*, Educational Psychology, 2000, 20(2).

⁶⁸ G. Lindsay, *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*, British Journal of Educational Psychology, 2007, 77, s. 1-24.

- Avramidis E., Kalyva E., *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*, *European Journal of Special Needs Education*, 2007, 22(4).
- Avramidis E., Norwich B., *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*, *European Journal of Special Needs Education*, 2010, 17(2).
- Bakhshani N.-M., *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and High Risk Behaviors*, *International Journal of High Risk Behaviors & Addiction*, 2013, 2(1).
- Brackett M.A., Patti J., Stern R., Rivers S.E., Elbertson N.A., Chisholm C., Salovey P., *A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools*, [w:] *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies*, red. M. Hughes, H.L. Thompson, J.B. Terrell, CA: Pfeiffer, San Francisco 2009.
- Brophy J., McCaslin M., *Teachers' Reports of How They Perceive and Cope with Problem Students*, *The Elementary School Journal*, 1992, 93(1).
- Caena F., *Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*, *European Journal of Education*, 2014, 49 (3).
- Chang M.-L., *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, *Educational Psychology Review*, 2009, 21(3).
- Chang M.-L., Davis H.A., *Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgement of disruptive behavior/ students*, [w:] *Advantages in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, red. P.A. Schutz, M. Zembylas, Springer, New York 2009.
- Chhabra S., Srivastava R., Srivastava I., *Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers*, *Journal of Disability Policy Studies*, 2010, 20.
- Clough P., Lindsay G., *Integration and the Support Service. Changing Roles in Special Education*, NFER-NELSON, Slough Windsor 1991 (Taylor & Francis e-Library, 2004).
- Connor D.F., Chartier K.G., Preen E.C., Kaplan R.F., *Impulsive aggression in attention-deficit/hyperactivity disorder: Symptom severity, co-morbidity, and attention-deficit/hyperactivity disorder subtype*, *Journal of Child Adolescent Psychopharmacology*, 2010, 20(2).
- Cook B.G., Cameron D.L., Tankersley M., *Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities*, *Journal of Special Education*, 2007, 40(4).
- Crick R.D., *Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care*, *European Educational Research Journal*, 2008, 7.
- Day C., Gu Q., *Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness*, [w:] *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, red. P.A. Schutz, M. Zembylas, Springer, New York 2009.
- De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A., *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*, *International Journal of Inclusive Education*, 2010, 15(3).
- Dillman D.A., *Mail and internet surveys: The tailored design method. Second Edition*, John Wiley & Sons, Hoboken 2007.
- EADSNE, *Profile of Inclusive Teachers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark 2012.
- Elliot A.J., Thrash T.M., *The Intergenerational Transmission of Fear of Failure*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004, 30(8).
- Elsabbagh M., Divan G., Koh Y.-J., Kim Y.S., Kauchali S., Marcín C., Montiel-Nava C., Patel V., Paula C.S., Wang C., Yasamy M.T., Fombonne E., *Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders*, *Autism Research*, 2012, 5(3).
- Ellsworth P.C., Tong E.M.W., *What does it mean to be angry at yourself? Categories, appraisals, and the problem of language*, *Emotion*, 2006, 6 (4).

- Fayyad J., De Graaf R., Kessler R., Alonso J., Angermeyer M., Demyttenaere K., De Girolamo G., Haro J.M., Karam E.G., Lara C., Lépine J.-P., Ormel J., Posada-Villa J., Zaslavsky A.M., Jin R., . *Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder*, The British Journal of Psychiatry, 2007, 190(5).
- Fitzpatrick S.E., Srivorakiat L., Wink L.K., Pedapati E.V., Erickson C.A., *Aggression in autism spectrum disorder: presentation and treatment options*, Neuropsychiatric Disease and Treatment, 2016, 12.
- Frenzel A.C., *Teacher Emotions*, [w:] *International Handbook of Emotions in Education*, red. P.A. Alexander, R. Pekrun, L. Linnenbrik-Garcia, Routledge, London 2014.
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością*, red. Z.Gajdzica, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2011.
- Hargreaves A., *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*, Teaching and Teacher Education, 2000, 16.
- Hastings R.P., Oakford S., *Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs*, Educational Psychology, 2003, 23.
- Hill A.P., Zuckerman K.E., Hagen A.D., Kriz D.J., Duvall S.W., van Santen J., Nigg J., Fair D., Fombonne E., *Aggressive Behavior Problems in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Correlates in a Large Clinical Sample*, Research in Autism Spectrum Disorders, 2014, 8(9).
- Hubbard J.A., McAuliffe M.D., Morrow M.T., Romano L.J., *Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Outcomes, processes, experiences, and measurement*, Journal of Personality, 2010, 78(1).
- Jensen P.S., Youngstrom E.A., Steiner H., Findling R.L., Meyer R.E., Malone R.P., Carlson G.A., Coccaro E.F., Aman M.G., Blair J., Dougherty D., Ferris C., Flynn L., Green E., Hoagwood K., Hutchinson J., Laughren T., Leve L.D., Novins D.K., Vitiello B., *Consensus report on impulsive aggression as a symptom across diagnostic categories in child psychiatry: Implications for medication studies*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007, 46(3).
- Jennings P.A., Greenberg M.T., *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, Review of Educational Research, 2009, 79(1).
- Johnson V.A., Kemp A.H., Heard R., Lennings C.J., Hickie I.B., *Childhood-versus Adolescent-Onset Antisocial Youth with Conduct Disorder: Psychiatric Illness, Neuropsychological and Psychosocial function*, PLoS ONE, 2015, 10(4), e0121627, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121627>, [dostęp: 20.03.2018].
- Kanne S.M., Mazurek M.O., *Aggression in Children and Adolescents with ASD: Prevalence and Risk Factors*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2011, 41(7).
- Keller M. M., Chang M.-L., Becker E.S., Goetz T., Frenzel A.C., *Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study*, Frontiers in Psychology, 2014, 5.
- Kuppens P., Van Mechelen I., Smits D.J.M., De Boeck P., *The appraisal basis of anger: Specificity, necessity, and sufficiency of components*, Emotion, 2003, 3(3).
- Kuyini A.B., Yeboah K.A., Das A.K. Alhassan A.M., Mangope B., *Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education*, International Journal of Inclusive Education, 2016, 20(10).
- Lecavalier L., Leone S., Wiltz J., *The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders*, Journal of intellectual disability research, 2006, 50 (Pt3), 172–183, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>, [dostęp: 21.03.2018].

- Liljestrom A., Roulston K., Demarrais K., "There's No Place for Feeling Like This in the Workplace": Women Teachers' Anger in School Settings, [w:] *Emotion in education*, red. P.A. Schutz, R. Pekrun, San Diego 2007.
- Lindsay G., *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*, British Journal of Educational Psychology, 2007, 77.
- Lyall K., Croen L., Daniels J., Fallin M.D., Ladd-Acosta C., Lee B.K., Park B.Y., Snyder N.W., Schendel D., Volk H., Windham G.C., Newschaffer C., *The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*, Annual Review of Public Health, 2017, 38.
- MacFarlane K., Woolfson L.M., *Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour*, Teaching and Teacher Education, 2013, 29.
- Mansfield C.F., Beltman S., Price A., McConney A., "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface, Teaching and Teacher Education, 2012, 28(3).
- Martin A.J., Marsh H.W., *Fear of Failure: Friend or Foe?*, Australian Psychologist, 2003, 38(1).
- Mazurek M.O., Kanne S.M., Wodka E.L., *Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders*, Research in Autism Spectrum Disorders, 2013, 7(3).
- McGregor H.A., Elliot A.J., *The Shame of Failure: Examining the Link Between Fear of Failure and Shame*, Personality and Social Psychology Bulletin, 2005, 31(2).
- Meyer D.K., Turner J.C., *Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts*, Educational Psychology Review, 2006, 18(4).
- Monahan R.G., Marino S.B., Miller R., *Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools 2000*, Education, 1996, 117(2).
- Mrug S., Molina B.S.G., Hoza B., Gerdes A.C., Hinshaw S.P., Hechtman L., Arnold L.E., *Peer Rejection and Friendships in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Contributions to Long-Term Outcomes*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2012, 40(6).
- Newschaffer C.J., Croen L.A., Daniels J., Giarelli E., Grether J.K., Levy S.E., Mandell D.S., Miller L. A., Pinto-Martin J., Reaven J., Reynolds A.M., Rice C.E., Schendel D., Windham G.C., *The Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*, Annual Review of Public Health, 2007, 28.
- Niemeyer J.A., Proctor R., *The influence of experience on student teachers' beliefs about inclusion*, Journal of Early Childhood Teacher Education, 2002, 23(1).
- Nijmeijer J.S., Minderaa R.B., Buitelaar J.K., Mulligan A., Hartman C.A., Hoekstra P.J., *Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning*, Clinical Psychology Review, 2008, 28(4).
- Perry C., Ball I., *Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence*, Social Psychology of Education, 2007, 10(4).
- Pugliese C.E., White B.A., White S.W., Ollendick T.H., *Social Anxiety Predicts Aggression in Children with ASD: Clinical Comparisons with Socially Anxious and Oppositional Youth*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2013, 43(5).
- Poulou M., Norwich B., *Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties: A model of decision-making*, British Educational Research Journal, 2010, 28(1).
- Pouw L.B.C., Rieffe C., Oosterveld P., Huskens B., Stockmann L., *Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD*, Research in Developmental Disabilities, 2013, 34(4).
- Saylor K.E., Amann B.H., *Impulsive Aggression as a Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*, Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 2016, 26(1).

- Scruggs T.E., Mastropieri M.A., *Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis*, *Exceptional Children*, 1996, 63(1).
- Silva P., Neves I.P., *Power and Control in the Classroom: Understanding Students' Disruptive Behaviours*, *Pedagogies: An International Journal*, 2007, 2(4).
- Sutton R.E., *Teachers' anger, frustration, and self-regulation*, [w:] *Emotion in education*, red. P.A. Schutz, R. Pekrun, CA: Academic Press, San Diego 2007.
- Sutton R.E., Wheatley K.F., *Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research*, *Educational Psychology Review*, 2003, 15 (4).
- Totsika V., Hastings R.P., Emerson E., Lancaster G.A., Berridge D.M., *A population-based investigation of behavioural and emotional problems and maternal mental health: associations with autism spectrum disorder and intellectual disability*, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2011, 52(1).
- Tsouloupas C.N., Carson R.L., Matthews R., Grawitch M.J., Barber L.K., *Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation*, *Educational Psychology*, 2010, 30(2).
- Unianu E.M., *Teachers' attitudes towards inclusive education*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, 33.
- Wesley P.W., Buysse V., Tyndall S., *Family and professional perspectives on early intervention: An exploration using focus groups*, *Topics in Early Childhood Special Education*, 1997, 17(4).
- Wigle S.E., Wilcox D.J., *Teacher and administrator attitudes toward full inclusion in rural mid-America*, *Rural Special Education Quarterly*, 1997, 16(1).
- Wright A.G. C., Pincus A.L., Conroy D.E., Elliot A.J., *The Pathoplastic Relationship Between Interpersonal Problems and Fear of Failure*, *Journal of Personality*, 2009, 77(4).
- Valli L., Buese D., *The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability*, *American Educational Research Journal*, 2007, 44(3).
- Vitaro F., Brendgen M., Tremblay R.E., *Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics*, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2002, 43 (4).
- Yasutake D., Lerner J., *Teachers' Perceptions of Inclusion for Students with Disabilities: A Survey of General and Special Educators*, *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 1996, 7(1).
- Yoon J.S., *Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy*, *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2002, 30(5).

RADOSŁAW NAWROCKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

O OSOBLIWOŚCIACH DYSKURSÓW W EDUKACJI

ABSTRACT. Nawrocki Radosław, *O osobliwościach dyskursów w edukacji* [About Curiosities of Discourses in Education]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 427-436. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.25

The basic goal of the text is to follow the work strategy on selected pedagogical concepts as part of creating educational discourses. I assume that within the framework of the functioning of discursive practices in education, a certain work is done, which flattens the conceptual grid regarding education. Thus, these concepts are unambiguous, boil down to the most direct, superficial and obvious meaning. The way of thinking about education, present in the dominant discourses located in the social circulation, causes that educational processes are devoid of meaning wealth. This is how it sets the playing field in thinking about education, designing educational policy and educational practice. The treatment, which is to restore the educational discourses to depth, aporethism, internal struggle, the element of contradiction is to launch a specific etymological work that reveals the fuller meaning of the basic concepts that build the educational imagination. Thanks to this, a certain contrast will also be created between the extracted meaning and those meanings that are promoted in the most varied discursive practices launched in the field of education

Key words: discourse, paradigm, education, philosophy of education

Podstawowym celem tekstu jest analiza strategii pracy nad wybranymi pojęciami pedagogicznymi pojawiającymi się w ramach tworzenia dyskursów edukacyjnych. Wychodzę z założenia, że w obrębie funkcjonowania praktyk dyskursywnych w edukacji wykonuje się (często nieświadomie) pewną pracę, która spłaszcza siatkę pojęciową dotyczącą edukacji. Tym samym, czyni się te pojęcia jednoznacznymi, sprowadza je do najbardziej bezpośredniego, powierzchownego i oczywistego znaczenia. Sposób myślenia o edukacji, obecny w dominujących dyskursach ułożonych w krwioobiegu społecznym, powoduje, że procesy edukacyjne pozbawione są bogactwa znaczeniowego. To niejako ustawia pole gry w myśleniu o edukacji, projektowa-

niu polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. Zabiegiem, który ma według mnie zdolność przywracania dyskursom edukacyjnym głębię, aporetyczność, wewnętrzną walkę, pierwiastek sprzeczności jest uruchomienie swojej pracy etymologicznej, która odsłoni pełniejsze znaczenie podstawowych pojęć budujących wyobrażnię edukacyjną. Dzięki temu pojawi się szansa na wytworzenie także pewnego kontrastu pomiędzy wydobytym znaczeniem a promowanymi w najróżniejszych praktykach dyskursywnych uruchamianych na polu edukacji.

Pracę etymologiczną pozwalającą sięgać do źródeł nie czyni wartościową sam fakt sięgania do początków. Samo zbliżanie się do źródeł pojęć nie czyni rozumienia bardziej życiodajnym i pełnym, a oddalanie od nich nie skazuje nas na porażkę w rozumieniu i używaniu pojęć. Sprawa nie jest tak prosta i banalna, bowiem nie o sięganie do źródeł tu chodzi, ale o szukanie znaczeń, interpretacji ożywiających pojęcia. Tak się składa, że przyjmując taką strategię, nierzadko zbliżamy się do etymologii określonych pojęć.

Aby zrozumieć sens wykonywania takiej pracy etymologicznej, należy zaproponować inne, mniej oczywiste wyjaśnienie. Strategią wartą w tym kontekście uwagi i wiele rozjaśniającą jest ta zaproponowana przez Blumenberga. Paulina Sosnowska pisze w tym kontekście:

tu pojawia się kategoria „ponownego obsadzenia” pozycji opuszczonych przez dawne odpowiedzi: chodzi o to, że nowa epoka w dziejach musi niejako na nowo wypełnić puste miejsce, zwolnione przez poprzedni paradygmat, udzielić zupełnie nowych odpowiedzi na wyzwania, którym dawny paradygmat nie potrafił już sprostać¹.

Praca na polu dyskursywnym jest pracą detektywistyczną, czynioną w trybie poszukiwania znaczeń, które oddają w sposób maksymalnie optymalny złożoność naszych doświadczeń oraz – poprzez performatywną funkcję języka – pozwalają takie doświadczenia uruchamiać. Ze względu na dominującą logikę kulturową charakterystyczną dla nowoczesności, a cechującą się swoistym spłaszczaniem, instrumentalizowaniem, ideologizowaniem pojęć, fortunnym i przydatnym zabiegiem w budowaniu dyskursów (m.in. edukacyjnych) jest zatem sięganie do etymologii bądź mniej popularnych znaczeń określonych pojęć. Nie jest to jednak praca bezwiedna, zaledwie archeologiczna, ale praca twórcza zderzająca wybrane interpretacje ze specyfiką kulturową współczesnych realiów.

Aby zrozumieć mechanizmy związane z pracą dyskursu na polu edukacji, należy w pierwszym kroku zadać pytanie elementarne: czym jest dyskurs? Jest to bowiem jedno z tych pojęć, które za sprawą swojej niezwyklej popularności w obszarze wielu dyscyplin społeczno-humanistycznych przyjmowane

¹ P. Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Kraków 2015, s. 279.

i używane jest w sposób niewystarczająco jasny. W krwiobiegu społecznych debat stało się ono pojęciem nadużywanym, nadmiernie oczywistym, pozbawionym otoczki namysłu, ambiwalencji interpretacyjnej. Wymaga zatem uporządkowania i klarownego przedstawienia.

Szymon Wróbel twierdzi, że na polskim gruncie zakorzeniło się rozumienie dyskursu, w którym dominującą cechą jest jego systemowy i ponad-jednostkowy charakter. Jest to efekt recepcji prac związanych z francuskim strukturalizmem². Dodaje jednak, że oprócz strukturalistycznego rozumienia dyskursu występują jeszcze co najmniej dwie kluczowe interpretacje, związane kolejno z socjolingwistyką i filozofią nauki. Ujmując rzecz w wielkim skrócie, można powiedzieć, że dla strukturalistów dyskurs jest nade wszystkim systemem. Wróbel pisze w tym kontekście:

Prowadzi to do absolutyzacji bezosobowego systemu i marginalizacji roli podmiotu, której ukoronowaniem jest słynna teza o śmierci autora. Jest zatem tak, że „dyskurs mówi się sam”, wykorzystując tylko osobę wypowiadającego. Badanie tekstu może być więc prowadzone bez odwoływania się do kategorii autora, która zastępuje szczegółowe badanie organizujących dyskurs reguł³.

Takie spojrzenie na dyskurs – pomijając pewien radykalizm powodujący rozmycie się roli podmiotu – pozwala dostrzec warunki, w jakich tworzy się określona narracja czy praktyka kulturowa. Pozwala to odpowiedzieć między innymi na pytania: czym myślimy? co jest punktem zapalnym i ramą naszego myślenia? Takie przytomne zdiagnozowanie środowiska myślenia jest – co może wydać się nieco paradoksalne – szansą na swego rodzaju emancypację podmiotu. Rozpoznanie statusu swojej wypowiedzi, źródła i ram myślenia jest bowiem z jednej strony uświadomieniem swojej ograniczoności, uwikłania w środowisko kulturowe, w jakim funkcjonujemy, historię, z drugiej zaś – pierwszym i koniecznym krokiem do wypracowania swego rodzaju autonomii myślenia. Jest to rodzaj niezależności uwarunkowanej świadomością zależności. Każda inna droga ma charakter pozorny, cechuje się naiwnością poznawczą. Ścieżki osiągnięcia tak rozumianej autonomii myślenia są w sposób mocny związane z polem edukacyjnym. Dotyczą wszak samej relacji wychowawczej, w której zależność między wychowankiem a wychowawcą jest podstawową matrycą procesu edukacji, a konstruktywne przepracowanie tej relacji jednym z kluczowych elementów konstruktywnego rozwoju.

W drugim ujęciu interpretacyjnym dyskurs postrzega się jako paradygmat⁴. Jest to swego rodzaju reinterpretacja poprzedniego rozumienia dys-

² S. Wróbel, *Metodologia*, [w:] *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*, red. S. Wróbel, R. Nawrocki, Kalisz – Poznań 2010, s. 65.

³ Tamże, s. 66.

⁴ Tamże.

kursu. Głównymi bohaterami tego rozumienia Wróbel czyni takich badaczy, jak Michel Foucault i Jürgen Habermas. W świetle poglądów autora *Archeologii wiedzy* dyskurs

jest zestawem społecznych reguł wyznaczających formy wypowiedzi. Poszczególni aktańci, działający zawsze w ramach określonej formacji dyskursywnej, zdeterminowani są do wypowiadania określonych kwestii zgodnych z jego gramatyką – porządkiem⁵.

Habermas zaś

łącąc kategorie analizy wypowiedzi Searla i Austina z koncepcjami Szkoły Frankfurckiej, (...) wypracował (...) oryginalną definicję dyskursu, który jest trwałym społecznym systemem determinującym poprawność wypowiedzi. Można zatem powiedzieć, że to nie świat opisujemy, lecz opis świata. Nieważne, jaka jest rzeczywistość, ważne, jaki jest jej opis. Dyskurs jest więc sposobem samoopisywania się kultury⁶.

Podobnie jak w pierwszej interpretacji, tak i tu dyskurs jest swego rodzaju matrycą, która wyznacza pole gier społecznych. Naruszenie tych reguł – próba wyjścia poza określony paradygmat – uwarunkowane jest podjęciem ogromnego wysiłku, graniczącego nierzadko z naruszeniem społecznego tabu. Ponadto, takie rozumienie dyskursu uświadamia w sposób dobitny, jak silny i kluczowy element zapośredniczający człowieka ze światem stanowi sfera językowa. Język, w tej perspektywie, jest nie tyle reakcją na rzeczywistość, ale to właśnie odbiór, czytanie rzeczywistości są wtórne wobec języka. Ponownie mamy tu do czynienia ze swoistą ambiwalencją relacji występującej na linii podmiot – dyskurs. Z jednej bowiem strony, stopień uwikłania w symboliczną sferę kulturową odsłania jakiś rodzaj bezradności twórczej podmiotu wobec świata, z drugiej jednak strony świadomość siły performatywnej funkcji języka, kultury pozwala wypracować strategię mocnego, autorskiego opisu świata i twórczego bycia w nim. Droga to niełatwa, wymagająca przepracowania zależności i pokonania lęku przed wpływem na rzecz uruchomienia bardziej fortunnych dla naszego poczucia wolności strategii zarządzania całą siecią nici, w którą jesteśmy uwikłani. Jest to kolejne kluczowe wyzwanie dla edukacji.

I wreszcie ostatnia interpretacja dyskursu, w której traktuje się go przede wszystkim jako interakcję. Wróbel konstatuje:

W odróżnieniu od dotychczasowego rozumienia, dyskurs nie jest tu przede wszystkim korpusem tekstów, lecz wypowiedzią, której efektem jest interakcja – spotkanie dokonujące się w określonym kontekście. Dyskurs jest tym, co stwarza przestrzeń interakcji⁷.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ Tamże, s. 69.

W nurcie tym pojawia się najczęściej osoba T.A. van Dijka, dla którego dyskurs „jest strukturą werbalną, zespołem mechanizmów poznawczych oraz sposobem działania i interakcji w społeczeństwie”⁸. Jest on tu pojmowany jako gramatyka przestrzeni komunikacji zachodzącej między ludźmi, jako swoista siła ustalająca reguły komunikacji.

Podsumowując, Wróbel twierdzi, że dyskurs można traktować w trojaki sposób, jako: werbalizację myśli; formację kulturową rządzącą się określonymi prawami oraz przestrzeń spotkania wypowiadającego i słuchacza⁹. Według tego autora, współczesne rozumienie dyskursu jest splotem tych trzech interpretacji.

We wszystkich wymienionych tradycjach proponujących odmienne ujęcia dyskursu, jedna kwestia jest niewątpliwie wspólna: istota relacji zachodzącej pomiędzy podmiotem a siłami, które go konstytuują. Powtórzmy zatem: istotą wyłaniania się władzy nad sobą jest przepracowanie tego napięcia i trudu z niego wynikającego. Stanowi to jedno z ważniejszych wyzwań edukacyjnych. Pojawia się tu pytanie: jaka edukacja stwarza szansę na ucieczkę od absolutyzacji systemu na rzecz wolności podmiotu? Stawka tych zmagania jest dla edukacji i pedagogiki kluczowa z co najmniej kilku względów. Po pierwsze, kształt relacji pomiędzy podmiotem a dyskursem jest związany z podstawowymi dla pedagogiki pytaniami antropologicznymi: kim jest człowiek? jaki jest jego status w świecie? w jakiej mierze jest w stanie świat rozumieć, a w jakiej zaledwie bezwiednie obraca się w trybach dyskursów, wobec których jest całkowicie bezradny? Jest to zatem pytanie o wolność podmiotu. Podstawowym polem, na którym ta kwestia się rozgrywa jest niewątpliwie obszar edukacji. Po drugie, zdolność rozumienia świata otwiera pole reinterpretacji, dekonstrukcji, negocjowania znaczeń tworzących podstawowy korpus pojęciowy dla pedagogiki i edukacji. Dzięki temu otwiera się możliwość rzetelnej pracy dyskursywnej, interpretacyjnej, która może pomóc budować pole edukacyjne w sposób głębszy, bardziej rozumny, adekwatny do możliwości, jakie tkwią w procesie edukacji. Jest to ważny impuls, który pozwala uchronić nas przed zabiegami manipulacji, indoktrynacji, urzeczowienia podmiotu.

Wracamy zatem do pytania o możliwości pracy z pojęciami, jakie są podstawowym elementem każdego dyskursu kulturowego, każdego dyskursu pedagogicznego. Paulina Sosnowska, interpretując myśl H. Arendt, pisze w tym kontekście:

nasza pojęciowość kryje w sobie fenomeny, które musimy odsłonić. Arendt zakłada, że historia jest przestrzenią, w której różne formy pojawiają się jako rozpoznawalne

⁸ Tamże, s. 70.

⁹ Tamże, s. 75.

fenomeny, nie zaś procesem, w którym wszystko może przekształcić się we wszystko, czemu towarzyszy – jej zdaniem – pomieszanie pojęć (definiowanych teraz przez każdego na własny użytek) i przesłonięcie odpowiadających im doświadczeń¹⁰.

Odkrywanie na nowo pojęć, który to zabieg może być początkiem budowania określonego dyskursu, nie wynika zatem – jak już mówiliśmy – z fetyszyzacji źródeł, nie jest strategią z gruntu konserwatywną, której podstawowym atutem określonego rozumienia pojęć jest ich zakorzenienie w tradycji. Słuszności takiej pracy etymologicznej szukać należy, według mnie, w dwóch rodzajach argumentów. Po pierwsze, istnieje pewien poziom funkcjonowania danego pojęcia, który odsłania jego wieloznaczność, Znakomicie ujął to Roberto Esposito, odnosząc się do kluczowych pojęć z zakresu filozofii polityki. Pisze on tak:

element metafizyczny nowoczesnej filozofii politycznej (grożący umieszczeniem jej w kole bez wyjścia) polega przede wszystkim na założonej uprzednio dominacji obszaru znaczenia nad sferą sensu, tendencji do redukcjonowania horyzontu sensu wielkich słów tradycji politycznej do ich najbardziej bezpośredniego i oczywistego znaczenia. To tak jakby filozofia ograniczała się do powierzchownego, bezpośredniego podejścia w stosunku do kategorii politycznych, tak jakby była niezdolna do przemyślenia ich na wskroś i skradania się za nimi, by na powrót wejść w ich ukryte zakamarki – w przestrzeń ich bycia dotąd niepomyslaną. Każde pojęcie polityczne ma swoją jasną, od razu uchwytną część, ale również obszar zaciemniony, niejasny, smugę cienia, z której ta oczywistość ujawnia się poprzez kontrast¹¹.

Oczywistość ta spłaszcza pojęcia, pozbawia tkwiącego w nich potencjału, nie pozwala właściwie pracować im w symbolicznym polu kultury, również edukacji. Według Esposito,

wszystkie nasze wielkie słowa z naszej tradycji politycznej – demokracja władza, suwerenność – mają w swojej głębi, u swoich źródeł, ten pierwiastek sprzeczności, aporetyczności, tę wewnętrzną walkę, która uniemożliwia ich zredukowanie do linearności powierzchownych znaczeń¹².

Odsłanianie etymologii pojęć nie jest zatem pracą sentymentalną. Jej sensu należy raczej szukać w tej dynamice i aporetyczności, głębi, jaką się za sprawą tej pracy wydobywa. Podobnie rzecz się ma z pojęciami kluczowymi dla edukacji. Holenderski filozof edukacji Gert Biesta w pracy *Beautiful risk of education* dokonuje takiej wiwisekcji, reinterpretacji, odsłonięcia potencjału pojęć kluczowych dla dyskursu pedagogicznego. Stosując opisaną wyżej strategię, bierze

¹⁰ P. Sosnowska, *Arendt i Heidegger*, s. 284.

¹¹ R. Esposito, *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*, przekł. K. Burzyk, M. Burzyk, M. Surma-Gawłowska, J.T. Ugniewska-Dobrzańska, M. Wrana, Kraków 2015, s. 82.

¹² Tamże, s. 82-83.

na swój warsztat takie między innymi pojęcia, jak: kreatywność, komunikacja, nauczanie, uczenie się, emancypacja, demokracja. Biesta dokonuje pracy etymologicznej, interpretacyjnej, pozwalającej wydobyć z danego pojęcia to, co najbardziej wpłynie na niebanalne rozumienie i doświadczanie świata. Zarówno Esposito, jak i Biesta piszą w duchu obrońców współczesnego świata przed jego instrumentalizacją, spłaszczeniem, urzeczowianiem, banalizacją. Pierwszym, być może najważniejszym, krokiem jest w tym wyzwaniu praca dyskursywna właśnie. Na przykład, Biesta szuka sposobu uchwycenia pojęcia kreatywności, który przekracza obecne psychologiczne rozumienie tego pojęcia. Dzięki impulsom płynącym choćby z pism Emmanuela Levinasa¹³ czy Johna Caputo¹⁴, próbuje wyjść poza utarte, związane z kulturą Zachodu rozumienie kreatywności. Aby było to możliwe, wykorzystuje dystynkcję zaproponowaną przez Caputo, rozróżniającą mocną metafizyczną koncepcję kreacji (*strong metaphysical conception of creation*) i tak zwane słabe pojęcie kreacji (*weak notion of creation*), której esencją jest wołanie o bycie w świecie. Biesta optuje za drugim pojęciem. Jest to zatem pomysł, w którym przekraczamy zarówno techniczne, nadmiernie psychologiczne pojęcie kreacji, jak i przesadnie abstrakcyjne, metafizyczne, dalekie od egzystencji człowieka pojęcie kreacji.

Biesta, podobnie jak Hannah Arendt, chce zatem zaproponować dyskurs, który pozwala przybliżyć człowieka światu i nadać naszej sytuacji egzystencjalnej podmiotowość i głębię. Szuka sposobów, znów podobnie jak Arendt, definiowania wolności jako dyspozycji uruchamiających jakiś nowy początek zdarzeń. Biesta pisze: „wiemy już co istnieje, natomiast winniśmy być zainteresowani sposobami, jakimi powinniśmy się posłużyć, aby móc uruchomić nowe początki zdarzeń i ich twórców”¹⁵. Aby tego dokonać, przytoczmy raz jeszcze: konieczna jest praca nad siatką pojęciową dotyczącą edukacji i próba takiego naświetlenia używanych w pedagogice pojęć, aby stały się one sprzymierzeńcem wyżej opisanej egzystencji. Aby zrozumieć tę strategię, spójrzmy choć pobieżnie na to, jaką pracę interpretacyjną, conceptualną wykonuje Biesta względem pozostałych pojęć, składających się na strukturę książki *The beautiful risk of education*. I tak, omawiając pojęcie komunikacji, Biesta, odnosząc się szczególnie do myśli Deweya, próbuje wydobyć z niego nade wszystko jego potencjał interakcyjny, partycypacyjny, pokazując, że istotą komunikacji jest nadawanie znaczeń i dokonywanie interpretacji. Píše zatem:

Będę argumentował w tym rozdziale, że dominujące rozumienie komunikacji jest niewystarczające, niezadowalające, ponieważ opiera się ono na modelu transferu in-

¹³ Zob. E. Levinas, *Of God who comes to mind*, Stanford 1998.

¹⁴ Zob. J.D. Caputo, *The weakness of God: A theology of the event*, Bloomington and Indianapolis 2006.

¹⁵ G. Biesta, *The beautiful risk of education*, London 2013, s. 4.

formacji z jednego umysłu do drugiego, podczas gdy należy ją raczej rozumieć jako proces wytwarzania znaczeń i interpretacji¹⁶.

Tak rozumiana komunikacja staje się ważną podstawą procesu edukacji, procesu uczenia się. Kolejne omawiane pojęcia także poddawane są interpretacji, która pozwala je zdynamizować, wydobyć z zastygłego, niesłużącego dynamice rozwojowej, letargu. Pojęcie nauczania wiąże się na przykład z niebanalnym rozumieniem samego nauczyciela. Biesta pisze: „powinniśmy rozumieć nauczyciela jako kogoś, kto w najbardziej ogólnym sensie wprowadza coś nowego do sytuacji edukacyjnej, coś, czego jeszcze nie było”¹⁷. Posługuje się w tym miejscu koncepcją konstruktywistyczną, lokując jej początki już u Sokratesa i Platona, co nadaje konstruktywizmowi głębszego znaczenia, które trudne jest do wydobywania posługując się tylko współczesnymi, psychologicznymi koncepcjami konstruktywistycznymi.

Kolejne pojęcia poddane pracy interpretacyjnej, to: uczenie się, emancypacja, demokracja, wirtuozeria.

W analizie pojęcia uczenia się Biesta pozbawia go przyjętej powszechnie neutralności, naturalności, nadając mu charakter polityczny. Pojęcie emancypacji omawiane jest w odniesieniu do koncepcji francuskiego filozofa Jacquesa Rancière’a. Podstawowym zyskiem wynikającym z tego zapożyczenia jest przesunięcie akcentu w procesie emancypacji z czegoś co zewnętrzne wobec podmiotu, w stronę samego podmiotu. Biesta pisze w tym kontekście:

Takie rozumienie emancypacji nie opiera się już na (możliwości) „potężnej interwencji” z zewnątrz, ale raczej wykluwa się w sytuacjach upodmiotowienia, w których jednostki opierają się istniejącej tożsamości i zaczynają mówić na własnych warunkach¹⁸.

To kolejna próba przeformułowania jednego z kluczowych współcześnie pojęć w stronę rzeczywistego upodmiotowienia. Strategia ta znana jest z koncepcji wchodzących w skład tak zwanej pedagogiki krytycznej.

Omawiając pojęcie demokracji, holenderski filozof odwołuje się do koncepcji Hanny Arendt. Odnosi się jednak do niej krytycznie i oferuje zgoła odmienną propozycję relacji pomiędzy demokracją a edukacją, bo ten wątek szczególnie go interesuje. Podstawową osią różnicującą myśl Arendt i propozycję Biesty jest to, że dla Arendt demokracja i pojęcie wolności z nią związane nie przynależą i nie mogą przynależeć do obszaru edukacji. Dla autorki *Kondycji ludzkiej* proces edukacji ulokowany jest w domenie przygotowania do demokracji, nie może natomiast sam nią być. W tym sensie, wolność polityczna nie może być koncepcją edukacyjną. Takie rozumienie prowadzi do

¹⁶ Tamże, s. 26.

¹⁷ Tamże, s. 44.

¹⁸ Tamże.

rozłączenia edukacji i polityczności, na co nie zgadza się Biesta. Według niego, rozdział demokracji i edukacji, polegający na tym, że demokracja ma być zaledwie efektem edukacji, a nie być z nią sprzężona, wyjaławia proces edukacji z potencjału politycznego, który byłby szansą na rzeczywiste kształcenie obywatelskie.

Ostatnie pojęcie analizowane przez autora *Beyond learning* to pojęcie doskonałości, wirtuozerii (*virtuosity*). Biesta zastanawia się w kontekście tego pojęcia, na czym winna być oparta profesja nauczycielska. Wychodzi tu poza spór mieszczący się pomiędzy poglądami traktującymi tę profesję jako sztukę (*art*) bądź opartą na mechanizmach ulokowanych w nauce (*science*). Dla Biesty jest czymś oczywistym, że profesję nauczycielską należy traktować jako sztukę, pytaniem pozostaje: jakim rodzajem sztuki nauczanie obecnie jest i jakim być powinno. Aby w sposób niebanalny odpowiedzieć na nie, holenderski filozof odwołuje się do dystynkcji zaproponowanej przez Arystotelesa na *poiesis* oraz *praxis*. W pierwszym przypadku mowa o działaniu, którego cel leży poza wykonywaną czynnością (*poiesis*), w drugim mamy do czynienia z sytuacją, w której cel leży w samym podejmowanym działaniu (*praxis*). Sięgnięcie do tego rozróżnienia pozwala wygenerować nowy, zupełnie zapomniany i niezgodny z powszechnie obowiązującymi dziś normami, ogłód profesji nauczycielskiej. Biesta pisze:

Rozróżnienie między *poiesis* a *praxis* pomaga nam dostrzec, że nauczyciele nie tylko potrzebują wiedzy o tym, jak robić rzeczy (*techné*), ale także, i przede wszystkim, potrzebują praktycznej mądrości (*phronesis*), aby ocenić, co należy zrobić¹⁹.

Takie spojrzenie na zawód nauczyciela jest radykalnie niewspółmierne do współczesnych strategii ewaluacji pracy pedagogicznej, którym przyświeca idea produkcji, której Biesta w sposób jednoznaczny się przeciwstawia.

Praca mająca na celu reinterpretację pojęć, wydobycie z nich ambiwalencji, dynamiki jest pracą trudną i ryzykowną. Bezpieczniej pozostać w koleinach poznawczych dających iluzoryczne poczucie kontroli świata. W takiej sytuacji proces edukacji staje się jednak martwy. Odtwarza się w nim puste rytuały, konwencje. W tak skonstruowanej rzeczywistości edukacyjnej pewną codziennością staje się paraliż myślenia i sądzenia, brak odwagi poznawczej. Aby edukacja stała się procesem rzeczywiście służącym rozwojowi wyobraźni, niezależności, myślenia krytycznego, rozumianego jako zdolności ustanawiania warunków możliwości zaistnienia czegoś innego, nowego, musi – jak głosi tytuł książki Biesty – rozsmakować się w podejmowaniu ryzyka. Ryzyko jest tu pojęciem kluczowym. Można bowiem powiedzieć, że analiza wybranych, kluczowych pojęć z dziedziny edukacji wiąże się z ryzykiem. W polity-

¹⁹ Tamże, s. 8.

ce oświatowej, praktyce edukacyjnej – w ich retorycznej warstwie – nie podejmuje się tak pojętego ryzyka. Jest to trudne z wielu względów. Jednocześnie nie rezygnuje się z tych pojęć. Dokonuje się ich zawłaszczania, spłaszczenia, instrumentalizacji. Praca archeologiczna, polegająca na ciągłym ożywianiu znaczeń, jest jednym z kluczowych zadań, jakie stoją przed współczesną pedagogiką. Tworzy to punkt wyjścia dla wszelkich działań edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Biesta G., *The beautiful risk of education*, Taylor & Francis LTD, London 2013.
- Caputo J.D., *The weakness of God: A theology of the event*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 2006.
- Esposito R., *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*, przekł. K. Burzyk, M. Burzyk, M. Surma-Gawłowska, J.T. Ugniewska-Dobrzańska, M. Wrana, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2015.
- Levinas E., *Of God who comes to mind*, Stanford University, Stanford 1998.
- Sosnowska P., *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2015.
- Wróbel S., *Metodologia*, [w:] *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*, red. S. Wróbel, R. Nawrocki, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz – Poznań 2010.

ROBERT POKLEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GRUPOWE ODDZIAŁYWANIA PENITENCJARNE NA PRZYKŁADZIE PROGRAMU DLA SKAZANYCH MŁODOCIANYCH „EFEKT MOTYLA”

ABSTRACT. Poklek Robert, *Grupowe oddziaływania penitencjarne na przykładzie programu dla skazanych młodocianych „Efekt motyla”* [Group Penitentiary Impact on the Example of the “Butterfly Effect” Program for Young Convicts]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 437-456. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.26

The purpose of serving a prison sentence is not isolating but inducing the perpetrators of crimes to refrain from committing offences in the future. This is possible when there are positive changes in their attitudes, and in particular when they create a need to respect the legal order and a sense of responsibility for their actions. For this purpose, in addition to other means of influence such as work, education, social contacts, cultural and educational activities and sports, or therapy, it is proposed to the detainees to participate in group resocialization programs. The article presents an example of resocialization program dedicated to convicted juveniles entitled “Butterfly Effect”. It presents the theoretical foundations of the program, the spectrum of objectives and results, the methods to achieve them, and scenario activities.

Key words: resocialization, penitentiary interactions, group resocialization programs

Wprowadzenie w problematykę

Wykonywanie kary pozbawienia wolności ma na celu wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanых postaw, a w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego, i tym samym powstrzymanie się od powrotu do przestępstwa¹. Zatem, na główny cel, jakim jest poprawa jurydyczna skazanego umożliwiającą mu powstrzymanie się od wchodzenia w kolizję z prawem (cel minimum), nakładają się cele pośrednie, których realizacja wiąże się

¹ Ustawa z 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny wykonawczy* (DzU nr 90, poz. 557, z późn. zm.).

z pozytywnymi zmianami w osobowości skazanego, hierarchii jego potrzeb, postawach i stosunku do norm społecznych, które spowodują zrozumienie błędu oraz przyczynią do zadośćuczynienia innym i odrodzenia moralnego (cele maksimum)². Żeby zrealizować te trudne cele, w zakładach karnych prowadzone są oddziaływania penitencjarne, które w przepisach penitencjarnych definiowane są jako zespół stosowanych w zakładzie środków i metod zmierzających do wzbudzenia w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanых postaw. Oddziaływania te prowadzi się w formie zindywidualizowanych działań dostosowanych do psychofizycznych właściwości skazanego, a także działań wobec grupy skazanych. Polegają one na objęciu skazanych terapią, nauką w szkole lub na kursach oraz udziale w programie resocjalizacyjnym dedykowanym dla grupy skazanych o wyodrębnionych potrzebach i dysfunkcjach³.

Programy resocjalizacyjne prowadzone w zakładach karnych obejmują problematykę przeciwdziałania agresji i przemocy, profilaktykę uzależnień, przeciwdziałania postawom prokryminalnym, aktywizacji zawodowej i promocji zdrowia, kształtowania umiejętności poznawczych i społecznych, integrację rodzin oraz zapobieganie negatywnym skutkom izolacji więziennej⁴. Grupowe programy resocjalizacyjne prowadzone są przez personel więzienny (wychowawców, psychologów, terapeutów) i finansowane ze środków własnych jednostki w ramach funduszu pomocy postpenitencjarnej⁵. W Polsce każdego roku realizuje się kilkaset programów resocjalizacyjnych, skierowanych do różnych grup osadzonych. Powstają one w odpowiedzi na problemy i potrzeby więźniów, a ich zasadniczym celem jest readaptacja więźniów, umożliwiającą najlepsze przygotowanie ich do opuszczenia placówki penitencjarnej i społeczną reintegrację. Wiele programów ma charakter cykliczny i jest realizowanych na przestrzeni wielu lat, inne powstają w odpowiedzi na szczególne, aktualne problemy więźniów. W ich realizacji zakłady karne współpracują z licznymi instytucjami i podmiotami społecznymi, funkcjonującymi w danym środowisku lokalnym⁶.

² I. Niewiadomska, *Polski model resocjalizacji penitencjarnej*, Teka Komisji Prawnej, 2016, s. 101.

³ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (tekst pierwotny: DzU 2003 r., nr 151, poz. 1469, tekst jednolity: DzU 2013 r., poz. 1067).

⁴ Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych (niepublikowane).

⁵ R. Poklek, *Metodyka i organizacja resocjalizacji w zakładach karnych*, Kutno 2013, s. 48.

⁶ A. Witkowska-Paleń, *Programy wspierające proces readaptacji społecznej skazanych w zakładach karnych (Wybrane przykłady)*, *Journal of Modern Science*, 2015, 2(25), s. 179.

W dalszej części niniejszego artykułu zostanie zaprezentowany program resocjalizacyjny zatytułowany „Efekt motyla”, autorstwa mjr Roberta Po-
kleka, por. Katarzyny Chruściel, szer. Katarzyny Daniszewskiej, zaprojektowany i realizowany w Areszcie Śledczym w Szczecinie. Został on zgłoszony do zapowiadanego przez Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej IV Ogólnopolskiego Konkursu na Program Resocjalizacji Sprzyjający Readaptacji Społecznej Osób Pozbawionych Wolności, pod patronatem Dyrektora Generalnego. Po pierwszym etapie, odbywającym się w Okręgowym Inspektoracie Służby Więziennej w Szczecinie, został on wybrany do dalszego – ogólnopolskiego etapu, gdzie zdobył wyróżnienie jury w kategorii programu dla młodocianych⁷.

Podstawy teoretyczne programu „Efekt motyla”

Teoretyczną bazę programu stanowi socjologiczne podejście do problematyki roli społecznej i roli dewiacyjnej oraz Model Porozumienia bez Przemocy Marshalla Rosenberga. W socjologii istnieje wiele stanowisk teoretycznych dotyczących zjawiska roli społecznej – jej definicji, mechanizmu przyjmowania roli oraz znaczenia jednostki w jej tworzeniu i nabywaniu. Jednakże, główne dwa nurty zajmujące się problematyką roli społecznej to podejścia funkcjonalno-strukturalne i interakcyjne.

Podejście funkcjonalno-strukturalne wprowadzone zostało przez amerykańskich socjologów Ralpha Lintona i Roberta Mertona⁸. W ujęciu tym rola społeczna jest czymś zastanym, zewnętrznym wobec jednostki. Używając metafory życia teatralnego, rola istnieje wcześniej niż podejmuje ją konkretny aktor, jest scenariuszem, którego aktor musi się trzymać. W tym rozumieniu jest ona „gorsetem”, w który aktor musi się zmieścić, wyznacza mu konkretne zasady postępowania i stanowi element ograniczający jego zachowania. Rolę należy przyswoić, nauczyć się jej, a działania aktora sprowadzają się w zasadzie do tych czynności. Pomijany jest aspekt wkładu cech osobowych oraz interakcji społecznych na przyjmowanie lub odrzucanie ról, sposób ich pełnienia. W ujęciu funkcjonalno-strukturalnym role społeczne są czynnikiem stabilizującym społeczeństwo, a społeczeństwo jest definiowane nie jako zbiór osób, ale układ ról i pozycji społecznych. Podejście to jest krytykowane między innymi z uwagi na założenie, iż role w społeczeństwie są komplementarne, a poszczególne role jednego aktora wzajemnie skoordynowane, co

⁷ Wyniki konkursu na najlepszy program resocjalizacji,

⁸ <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/centralny-zarzad-sluzby-wieziennej-wyniki-konkursu-na-najlepszy-program-resocjalizacji%20rozstrzygni%C4%99ty>.

⁸ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2006.

we współczesnej rzeczywistości społecznej nie zawsze ma miejsce. Powszechnym zjawiskiem jest na przykład tak zwany konflikt ról, wynikający z wielości przyjmowanych ról społecznych i ich wzajemnych oddziaływań. Ponadto wskazuje się także na fakt istnienia ról mniej sformalizowanych, w ramach których jednostka może funkcjonować bardziej swobodnie⁹. Przyjmując powyższe wyjaśnienie roli społecznej, osoby pozbawione wolności mają problem z dopasowaniem się do pożądanых ról społecznych i wchodzą w role niepożądane, na przykład rolę więźnia, czy przestępcy. Role negatywne często pozostają w konflikcie z innymi rolami społecznymi, na przykład rola więźnia uniemożliwia prawidłowe wypełnianie roli ojca, czy męża, a rola przestępcy eliminuje rolę obywatela, czy członka społeczności lokalnej.

Z kolei podejście interakcyjne, którego prekursorami są ojcowie interakcjonizmu symbolicznego między innymi George Mead, podkreśla znaczenie jednostki, w tym jej osobowości, a zwłaszcza interakcji społecznych w procesie „odgrywania roli”, jej tworzenia, czy modyfikowania. Role społeczne są pojmowane nie jako coś gotowego i narzucanego człowiekowi z zewnątrz, ale jako konstrukt tworzący się w procesie interakcji interpersonalnych. Zwolennicy tego podejścia zwracają uwagę na sposób odgrywania ról, na to, jaki kształt przybiera rola w toku odgrywania jej przez poszczególnych aktorów, a także w relacjach z różnymi partnerami. Przedstawiciele tej orientacji, badając jak role są odgrywane, a także modyfikowane i tworzone w toku interakcji, zwracają uwagę na całość zachowania aktorów, łącznie z komunikacją niewerbalną. Autorzy tego podejścia wskazują, że człowiek ma różne możliwości. Może identyfikować się z daną rolą i odgrywać ją z całkowitym przekonaniem, może też zachowywać wobec niej pewien dystans. Może ją zinternalizować, ale może też odrzucić. Przypisują znaczny stopień swobody jednostce i jej postawom oraz działaniom względem roli społecznej. Można by powiedzieć, że przy podejściu interakcyjnym głównym obiektem zainteresowania jest margines swobody odgrywanej roli, podczas kiedy przy podejściu funkcjonalno-strukturalnym są nim nakazane i zakazane jej elementy¹⁰. W związku z tym ujęciem osoby pozbawione wolności wchodzą w interakcje z przedstawicielami społeczeństwa, na przykład wymiaru sprawiedliwości i chcąc nie chcąc wchodzą, pomimo niechęci, w rolę przestępcy i więźnia, początkowo ją odrzucając i dystansując się od niej. Jednocześnie, z różnych przyczyn nie internalizują ról pożądanых ze społecznego punktu widzenia, na przykład rola pracownika, czy głowy rodziny i z tego powodu uznawane są jako osoby nieprzystosowane do wypełniania wymagań społecznych kierowanych względem „aktorów” życia społecznego. Sposób realizacji ról dewiacyjnych więźnia i przestępcy może przyjmować różny charakter. To od

⁹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 149-150.

¹⁰ Tamże, s. 152.

aktora zależy głębokość wejścia w rolę, stopień identyfikacji z nią i w związku z tym prezentowanie różnorodnych form zachowań. Wśród osób pozbawionych wolności występuje duży margines w zakresie odgrywania roli więźnia.

Teorie ról społecznych nie tłumaczą jednak wprost, w jaki sposób człowiek przyjmuje daną rolę. Pewnych wyjaśnień tych procesów dostarcza psychologia społeczna. Według Marii Łoś, mamy do czynienia z dwojakiego rodzaju odpowiedziami na pytania dotyczące przyjmowania norm społecznych, w tym ról społecznych. Jeden rodzaj wyjaśnień dotyczy wpajania norm społecznych głównie przez systematyczną socjalizację, minimalizując aktywną rolę jednostki w tym procesie. Zgodnie z drugiego rodzaju wyjaśnieniami, istotną cechą ludzkiej natury jest zmierzanie do pozytywnego obrazu siebie poprzez dążenie do akceptacji innych. Jednostka chcąc osiągnąć jak najlepsze pozycje, stara się dostosowywać do oczekiwań osób dla niej znaczących poprzez jak najlepsze pełnienie ról związanych z tą pozycją. Tak więc, jednostka ma bardzo duży wpływ na sposób pełnienia przez siebie ról społecznych i utrwalanie społecznych norm. Zaznaczyć należy, że proces ten kształtuje się w bezpośredniej interakcji społecznej, ale także, jak uważają przedstawiciele tak zwanego interakcjonizmu symbolicznego za pośrednictwem tak zwanego „uogólnionego innego” – instancji, będącej reprezentacją społeczeństwa w każdym człowieku. W tym ujęciu osoby pozbawione wolności, na skutek wadliwej socjalizacji w patologicznym i niewydolnym wychowawczo środowisku nie przyswajają sposobów wypełniania ról społecznych i nie internalizują norm regulujących funkcjonowanie w danej roli społecznej. Mając negatywne wzorce stanowione przez znaczące dla nich osoby, powielają wadliwe sposoby realizacji oczekiwań społecznych i nie prezentują wypełniania ról zgodnie w wymaganiami społeczeństwa¹¹.

Omawiając problematykę przyjmowania ról i wzajemnych powiązań pomiędzy jednostką a przyjmowaną przez nią rolą, nie sposób nie wspomnieć o wzajemnym wpływie osobowości na rolę i odwrotnie. Wpływ osobowości człowieka na przyjmowanie pewnych ról i sposób ich pełnienia wydaje się jasny. Każdy człowiek przyjmując nowe role, dopasowuje je zarówno do ról już pełnionych, ale także do swoich cech osobowych zgodnie z marginesem swobody, jaki w ramach danej roli jest możliwy¹². Psychologia eksperymentalna dostarcza dowodów na istnienie również relacji odwrotnej, to znaczy wpływu danej roli na strukturę osobowości. Najbardziej znanym przykładem jest słynny eksperyment Zimbardo, który pokazuje, w jaki sposób przyjmowanie roli społecznej, nawet w warunkach sztucznych, w formie „zabawy”, ma wpływ na zachowanie i myślenie zgodnie z wymogami tej roli. W sytuacji instytucjonalnej osoby zidentyfikowane w eksperymencie jako „więźniowie”

¹¹ M. Łoś, *Role społeczne w nowej roli*, [w:] *O społeczeństwie i teorii społecznej*. Księga poświęcona pamięci S. Ossowskiego, red. E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki, Warszawa 1985, s. 127 i n.

¹² B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, s. 152.

zaczynają myśleć, odczuwać i zachowywać się jak więźniowie, co więcej – tak też są postrzegani i traktowani przez „strażników”. Jest to dowód na to, jak sytuacja może wpływać na mimowolne przyjęcie roli dewiacyjnej¹³.

Nieocenionym źródłem wiedzy na temat kształtowania postaw poprzez wyznaczenie konkretnej roli są także zjawiska mające miejsce w pedagogice, kiedy to na przykład niegrzecznemu uczniowi powierza się stanowisko gospodarza klasy, co zmienia jego zachowanie na lepsze. W przypadku więzienia również stosowane są nagrody w celach wychowawczych, czyli zachęcenia osadzonego do zmiany swoich dotychczasowych zachowań. Na tej podstawie opiera się pedagogiczny optymizm, że poprzez świadome i celowe zabiegi pedagog-wychowawca może wpływać na kształtowanie osobowości wychowanka i przygotowanie go do wypełniania ról społecznych.

Istotną kwestią z punktu widzenia populacji, jaką zajmują się autorzy prezentowanego programu, jest kwestia etykietowania tak zwanego „wdrukowania w rolę”, kiedy jednostka osadzona w danej roli, choćby tymczasowo na przykład w roli więźnia, jest postrzegana przez innych przez pryzmat tej jednej konkretnej roli, aż w końcu, mając problem z wyjściem poza tę rolę, sama ją przyjmuje. Mechanizm ten nazywa się negatywnym naznaczeniem bądź etykietowaniem i prowadzi do tak zwanego wdrukowania w rolę¹⁴. Skrajnym przykładem postrzegania danej osoby przez pryzmat jej roli społecznej jest eksperyment Rosenhana, dotyczący odbioru społecznego zdrowych osób podających się za chore psychicznie i interpretowania ich normalnych zachowań jako zachowań patologicznych. W eksperymencie tym eksperymentatorzy zgłaszali się do szpitali psychiatrycznych i w rozmowie z lekarzem podawali objawy różnych zaburzeń psychicznych. Po postawieniu diagnozy traktowani byli jak pacjenci, mimo że ich zachowania nie odbiegały już od normy, wręcz przeciwnie – ich tłumaczenia odbierano jako przejaw choroby¹⁵.

Osoba naruszająca normy społeczne jest naznaczona przez społeczeństwo mianem dewianta. Początkowo sprzeciwia się procesowi etykietyzacji, ale na skutek ciągłego „wtłaczania” w rolę dewianta (pierwotna stygmatyzacja) zaczyna się identyfikować z tą rolą i postępuje zgodnie z przypisanymi jej oczekiwaniami społecznymi. Wejście w rolę dewianta skazuje taką osobę na izolację społeczną, połączoną z okazywaniem braku zaufania, a w efekcie wykluczenie społeczne. Dewiant, chcąc zachować własny pozytywny obraz, uruchamia mechanizmy obronne i poszukuje akceptacji w środowisku podobnych do siebie. Zachowuje się i komunikuje z otoczeniem przez pryzmat

¹³ P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 534-536.

¹⁴ M. Łoś, *Role społeczne*, s. 132.

¹⁵ A. Skulski, *Eksperyment Rozenhana – jak łatwo zostać schizofrenikiem*, (<http://www.psychologiawyladu.pl/2015/10/eksperyment-rozenhana-jak-atwo-zostac.html>) [dostęp: 20.11.2108].

nadanej roli dewianta, którą przenosi na inne obszary funkcjonowania społecznego i pozostałe pełnione przez siebie role.

Wypełnianie ról to wejście w interakcje, czyli nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych. Narzędziem interakcji jest komunikacja. Wśród osób pozbawionych wolności procesy komunikacyjne mogą także przyjmować formę dewiacyjną z powodu deficytów (brak umiejętności wyrażania siebie i adekwatnego odbioru innych osób) oraz negatywnych nastawień co do obiektów interakcji, wynikających z trudnych doświadczeń życiowych. Nauka komunikacji może poskutkować minimalizowaniem deficytów oraz zmianą nastawień wobec innych ludzi i samego siebie. Zastosowany w programie model Porozumienia bez Przemocy jest próbą wyposażenia uczestników w narzędzie komunikacyjne, które może poprawić jakość ich relacji zarówno z osobami bliskimi, jak i dalszym otoczeniem. Poprawna komunikacja skutkuje prawidłowym wchodzeniem w role społeczne, dzięki umiejętnemu wysłuchaniu oczekiwań otoczenia i konstruktywnemu zakomunikowaniu oczekiwań własnych.

Porozumienie bez Przemocy, inaczej Komunikacja bez Przemocy lub Porozumienie Współczujące, jest to model komunikacji, którego autorem i propagatorem jest Marshall Rosenberg. Według niego, stosowanie tego modelu komunikacji to nic odkrywczego i znane jest od stuleci, ale niezbyt powszechnie, gdyż ludzie mają łatwość w posługiwaniu się pewnymi nawykowymi automatycznymi reakcjami i stosują częściej w swoich wypowiedziach język przemocy oparty na ocenianiu, osądzaniu, krytyce. Rosenberg zakłada, że sposób komunikacji ma istotny wpływ na nasze codzienne funkcjonowanie i relacje z innymi ludźmi. Język przemocy wzmacnia negatywne emocje, nie służy wyrażaniu i spełnianiu własnych potrzeb, nie sprzyja egzekwowaniu naszych oczekiwań, zniekształcony jest też odbiór oczekiwań partnera. Brak wzajemnego zrozumienia prowadzi do konfliktu. Z kolei, stosowanie Porozumienia bez Przemocy, czyli uważne, świadome komunikowanie się w określony sposób może ograniczyć liczbę konfliktów. Sprzyja to nie tylko dobrym relacjom, ale rzeczywistemu polepszeniu sytuacji – rozwiązywaniu problemów, osiąganiu celów i egzekwowaniu oczekiwań. Chodzi o to, aby z jednej strony wsłuchać się w to, co mówi nasz współrozmówca w taki sposób, aby odkryć jakie jego uczucia i potrzeby stoją za tym co mówi, a z drugiej strony opisywać i wyrażać świadomie własne uczucia, potrzeby i prośby w taki sposób, aby nawiązać nić porozumienia, czy jak nazywał to Rosenberg „współczujący dialog”¹⁶.

Model Porozumienia bez Przemocy zawiera konkretny schemat formułowania naszego komunikatu, który zawiera cztery elementy: spostrzeżenia

¹⁶ M. Rosenberg, *Porozumienie bez Przemocy. O języku serca*, Poznań 2003, s. 15.

(fakty zamiast ocen), nasze uczucia (prawdziwe, nie rzekome), nasze potrzeby i nasze (konkretne) prośby. Komunikat w ten sposób sformułowany nazywany jest „językiem żyrafy” w odróżnieniu od opartego na języku przemocy „języka szakala”. Z kolei, wsłuchiwanie się w komunikat współrozmówcy i próba zinterpretowania go poprzez czteroelementowy Model Porozumienia bez Przemocy nazywa się „usząmi żyrafy”. Według Rosenberga, stosowanie tego modelu komunikacji jest technicznie proste, ale wnosi wiele zmian. Zachodzą one nawet wtedy, gdy modelu tego używa jeden z rozmówców. Nie jest wymagana znajomość tej metody przez wszystkich uczestników interakcji. Ponadto, model ten jest uniwersalnym modelem komunikacji i może być z powodzeniem stosowany w rozmaitych i różnorodnych interakcjach. Sam Rosenberg stosował go jako mediator na wielu kontynentach, w rejonach konfliktów zbrojnych, w zubożałych dzielnicach miast i więzieniach. Brał udział w rozwiązywaniu konfliktów bez względu na ich przyczyny, zasięg, czy lokalizację. Wierzył w założenia Porozumienia bez Przemocy i swoją pracą udowadniał jego skuteczność¹⁷.

Autorzy programu podobnie są głęboko przekonani, że mała, z pozoru nic nieznacząca, zmiana rodzi dużą zmianę. Mała zmiana w tym przypadku dotyczy sposobu formułowania komunikatów. Przysłowiowy „Efekt motyla”, zapoczątkowany przez zmiany w procesie komunikowania własnych oczekiwań i umiejętności wysłuchania oczekiwań innych osób (mała zmiana), może diametralnie zmienić sposób wchodzenia w role społeczne i ograniczyć pełnienie ról dewiacyjnych (duża zmiana).

Autorom programu przyświecała idea związku pomiędzy brakiem umiejętności wypełniania ról społecznych i wchodzeniem w role dewiacyjne a powrotnością do przestępstwa. Zaprezentowany program jest modyfikacją programu Roberta Pokleka „Wypełnianie ról społecznych – gra czy rzeczywistość?”, opublikowanego w książce pod red. Moniki Marczak *Programy resocjalizacyjne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*¹⁸. Tamten program skupiony był przede wszystkim na wątkach edukacyjnych, jednak jak pokazuje doświadczenie, brak wyposażenia uczestników programów w konkretne umiejętności społeczne nie przynosi zaplanowanych skutków. Zatem, program oprócz nauki pozytywnych ról społecznych stawia sobie za cel destygmatyzację z ról dewiacyjnych poprzez doskonalenie umiejętności społecznych. Elementem wzbogacającym prezentowany program jest połączenie wiedzy o wypełnianiu ról społecznych z procesem komunikacji, a dokładniej techniką komunikacyjną polegającą na Porozumieniu bez Przemocy. W związku z tym autorzy wykorzystali kilka materiałów szkoleniowych ze

¹⁷ Tamże, s. 20.

¹⁸ R. Poklek, *Wypełnianie ról społecznych – gra czy rzeczywistość*, [w:] *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, red. M. Marczak, Kraków 2009, s. 45-49.

szkolenia „Stop przemocy – druga szansa”, organizowanego przez Służbę Więzienną i Niebieską Linie w Suchej i Popowie w 2017 roku¹⁹.

Spektrum celów i metody ich osiągnięcia

Zidentyfikowane czynniki ryzyka, których zmiana poprzez uczestnictwo w programie będzie prowadziła do zmniejszenia ryzyka powrotu do przestępstwa obejmują:

- przekonanie osadzonych o determinizmie swojej sytuacji życiowej wpływające na niechęć do podjęcia aktywności w celu zmiany tej sytuacji, co ułatwia odrzucenie odpowiedzialności za własny los;
- zewnętrzną atrybucję w wyjaśnianiu zjawisk społecznych przyczyniającą się do szukania potwierdzeń braku możliwości wyjścia z dotychczasowych ról dewiacyjnych w otoczeniu, a nie w sobie;
- niską samoocenę i brak wiary we własne możliwości, które wpływają na niepodejmowanie lub wycofanie się z pełnienia ról społecznych;
- deficyty z zakresu elementarnych umiejętności komunikacyjnych generujące konflikty i przez to utrudniające prawidłowe wypełnianie ról;
- braki w wiedzy dotyczącej oczekiwań społecznych oraz umiejętności prawidłowego funkcjonowania w rolach ułatwiające wchodzenie w role dewiacyjne (negatywne wzorce), a utrudniające wchodzenie w role społecznie pożądane;
- przyjmowanie etykiety „dewianta”, które utrudnia wyjście z roli dewiacyjnej i wejście w role społecznie pożądane (wtórna stygmatyzacja).

W związku z tym głównym celem zajęć jest nabywanie i/lub doskonalenie umiejętności pełnienia ważnych ról społecznych, natomiast cele szczegółowe obejmują:

- pobudzenie uczestników do refleksji nad życiem społecznym;
- dostarczenie wiedzy dotyczącej podstawowych ról i związanych z nimi oczekiwań społecznych;
- krytyczną analizę pełnionych dotychczas ról społecznych;
- próbę zmiany niewłaściwych lub utrwalenie pożądanych sposobów pełnienia ról społecznych poprzez naukę komunikacji bez przemocy;
- destygmatyzację poprzez skupienie się uczestników na własnych zasobach.

Efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji osobistych uzyskane po zakończonym programie prezentuje tabela 1.

¹⁹ M. Zdrowiak, *Projekt Stop przemocy – druga szansa*, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/Projekt-Stop-przemocy-druga-szansa> [dostęp: 20.11.2018].

Tabela 1

Efekty programu resocjalizacyjnego „Efekt motyla”

Wiadomości	Umiejętności	Kompetencje osobiste
1) uświadomienie, czym są oczekiwania społeczne 2) wyjaśnienie mechanizmów nabywania umiejętności pełnienia ról społecznych 3) dostarczenie wiedzy dotyczącej prawidłowego komunikowania się (komunikacja oparta na Modelu Porozumienia bez Przemocy)	1) odróżnianie zachowań sprzyjających i niesprzyjających prawidłowemu pełnieniu ról społecznych (rozpoznawanie i tworzenie komunikatów bez przemocy) 2) rozpoznawanie oczekiwań społecznych i dostosowanie do nich swojego postępowania 3) komunikowanie swoich oczekiwań innym osobom	1) zwiększenie samoświadomości i poprawa samooceny 2) wytworzenie potrzeby właściwego wypełniania roli i związanych z nią oczekiwań społecznych 3) pobudzanie motywacji do zmiany dotychczasowych niewłaściwych zachowań i zastąpienie ich postępowaniem aprobowanym społecznie

Źródło: Program resocjalizacyjny w zakresie kształtowania umiejętności społecznych i poznawczych „Efekt motyla”, Areszt Śledczy w Szczecinie, Szczecin 2018 (niepublikowany).

Warsztat prowadzony jest przez dwie osoby – psychologa i wychowawcę. Odbywa się w świetlicy, wyposażonej w stoły, krzesła oraz tablicę typu *flip chart*. Zajęcia mają charakter warsztatu psychoedukacyjnego opartego na metodyce pracy z grupą. Dominującymi sposobami realizacji zajęć są: burze mózgów, 2-3-minutowe miniwykłady, ćwiczenia grupowe (praca w małych zespołach z tym samym lub różnym zadaniem) oraz zadania indywidualne. Ważny element stanowią dyskusje oraz wymiana doświadczeń pomiędzy uczestnikami. Każde zajęcia rozpoczynają się i kończą tak zwaną rundką, w której uczestnicy komunikują swoje wrażenia, odczucia i oczekiwania. Na zakończenie cyklu następuje powtórzenie i podsumowanie istotnych treści. Warsztat jest bazą do późniejszej pracy resocjalizacyjnej podczas innych zajęć grupowych oraz spotkań indywidualnych z wychowawcą lub psychologiem.

Osadzeni do programu zgłaszani są przez wychowawców poszczególnych oddziałów mieszkalnych, jednak ostatecznego wyboru składu grupy dokonują osoby prowadzące program. Warsztat przeznaczony jest dla skazanych przejawiających trudności w zakresie wypełniania ważnych ról społecznych (męża, ojca, syna, pracownika, ucznia, sąsiada, obywatela). Grupę mogą stanowić zarówno młodociani, jak i dorośli, którzy nie przejawiają wyraźnych deficytów intelektualnych. Głównymi odbiorcami warsztatu są skazani młodociani, których indywidualny program oddziaływań przewiduje zadania związane z korekcją negatywnych postaw i pobudzanie do refleksji. Ponadto, w zajęciach mogą uczestniczyć osoby wyrażające chęć aktywnego

udziału w procesie resocjalizacji. Z uwagi na specyfikę pracy warsztatowej grupa może liczyć maksymalnie 10 osób. W zakresie intensywności i częstotliwości warsztat obejmuje 5 spotkań po 3-4 godziny, odbywanych w prze-dziale 2-4 tygodni. Rozkład zajęć uzależniony jest od czasu przebywania ska-zanych w oddziale. Program może być realizowany w warunkach oddziału przejściowego, charakteryzującego się dużą rotacją osadzonych.

Ewaluacja programu obejmuje bieżącą obserwację aktywności uczestni-ków w trakcie warsztatu, subiektywnie odczuwane korzystne zmiany komu-nikowane przez uczestników w trakcie zajęć, ewentualne korzystne zmiany w zachowaniach i poprawa relacji społecznych. Na zakończenie uczestnicy wypełniają ankietę ewaluacyjną, składającą się z 10 pytań kafeteryjnych z su-gerowanymi odpowiedziami, z których wybierają odpowiednią dla siebie lub uzupełniają własną. W ankiecie jest również jedno pytanie otwarte, w którym uczestnicy mogą przekazać swoje uwagi prowadzącym.

Scenariusz warsztatu

Spotkanie 1

1. Zawiązanie grupy, podanie problematyki. Przedstawienie się uczest-ników i prowadzących. Spisanie kontraktu. Ustalenie wspólnie z uczest-nikami za pomocą burzy mózgów najważniejszych zasad obowiązujących w trakcie zajęć. Propozycje każdego uczestnika, po wyrażeniu zgody przez pozostałych, spisywane są na dużym arkuszu papieru, który dostępny jest podczas wszystkich spotkań. Zebranie na dużym arkuszu papieru oczekiwań od uczestników i porównanie ich z zawartością merytoryczną warsztatu. Następnie, każdy uczestnik indywidualnie na małej kartce wypisuje własne oczekiwania związane z tematyką i celem programu. Oczekiwania zapisane na tych kartkach zostaną porównane z końcowymi efektami warsztatu, pod-czas ostatniego spotkania.

2. Ćwiczenia integracyjne

- Zgadnij kim jestem – ćwiczenie grupowe polegające na odgadywaniu przez grupę wymyślonego przez każdego uczestnika bohatera filmowego. Zadaniem grupy jest poprzez zadawanie pytań zamkniętych odgadnięcie, ja-kim bohaterem jest dana osoba. Instrukcja dla uczestników: wybierz bohatera filmowego jakiego chciałbyś przedstawić i zapisz to na kartce, nie pokazując tego pozostałym. Zadaniem grupy będzie odgadnięcie za pomocą zadawa-nych pytań zamkniętych – tak lub nie – jakiego bohatera wskazałeś. Celem ćwiczenia jest integracja, wstępne zaprezentowanie się w grupie i metafo-ryczne mówienie o rolach.

– Nasze miasto – ćwiczenie grupowe polegające na wyznaczeniu ważnych ról dla funkcjonowania wyimaginowanego miasta. Instrukcja dla uczestników: wyobraźcie sobie, że jesteście mieszkańcami miasta, wyznaczcie każdemu z Was jakąś rolę, która będzie przydatna dla funkcjonowania miasta. Weźcie pod uwagę zainteresowania, predyspozycje i umiejętności każdego z Was. Można pełnić kilka ról. Ćwiczenie ma na celu wstępną integrację grupy oraz wprowadzenie w tematykę ról społecznych.

3. Wprowadzenie w problematykę ról społecznych – miniwykład

Tezy wykładu: zdefiniowanie na przykładach roli społecznej oraz możliwości jej pełnienia (zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną, przypisany dla tej pozycji i wymagany od każdego, kto pozycję tę zajmuje). Rola społeczna to oczekiwania innych osób w stosunku do mnie:

- jak powinienem postępować w określonych sytuacjach, jak mam się zachowywać, co powinienem robić, co muszę robić;

- jak nie powinienem się zachowywać, czego nie mogę robić, czego nie wolno mi robić;

- pełnienie roli społecznej powoduje również, że ludzie spodziewają się po mnie określonych zachowań – mogę je spełniać prawidłowo lub nieprawidłowo, albo nie wypełniać ich wcale.

Po miniwykładzie następuje krótka dyskusja dotycząca wielości ról społecznych pełnionych przez uczestników i ich wzajemnych powiązań.

4. „Czego oczekuje społeczeństwo od sportowca?” – burza mózgów

Uczestnicy podają pomysły oczekiwań społecznych wobec sportowców, które prowadzący notuje na tablicy. Następnie wypisane pomysły grupowane są na kategorie zachowań pożądanych i niepożądanych. Celem jest zaktywizowanie i wprowadzenie wszystkich uczestników w problematykę na przykładzie roli społecznej sportowca, która jest stosunkowo bezpieczna do omawiania na początku zajęć warsztatowych. Ćwiczenie pokazuje też, czym jest w ogóle rola społeczna i jakie wiążą się z nią oczekiwania. Schemat ten będzie wykorzystywany w dalszych ćwiczeniach.

5. „Jaki powinien być kolega, przyjaciel?” – praca w małych zespołach z jednakowym zadaniem

Uczestnicy w małych zespołach wypisują na przygotowanych arkuszach oczekiwania społeczne, jakie wiążą się z rolą kolegi i przyjaciela. Starają się odpowiedzieć na pytanie: „Jaki powinien być kolega, przyjaciel? Jakie zachowania są oczekiwane od kolegi, przyjaciela? Które zachowania kolegi, przyjaciela są nieakceptowane społecznie?” Po zakończonej pracy w grupach następuje omówienie na forum i wypisanie na tablicy zaproponowanych wspólnie oczekiwań związanych z wyżej wymienionymi rolami społecznymi, z rozgraniczeniem jaki powinien być, a jaki nie powinien być kolega, przyjaciel.

Każdy uczestnik zastanawia się, czy wypełnia prawidłowo role społeczne kolegi i przyjaciela.

6. „Czego oczekuje się od pracownika, ucznia, sąsiada?” – praca w małych zespołach z różnymi zadaniami

Podział na trzy zespoły, z których każdy pracuje na inny temat, zgodnie z przydzieloną rolą społeczną. Na przygotowanych arkuszach uczestnicy w grupach wypisują oczekiwania społeczne związane z wyżej wymienionymi rolami. Po zakończonej pracy jeden z przedstawicieli omawia na forum to, co wypracowała jego grupa. Następuje dyskusja tematyczna i uzupełnienie oczekiwań społecznych o propozycje innych uczestników. Na tablicy wypisywane są kolejno charakterystyki poszczególnych ról społecznych.

7. Miniwykład dotyczący sposobu komunikowania oczekiwań związanych z rolą społeczną.

Tezy wykładu: Jak wyrażać oczekiwania i jak słuchać oczekiwań innych w sposób służący poprawnemu wypełnianiu ról, wpływ procesu komunikacji na sprawność wypełniania ról społecznych, komunikat Ja.

8. Ćwiczenie zamykające „Gdybym był zwierzęciem”

Ćwiczenie polega na dokończeniu zdania, gdybym był zwierzęciem to byłbym..., dlatego, że... Ćwiczenie ma na celu poprawienie wglądu poprzez zabawę.

Spotkanie 2

1. Ćwiczenie otwierające: „Lektor” – ćwiczenie indywidualne

Ćwiczenie polega na odczytaniu przez uczestników tego samego fragmentu tekstu, ale w różny sposób, jako: robot, ksiądz prawiący kazanie, roddzie czytający bajkę małemu dziecku, profesor tłumaczący skomplikowany wykład, małe dziecko opowiadające bajkę misiowi, obcokrajowiec próbujący mówić po polsku, nieśmiały chłopiec proponujący randkę dziewczynie, polityk wygłaszający orędzie. Celem ćwiczenia jest uświadomienie płynności wchodzenia w rolę lub trudności wiążących się z przymusowym wejściem w rolę.

2. Miniwykład pt. „Język żyrafy, język szakala”

Tezy wykładu: omówienie założeń Porozumienia bez Przemocy, budowa komunikatu w Modelu Porozumienia bez Przemocy.

3. „Fakty a oceny” – praca w grupach z tym samym zadaniem

Przed rozpoczęciem ćwiczenia prowadzący szczegółowo omawia różnice pomiędzy faktami a ocenami podpierając się przykładami. Następnie uczestnicy dzieleni są na trzy zespoły. Każdy zespół dostaje listę stwierdzeń z in-

strukcją podzielenia ich na fakty i oceny. Po zakończeniu następuje omówienie pod kątem łatwości i trudności rozróżniania poszczególnych stwierdzeń.

4. „Lista uczuć” – burza mózgów

Uczestnicy podają pomysły różnych stanów emocjonalnych, które prowadzący notuje na tablicy. Następnie wypisane pomysły grupowane są na kategorie uczuć przyjemnych i nieprzyjemnych. Celem jest zaktywizowanie i wprowadzenie wszystkich uczestników w problematykę uczuć. Ćwiczenie pokazuje też, czym są w ogóle uczucia i wprowadza w rozróżnienie między uczuciami prawdziwymi i rzekomymi. Schemat ten będzie wykorzystywany w dalszych ćwiczeniach. Uczestnicy otrzymują od prowadzących wydrukowaną listę uczuć.

5. „Rozpoznawanie uczuć” – ćwiczenie indywidualne

Uczestnikom proponowane jest ćwiczenie polegające na rozpoznawaniu uczuć na podstawie wyrazów twarzy. Każdy uczestnik otrzymuje od prowadzących kartę z rysunkami twarzy. Zadaniem uczestników jest opisać, jakie emocje te twarze wyrażają. Uczestnicy mogą skorzystać z otrzymanej wcześniej listy uczuć. Celem ćwiczenia jest nauka rozpoznawania emocji na podstawie mimiki twarzy oraz uświadomienie wieloznaczności komunikatów niewerbalnych.

6 „Ojciec, syn, brat, mąż?” – praca indywidualna ewentualnie w parach

Uczestnicy zastanawiają się nad wybraną przez siebie jedną lub kilkoma ról społecznych i wypełniają indywidualnie arkusze ćwiczeniowe. Następnie można podzielić się swoimi spostrzeżeniami w dowolnie dobranych parach.

7. „Uczucia prawdziwe a uczucia rzekome” – praca indywidualna

Przed rozpoczęciem ćwiczenia prowadzący szczegółowo omawia różnice pomiędzy uczuciami prawdziwymi a rzekomymi, podpierając się przykładami i roboczą definicją: „Uczucia rzekome to zachowanie innych wobec nas, wzbudzające w nas uczucia, których nie potrafimy nazwać”. Następnie uczestnicy otrzymują listę z przykładowymi, najczęściej używanymi uczuciami rzekomymi. Zadaniem jest nazwanie prawdziwych uczuć pojawiających się w związku z uczuciami rzekomymi. Celem jest zapoznanie z pojęciem uczuć rzekomych i prawdziwych oraz nauka ich rozróżniania.

8. „Dialogi” – praca w dwójkach z tymi samymi zadaniami

Uczestnicy dzieleni są na dwuosobowe zespoły. Każda dwójka otrzymuje kartki z dialogami zawierającymi opis rzeczywistych i rzekomych uczuć. Po zakończeniu następuje omówienie pod kątem łatwości i trudności rozróżniania poszczególnych stwierdzeń. Celem jest doskonalenie różnicowania uczuć rzekomych i prawdziwych.

9. Ćwiczenie zamykające „Tęcza ról” – ćwiczenie indywidualne

Uczestnicy otrzymują białe kartki papieru oraz flamastry, kredki i farby. Ich zadaniem jest wskazanie ról społecznych, jakie pełnią w swoim życiu. Na-

stępnie do każdej roli przyporządkowują odpowiedni do niej kolor. W kolejnym etapie rozplanowują na kartce przestrzeń, jaką dana rola zajmuje w ich życiu i malują ją odpowiednim kolorem.

Spotkanie 3

1. Ćwiczenie otwierające „Znajdź kogoś, kto...”

Uczestnicy dostają arkusz z wypisanymi rolami społecznymi. Ich zadaniem jest odnalezienie w grupie osoby, która pełni te role. Celem ćwiczenia jest wstępna aktywizacja uczestników i ich dalsze poznanie.

2. „Lista potrzeb” – ćwiczenie indywidualne

Uczestnicy otrzymują przygotowaną przez prowadzących listę potrzeb. Ich zadaniem jest indywidualne zapoznanie się z nią. Następnie otrzymują kartę ćwiczeniową z wypisanymi rolami. Ich zadaniem jest dopasowanie do każdej z ról potrzeb, jakie realizowane są dzięki tym rolom oraz potrzeb innych osób związanych z tymi rolami. Celem ćwiczenia jest zapoznanie z rodzajami potrzeb oraz uświadomienie własnych potrzeb związanych z funkcjonowaniem społecznym i potrzeb innych ludzi.

3. „Jakie potrzeby kryją się za...” – praca w grupach z tym samym zadaniem

Ćwiczenie składa się z dwóch części. W pierwszej części uczestnicy mają za zadanie przypomnienie sobie sytuacji konfliktowej związanej z rolą pracownika, męża/partnera, syna/ojca. Następnie przygotowują dialog, jaki mógłby pojawić się w podobnej sytuacji konfliktowej. Dialogi są odczytywane przez poszczególne grupy, a następnie pozostali uczestnicy identyfikują, jakie potrzeby kryją się za wypowiedzianymi komunikatami. Celem ćwiczenia jest rozpoznawanie potrzeb kryjących się za wypowiedzianymi słowami.

4. „Jak uczymy się pełnienia ról społecznych?” – miniwykład

Tezy wykładu: niekontrolowany wpływ środowiska społecznego – socjalizacja. Kontrolowany i zamierzony wpływ środowiska zgodnie z oczekiwanymi wzorcami – wychowanie. Instytucje wpływające na kształtowanie się człowieka i uczenia się ról społecznych (rodzice, najbliższe otoczenie, rówieśnicy, szkoła, organizacje pozaszkolne, kościół, media). Mechanizmy uczenia się ról społecznych: obserwacja i naśladowanie, wzorowanie się na autorytetach – modelowanie, kontrola społeczna – nagrody i kary (uznanie lub odrzucenie). Po zakończonym miniwykładzie następuje dyskusja tematyczna dotycząca pozytywnego lub negatywnego wpływu otoczenia i poszczególnych instytucji społecznych na rozwój człowieka.

Zadanie indywidualne (dla chętnych): „Zastanów się w jaki sposób Ty uczyłeś się pełnienia ról społecznych, jak wpływało na Ciebie otoczenie (po-

zytywnie – negatywnie), czy któraś z instytucji społecznych (rodzina, szkoła, organizacje, Kościół) miała na ciebie wpływ i jaki on był”.

5. „Ja jako obywatel” – różne formy pracy

– „Czego oczekuje się od obywatela?” – burza mózgów, wypisywanie skojarzeń uczestników na tablicy bez ich wstępnej oceny. Prowadzący wypisuje na tablicy propozycje uczestników, jednocześnie kieruje dyskusją w taki sposób, żeby zaakcentować takie cechy, jak praworządność, patriotyzm, sumienne wypełnianie innych ról społecznych.

– „Co to znaczy być dobrym obywatelem?” – praca w małych zespołach z tym samym zadaniem. Zespoły same opracowują charakterystykę roli społecznej – co powinien a co nie powinien robić obywatel, a następnie na forum przedstawiają kolejno wyniki swojej pracy.

– „Kto jest powszechnie znanym wzorem obywatela?” – dyskusja tematyczna. Na początku rozmowy prowadzący może zasugerować kilka przykładów osób powszechnie uznanych za autorytety (np. papież Jan Paweł II, uczestnicy powstania warszawskiego, żołnierze wyklęci i inni).

6. Ćwiczenie zamykające „Kolaż” – praca grupowa

Uczestnicy dostają wycinki z gazet oraz klej, nożyczki, flamastry. Zadanie polega na utworzeniu kolażu na dużym brystolu. Temat pracy dotyczy stworzenia miasta z osobami pełniącymi w nim różne role. Po zakończonej pracy następuje omówienie plakatu pod kątem przypisanych ról społecznych i potrzeb, jakie osoby pełniące te role spełniają w społeczności tego miasta.

Spotkanie 4

1. Ćwiczenie otwierające „Pisanie próśb” – praca w parach z różnym zadaniem

Zadaniem uczestników jest przygotowanie próśb dotyczących „życia więziennego”, np. prośby o dłuższe widzenie, o sprzęt RTV, dodatkowe zakupy, dodatkowy telefon, prośby o pakiet żywnościowy na czas dojazdu do domu. Po przedstawieniu próśb analizowane są one pod kątem poziomu konkretności i precyzji oraz motywacji i typu argumentacji. Celem zadania jest wprowadzenie w problematykę formułowania próśb. W podsumowaniu ćwiczenia następuje wyjaśnienie uczestnikom różnicy pomiędzy prośbą niekonkretną a konkretną oraz sposobów formułowania próśb.

2. „Rozróżnianie próśb” – ćwiczenie w małych grupach

Uczestnicy otrzymują karty ćwiczeniowe z wypisanymi komunikatami zawierającymi różne rodzaje próśb. Ich zadaniem jest rozgraniczenie na prośby konkretne i niekonkretne. Po wskazaniu próśb niekonkretnych uczestnicy

mają za zadanie przeformułowanie ich w prośby konkretne. Celem ćwiczenia jest nauka rozróżniania i formułowania prośb konkretnych.

3. „Porozumienie bez Przemocy” – miniwykład podsumowujący proces Komunikacji bez Przemocy

4. „Jak odgrywam swoje role?” – praca indywidualna

Wykorzystując zgromadzone podczas poprzednich zajęć arkusze z charakterystykami poszczególnych ról społecznych, uczestnicy wybierają jedną własną rolę społeczną, którą wypełniają w sposób prawidłowy (diagnoza pozytywna) i uzupełniają arkusz ćwiczeniowy. Następuje dyskusja, w której uczestnicy na forum omawiają sposoby pełnienia przez siebie wybranych ról.

5. Ćwiczenie zamykające „Czego dobrego dowiedziałem się dziś o sobie?” – rundka

Spotkanie 5

1. Ćwiczenie otwierające „Kalejdoskop ról” – praca indywidualna

Osadzeni otrzymują różnokolorowe kartoniki, a ich zadaniem jest przypisanie każdemu kartonikowi jakiejś roli, która kojarzy im się z tym kolorem. Celem ćwiczenia jest pobudzenie grupy do pracy i wyobraźni jej uczestników.

2. „Świadome nabywanie umiejętności interpersonalnych” – miniwykład

Tezy wykładu: wyjaśnienie, jak można świadomie uczyć się prawidłowego pełnienia ról społecznych

- Autodiagnoza – zastanowić się nad swoim zachowaniem: co robię; czego nie robię mimo że powinienem, żeby prawidłowo wypełniać rolę

- Oczekiwania społeczne – dowiedzieć się czego oczekują ode mnie najbliżsi i społeczeństwo

- Ćwiczenie zachowań – dostosować swoje zachowania do oczekiwań społecznych i komunikować innym ludziom swoje oczekiwania

- Informacje zwrotne – wysłuchać wypowiedzi innych na temat tego co robię (pozytywnych lub negatywnych); obserwować reakcje innych na moje postępowanie

3. „Zawsze jest czas na zmiany – autodiagnoza” – praca indywidualna

Uczestnicy przypominają sobie za pomocą umieszczonych w świetlicy arkuszy wypełnionych podczas poprzednich zajęć oczekiwania społeczne co do ról. Na tej podstawie, na arkuszu ćwiczeniowym zaznaczają poziom wypełniania tych ról przez siebie. Następnie zastanawiają się, w jaki sposób mogą zmienić dotychczasowe pełnienie wybranej przez siebie roli, z którą mają największy problem. Uczestnicy wypisują na przygotowanym arkuszu te role społeczne, których swoim zdaniem nie wypełniają prawidłowo. Następnie, korzystając z wcześniejszych charakterystyk, porównują swoje postępowanie

z oczekiwaniami społecznymi, zaznaczając na skali swoje „oddalenie od ideału”. W zależności od zapotrzebowania uczestników może nastąpić dyskusja i podzielenie się wrażeniami z ćwiczenia.

Zadanie indywidualne: „Zastanów się co możesz, a co powinienes zrobić, żeby zmienić sposób pełnienia wybranej przez siebie roli, zgodnie z oczekiwaniami społecznymi”

4. „Komunikacja w roli” – ćwiczenie indywidualne

Uczestnicy otrzymują kartę ze schematem komunikatu bez przemocy. Mają za zadanie sformułować pełny, czteroelementowy komunikat bez przemocy z pozycji wybranej przez siebie roli społecznej. Po wypełnieniu następuje dyskusja na temat trudności występujących podczas układania komunikatu. Celem ćwiczenia jest praktyczne wykorzystanie wcześniej zdobytej wiedzy na temat Porozumienia bez Przemocy.

5. Ćwiczenie zamykające „Zbiór zasobów” – praca indywidualna

Uczestnicy otrzymują kartę ćwiczeniową, na której wypisują swoje mocne strony, zasoby, z których będą mogli korzystać wypełniając różne role społeczne. Z kolei następuje przedstawienie na forum swoich zasobów. Celem ćwiczenia jest wydobycie i uświadomienie zasobów. Ćwiczenie stanowi przeciwwagę do poprzedniego zadania, w którym uczestnicy pracowali nad deficytami.

6. „Mała zmiana rodzi dużą zmianę” – zakończenie warsztatu

Wymiana informacji zwrotnych, poczynienie planów na przyszłość w kwestii zmiany postępowania. Powtórzenie istotnych treści, zachęcenie do samodzielnej pracy nad sobą, wyjaśnienie tytułu programu „Efekt motyla” – mała zmiana rodzi dużą zmianę. Wypełnienie ankiety ewaluacyjnej.

Podsumowanie

Z punktu widzenia procesu readaptacji społecznej, będącej zwieńczeniem procesu resocjalizacji, ważne jest to, co dzieje się z osobami podlegającymi oddziaływaniom, jakim one ulegają wpływom wychowawczym, w jakie wypośaża się je wartości, wzory i kompetencje działania oraz jak dalece przekształca się ich dotychczasową tożsamość. Oczywiście, poziom zresocjalizowania nie daje gwarancji na pełną readaptację społeczną, a jedynie może stanowić punkt wyjścia do rozpoczęcia kolejnej fazy w warunkach wolnościowych²⁰. Programy resocjalizacyjne realizowane w jednostkach penitencjarnych, skupiające się na osobowości skazanych, prowadzą do lepszych wyników kiedy są skoncentrowane na specyficznych problemach powstających w związku

²⁰ W. Ambrozik, *Czynniki readaptacji społecznej skazanych*, [w:] *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych*, red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępnia, Poznań – Gdańsk – Warszawa – Kalisz 2008, s. 798-799.

z niewłaściwym zachowaniem i postawami. Może przy tym chodzić o problemy, które wynikają z zaburzeń socjalizacji, a nawarstwiły się podczas popełniania czynów karalnych albo o problemy pojawiające się wskutek doświadczeń przeżywanych podczas pobytu w zakładzie karnym. Program spełnia wówczas dwie funkcje: po pierwsze – daje skazanym możliwość sprawdzenia, czy są w stanie podjąć konfrontację z poprzednimi i obecnymi problemami, a po wtóre – stwarza personelowi większe pole do zrozumienia utrwalo-nych wzorców zachowania skazanych²¹.

Żeby osiągnąć sukces i w miarę utrwalone efekty, program resocjalizacyjny musi opierać się na teoretycznym modelu stanowiącym uzasadnienie, wyjaśniające w jaki sposób będzie wpływał na czynniki skojarzone z zachowaniami przestępczymi, zawierać opis zidentyfikowanych czynników, których zmiana będzie prowadzić do zmniejszenia ryzyka powrotu do przestępstwa oraz dopasowane do nich spektrum celów²². Zaprezentowany program „Efekt motyla” powyższe elementy zawiera. Skupia się z jednej strony na istocie procesu niedostosowania, czyli nieprawidłowym wypełnianiu ról społecznych, a z drugiej strony usprawnia procesy komunikacyjne, które leżą u podłoża konfliktów interpersonalnych i łamania norm prawnych. Jego zaleta polega na krótkim czasie trwania, co nie jest bez znaczenia w przypadku przebywania skazanego w oddziale przejściowym na początku odbywania kary, kiedy podatność resocjalizacyjna jest jeszcze stosunkowo duża, czy też odbywania wyroków krótkoterminowych, gdy prowadzenie rozłożonych w czasie oddziaływań jest niemożliwe. Jednocześnie, program jest tak skonstruowany, że może stanowić podstawę do prowadzenia innych oddziaływań, zarówno indywidualnych jak i grupowych, oraz dalszej pracy resocjalizacyjnej, z uwagi na wzbudzenie refleksyjności, poprawę wglądu i usprawnienia komunikacji interpersonalnej. Jest to możliwe przy połączeniu wątków edukacyjnych (treningowych) z oddziaływaniami psychologicznymi, na przykład wyrażaniem emocji, obróbce intelektualnej przeżyć i tym podobnych, co zbieżne jest z metodyką warsztatu psychoedukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

Ambrozik W., *Czynniki readaptacji społecznej skazanych*, [w:] *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych*, red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań – Gdańsk – Warszawa – Kalisz 2008.

²¹ M. Juzł, *Programy postępowania z więźniami jako podstawa resocjalizacji oraz przestrzegania ich praw*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2013, 1(3), s. 121.

²² Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 14 kwietnia 2016 r. (niepublikowane).

- <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/centralny-zarzad-sluzby-wieziennej-wyniki-konkursu-na-najlepszy-program-resocjalizacji%20rozszygni%C4%99ty>.
- Juzł M., *Programy postępowania z więźniami jako podstawa resocjalizacji oraz przestrzegania ich praw*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 1(3).
- Łoś M., *Role społeczne w nowej roli*, [w:] *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci S. Ossowskiego*, red. E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki, PWN, Warszawa 1985.
- Niewiadomska I., *Polski model resocjalizacji penitencjarnej*, Teka Komisji Prawnej, 2016.
- Poklek R., *Wypełnianie ról społecznych – gra czy rzeczywistość*, [w:] *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, red. M. Marczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Poklek R., *Metodyka i organizacja resocjalizacji w zakładach karnych*, Wyższa Szkoła Gospodarki Krajowej, Kutno 2013.
- Program resocjalizacyjny w zakresie kształtowania umiejętności społecznych i poznawczych „Efekt motyla”, Areszt Śledczy w Szczecinie, Szczecin 2018 (niepublikowany).
- Rosenberg M., *Porozumienie bez Przemocy. O języku serca*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Poznań 2003.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (tekst pierwotny: DzU 2003 r., nr 151, poz. 1469, tekst jednolity: DzU 2013 r., poz. 1067).
- Skulski A., *Eksperyment Rozenhana – jak łatwo zostać schizofrenikiem*, (<http://www.psychologiawygładu.pl/2015/10/eksperyment-rozenhana-jak-atwo-zostac.html>) [dostęp: 20.11.2108].
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Ustawa z 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny wykonawczy* (DzU nr 90, poz. 557, z późn. zm.).
- Witkowska-Paleń A., *Programy wspierające proces readaptacji społecznej skazanych w zakładach karnych (Wybrane przykłady)*, Journal of Modern Science, 2015, 2(25).
- Wyniki konkursu na najlepszy program resocjalizacji,
- Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych (niepublikowane).
- Zdrowiak M., *Projekt Stop przemocy – druga szansa*, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/Projekt-Stop-przemocy-druga-szansa> [dostęp: 20.11.2018].
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.

MONIKA BIEŃKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ROLA KULTURY HIP-HOP W KSZTAŁTOWANIU SIĘ TOŻSAMOŚCI MŁODZIEŻY - WYBRANE KONTEKSTY

ABSTRACT. Bieńkowska Monika, *Rola kultury hip-hop w kształtowaniu się tożsamości młodzieży – wybrane konteksty* [The Role of Hip-Hop in the Construction of Youth Identity – Selected Contexts]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 457-467. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.27

This article was developed on the basis of my master's thesis on hip-hop culture as a factor shaping young people's identity. In today's world, young people are increasingly looking for ways to express themselves and their values, which may be associated with belonging to different types of subcultures. Growing individuals manifest their independence by disagreeing with the surrounding reality and defying the prevailing social principles. It seems appropriate to belong to a chosen youth subculture. I will devote my attention to the subculture originating among the black Americans, namely the hip-hop subculture. The rap environment is very often associated with a pejorative phenomenon, vulgarisms, blockers derived from the social margin. In today's times, in the era of ubiquitous openness and availability of mass media, in the consumer-oriented environment, hip-hop has become a part of the lives of most young, adolescent audiences. The article will also present the development of hip-hop culture in Poland and around the world, as well as the effects that it brought in the process of shaping the identity of young people.

Key words: identity, hip-hop culture, subculture, rap music, express themselves, adolescent

Subkultura a kształtowanie tożsamości młodzieży

Każdy odcinek ludzkiego życia wymaga od jednostki spełnienia nowych zadań, zdobycia i przyswojenia nowych umiejętności oraz opanowania kolejnych sprawności. Okres dojrzewania to czas burzliwych i gwałtownych przemian zachodzących u młodych ludzi na płaszczyźnie biologicznej, psychicznej i społecznej. Jego istotą jest również poszukiwanie i odkrywanie wła-

snej tożsamości przez młodego człowieka. Warto zadać pytanie, co wpływa na formowanie się tożsamości młodych ludzi. P. Sztompka definiuje tożsamość jako doświadczenia życiowe, na które składa się osobowość, właściwości ciała i umysłu. To życiowe poglądy, miłość, uznawane wartości. Dzięki tożsamości możemy doszukać się siebie w moralnej przestrzeni. P. Sztompka opisuje również tożsamość jako kod genetyczny, wygląd, osobowość opartą na życiowych doświadczeniach, nasze poglądy, wiedzę, system naszych wartości, wiarę, miłość do kogoś. Są to indywidualne czynniki tworzące człowieka unikalną jednostką¹. Według Z. Melosika, zdecydowanie lepiej jest zaaklimatyzować się jednostkom posiadającym umiejętność szybkiej rekonstrukcji swojej tożsamości oraz stylu życia, co umożliwia im łatwiejsze dostosowanie się do wymogów społecznych².

Dorastanie to czas na rozpoczęcie nauki szkolnej, podjęcie pracy, przy jednoczesnym wykorzystywaniu już zdobytej wiedzy³. Każdy młody osobnik ma do wykonania zadania rozwojowe wynikające właśnie z faktu dojrzewania organizmu, potrzeb jednostki oraz wymagań jakie stawia nam rzeczywistość⁴. Współcześnie młodzi ludzie coraz częściej sprzeciwiają się ogólnemu porządkowi świata, negują panujące zasady, zwyczaje i normy. Takim zachowaniom często towarzyszy brak zaufania, szczególnie do osób dorosłych, hermetyczność, a nawet izolacja. Młodzi ludzie upatrują nowych wzorców, stawiają sobie nowe cele i poszukują nowych wartości. Próby przystosowania się młodzieży do panujących reguł i wymogów społecznych przybrały formę buntu i niechęci wobec dorosłych. Do odnalezienia alternatywnych postaw i wyznaczników swoich zachowań idealnym punktem odniesienia stała się bez wątpienia grupa rówieśnicza⁵. Innym, prostym rozwiązaniem do osiągnięcia założonych celów jest uczestnictwo w wybranej subkulturze. Identyfikacja z konkretną subkulturą jest gotowością na przyjęcie pewnych zmian zarówno w systemie wartości, jak i codziennym funkcjonowaniu. Partycypacja przejawia się również przez ostentacyjne, wizualne atrybuty, głoszone ideologie, przekonania, zainteresowania, charakterystyczny ubiór, specyficzny język, slang. Zazwyczaj nie niesie to żadnego głębszego przekonania ideowego, ale można zauważyć, iż nieświadomie kształtowane są gusta, opinie, czy narzucane kanony mody⁶.

¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 181.

² Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Warszawa 2014, s. 65.

³ J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc w szkole*, Warszawa 2010, s. 25.

⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 224.

⁵ B. Łukaszewski, *Warszawski hip-hop w kontekście środowiska rodzinnego*, Toruń 2015, s. 21.

⁶ T. Bąk, *Współczesne uwarunkowania subkultur młodzieżowych*, Warszawa 2008, s. 20.

Swoją uwagę chciałabym skupić na jednej z subkultur, której coraz częściej zarówno uczestnikami jak i odbiorcami stają się młodzi ludzie, a mianowicie subkulturze hip-hopowej. Muzyka rap jest niezaprzeczalnie jednym z najpopularniejszych gatunków muzycznych⁷. Wieloznaczność tej subkultury sprawia, iż nie da się jej poprawnie scharakteryzować bez odniesienia do genezy i rozwoju tego zjawiska. Zamierzam wyeksponować główne tematy poruszane przez twórczących artystów. Postaram się zaprezentować fenomen kultury hip-hopowej oraz nakreślić, dlaczego cieszy się coraz większym zainteresowaniem wśród młodych osób. Zamierzam również wyeksponować główne tematy poruszane przez twórczących artystów.

Geneza powstania muzyki hip-hopowej

Hip-hop jest to nazwa, którą nadano subkulturze czarnych Amerykanów pod koniec lat 70. XX wieku⁸. Okres ten uznano także za początek powstania tej subkultury w Stanach Zjednoczonych. W szczególności dotyczyło to głównie afroamerykańsko-amerykańskiej części Bronxu i Brooklynu. Według jednego z polskich badaczy – Druha Sławka, hip-hop to „ogromny tygiel, w którym miesza się ze sobą i ścierają lata niewolnictwa, jazz, segregacja rasowa, blues, dyskryminacja, funk, Malcolm X⁹, bieda, Black Power¹⁰ i białxploatacja”¹¹. Wspomniane lata 70. stanowiły bardzo burzliwy czas, charakteryzujący się wieloma zmianami i przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi. Rząd nie zwracał uwagi na sytuację czarnoskórych mieszkańców w gettach wielkich miast. Bronx, Queens, Brooklyn były to miasta dotknięte biedą, niesprawiedliwością społeczną, wojnami gangów, handlem narkotykami i wszechobecną przemocą. Pozostały zaniedbane, zapomniane, ludzie żyli w nędzy i ubóstwie, co bardzo często prowadziło do wszelkiego rodzaju patologii. W takich warunkach młodzi ludzie musieli toczyć ciągłą walkę o przetrwanie. Wiązało się to najczęściej z przynależnością do grup przestępczych oraz gangów. Stanowiło również przyczynę nieustannych walk gangów, które w wielu przypadkach niosły za sobą ofiary śmiertelne. Szansę na przetrwanie mieli tylko nieliczni, posiadający umiejętność dominacji. W ówczesnej Ameryce wykreowało się ogólne przekonanie, iż nie można zmienić istniejącego stanu

⁷ <http://colemizestudios.com/how-did-rap-start/> [dostęp: 20.02.2019].

⁸ E. Kołodziejek, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin 2005, s. 129.

⁹ Malcolm X był jedną z kluczowych postaci w okresie walki Afroamerykanów o równouprawnienie. Do dziś dla wielu młodych czarnych mieszkańców gett jest idolem i wzorem do naśladowania (Z. Kowalewski, *Rap między Malcolmem X a subkulturą gangową*, Warszawa 1994).

¹⁰ Slogan odnoszący się do aspiracji wielu Afrykanów do samookreślenia – idei, że Afrykanie powinni mieć swoją władzę, a nie być poddani władzy obcego rządu.

¹¹ R. Miszczak, A. Cała, *Beaty, rymy, życie. Leksykon muzyki hip-hop*, Poznań 2005, s. 10.

społecznego. Jednak egzystencja w takim świecie daje przyzwolenie, aby głośno o tym mówić. Młodzi ludzie w poszukiwaniu odpowiedzi i rozwiązania wyszli na ulice, opowiadając o codziennym życiu, niesprawiedliwości i braku dalszych perspektyw, biedzie, nędzy, w której zmuszeni są żyć¹².

Nowo powstająca muzyka z tego okresu była mieszkanką kilku gatunków i stylów, przede wszystkim połączeniem funku i R & B, ale brzmienie to zostało zmienione i wzbogacone przez zastosowanie zaawansowanej technologii syntezatorów oraz absorpcję niekonwencjonalnych elementów muzycznych i literackich¹³. Twórczość młodych ludzi odzwierciedlała sytuację, w których się znajdowali, teksty przepełnione były prawdziwymi historiami i zdarzeniami, których doświadczyli. Tak zwane rymowanki słowne często dotyczyły takich prowokacyjnych tematów, jak seks, przemoc i kwestie społeczno-polityczne¹⁴. To właśnie dzięki muzyce czarnoskórzy mieszkańcy Stanów Zjednoczonych starali się uciec od gangów, przestępczości i ubóstwa¹⁵. W 1973 roku Afrika Bambaataa, a właściwie Kevin Donovan, przywódca jednego z nowojorskich gangów – The Black Spades, założył skład Universal Zulu Nation¹⁶. Była to organizacja o charakterze konfederacji, która zrzeszała grupy ulicznych tancerzy, grafficiarzy i muzyków. Jej głównym postulatem stała się idea zniechęcania młodych ludzi do podejmowania działalności przestępczej związanej z gangami¹⁷. Na przełomie lat 70. i 80. Bambaataa nadał swojej aktywności nazwę hip-hop. Zasłynął przede wszystkim organizowaniem koncertów na wolnym powietrzu, tak zwanych Roof and Black Parties, inaczej Jam, na których czarnoskórzy didżeje recytowali teksty do zmiksowanych utworów muzycznych. Bambaataa stał się rozpoznawalną postacią hip-hopowej subkultury¹⁸. Śladami artysty podążyło wielu ówczesnych didżejów, tancerzy i grafficiarzy, z których wyłoniły się takie grupy, jak: Shake Zulu Kings, Jazz Five (DJ Red Alert i DJ Jazzy Jay), Cosmic Force, Soulsonic Force oraz Cold Crush Brothes. Podczas organizowanych spotkań Bambaataa wcielał się w rolę baczego obserwatora, poszukującego nowych członków do swojej organizacji. Stworzona w 1977 roku, prowadzona przez Crayz'ego Legsa i Kena Swifta, niezależna formacja Rock Steady zyskała miano najlepszej grupy specjalizującej się w tańcu breakdance. W 1980 roku została członkiem konfederacji Zulu Nation. W latach 80. dynamiczna aktywność formacji rozprzestrzeniła się praktycznie po całym Nowym Jorku. Bambaataa został po-

¹² E. Buda, *Historia kultury hip-hop 1997-2002*, Głogów 2001, s. 150.

¹³ E. Southern, *The music of black Americans, a history third edition*, New York – London 1997, s. 598.

¹⁴ <https://www.plasticlittleraps.com/history-of-rap-music.html> [dostęp: 20.02.2019].

¹⁵ S. Lis, *Hip-hop w Polsce: ogólna charakterystyka subkultury*, Tarnobrzeg 2014, s. 33.

¹⁶ E. Southern, *The music of black Americans*, s. 598.

¹⁷ W. Wrzesień, *Krótką historia młodzieżowej kulturowości*, Warszawa 2013, s. 334.

¹⁸ E. Southern, *The music of black Americans*, s. 598-600.

proszony o zagranie koncertu w popularnym klubie Mud Club, który okazał się przełomem w jego działalności. Był to pierwszy koncert, na którym wystąpił przed „białą” publicznością. Uznaje się to za symboliczny moment przenikania się czarnej kultury hip-hopu do białej części odbiorców. Bambaataa zyskał popularność nie tylko w całym Nowym Jorku, ale również w innych częściach Stanów Zjednoczonych. Dzięki twórczości konfederacji, za oficjalną nazwę powstania, w tym ujęciu, subkultury można przyjąć datę 12 listopada 1973 roku, natomiast oficjalnym miejscem narodzin pozostały ulice Bronxu i Queensu w Nowym Jorku¹⁹.

Stopniowo hip-hop formował się i krystalizował jako odrębna kultura; zaczęto zauważać płynące z niego przekonania i wartości, a przede wszystkim idee wolności i poszukiwania sposobów na jej manifestację. Hip-hop przestał być elementem charakterystycznym wyłącznie dla czarnoskórych środowisk²⁰. W latach 80. XX wieku nastąpił gwałtowny rozwój tej subkultury. Rap zyskał ogromną aprobatę wśród amerykańskich odbiorców tak, że w niedługim czasie stał się dominującym gatunkiem muzyki popularnej. Docierał również do coraz większej liczby białych mieszkańców Ameryki, którzy również propagowali jego twórczość. W zaskakującym tempie rozwijał się również hip-hop poza granicami Stanów Zjednoczonych. Universal Zulu Nation również zrzeszało coraz większą liczbę swoich fanów i działaczy. Hip-hop stał się stylem i sposobem życia dla młodych ludzi, którzy borykali się z ograniczeniami i trudnościami codziennej egzystencji²¹. Jego genezy należy również doszukiwać się w samej nazwie rap. Pełna nazwa brzmi Radical Anarchistic Poetry (Radykalna Poezja Anarchistyczna)²² i odnosi się do recytacji na ulicach Nowego Jorku przy akompaniamencie bębnów. Taki rodzaj występów ulicznych najczęściej był formą wyrażania opinii odnośnie aktualnych wydarzeń społecznych i politycznych w kraju. Rap, inaczej mówiąc, jest to recytowanie do akompaniamentu. Początki możemy odnaleźć już w starożytnej Grecji, jako że tak zrodziła się melorecytacja przy akompaniamencie liry²³. Rap to również specyficzna forma buntu przeciwko zasadom poprawności odnośnie ubioru, zachowania się, czy możliwości swobodnego wypowiedziania się²⁴.

Do Polski muzyka rapowa zaczęła docierać dopiero w latach 90. XX wieku. Hip-hop bardzo szybko zyskał wielu zwolenników. Stał się nie tylko głównym sposobem spędzania czasu, ale przede wszystkim formą wyra-

¹⁹ A. Buda, *Encyklopedia hip-hopu*, s. 213.

²⁰ S. Lis, *Hip-hop w Polsce*, s. 32-36.

²¹ B. Łukaszewski, *Warszawski hip-hop w kontekście środowiska rodzinnego*, Toruń 2015, s. 40.

²² R. Pawlak, *Polska kultura hip-hopowa*, Poznań, 2004, s. 16.

²³ S. Lis, *Hip-hop w Polsce*, s. 17.

²⁴ M. Jędrzejewski, *Subkultura hip-hopu*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2002, 10, s. 30.

żania siebie. Podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, stanowił ucieczkę od przygnębiającej rzeczywistości, stał się również alternatywnym stylem życia, wyrażającym się w muzyce, tańcu i sztuce²⁵. Jako główne elementy należy wymienić: rymowanie, muzyka rap, graffiti i breakdance, które wpisały się na stałe jako komponent współczesnej popkultury²⁶. Obecnie w Polsce organizowane są liczne koncerty, festiwale, wydarzenia kulturalne, na które zapraszani są przedstawiciele muzyki rapowej²⁷. Kultura hip-hopowa niesie ze sobą szereg wartości, których doświadcza dorastający człowiek. Daje młodym ludziom możliwość własnej wizji rozwoju. Nie ma wątpliwości, iż promuje idee, nakazując stawianie sobie celów i dążenie do ich realizacji.

Zwolennicy kultury hip-hopowej a patriotyzm

Kultura hip-hop to zjawisko szerokie, wszechobecne, charakteryzujące się wielością form. Cechuje się dynamiką, spontanicznością oraz skłonnością do przemysłów i obserwacji. Na podstawie tekstów muzyki rapowej, postaram się ukazać, o czym rymują raperzy i jakie wartości możemy dostrzec w ich twórczości oraz przedstawić ich wpływ na dalszą działalność i aktywności młodych ludzi²⁸. Wybrałam, w moim przekonaniu, adekwatne utwory rap polskich twórców, które obrazują, czym tak naprawdę kierują się artyści przy ich tworzeniu, jakie emocje i doświadczenia im towarzyszą.

Przedstawiciele polskiej kultury hip-hop silnie identyfikują się z miejscem swojego dorastania i wychowania, wyraźnie podkreślając dokładne miejsce własnego pochodzenia. „By powiedzieć skąd jestem nie potrzebuję mapy, rasowa pyra Paluch swego miasta fanatyk”²⁹. Tworzą teksty, podkreślając silne więzi łączące z ojczyzną, wskazując wartość symboli i tradycji narodowych. Bez wątpienia można dostrzec, iż z dumą utożsamiają się z Polską. Utwory dotyczące tej tematyki w kulturze hip-hopowej nazywa się pochodzącymi spod znaku biało-czerwonego rapu: „I nie pytaj mnie o nią, znasz ją doskonale, Nie pytaj co Tobie da, lecz co Ty możesz zrobić dla niej, Codziennie w innym stanie ją spotykasz, Lecz czujesz tylko dumę, gdy ktoś o nią Cię zapyta”³⁰. O własnym kraju wyrażają się z godnością i uznaniem, mając przede

²⁵ J. Rychła, *Ucieczka. Bunt. Twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*, Kraków 2005, s. 35.

²⁶ B. Łukaszewski, *Warszawski hip-hop*, s. 43.

²⁷ <http://plhhfestival.pl/> [dostęp: 20.02.2019].

²⁸ R. Pawlak, *Polska kultura hip-hopowa*, Poznań 2004, s. 35.

²⁹ Miuosh, *Pamiętaj skąd jesteś*, <http://www.tekstyhyp.pl/index.php/Miuosh/Nie-zapomnij-skad-jestes-feat.Paluch-Jr.Stress.html> [dostęp: 16.02.2018].

³⁰ Eldo, *Nie pytaj mnie o nią*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,eldo,nie_pytaj_o_nia.html [dostęp: 16.02.2018].

wszystkim na uwadze rozległą i burzliwą historię. „(...) miejsce Polska, system samowolka, Cel to forsa, w tym tkwi sekret Biorę co los da, życie Made in Polska, To jest moje miejsce, bo kocham to miejsce, Kochana Polsko, dzięki za mądrość, choć idę pod prąd, Za ludźmi, którzy nazbyt zaufali pieniądзом, Hańbiąc Twoje godło na bankietach z pompą”³¹.

Przedstawiciele muzyki hip-hop znaczną część swojej twórczości poświęcają na prezentację miejsc, w których się wychowali i dorastali. Istotne są również dla nich znajomości i przyjaźnie, które zawarli właśnie w tym okresie, często gloryfikują ich znacznie. To właśnie w czasie młodości nastąpił ich pierwszy kontakt z hip-hopową kulturą: „Moje miasto Wrocław, Wrocław – moja enklawa, Nie chcę tam gdzie Wars i Sawa”³². W swoich utworach pokazują również charakterystyczne miejsca – miasta, dzielnice, ulice, podwórka. Świadoma przynależność do konkretnego środowiska determinuje ich postrzeganie świata, prezentowane wartości, głoszone poglądy oraz wyuczone postawy. Przedstawiciele muzyki rapowej propagują również szacunek dla Ojczyzny, którą uważają za jedną z naczelnych wartości, którymi powinien kierować się człowiek³³. Pokazują, iż nie powinniśmy wstydzić się naszych korzeni, wypierać pochodzenia, przeciwnie – winniśmy być dumni z przynależności do swojego kraju.

Rodzina jako nadrzędna wartość w polskim rapie

Rodzinę uznaje się za podstawową i najważniejszą grupę społeczną. Rodzinne relacje i więzi stanowią najbardziej powszechną przestrzeń w życiu każdego człowieka. To właśnie rodzina odpowiada za integralny rozwój człowieka, przygotowuje nas do życia w społeczeństwie oraz do zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Powinna opierać się na wspólnocie, kultywować tradycje, przekazywać wartości oraz wpajać określone normy i zasady postępowania. Rodzina powinna realizować wiele funkcji, z których podstawowe to: prokreacja, opieka, socjalizacja, miłość, czy zapewnienie podstawowych potrzeb. Prawidłowe spełnienie wymienionych funkcji pozwoli na pełny rozwój wszystkich członków rodziny oraz przygotowuje do dalszego życia, założenia własnej rodziny oraz kształtowania własnej osobowości³⁴. To właśnie na rodzinie skupia się, w swoich tekstach, większość przedstawicieli hip-hopowej sceny:

³¹ O.S.T.R., *Kochana Polsko*, http://www.polskirap.net/o.s.t.r._kochana_polsko,61850.html [dostęp: 16.02.2018].

³² K.A.S.T.A. *Squad*, *Peryferie*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,k_a_s_t_a_squad,peryerie.html [dostęp: 16.02.2018].

³³ R. Pawlak, *Polska kultura, miejscówki, czyli patriotyzm lokalny (...)*, s. 101-110.

³⁴ S. Badora, B. Zięba-Kołodziej, *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywa myślenia o rodzinie*, Warszawa 2014, s. 14.

„Boże chroń ich by jak najwięcej dożyli, by zobaczyli że też coś osiągnę jak inni może, jeszcze zdążę wiem też się martwisz o mnie, wiem że chcesz dla mnie dobrze mam”³⁵. Raperzy słynący z prowadzenia lekkiego, beztroskiego życia bardzo często w swoich utworach przepraszają swoich najbliższych za swoją postawę i hedonistyczne pragnienia: „Historia jakich tutaj wiele, bardzo często się zdarza, Praca i szkoła i dzieci i obiad u jednej kobiety na barkach, Mamo jak mogłem nie widzieć? Wzrok taki figiel mi spletał, Zamiast pomagać, doceniać, dziękować, to zacząłem życie jak tata”³⁶. W swojej twórczości raperzy bardzo często ukazują relacje ze swoimi partnerami: „Jak w idealny dzień mam się pokłócić z kimś, to – tylko z żoną! Jak padam z nóg a ruszam się, żeby gdzieś iść, to – tylko z żoną! I jak po wielkiej wojnie się pogodzę w mig, to – tylko z żoną!”³⁷. Wyrażają również negatywny stosunek do swojej rodziny i opowiadają o towarzyszących im emocjach i przeżyciach: „Taty tu nie było, teraz ja tu jestem tatą, Zostawił mi długi, ja się teraz martwię splecą”³⁸.

Bez wątpienia, to właśnie rodzinę można uznać za główny czynnik warunkujący relację z otaczającym środowiskiem i umiejętność funkcjonowania w nim. Począwszy od rodziców, którzy są dla młodych ludzi pierwszymi nauczycielami i wychowawcami, poprzez późniejsze kształtowanie się relacji, w tym również więzi małżeńskich. Warto dodać, że istotnie funkcjonowanie rodziny odzwierciedla zmiany i przeobrażenia społeczne, z czasem dostosowując się do nich. Spaja pierwiastki tradycji z fragmentami coraz bardziej rozwijającej się nowoczesności. Zdecydowanie umożliwia swoim członkom przysposobienie do zmieniającej się rzeczywistości, jednocześnie pełniąc funkcję ochrony. Rodzina narażona na oddziaływania i wpływy zewnętrzne, może przeobrazić się, zmieniając jednocześnie swoich członków poprzez wewnątrzrodzinną socjalizację.

Wartości etyczno-moralne

Raperzy w swojej twórczości wiele miejsca poświęcają odniesieniom etyczno-moralnym. Rap to także religia. Boga postrzegać możemy najczęściej jako bohatera albo adresata wielu wypowiedzi artystów. Kierują się do Boga z prośbami, pragnieniami i konkretnymi życzeniami. Prowadzą z Nim swoisty dialog, zwracają się do Niego w różnych życiowych momentach³⁹. Jeden

³⁵ Małolat/Ajron, *Rodzice*, <http://teksty.org/malolat-ajron,rodzice,tekst-piosenki> [dostęp: 20.02.2018].

³⁶ Kękę, *Smutek*, <http://www.tekstowo.pl/piosenka,keke,smutno.html> [dostęp: 20.02.2018].

³⁷ Zeus, *Z żoną*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,zeus,z_zona.html [dostęp: 20.02.2018].

³⁸ Malik Montana, *Róże z betonu*, <https://genius.com/Malik-montana-x-diho-roze-z-betonu-lyrics> [dostęp: 20.02.2018].

³⁹ R. Pawlak, *Polska kultura*, s. 184.

z najbardziej znanych polskich raperów w swoich tekstach mówi: „Czasami odnosisz wrażenie, że zostałeś sam, Że nikogo nie ma obok, a to nie jest prawdą. ON jest obok, I właśnie wtedy, kiedy upadłeś, ON jest najbardziej obok ciebie”⁴⁰. Raperzy w swoich tekstach niejednokrotnie podkreślają, że Bóg jest sędzią naszego ludzkiego postępowania, jedyną, najwyżej uprawnioną do wymierzenia sprawiedliwości instancją: „Ja przepisuję teksty, które dyktuje mi Duch Święty, Będziemy zbawieni, jeśli posłuchamy treści, Nie po to jestem tym raperem, żeby kopiować ewangelię, ale rapuję dziś do Ciebie, żebyś otworzył Pismo Święte, To w Nim jest prawda, kim jest raper bez czytania, prawda?”⁴¹. W wielu przypadkach Bóg staje się również rodzajem autoafirmacji: „Powiem Ci, że to fakt, Powiesz mi, że to obciach, (...) Bo ja jestem Bogiem, Uświadom to sobie, Ty też jesteś Bogiem, Tylko wyobraź to sobie”⁴².

Reasumując, wartości i odniesienia religijne są dość powszechne w twórczości polskich artystów rapowych. W wyeksponowanych przeze mnie utworach zawarte są sytuacje życiowe i trudności, z jakimi na co dzień borykają się artyści. Stanowią również odzwierciedlenie refleksji egzystencjonalnych raperów. Osoba Boga najczęściej ukazywana jest w roli uczestnika bądź słuchacza rapowanych tekstów. Dla wielu artystów taka forma „dialogu z Bogiem” stanowi jedyną możliwość podzielenia się swoimi niepowodzeniami, doświadczeniami, czy dręczącymi problemami. Artyści w swoich utworach wielokrotnie opowiadają o swojej bezradności i bezsilności. W swoich tekstach dziękują za swój talent, za to co osiągnęli w ciągu swojego życia. Teksty rapowe traktują jako pewnego rodzaju przestrożę dla swoich odbiorców, podkreślając, iż Bóg jest najwyższą instancją i tylko Jemu wolno osądzać. Winniśmy przed Nim okazać pokorę i skruchę. Taka specyficzna rozmowa z Bogiem bardzo często przybiera formę monologu bądź autoafirmacji.

Zakończenie

Hip-hop bez wątpienia przekazuje młodym ludziom szereg wartości, którymi powinni kierować się w swoim życiu. Możemy uznać go za pewnego rodzaju manifest dla wszystkich, którzy cenią sobie wolność, niezależność, prawdę i szczerość. Wskazuje młodym odbiorcom, jak ważne jest dążenie do własnego szczęścia, samorealizacji i życiowego spełnienia. Poucza o szacun-

⁴⁰ Tau, *Jestem z Tobą*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,tau,jestem_z_toba.html [dostęp: 31.05.2018].

⁴¹ Proceente, *Trzeba wierzyć*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,proceente,trzeba_wierzyc.html [dostęp: 19.11.2017].

⁴² Paktofinika, *Jestem Bogiem*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,paktofinika,jestem_bogiem.html [dostęp: 19.02.2018].

ku do Ojczyzny, miejsca swojego zamieszkania i wychowania. Kładzie nacisk na etyczno-moralne wartości⁴³. Gloryfikuje ważne aspekty życia, jakimi są: przyjaźń, oddanie i szacunek. Podkreśla, jak ważną rolę pełni rodzina i jak istotne jest pielęgnowanie relacji pomiędzy wszystkimi jej członkami. Sytuując hip-hop jako alternatywną drogę dla przedstawicieli młodego pokolenia, można zauważyć znaczny wzrost jej zwolenników oraz odbiorców. Poprzez możliwość codziennego użytkowania Internetu, odbiór hip-hopu stał się dostępny praktycznie dla każdego zainteresowanego odbiorcy. Większość przedstawicieli tej kultury ma własne strony internetowe, konta na portalach społecznościowych, z których najbardziej znane to Facebook czy Instagram. Kultura hip-hopowa, z naciskiem na muzykę rap, rozwija się w Polsce od lat 90. XX wieku, wciąż ewoluuje, tworzy się na naszych oczach, chętnie korzysta z multimedialności. Obecnie aktywni reprezentanci polskiej sceny hip-hopowej to przedstawiciele pokolenia dwudziesto- i trzydziestolatków. Kultura rap stała się nie tylko sposobem wyrażania własnych emocji, ale również swoich poglądów politycznych i społecznych. Każdego dnia dopisywany jest do niej nowy rozdział, a kolejni, nowi artyści tylko utwierdzają w fakcie, iż hip-hop jest „wiecznie żywy”, a jego działalność niepodważalna.

BIBLIOGRAFIA

- Badora S., Zięba-Kołodziej B., *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywa myślenia o rodzinie*, Warszawa 2014.
- Bąk T., *Współczesne uwarunkowania subkultur młodzieżowych*, Warszawa 2008.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Buda A., *Historia kultury hip-hop 1997-2002*, Głogów 2001.
- Buda A., *Encyklopedia hip-hopu*, Głogów 2005.
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999.
- Jędrzejewski M., *Subkultura hip-hopu*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2002, 10.
- Kołodziejek E., *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin 2005.
- Kowalewski Z., *Rap między Malcolmem X a subkulturą gangową*, Warszawa 1994.
- Lis S., *Hip-hop w Polsce: ogólna charakterystyka subkultury*, Tarnobrzeg 2014.
- Łukaszewski B., *Warszawski hip-hop w kontekście środowiska rodzinnego*, Toruń 2015.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Miszczak R., Cała A., *Beaty, rymy, życie. Leksykon muzyki hip-hop*, Poznań 2005.
- Pawlak R., *Polska kultura hip-hopowa*, Poznań 2004.
- Rychła J., *Ucieczka. Bunt. Twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*, Kraków 2005.
- Southern E., *The music of black Americans, a history third edition*, New York – London 1997.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007.

⁴³ R. Pawlak, *Polska kultura*, s. 222-224.

Wycisk J., Ziółkowska B., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc w szkole*, Warszawa 2010.

Wrzesień W., *Krótką historia młodzieżowej subkulturowości*, Warszawa 2013.

Źródła internetowe

Eldo, *Nie pytaj mnie o nią*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,eldo,nie_pytaj_o_nia.html [dostęp: 16.02.2018].

<http://colemizestudios.com/how-did-rap-start/> [dostęp: 20.02.2019].

<https://www.plasticlittleraps.com/history-of-rap-music.html> [dostęp: 20.02.2019].

<http://plhhfestival.pl/> [dostęp: 20.02.2019].

K.A.S.T.A. *Squad, Peryferie*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,k_a_s_t_a_squad,peryferie.html [dostęp: 16.02.2018].

Kękę, *Smutek*, <http://www.tekstowo.pl/piosenka,keke,smutno.html> [dostęp: 20.02.2018].

Malik Montana, *Róże z betonu*, <https://genius.com/Malik-montana-x-diho-roze-z-betonu-lyrics> [dostęp: 20.02.2018].

Małolat/Ajron, *Rodzice*, <http://teksty.org/malolat-ajron,rodzice,tekst-piosenki> [dostęp: 20.02.2018].

Miuosh, *Pamiętaj skąd jesteś*, <http://www.tekstyhh.pl/index.php/Miuosh/Nie-zapomnij-skad-jestes-feat.Paluch-Jr.Stress.html> [dostęp: 16.02.2018].

O.S.T.R., *Kochana Polsko*, http://www.polskirap.net/o.s.t.r.__kochana_polsko,61850.html [dostęp: 16.02.2018].

Paktofinika, *Jestem Bogiem*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,paktofonika,jestem_bogiem.html [dostęp: 19.02.2018].

Proceente, *Trzeba wierzyć*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,proceente,trzeba_wierzyc.html [dostęp: 19.11.2017].

Tau, *Jestem z Tobą*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,tau,jestem_z_toba.html [dostęp: 31.05.2018].

Zeus, *Z żoną*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,zeus,z_zona.html [dostęp: 20.02.2018].

JOANNA NOWAK

*Zespół Szkół Niepublicznych
w Tarnowie*

NADMIERNE KORZYSTANIE Z URZĄDZEŃ MOBILNYCH WŚRÓD DZIECI

ABSTRACT. Nowak Joanna, *Nadmierne korzystanie z urządzeń mobilnych wśród dzieci* [Excessive Use of Mobile Devices Among Children]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 469-478. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.28

The article deals with the excessive use of mobile devices by children and students. The article draws attention to the earlier children's contact with devices and public applications. The article presents the possible causes of this phenomenon and the resulting threats. The article has a theoretical and research character.

Key words: mobile technologies, Network, interpersonal relations

Wstęp

Współczesny świat znacznie różni się od realiów, jakie miały miejsce jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Przyjęło się mówić, że to już nie te czasy, kiedy dziecko słuchając rad starszych – sądzono wtedy mądrzejszych osób – poznawało otaczający świat. Obecnie spacer z rodzicami i obserwowanie przyrody nie jest konieczne, aby malec po raz pierwszy zobaczył kolorowego motyla. Bardzo często zdarza się, że małe dziecko poznaje otaczającą go rzeczywistość za pomocą dobrze znanych mu narzędzi – telefonu komórkowego, laptopa lub telewizji. Dla wielu osób starszych trudne do zaakceptowania jest to, że ich wnuk, wnuczka ma problem z rozpoznaniem krowy bądź konia, zastanawia się jaka jest prawidłowa kolejność sadzenia roślin tak, by w późniejszym czasie wydały owoce. Dla każdego dziadka lub babci mieszkającego w mieście lub żyjącego na wsi jest to wiedza podstawowa. Teraz wielu uczniów szkół podstawowych ma problem z odpowiedzią na ogólne pytania dotyczące przyrody, zwierząt i tym podobne. Sporym ułatwieniem dla dzie-

ci okazują się informacje dostępne w małych urządzeniach, które zazwyczaj mają cały czas przy sobie – telefonie komórkowym, tablecie. Dzieci i młodzież są przekonane, że „Google wie wszystko”. Rzeczywistość, w której obecnie funkcjonujemy stwarza ludziom wiele możliwości. Z udogodnień tych korzystają zarówno osoby starsze, jak i dzieci. Nikogo już nie dziwi widok małego dziecka, które nie potrafi jeszcze wypowiedzieć krótkiego zdania, za to świetnie posługuje się telefonem swoich rodziców.

Dzieciństwo wśród urządzeń mobilnych – dostęp do nowych technologii od najmłodszych lat

Bardzo często na polskich ulicach można dostrzec młode mamy, które korzystając z pięknej pogody, wychodzą na spacer ze swoimi pociechami. Podczas tego typu wędrowek powinny one podziwiać otaczającą przyrodę, nasłuchiwać odgłosów ptaków, starać się zapamiętać każdy szczegół. Jest to niewątpliwie obraz idealny. Zazwyczaj cała sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Młoda mama wychodząc na spacer z dzieckiem, nie może zapomnieć dwóch rzeczy – telefonu i powerbanku. Biorąc pod uwagę, że spacer bez dziecka nie miałby większego sensu, potrzebny będzie również wózek i mała pociecha – syn lub córka. Dla wielu kobiet spacer z dzieckiem stanowi jedną z nielicznych okazji, by w spokoju porozmawiać ze znajomymi, rodzicami i tym podobnie. Jest to zadanie trudne do zrealizowania, ponieważ dziecko wymaga stałej uwagi, zainteresowania. Wszystko jest dla niego ciekawe, kolorowe, chciałoby dotknąć, powąchać to, co jest tak blisko niego. Niestety, to niekorzystna sytuacja dla wszystkich pań, które zaplanowały w tym czasie rozmowy telefoniczne z najbliższymi. Aby zaproponować coś swoim dzieciom i zyskać czas dla siebie, zazwyczaj podają one dziecku tablet lub telefon komórkowy z dużym kolorowym wyświetlaczem. Na ekranie pojawiają się zabawne zwierzątka, rytmicznie się poruszając i uśmiechając do dziecka. W tym momencie większość pań uświadamia sobie, że wychodząc na spacer, potrzebuje więcej rzeczy niż przypuszczała – oprócz telefonu i powerbanku wymagany jest również sprzęt dla dziecka.

Wiele dorosłych osób zastanawia się, kiedy małe dziecko po raz pierwszy może korzystać z urządzeń mobilnych. Opublikowany i ogólnie dostępny raport z badania „Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce” pokazuje, jak popularne są wśród najmłodszych takie urządzenia, jak smartfon lub tablet. Na stronie internetowej umieszczone są dokładne wyniki badań. Okazuje się, że prawie połowa rocznych i dwuletnich dzieci korzysta z tabletów lub smartfonów. Wielu rodziców, którzy udostępniają dzieciom urządzenia, robi to, żeby zająć się swoimi sprawami¹.

¹ <http://mamatatatablet.pl/> [dostęp: 25.02.2019].

W Stanach Zjednoczonych bardzo popularne są tablety dla niemowląt. Przeprowadzone wśród 900 rodziców badania pokazały, że połowa dzieci poniżej 12. miesiąca życia ogląda telewizję, ponad 30% niemowląt obsługuje ekran dotykowy, 15% dzieci poniżej 1. roku życia ma kontakt z aplikacjami mobilnymi, a 12% maluchów gra w gry komputerowe. Badani rodzice potwierdzili, że zazwyczaj pozwalają swym dzieciom korzystać z urządzeń mobilnych, kiedy sami mają do wykonania zadanie związane z obowiązkami domowymi lub zawodowymi. Ponad połowa rodziców twierdzi, że dostęp do urządzeń mobilnych uspokaja ich dzieci, a prawie 30% badanych osób dorosłych pozwala niespełna rocznym dzieciom korzystać z urządzeń mobilnych przed zaśnięciem².

Zabawa jako potrzeba każdego dziecka

Zabawa, według Czesława Kupisiewicza, to

jedna z głównych form aktywności człowieka – obok nauki i pracy – podejmowana dobrowolnie, niemająca charakteru utylitarnego, połączona z pozytywnymi doznaniemiami emocjonalnymi, a często również poznawczymi³.

Wincenty Okoń zdefiniował pojęcie zabawy jako:

działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawia; prócz pracy, której celem jest zmiana otaczającej rzeczywistości, i uczenia się, mającego na celu zmianę podmiotu⁴.

Obydwie definicje zmierzają do podkreślenia opinii, iż zabawa to forma aktywności dzieci w czasie wolnym i stanowi naturalny sposób zaspokojenia zainteresowań oraz potrzeb dziecka.

Wielu rodziców w natłoku obowiązków zapomina, jak ważną rolę w życiu każdego dziecka pełni zabawa. Jest ona przejawem biologicznych i psychicznych jego potrzeb, które wraz z rozwojem się zmieniają⁵. To właśnie zabawa stanowi główny rodzaj działalności dziecka. Umożliwia eksperymentowanie konkretem, a następnie rozumem. Stanowi niezbędny atrybut dzieciństwa, sposób istnienia człowieka w początkowych latach życia. Uważa się zabawę za przejaw bez troskiej, wymagającej mniejszej uwagi aktywności dzieci, a zarazem dopatruje się w niej ogromnych wartości osobotwórczych, a wręcz nawet pracotwórczych. Dzieci niezmiennie od wieków bawią się, dowodzi to wręcz wrodzonej istoty zabawy, czyli pierwszej potrzeby zaistnienia w świecie. Toru-

² M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Słupsk 2016, s. 235.

³ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 198.

⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 358.

⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, s. 39.

je ona drogę od uczucia do zorganizowanego działania. Uznaje się ją za strategię edukacyjną, ponieważ jej wartość wspiera człowieka w jego rozwoju, zwracając przy tym uwagę na rolę wielu czynników i warunków oddziałujących na siebie. Dziecięcą zabawę można porównać z pracą, która jest podejmowana dobrowolnie, nie liczy się z końcowym efektem, zawsze łączy się z przyjemnością. Dziecko stawia sobie określone cele i dąży wytrwale do ich realizacji⁶.

Nadmierne korzystanie z urządzeń mobilnych od najmłodszych lat może niekorzystnie wpływać na rozwój dziecka i jego umiejętności. Realne manipulowanie przedmiotami, łączenie różnych kanałów zmysłów przyczynia się do prawidłowego rozwoju dziecka. Wszystkie osoby dorosłe, które mają kontakt z dziećmi, zajmują się ich wychowaniem, nauczaniem lub sprawują nad nimi opiekę, muszą wiedzieć, że dziecko, aby poznać otaczającą rzeczywistość musi dotknąć, powąchać, zobaczyć i posmakować tego co go interesuje. Nie wystarczy dostęp do nowoczesnych technologii, ono musi mieć kontakt z rzeczywistością i bliskimi mu osobami. W tym okresie liczy się praktyczna działalność dziecka i jego relacje z dorosłymi⁷.

Przyczyny nadmiernego korzystania z urządzeń elektronicznych oraz jego skutki

W wielu sytuacjach należy zastanowić się, dlaczego dzieci tak często korzystają z urządzeń mobilnych. Być może przyczyna tkwi w relacjach z najbliższymi osobami – rodzicami, przyjaciółmi, znajomymi. Warto pamiętać, że każdy z nas chce być akceptowany, chce czuć się dobrze w gronie bliskich mu osób⁸. Podobny pogląd można odnaleźć w wielu innych publikacjach. Joachim Bauer w książce zatytułowanej *Co z tą szkołą?* potwierdza, jak ważna jest akceptacja i uznanie dziecka przez osoby dorosłe.

Poczucie własnej wartości może rozwinać się w dziecku tylko wtedy, gdy ma ono przeświadczenie, że jest ważne dla bliskich mu osób; jedynie wtedy będzie przekonane, że jego życie ma sens i że dlatego warto dążyć do obranego celu⁹.

We współczesnym, szybko zmieniającym się świecie relacje między dorosłymi a dziećmi ulegają zmianom. Nie zmienia się jednak podstawowy fakt, że każde dziecko potrzebuje bliskości osób dorosłych, które będą mieć dla

⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 253-256.

⁷ M. Spitzer, *Cyberchoroby*, s. 235.

⁸ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Słupsk 2014, s. 30.

⁹ J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Słupsk 2015, s. 21.

niego wystarczającą ilość czasu. Jesper Jull w jednej ze swych książek zwrócił uwagę na bardzo ważny szczegół w życiu wielu rodzin. Osoby dorosłe – rodzice, opiekunowie – od najmłodszych lat dziecka myślą i planują jego przyszłość. Zastanawiają się, jaką uczelnię wybrać dla swojego zdolnego syna lub bardzo zdolnej córki. Wszystko to powoduje, że małe dziecko czuje się osamotnione. Jego rodzice zamiast spędzać z nim bez troski czas, planują bardzo odległą przyszłość¹⁰. Wszystkie te przykłady bardzo dokładnie ilustrują, jak ważna jest obecność dorosłych w życiu małych dzieci. Należy pamiętać, że każdy malec niezależnie od wieku chce być kochany i akceptowany przez osoby z jego otoczenia. Niekiedy dzieci korzystające z urządzeń mobilnych rekompensują sobie pewne braki. W gronie wirtualnych znajomych cieszą się szacunkiem i uznaniem, dlatego rezygnują z utrzymywania relacji z najbliższymi. Wiele dorosłych osób powinno zastanowić się, czy jego dziecko nie poświęca zbyt dużo czasu na korzystanie z urządzeń mobilnych. Wszelkie urządzenia tego typu są dla dzieci bardzo atrakcyjne ze względu na dostępność, nieograniczony limit czasowy. Tablet, w wielu przypadkach, staje się najlepszym przyjacielem dziecka, który nigdy nie odmówi mu spędzenia wspólnie czasu. Oczywiście, nie można generalizować, jednak w wielu przypadkach dzieci, które nie mają zorganizowanego czasu wolnego i nie mogą liczyć na realną obecność rodziców decydują się na wirtualne spędzanie wolnego czasu. Wszystkie dorosłe osoby powinny pamiętać, że czas, jaki poświęcamy dziecku jest fundamentem relacji między osobami.

Codziennie, często nadmierne, korzystanie z nowoczesnych urządzeń mobilnych może wynikać z faktu, że komputer, smartfon lub telewizja stają się bardzo łatwym sposobem na nudę. Współczesne dzieci nie muszą mobilizować się do intensywnego myślenia nad tym, co będą robić w wolnym czasie, nie pobudzają swej wyobraźni, by stworzyć nową zabawę. Obecnie wystarczy wziąć do ręki urządzenie, kliknąć przycisk i każdy jest już czymś zajęty. Dla wielu rodziców jest to sytuacja trudna do zaakceptowania, bowiem przyzwyczajeni są do innych sposobów spędzania wolnego czasu. Nie należy jednak zapominać, że to osoby dorosłe dopuściły dzieci do urządzeń mobilnych, bardzo często instalując telewizor lub komputer w dziecięcych pokojach¹¹. Osoby dorosłe powinny zapoznać się z publikacjami dotyczącymi wpływu mediów na rozwój dziecka. Te, które wiele godzin spędzają przed szklanym ekranem narażone są na osiąganie słabszych wyników w nauce, bowiem ich potencjał intelektualny, podobnie jak i talent, zanika. Zależność między czasem spędzonym przed telewizorem, komputerem bądź tabletem a zdolnościami dzieci jest ujemna¹².

¹⁰ J. Jull, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna 2014, s. 27.

¹¹ G. Hütter, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne*, s. 40-41.

¹² J. Bauer, *Co z tą szkołą?* s. 104-105.

O negatywnym wpływie korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci i młodzież pisał również Michel Desmurget. W swej książce zwrócił uwagę na bardzo ważną kwestię, związaną z zależnością między doświadczeniami z dzieciństwa a dorosłą przyszłością. Dziecko, które spędza przed telewizorem kilka lub kilkanaście godzin dziennie może zmagać się z nadwagą, a w przyszłości z otyłością. Nastolatka oglądająca seriale promujące zachowania ryzykowne ma większe prawdopodobieństwo zajęcia w nieplanowaną ciążę lub zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową. Dziecko, które nie śpi wystarczającej liczby godzin może w przyszłości mieć poważne problemy zdrowotne i kłopoty z nauką¹³.

Informacje zawarte w wielu publikacjach są niepokojące. Dzieci i młodzież zbyt często korzystają z urządzeń mobilnych. Nie wiąże się to z rozwojem ich pasji, czy talentów, a jedynie stanowi proste i łatwe zorganizowanie wolnego czasu. Dla wielu osób dorosłych jest to sytuacja ułatwiająca codzienne funkcjonowanie w pracy i w domu, bowiem dzieci zajęte grą, filmem nie wymagają od rodziców szczególnej uwagi. Warto jednak zastanowić się, jakie wiążą się z tą sytuacją konsekwencje i jakie będą tego dalsze skutki. Dorośli muszą pamiętać, że relacje z dzieckiem są fundamentem do partnerstwa i bliskości między nimi w dorosłym życiu.

Badania własne – studium indywidualnego przypadku

Od 11 do 27 lipca 2018 roku przeprowadziłam badania w jednej z podtarnowskich wsi. Podmiotem badań był siedmioletni Wojciech wraz z najbliższymi osobami – mamą, bratem, babcią. Przedmiotem badań była zależność chłopca od urządzeń elektronicznych. Podczas prowadzonych badań wykorzystałam metodę studium indywidualnego przypadku, umożliwiającą mi przybliżenie sylwetki ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej, który ma bardzo duże problemy z racjonalnym korzystaniem z Internetu.

Według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman:

metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych¹⁴.

¹³ M. Desmurget, *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*, Warszawa 2012, s. 249.

¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*, Warszawa 2001, s. 78.

W badaniach zastosowałam technikę wywiadu z siedmioletnim chłopcem, jego mamą, rodzeństwem i babcią. Biorąc pod uwagę technikę badawczą, stworzyłam arkusz wywiadu z poszczególnymi członkami rodziny.

Wojciech urodził się w grudniu 2010 roku. Uczęszcza do I klasy szkoły podstawowej. Ze względu na liczne problemy edukacyjne, będzie powtarzał klasę. Chłopiec wychowuje się w niepełnej rodzinie. Matka ma 40 lat, wykształcenie wyższe. Pracuje w dużej firmie budowanej. Jest kobietą spokojną, łagodną. Ojciec zmarł w wieku 38 lat. Od jego śmierci minęły 4 lata i pomoc w wychowaniu dwóch synów zaoferowała teściowa. W rodzinie oprócz Wojciecha wychowuje się jego starszy brat Paweł. Ich warunki bytowe można określić jako bardzo dobre. Kobiety – mama i babcia wraz z dziećmi mieszkają w domu jednorodzinnym. Do dyspozycji mają 5 pokoi, łazienkę, przedpokój i kuchnię. Gospodarstwo domowe wyposażone jest w nowoczesny sprzęt, to jest lodówkę, pralkę automatyczną, telewizor kolorowy, wideo, playstation i inne. Wojciech ma w domu bardzo dobre warunki do nauki i wypoczynku. W wieku 4 lat na prezent urodzinowy otrzymał tablet z dostępem do Internetu. Początkowo korzystał z niego pod nadzorem mamy lub babci. Później już posługiwał się nim bardzo sprawnie samodzielnie i był to dla niego główny sposób spędzenia wolnego czasu. Po 10 miesiącach mama chłopca dostrzegła problem – nadmierne korzystanie z urządzenia i jak mówi:

„kiedy poprosiłam go o wyprowadzenie psa na dwór, zupełnie nie reagował. Miałam wrażenie, że mnie nie słyszy. Podeszłam do niego bliżej, ale on nawet na mnie nie spojrział. Cały czas patrzył w ekran. Chyba grał, nie pamiętam dokładnie”.

Chłopiec korzystał z tabletu w obecności mamy około 2 godzin dziennie. Kobieta przyznaje jednak, że miała świadomość, iż po powrocie z przedszkola, kiedy był pod opieką babci korzystał z tego urządzenia:

„wiedziałam, że Wojtek bardzo czekał na to, kiedy przyjdzie po niego babcia i zabierze go do domu. Powrót oznaczał grę na tablecie. Moja teściowa była z tego zadowolona, bo miała chwilę spokoju. Ja mam świadomość tego, że Wojtek był trudnym dzieckiem, ale teraz czasami nie mam pojęcia co mogę zmienić”.

Do szkoły poszedł niechętnie. Często płakał, domagał się pozostania w domu. Miał trudności z nawiązaniem nowych kontaktów z rówieśnikami. Pojawiły się też pierwsze trudności w nauce. Okazało się, że chłopiec ma duże problemy ze skupieniem uwagi; dłuższa koncentracja szybko go męczy, bardzo łatwo się rozprasza. Mama chłopca wspomina pierwsze konsultacje z nauczycielką chłopca:

„bałam się tego spotkania, bałam się, co powie mi Pani Jolanta. Była miła i serdeczna. Na samym początku powiedziała, że Wojtek potrafi pracować efektywnie

nad czymś co go interesuje, ale wymaga nadzoru i ciągłego zwracania uwagi na wykonywane przez niego zadanie. Ucieszyłam się, że nie jest tak źle, że Wojtek radzi sobie w szkole, choć wiedziałam, że wizyta w poradni i uzyskana opinia lub orzeczenie na pewno będzie konieczne. Rozmawiałam o tym z wychowawczynią, ale po chwili zupełnie się to dla mnie nie liczyło, bo dowiedziałam się, że mój syn mnie okłamuje. Okazało się, że Wojtek przynosi do szkoły telefon komórkowy, który otrzymał w prezencie od swojego wujka. Doskonale wiedział, że jest to zabronione w szkole, jednak złamał zasady i go przynosił”.

Podczas indywidualnej rozmowy z nauczycielką kobieta dostrzegła, że problem nadmiernego korzystania z tabletu i telefonu komórkowego przeniósł się również do szkoły. Po 3 miesiącach nauki w szkole chłopiec został skierowany przez wychowawcę do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tarnowie. W styczniu otrzymał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Przeprowadzone badania psychologiczne wykazały przeciętny rozwój intelektualny. Koordynacja wzrokowo-ruchowa z niewielkim deficytem. Graficznie pismo mniej sprawne. Wojciech prawidłowo rozpoznaje drukowane małe i wielkie litery alfabetu, natomiast miał trudności z zapisaniem rzadziej używanych liter. Chłopiec czyta wolno i popełnia dużo błędów, nawet podczas czytania wyrazów krótkich, dwusylabowych. Czytanie staje się dla niego czynnością męczącą, co utrudnia zapamiętywanie czytanych treści. W zakresie pojęć matematycznych zauważa się braki w podstawowych wiadomościach i umiejętnościach. Przez cały rok szkolny chłopiec nie był w stanie nadrobić wszystkich zaległości. Jego wychowawczyni i mama zdecydowały, że najlepszym rozwiązaniem będzie powtórzenie klasy.

„Nie było to dla mnie łatwe, obawiałam się, co powiedzą najbliżsi. Zdecydowałam jednak, że tak będzie najlepiej” – mówi kobieta.

Natomiast, podczas rozmowy z babcią chłopca dowiedziałam się, że jej zdaniem to rozwiązanie nie jest słuszne, bo wszystkie zaległości można nadrobić w czasie wakacji. Kiedy zapytałam 64-latkę, co jej wnuk robi w czasie wolnym, odpowiedziała:

„Wojtek w przyszłości będzie chyba trenerem. Teraz cały czas gra w piłkę nożną na tablecie. Słyszę, jak gra mu muzyczka. Kiedy odwiedza nas mój syn, często proponuje mu wspólną grę, ale on nie korzysta. Zawsze chętny jest za to Paweł. To są zupełne przeciwieństwa. Paweł jest ruchliwy, pełen energii, Wojtek spokojniejszy”.

W celu uzyskania szczegółowych informacji na temat wnuka, zapytałam babcię Irenę, czy Wojtek w każdej sytuacji jest taki spokojny i opanowany. Wtedy dopiero kobieta odpowiedziała, że Wojciech jest spokojny, kiedy ma

w zasięgu ręki telefon lub gdy obieca się mu, że po wykonanej czynności będzie mógł grać na tablecie. Podczas rozmowy babcia chłopca opisała sytuację, kiedy dziecko stawiało się wręcz agresywne, jeżeli ktoś chciał mu zabrać urządzenie.

„Pamiętam taką sytuację, kiedy przyjechali nas odwiedzić znajomi. Byłam wtedy sama z chłopcami, bo Iwona (mama Wojtka i Pawła) była w pracy. Chciałam pochwalić się wnukami. Zawołałam ich z góry. Paweł po chwili zszedł, przywitał się z gośćmi, usiadł, rozmawiał. Wojtka nie było dość długo, więc po niego poszłam. Wtedy nie grał, patrzył na coś i chyba czytał z ekranu. Był zły, bo nie działał mu jakiś program lub gra. Poprosiłam, by to zostawił i poszedł na dół, a on zaczął krzyczeć, że nigdzie nie pójdzie, że ma zepsuty telefon. Krzyczał i kopał. Zadzwoeniłam wtedy po Iwonę” – wspomina babcia chłopca.

Opisaną sytuację wykorzystałam podczas rozmowy z mamą Wojtka. Pani Iwona potwierdziła, że miała ona miejsce i kilkakrotnie się powtórzyła. Niekiedy zdarzało się, że chłopiec pluł i przeklinał matkę oraz babcię, kiedy nie chciały oddać mu urządzeń. Podczas rozmów zapytałam wówczas obie Panie, co zamierzają zrobić w związku z tymi sytuacjami. Pani Iwona odpowiedziała:

„postanowiłam, że nie będę ulegać Wojtkowi. Jego krzyk i złość nie działają na mnie tak jak wcześniej. Kiedy mama (babcia chłopca) wyjedzie do sanatorium, zabieram mu tablet. Nie wiem jak on to zniesie, ale wiem, że muszę tak zrobić. Będę wtedy cały czas w domu. Zorganizowałam już sobie czas. Myślę, że takie szybkie zerwanie z urządzeniami nie jest możliwe, dlatego zapisałam Wojtka na naukę programowania dla dzieci. Będzie wtedy wśród rówieśników. Tablet będzie do jego dyspozycji na moich warunkach”.

Babcia chłopca przyznała, że te sytuacje mogą wynikać z nadmiernego korzystania z tabletu i telefonu komórkowego. Zgadza się z decyzją Pani Iwony, aby ograniczyć Wojtkowi czas zajmowania się tymi urządzeniami. Jest jednak świadoma trudności związanych z wykonaniem tego zadania.

Podsumowanie

Urządzenia mobilne dla niektórych dzieci stanowią nieodłączny element funkcjonowania. Nadmierne korzystanie z urządzeń elektronicznych przez najmłodszych staje się obecnie zjawiskiem bardzo popularnym. Coraz częściej na osiedlowych podwórkach, placach zabaw, ulicach można dostrzec dzieci i młodzież zapatrzonych w ekrany telefonów lub nowoczesnych tabletów. Ten młody człowiek zafascynowany ulubioną grą jest rozkojarzony, nie

zwraca uwagi na rówieśników, inne osoby, czy nadjeżdżające samochody. Jest to zjawisko niezwykle niebezpieczne, biorąc pod uwagę choćby natężenie ruchu na drogach. Niewątpliwie, jest to bardzo niepokojące zjawisko – tak silne zafascynowanie dzieci urządzeniami mobilnymi podczas codziennych sytuacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Desmurget M., *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Jull J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, ERICA, Warszawa 2010.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001.
- Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

Netografia

<http://mamatatatablet.pl/> [dostęp: 25.02.2019].

ORIT HALLER-HAYON

Higher Studies of Israel

GLOBALIZATION'S CHALLENGES IN THE 21ST CENTURY - USING THE ICEBERG STRATEGY, THE BUTTERFLY EFFECT AND MULTIPLE INTELLIGENCES TO CREATE A NEW LEARNING MODEL

ABSTRACT. Haller-Hayon Orit, *Globalization's Challenges in the 21st Century – Using the Iceberg Strategy, the Butterfly Effect and Multiple Intelligences to Create a New Learning Model* [Wyzwania globalizacji w XXI w. – wykorzystanie strategii wierzchołka góry lodowej, efektu motyla i inteligencji wielorakiej w tworzeniu nowego modelu uczenia się]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 479-490. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.29

Each student has their own individuality and special interests. One of the greatest challenges facing contemporary teachers is how to fascinate and link the students to the learning, to cause them to get excited and feel satisfaction. However, is it possible to attach different students with a diversity of abilities, dissimilar knowledge and different interests, to the same subject? Or is it a dream that cannot be fulfilled? The current article will introduce a new learning model, by using the 'iceberg learning model', understanding the influence of the 'butterfly effect' and the connection to the special 'multiple intelligences' of each student. Instead of seeing the subject of learning as a collection of facts, the concept of the iceberg sees the subject as a vast world full of information connected to endless forms related to the students' areas of life. Therefore, the Iceberg learning method allows each student to be linked to the learning topic according to their own abilities, interests and desires; by using their unique strengths and utilizing their individual substantial intelligences.

Key words: learning model, underwater knowledge, iceberg model, butterfly effect, multiple intelligences

Introduction

Every student in the classroom has their own individuality, special interests, needs, abilities and qualifications.¹ Some of the students are fascinated

¹ N.BarOn, *When Homer Simpson met Pythagoras: the method which adapt the material to each student*. In: http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-254248?utm_content=buffer2b011&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer, 2018.

with History, others, do not understand why they have to learn about events happened a long time ago, often in other parts of the world. There are students who like Mathematics; others are terrified by the need to cope with numbers. In the same class, students can be found who like satirical TV series, while others like action movies.

In the current era of globalization, one of the greatest challenges facing contemporary teachers, perhaps more than ever, is how to fascinate and link students to learning, how to cause the students to get excited and feel satisfaction from it.² However, is it possible to attach different students with a diversity of abilities, dissimilar knowledge and different aspirations and interests, to the same subject? Or is it a dream that cannot be fulfilled?

The current article will introduce a potential new learning model; '*The 2 Dimensions Iceberg Learning Model*' by using 'underwater knowledge' and the 'Iceberg method', which instead of seeing the subject of learning as a collection of facts, students must memorize, sees it as a vast world full of information, connected to endless forms related to the students' areas of life. Additionally, the article presents the 'butterfly effect's influence on the learning model and the link to the special intelligences of each student. Hence, the article will introduce how the 'Iceberg learning model' can allow each student to be linked to the learning topic, according to their own abilities, interests and desires, by using their unique strengths, utilizing their individual strong intelligences and by exposure the student to the whole range of phenomena that characterize a particular event, in our 'flat world'.

Globalization and learning

What is globalization? Friedman³ relates to it as the era that gives individuals the power to compete and collaborate globally, as a result of the advanced technologies and telecommunications systems that have shrunk the world and flattened the playing field, at the same time. Zhao⁴ describes globalization as the increasing integration of the world's 21st century's economies through trade and financial transactions that involve the movement of goods, people and money across national and geographical borders. According to Jerald,⁵ globalization is breaking down the economic, social and intellectual borders between the world's nations.

² M.M. King, *Twenty-First Century Teaching and Learning*, New Jersey 2012.

³ T.L. Friedman, *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*, New York 2005.

⁴ Y. Zhao, *Education in the flat world: Implications of globalization on education*, Edge: The Latest Information for the Education Practitioner 2007, 4, p. 2-19.

⁵ C.D. Jerald, *Defining a 21st century education*, Alexandria, Retrieved from <http://www.centerforpubliceducation.org> 2009.

Globalization and global awareness are significant for 21st century education. As nations join the global marketplace and add workers with increasing skills, many educators recognize the importance of preparing students to be productive workers,⁶ with critical thinking and problem solving skills, along with technological and information literacy abilities.⁷

The out-of-date transmission model of education, through which teachers transmit factual knowledge to students via lectures and textbooks, remains the dominant approach to essential education in much of the world.⁸ Through the transmission model, students can learn information, but typically do not have much practice applying the knowledge to new contexts, communicating it in complex ways, using it to solve problems, or using it as a platform to develop creativity.⁹ Hence, transmission is not effective way to teach 21st century skills. Students are not developing themselves, because they are not being taught explicitly¹⁰ and because 21st century skills are more difficult to assess than factual retention.¹¹ Despite the challenges, it is possible to educate students differently,¹² for example, by using nine points related to teaching 21st century skills: Make it relevant; Teach through the disciplines; Develop thinking skills; Encourage learning transfer; Teach students how to learn; Address misunderstandings directly; Treat teamwork like an outcome; Exploit technology to support learning and Foster creativity.

Today's students are 'digital natives', born and raised in a digital world and are fluent with digital technologies. The technology those young students are using in their everyday lives provides them with direct access to information and resources.¹³ In the global economy, 21st century students will need to make meaningful contributions at work, in their communities and personal lives. The ability to communicate, collaborate, analyze, create, innovate, and solve problems are skills students will need to compete in the workplace and the global economy.

⁶ M.M. King, *Twenty-First Century Teaching and Learning*.

⁷ Partnership for 21st Century Skills, *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*, Retrieved from http://www.p21.org/downloads/P21_Report.pdf, 2002.

⁸ Organization of Economic Cooperation and Development, *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, Paris, France 2009: Author. In: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171209400203?journalCode=pdka>.

⁹ A.R. Saavedra, V.D. Opfer, *Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching*, Kaplan, 2012, 94, 2, p. 8-13.

¹⁰ A. Schleicher, *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, Paris, France 2012.

¹¹ P. Griffin, B. McGaw, E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Melbourne, Australia 2012.

¹² A.R. Saavedra, V.D. Opfer, *Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching*, p. 8-13.

¹³ M.M. King, *Twenty-First Century Teaching and Learning*.

Creating a 21st century education system is about assuring all students are prepared to succeed in a competitive world.¹⁴ However, since the current educational system is not adequately preparing our students for the kinds of jobs and lives they are likely to encounter in their lifetime,¹⁵ a new learning model must be established, for replacing rather than updating the current models.

The Iceberg Method of learning

The iceberg model of learning, suggests that the part of the iceberg above the water line represents the understanding typically assessed during classroom instruction. Although the tip of the iceberg is easily visible, the majority of the iceberg is below the water line. Hence, the knowledge, understanding and skills a student needs for mastery of a concept are the mass below the surface.¹⁶ It also teaches what is under the surface. It changes the way we look at topics and thus permits each student to be connected to the content field according to his own interests, abilities, goals and desires. Instead of seeing the learning subject as a collection of facts that students must memorize, the concept of the iceberg sees the subject as a vast world full of information connected to endless forms related to the students' areas of life.¹⁷ Since the iceberg method facilitates linking the students to the subject, it allows the students to enjoy the studies and remember the knowledge they acquired for a long time. Being enthusiastic about the learning experiences, which relate to the students' interests and real lives, will make the knowledge become unforgettable.¹⁸

What is the connection between icebergs and school learning? Similarly, to the iceberg, tiny part above the sea and most of it deep below the surface, when a subject is taught in the classroom, teachers and students touch only a small part of a huge area. The history, usability and accessibility of the field in life and other domains, its representations of culture and art, are often forgotten, since they are perceived as not essential for learning.¹⁹

While using the Iceberg Model, after selecting a topic or event, the teacher guides the students to focus on 2 significant issues:²⁰ *The 'Tip' of the Iceberg*: the

¹⁴ Partnership for 21st Century Skills. *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Retrieved from http://www.p21.org/downloads/P21_Report.pdf, 2002.

¹⁵ T.L. Friedman. *The world is flat*.

¹⁶ A. Westenskow, P. Moyer-Packenham, *Using an Iceberg Intervention Model to Understand Equivalent Fraction Learning when Students with Mathematical Learning Difficulties use Different Manipulatives*, International Journal of Technology in Mathematics Education, 2015, 23, 2, p. 45-62.

¹⁷ N. Bar On, *When Homer Simpson met Pythagoras*.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/iceberg-diagrams>.

students are asked to list what they know about the facts of a selected event in the 'Tip' area of the iceberg. While questioning: What happened? What decisions were made in this situation? Who did it? Etc. *Under the Surface* – the students are asked to think about what caused this event. The events might be from the past or present, a war, an economic collapse, a natural disaster, etc. Chart 1 introduces the model.

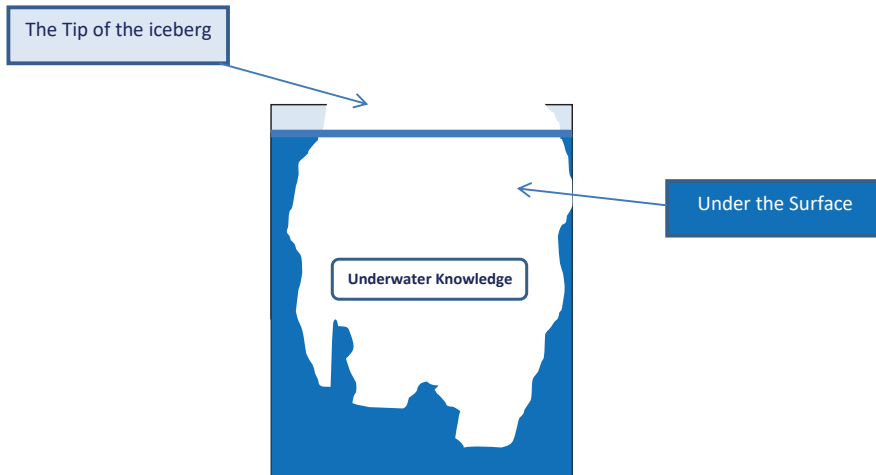


Chart 1. The Iceberg Learning Model

Previous researches have approved the iceberg model's contribution in different domains; like improving Mathematics learning,²¹ support the Mathematics' teachers for better teaching²² and by teaching minority students languages.²³ It can also contribute in business and workforce.²⁴

To conclude, the iceberg model suggests replacing the current system. By using 'underwater knowledge' the iceberg learning method allows each student to connect to the learning topic according to their own abilities, interests and desires, using their specific, strong multiple intelligences.

²¹ A. Westenskow, P. Moyer-Packenham, *Using an iceberg intervention model to understand equivalent fraction learning*, p. 45-63; A. Westenskow, P. Moyer-Packenham, B. Child, *An Iceberg Model for Improving Mathematical Understanding and Mindset or Disposition: An Individualized Summer Intervention Program*, *Journal of Education*, 2017, 197, 1, p. 1-9.

²² D.C. Webb, N. Boswinkel, T. Dekker, *Beneath the tip of the iceberg: Using representations to support student understanding*, *Mathematics Teaching in the Middle School*, 2008, 14, 2, p. 110-113.

²³ V. Fueyo, *Below the tip of the iceberg: Teaching Language-minority students*, *Teaching Exceptional Children*, 1997, Sep/Oct, 30(1), p. 61.

²⁴ S.S. Adkins, *Beneath the Tip of the Iceberg: Technology Plumbs the Affective Learning Domain*, TD, 2004, Feb, 58, 2, p. 28-33.

Multiple Intelligences

The theory of Multiple Intelligences, developed by Gardner, assumed that human beings have eight or more relatively differentiated intelligences. People use these intelligences individually or in collaboration with other intelligences, to create products and solve problems in the society in which they are living.²⁵ Belief in a multiple intelligences theory led to the certainty that everybody is intelligent.²⁶ The eight intelligences are:²⁷ Linguistic, Logical/mathematical, Visual/spatial, Musical, Bodily/kinesthetic, Interpersonal, Intrapersonal and Naturalist.

Multiple intelligences theory promotes the idea that every individual is capable of learning through the range of different intelligences. Teachers should consider the various multiple intelligences of the students during their teaching; and should persuade the students to use their different intelligences in their learning. Improving the quality of teaching and learning, the teacher and learner should take into account different multiple intelligences.²⁸ Gardner argued that each person has a unique profile of intelligences of varying strengths; all intelligences are required for an individual, in order to participate, act purposefully and creatively in the society.²⁹ However, in schools, generally, logical and linguistic intelligences are emphasized in teaching. Students who are more developed in other intelligence dimensions are often ignored. Identifying and knowing students' intelligences profiles is important for success. For example, if a student has limited success with verbal and mathematical intelligences, more success may be achieved by using some of the other intelligences.³⁰

The multiple intelligences approach has very useful suggestions for providing a more reasonable and practical approach to schooling. Furthermore, since strengths and weaknesses in intelligences are not static, they may be improved with different educational experiences. For this reason, the multiple intelligences approach supports continuous assessment of intelligences, starting at an early age.³¹

²⁵ K. Davis et al., *The Theory of Multiple Intelligences*, [In:] *Cambridge Handbook of Intelligence*, Eds. R.J. Sternberg, S.B. Kaufman, New York 2011, p. 485-503.

²⁶ N.I. Al-Wadi, *Teachers' Perceptions toward Enhancing Learning through Multiple Intelligences Theory in Elementary School: A Mixed Methods Study*, Indiana 2012, URI: <http://hdl.handle.net/10484/3733>.

²⁷ H. Gardner, *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, New York 1999.

²⁸ G. Shahzada et al., *Interrelation of Multiple Intelligences and their Correlation with Students' Academic Achievements: A Case Study of Southern Region, Khyber Pakhtunkhwa*, FWU Journal of Social Sciences, 2014, Winter, 8, 2, p. 59-64.

²⁹ K. Davis et al., *The Theory of Multiple Intelligences*, p. 485-503.

³⁰ G. Shahzada et al., *Interrelation of Multiple Intelligences and their Correlation*, p. 59-64.

³¹ Ibidem.

The iceberg method represents a teaching and learning model which allows the students to learn each topic by using their strongest intelligences, facilities which do not exist in the current learning models. However, the iceberg method relates to a single event/topic each time, with all the complexity of the subject, but, does not provide the answer of how to link one topic/event to other events/topics and why it is significant to do this for improving the students' understanding and learning. It is claimed here that with all the fast and parallel changes occurring nowadays, students must develop a broader perspective, to be exposed to the dynamics of various events which are taking place in different parts of the world, at the same period of time, understanding the complicated influences of one event on the other.

The Butterfly Effect

In chaos theory, the 'Butterfly Effect' is the sensitive dependence on initial conditions in which a small change in one state of a deterministic nonlinear system can result in large differences in a later state.³² The term, coined by Edward Lorenz, is derived from the metaphorical example of the details of a tornado (the exact time of formation, the exact path taken) being influenced by minor perturbations, such as the flapping of the wings of a distant butterfly several weeks earlier.³³

The butterfly does not power or directly create the tornado, but the term is intended to imply that the flap of the butterfly's wings can cause the tornado: in the sense that the flap of the wings is a part of the initial conditions; one set of conditions leads to a tornado, while the other set of conditions does not. The flapping wings represent a small change in the initial condition of the system, which flows to large-scale variations of events. Had the butterfly not flapped its wings, the route of the system might have been vastly different. However, it is also equally possible that the set of conditions without the butterfly flapping its wings is the set that leads to a tornado.³⁴ The butterfly effect presents an obvious challenge to prediction, since the initial conditions for a system such as the weather can never be known with complete precision.³⁵

³² G. Boeing, *Visual Analysis of Nonlinear Dynamical Systems: Chaos, Fractals, Self-Similarity and the Limits of Prediction*, Systems, 2016, 4(4), p. 37, Archived from the original on 2016-12-03. Retrieved 2016-12-02. In: https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.

³³ E.N. Lorenz, *Deterministic Nonperiodic Flow*, Journal of the Atmospheric Sciences, 1963, March, 20, 2, p. 130-141. Bibcode:1963JAAtS...20..130L. doi:10.1175/1520-0469(1963)020<0130:dnf>2.0.co;2.in: https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.

³⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.

³⁵ R.C. Hilborn, *Sea gulls, butterflies, and grasshoppers: A brief history of the butterfly effect in nonlinear dynamics*, American Journal of Physics, 2004, 72, p. 425-427; A. Woods, *Medium-range*

How do the 'butterfly effect', the 'iceberg model' and "multiple intelligences" link to each other?

The 2 Dimensions Iceberg Learning Model

Following globalization and the 21st century's changes, the educational system is not appropriate for teaching current students and has to be replaced and adapted. One of the learning models which were suggested by researchers for it is the iceberg learning model that can create links between several more relevant issues of the teaching topic, which were not learnt previously. However, the iceberg model can provides solutions to teaching and learning problems in a specific event, with all its relevant components, but it is only a 'deep learning', vertical learning of a particular topic, in depth. The model does not relate to 'horizontal learning', to additional events that occur at the same time, due to the butterfly effect. As the world is flat, at the same point of time, there are different events that affect each other. This means that the suggested learning model, 'the 2 dimensions iceberg learning model', has to include, simultaneously, not single one iceberg, but many icebergs, affecting one another, at the same period of time. The new learning model should relate simultaneously to the depth and to the breadth of the topic, it has to be a model of 2 dimensions, as can be seen in chart 2.

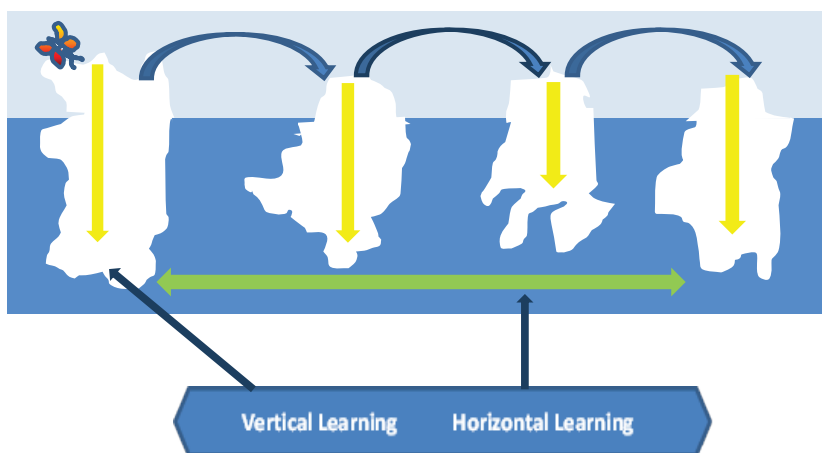


Chart 2. The 2 Dimensions Iceberg Learning Model

weather prediction: The European approach; The story of the European Centre for Medium-Range Weather Forecasts, New York 2005, p. 118. ISBN 978-0387269283.in: https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.

Several icebergs, in different places are floating in the ocean, while a thin thread connects them all, causing them to have influence; which probably would not happen, if the butterfly had not flapped his wings from the beginning.

For example, the world historical event, the meeting between Donald Trump the President of the United States and Kim Jong-un, the Supreme Leader of North Korea (12.6.18). The 2 dimensions iceberg learning model shows that it is not just "an event" between the 2 leaders, or countries, a single iceberg. There are several events; some icebergs, which are affected by this single one. Any contract, if signed, binding both parties, might affect other countries, like South Korea, China or Japan; it might affect world economic issues; the relationships of the US with the G7; Iran's nuclear agreement etc.

Another significant topic, which is becoming more serious nowadays, concerns African immigrants. It is possible to find in this example a couple of icebergs that have to be learnt simultaneously. One iceberg deals with the severe economic conditions in Africa, which can seem like the reason for the willingness of African people to find themselves another place to live. However, there is probably another iceberg which relates to the wars on this continent; between different countries and tribes. There might be additional iceberg concerns the EU – the European countries, which are ready or not ready to absorb the immigrants. So, looking at the immigrants' case demonstrates how one event in a specific place in the world influences and creates other events, connected to each other and cannot be separate while teaching and learning them.

A different type of example concerns Indonesia and its rain forest torching.³⁶ Palm oil is used in almost all kind of foods, most of our household products, cosmetics etc. Production of palm oil has surged as a cheap alternative to trans fats. But as the global demand grows, palm oil companies in Indonesia are pushing, illegally, farther and farther onto rainforest land, torching the forests in order to plant palm trees instead, for their production needs. It is an industry of something like 50 billion dollars a year. The mass-burning of Indonesian jungles poses a major threat to wildlife and indigenous populations, it produces huge amount of carbon dioxide, with terrifying consequences for our global climate, massive health problems for citizens, and so on. So, the need for palm oil, in one part of the world, causes enormous and irreversible results in another part of the world.

Conclusions

Educational systems need to adapt their learning models to the needs of the 21st century. They must teach the students how to deal with new skills, to

³⁶ <https://valhallamind.com/personal-development/success-skills/the-iceberg-illusion-real-truth-success>, 25.6.18.

develop creativity, problem solving and critical thinking; learning to utilize their multiple intelligences effectively, while strengthening their most successful ones.

The iceberg learning model is a significant solution to the current teaching problems. Nevertheless as was argued before, it is not enough. The educational system has to teach the students how to be more productive and efficient as adults, in the globalization era, in this flat world,³⁷ that following the butterfly effect idea, each event is affected by several different other events at the same time. Hence, the teaching model has to include some icebergs simultaneously, thus the students can recognize the relationships between the different events. The students must learn that in any case, there is not 'one iceberg', at the same time, there are several icebergs influencing and affecting each other. Consequently, the suggested new learning model should be, 'The 2 Dimensions Iceberg Learning Model', which relates to each topic/event, in an integrative way, comprehending the horizontal and vertical knowledges together. In this way, the students could enlarge their understanding about the different components of each topic, utilizing their preferred intelligences and receiving the whole global puzzle relating to the learning topic.

BIBLIOGRAPHY

- Adkins S.S., *Beneath the Tip of the Iceberg: Technology Plumbs the Affective Learning Domain*, TD, 2004, Feb, 58(2).
- Al-Wadi N.I., *Teachers' Perceptions toward Enhancing Learning through Multiple Intelligences Theory in Elementary School: A Mixed Methods Study*. A dissertation of Doctor of Philosophy, Indiana State University, Terre Haute, Indiana 2012, URI: <http://hdl.handle.net/10484/3733>.
- Baron N., *When Homer Simpson met Pythagoras: the method which adapt the materials to each student*, 2018, In: http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-254248?utm_content=buffer2b011&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer.
- Boeing G., *Visual Analysis of Nonlinear Dynamical Systems: Chaos, Fractals, Self-Similarity and the Limits of Prediction*, Systems, 2016, 4 (4): 37. doi:10.3390/systems4040037. Archived from the original on 2016-12-03. Retrieved 2016-12-02. In: https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.
- Davis K., Christodoulou J.A., Seider S., Gardner H., *The Theory of Multiple Intelligences*, [In:] *Cambridge Handbook of Intelligence*, Eds. R.J. Sternberg, S.B. Kaufman, Cambridge University Press, New York 2011.
- Friedman T.L., *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*, NY: Farrar, Straus, and Giroux, New York 2005.
- Fueyo V., *Below the tip of the iceberg: Teaching Language-minority students*, Teaching Exceptional Children, 1997, Sep/Oct, 30(1), 61.

³⁷ T.L. Friedman, *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*, New York 2005.

- Gardner H., *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York 1999.
- Griffin P., McGaw B., Care E. (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Melbourne, Australia 2012.
- Hilborn R.C., *Sea gulls, butterflies, and grasshoppers: A brief history of the butterfly effect in non-linear dynamics*, American Journal of Physics, 2004, 72.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.
- <https://valhallamind.com/personal-development/success-skills/the-iceberg-illusion-real-truth-success>
- <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/iceberg-diagrams>.
- Jerald C.D., *Defining a 21st century education*, VA: The Center for Public Education, Alexandria 2009, Retrieved from <http://www.centerforpubliceducation.org>.
- King M.M., *Twenty-First Century Teaching and Learning*, Dissertation, Presented to the Educational Leadership Program of the College of Saint Elizabeth in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Morristown, New Jersey 2012.
- Lorenz E.N., *Deterministic Nonperiodic Flow*, Journal of the Atmospheric Sciences, 1963, March, 20(2). Bibcode:1963JAAtS...20..130L. doi:10.1175/1520-0469(1963)020<0130:dnf>2.0.co;2.in: https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.
- Organization of Economic Cooperation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: Author. In: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171209400203?journalCode=pdka>.
- Partnership for 21st Century Skills, *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*, 2002, Retrieved from http://www.p21.org/downloads/P21_Report.pdf.
- Saavedra A.R., Opfer V.D., *Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching*, Kaplan, 2012, 94(2).
- Schleicher A., *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD, Paris, France 2012.
- Shahzada G., Khan U.A., Islam F., Faqir K., *Interrelation of Multiple Intelligences and their Correlation with Students' Academic Achievements: A Case Study of Southern Region, Khyber Pakhtunkhwa*, FWU Journal of Social Sciences, 2014, Winter, 8(2).
- Webb D.C., Boswinkel N., Dekker T., *Beneath the tip of the iceberg: Using representations to support student understanding*, Mathematics Teaching in the Middle School, 2008, 14(2).
- Westenskow A., Moyer-Packenham P., *Using an Iceberg Intervention Model to Understand Equivalent Fraction Learning when Students with Mathematical Learning Difficulties use Different Manipulatives*, International Journal of Technology in Mathematics Education, 2015, 23(2).
- Westenskow A., Moyer-Packenham P., *Using an iceberg intervention model to understand equivalent fraction learning when students with mathematical learning difficulties use different manipulatives*, The International Journal for Technology in Mathematics Education, 2016, 23(2).
- Westenskow A., Moyer-Packenham P., Child B., *An Iceberg Model for Improving Mathematical Understanding and Mindset or Disposition: An Individualized Summer Intervention Program*, Journal of Education, 2017, 197(1).
- Woods A., *Medium-range weather prediction: The European approach; The story of the European Centre for Medium-Range Weather Forecasts*, Springer, New York 2005. In: https://en.wikipedia.org/wiki/Butterfly_effect.
- Zhao Y., *Education in the flat world: Implications of globalization on education*, Edge: The Latest Information for the Education Practitioner, 2007, 2(4).

ROWAIDAH ALAYAN

Higer Studies of Israel

THE INFLUENCE OF SCHOOL PRACTICES ON ACADEMIC SELF-EFFICACY TOWARDS MATHEMATICS ACHIEVEMENT

ABSTRACT. Alayan Rowaidah, *The Influence of School Practices on Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement* [Wpływ praktyki szkolnej na kształtowanie samodzielnego osiągnięcia sukcesów w matematyce]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 491-502. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.30

The purpose of this article is to specify whether there is any influence of school practices towards mathematics self-efficacy and mathematics outcomes. The studies about the effect of school practice on student achievement have a long history both domestically and abroad. However, the investigation of how the social context of school and practices affect student performance is not clear, especially in mathematics. To investigate this, I will chose al-touri secondary school where I teach as a case-study for my research. The instrument use for the article will be based on a questionnaire, which contains 2 sections. Section 1 will contain "School Level Environment Questionnaire" (SLEQ). Section 2 will contain "Mathematic Self-efficacy Questionnaire" (MSEQ). The mathematic scores of students will be taken for the first and second semester to compare between them and to see if there is a significant relationship between school practices and mathematics self-efficacy and mathematics outcomes. The findings indicate that there is a significant difference in students' perception about their school practice and mathematic self-efficacy based on their achievement and according to ANOVA test, there is a relationship between school practices and mathematic self-efficacy. The result from this study can be generalized to the population of all schools in the Arab Sectors in Israel. Moreover, we can use the questionnaires obtained in the study to identify the strengths and weaknesses of schools in their teaching and learning process and to focus on improving their latter, at the same time maintaining the strength of their teaching strategies.

Key words: school practices, mathematic self-efficacy, school achievement

Introduction

Many factors could lead to difficulty in learning mathematic. Some of them are intrinsic or extrinsic form. An important extrinsic factor is the school practices, which have an essential role in external motivation, increasing self-

-efficacy, cognitive ability and anxiety level towards mathematics and mathematic outcomes.¹ So what is the role of school practices on the school outcomes? In addition, to what degree can school practices be held responsible for their outcomes? These questions were the core subjects of many researchers for many years. Opdenakker's (2007) model was the starting point for the investigation of the relations between school characteristics and school outcomes. These relations are interpreted in their influence of on class characteristics and by their influence on the relationship between class characteristics and achievement.

When we are talking about school characteristics, we take in consideration three kinds of characteristics: composition of schools (student population, teaching team, and school leader), characteristics referring to the school practice (educational framework organization and management, work and learning climate) and context characteristics (e.g. denomination, school size, study program offerings, facilities). School practice is influenced by school composition and school context. As mentioned, with respect to the school practice a distinction is made between the educational framework, the organization and management, and the work and learning climate. Between these characteristics of school, practice relationships are assumed.²

Meanwhile, according to Johns and Stevens³ (2005), school practices can be defined as "the learning environment for a school". The comprehensive view defines school practices in terms of four aspects of the school environment: A physical environment that is welcoming, and conducive to learning, A social environment that promotes communication and interaction, An effective environment that promotes a sense of belonging and self-esteem and An academic environment that promotes learning. According to these definitions, we can conclude that there is a strong relation between school environments and increasing the self- efficacy of the student as Freiberg⁴ (1998) notes, "school practice can be a positive influence on the health of the learning environment or a significant barrier to learning". Adapted from Bandura's (1977) general social cognitive theory,⁵ self- efficacy defines as "individuals' judgments and

¹ M. Taat, G. Rozrio, *The Influence of Learning Environment and Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement in Masterskill Global College Malaysia*, International Journal of Arts and Commerce, 2015, 4(2), p. 43-52.

² M.C. Opdenakker, J.V. Damme, *Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?* British Educational Research Journal, 2007, 33(2), p. 180-187.

³ B. Johnson, J.J. Stevens, *Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate*, Learning Environments Research, 2006, 2, p. 111-122.

⁴ H.J. Freiberg, *Measuring school climate: Let me count the ways*, Educational Leadership, 1998, 56(1), p. 22-26.

⁵ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review, 1977, 84(2), p. 191-215.

beliefs about their abilities in succeeding certain tasks". So if people have little incentive to act if they believe that handling the task exceeds their capabilities, but they encourage to perform tasks if they believe that their actions can produce the desired outcomes.⁶

Self-efficacy relates to many areas, one of these areas is academic self-efficacy which define as "individuals' beliefs about their abilities to manage a set of tasks in order to reach the pre-determined kinds of performance."⁷ Academic self-efficacy plays an important role in succeeding in many academic fields, one of them is mathematics.

Mathematic self-efficacy has been defined as the believes about the student's ability to handle mathematic tasks, or a mathematical problem successfully.⁸ Pajares⁹ (1996) indicates that student with high level of confidence or self-efficacy attempt more to solve problems, and lead them to deal with mathematical calculations with more accuracy, whereas, individual with low self-efficacy has negative thoughts that make him hesitate to try again. Therefore, they set small goals for themselves.¹⁰ Therefore some research showed that mathematic self-efficacy has a significant role in mathematic achievement, individual with low level of self-efficacy, show a low-level performance in mathematics and vice versa.¹¹ This is relate to anxiety increase. Therefore, high level of anxiety influences individuals' behavior and leads to performance loss.¹² Mathematic anxiety is one of the common emotional and attitudinal factors, which have direct and indirect effects on all aspects of teaching and learning mathematics.¹³

Mathematics anxiety (MA) is generally defined as a state of discomfort, feelings of helplessness and stress caused by performing or dealing with

⁶ F. Pajares, *Overview of Social Cognitive Theory and Mathematical Problem Solving of Gifted Students*, Contemporary Educational Psychology, 2002, (20), p. 325-344.

⁷ J. Dorman, J. Adams, *Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools*, Westminster Studies in Education, 2004, 27(1), p. 69-85.

⁸ M. Goose, R. Brown, K. Maker, *Self-Efficacy in mathematics: Affective Cognition, Cognitive Domains of Functioning*, Proceeding of the 21th Annual Conference of Mathematics Education Research Group of Australia 2008, p. 507-513.

⁹ F. Pajares, *Self-efficacy beliefs in academic settings*, Review of Educational Research, 1996, 66, p. 543-578.

¹⁰ M.D. Aid Suraya, W.A.N. Wan Zah, *Metacognition and Motivation in Mathematic Problem Solving*, The International Journal of Learning, 2009, (15), p. 121-132.

¹¹ K.A. Walsh, *The relationship among mathematics anxiety beliefs about mathematic, mathematics self-efficacy, and mathematic performance*, Nursing Education Research, 2008, 29(4), p. 226-229.

¹² M.K. Husu, S.W. Wang, K.K. Chiu, *Computer attitude statistics anxiety and self-efficacy on statistical software adoption behavior: an empirical study of online MSA Learners*, Computer and Human Behavior, 2009, (25), p. 412-420.

¹³ M. Baloglu, R. Kocak, *A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety*, Personality and Individual Differences, 2006, (40), p. 1325-1335.

mathematical tasks,¹⁴ MA can be manifested as feelings of apprehension, dislike, tension, worry, frustration and fear.¹⁵ Mathematic anxiety had a significant influence in disable mathematic understanding, transferring the mathematical tasks to its abstract form by making interference in the mental structures and information processing processes.¹⁶ Some studies considered that mathematic anxiety is a common and general problem for students.¹⁷

According to attitude theories such as Theory of Reasoned Action,¹⁸ individuals attitude toward the behavior are of the most important predictors of individuals' behavior and performance. Some research¹⁹ suggest that some students have a bad performance in mathematics is due to the anxiety and negative attitude toward this subject. Fennema's theory²⁰ explains the belief that that performance in mathematics is an interaction between attitudes, mathematic anxiety and behavior.

According to what we mention above, this study seeks to answer this question that "what are the direct and indirect effects of school practices on mathematic self- efficacy and mathematic outcomes of the student?" and whether this component can have the roles of mediators?"

Based on the above-mentioned facts, the main issue of the present research is to examine the existence of any relationship between school practices and mathematic self-efficacy and mathematic performance. In order to achieve this aim and predict the possibility of the existence of any relationship between the mention variables, a model was designed according to the research background and the direct and indirect effects of the research variables on mathematic outcomes. The primary model of the present research has been shown in figure 1.

¹⁴ X. Ma, J. Xu, *The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis*, Journal of Adolescence, 2004, 27, p. 165-179.

¹⁵ M.H. Ashcraft, K.S. Ridely, *Math anxiety and its cognitive consequences: a tutorial review*, [In:] *The Handbook of Mathematical Cognition*, Ed. J.I.D. Campbell, New York 2005, p. 315-327; Wigfield A., Meece J.L., *Math anxiety in elementary and secondary school student*, Journal of Educational Psychology, 1988, 80, p. 210-216.

¹⁶ S.H. Alamolhodayi, *Mathematics anxiety*, Journal of Psychology and Educational Sciences, 2000, 5(1), p. 99-119.

¹⁷ F. Yuksel-Sahin, *Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students*, International Electronic Journal of Mathematic Education, 2008, 3(3), p. 179-192.

¹⁸ L. Ajzen, M. Fishbein, *Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research*, Psychological Bulletin, 1977, (84), p. 888-918.

¹⁹ M. Tapia, G.E. Marsh, *An Instrument to Measure Mathematics Attitude*, Academic Exchange Quarterly, 2004, 8(2).

²⁰ E. Fennema, *The Study of Affect and Mathematics: A Proposed Generic Model for Research*, [In:] *Affect and Mathematical Problem Solving*, Eds. D.B. Mcleod, V.M. Adams, New York 1989, p. 205-219.

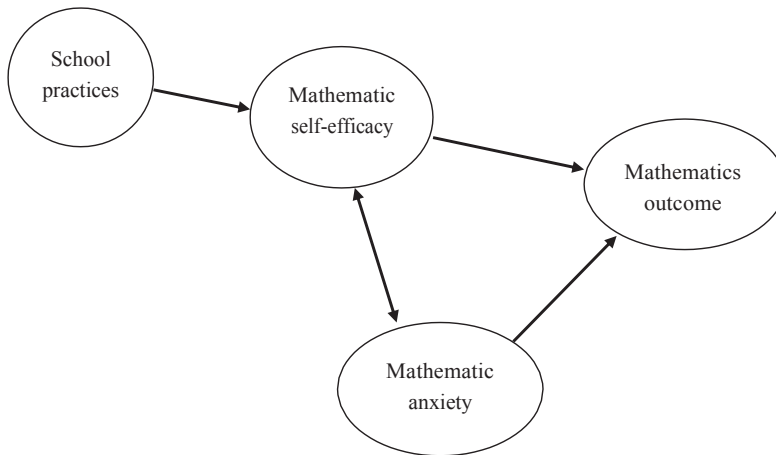


Fig. 1. The conceptual model of the research

According to figure 1 and based on Bandura's Cognitive- Social theory, it is assumed that school practices has a direct effects on the two structures of mathematics self-efficacy and anxiety and how these variables also have a direct effect on mathematic scores. On the other hand, self- efficacy had also an effect on mathematic anxiety. The argument about the effect of learning environment on self-efficacy was the core study for many researchers.

For instance, Dorman²¹ which was a mathematic at secondary school in Australia found a positive relationship between the learning environment and academic self-efficacy. Similarly, the analysis of Anderson's data²² (2004)²² showed a positive relationship between academic self-efficacy and class environment, he explained that the supportive environment plays an essential role in increasing the academic self-efficacy. In social sciences, Dorma, Waldrip and Fisher's²³ tried to investigate the effectiveness of class environment factor on academic self-efficacy and their attitude toward science. Finally, it was found that the four hundred and forty nine students in different secondary schools were have a strong positive predictors for the relationship between class environment and academic self efficacy and their attitude to science.

²¹ J.P. Dorman, *Associations between classroom environment and academic efficacy*, Learning Environments Research, 2001, 4(3), p. 243-257.

²² L. Anderson, *From chaos to community*, 2004. Retrieved from <https://www.tolerance.org/classroom-resources/tolerance-lessons/from-chaos-to-community>.

²³ J. Dorman, B. Waldrip, D.L. Fisher, *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis*, In proceedings of the NARST 2006 Annual Meeting, National Association for Research in Science Teaching.

Another study was carried out in the USA and Hong Kong by Hanke's²⁴ about the influence of learning environment on mathematic self-efficacy and attitudes towards mathematics. The result indicated significant positive correlation between learning environment and academic self-efficacy and attitudes towards mathematics. Another study looking for the relationship between learning environment and students self-efficacy in mathematics was conducted by Zedan and Bitar²⁵ (2014) with 900 high school students in Israel. The result for the questionnaires was found the mathematical self-efficacy was effective in predicting achievements in mathematics.

The studies about the effect of school practice on student achievement have a long history both domestically and abroad. However, the investigation of how the social context of school and practices affect on student performance is not clear. Researchers who studied variations in schooling environments began to uncover associations between organizational structure and climate of schools and student- achievement levels,²⁶ whereas other investigations and reviews indicate that student characteristics and schooling contexts were the primary components of student academic performance.²⁷

In the middle of 1980s, the development of multilevel modeling techniques led to a change in the way that school effects were investigated. Because of that, many researchers documented relationships between characteristics of the schooling environment (e.g. curricular structure, academic press, staff commitment) and student achievement levels.²⁸

Another approach to examining school effects on student achievement levels was conducted by Abu bakar N. & Usaini I.M.²⁹ to examine how school environment influence students academic performance on secondary

²⁴ C.Y.C. Hanke, *A cross-national study of students' perceptions of mathematics classroom environment, attitudes towards mathematics and academic self-efficacy among middle school students in Hong Kong and the USA* (Doctoral dissertation, Curtin University), 2013, Retrieved from https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2575/199177_Hanke%22%2014.pdf?sequence=2

²⁵ R. Zedan, J. Bitar, *Environment learning as a predictor of mathematics self-efficacy and math achievement*, American International Journal of Social Science, 2014, 3(6), p. 85-97.

²⁶ W. Brookover et al., *School social system and student achievement – school can make a difference*, New York 1979; Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *Cognitive outcomes in public and private schools*, Sociology of Education, 1982, 55, p. 65-76; E.L. Mc Dill, L.C. Rigsby, *Structure and process in secondary schools: the academic impact of educational climates*, Baltimore 1973.

²⁷ Hanushek E.A., *The economics of schooling: Production and efficiency in public schools*, Journal of Economic Literature, 1986, 24, p. 1141-1177; Willms J.D., *Social class segregation and its relationship to pupils examination results in Scotland*, American Sociological Review, 1986, 51, p. 224-241.

²⁸ V.E. Lee, A.S. Bryk, *A multilevel model of the social distribution of high school achievement*, Sociology of Education, 1989, 62, p. 172-192; V.E. Lee, A.S. Bryk, J.B. Smith, *The organization of effective secondary schools*, Review of Research in Education, 1993, 19, p. 171-267.

²⁹ N. Abu bakar, M. Usaini, *The Influence of School Environment On Academic Performance of Secondary School Students in Kuala Terenddanu*, Malaysia International Conference on Empowering Islamic Civilization in 21st Century, Malaysia 2015, p. 252-261.

school students in Malaysia, the result of the survey for 377 participant indicates that school environment with a good teachers and favorable environment performed well than those from schools with fewer facilities, unqualified teachers and the less enabling environment. This result agrees with Daemi,M, Tahriri.A & Zafarghandi³⁰ results that examine the relationship between school environment and English as a Foreign Language (EFL) learners academic self-efficacy. The result of the survey reveals that there was a significant relationship between EFL learner's classroom environment and their self- efficacy.

Another study carried out by Taat & Rozario³¹ which aims to examine the influence of mathematics classroom environment towards students mathematics achievement. For this purpose, a sample of 200 college students was randomly selected. The result of the statistical procedures reported that there is a significant difference in respondents perception based on mathematic achievement grades. Moreover, different construct significantly influence achievement in mathematics.

Research project

The objectives of research projects are: 1) To determine the difference s in student's perception of learning environment based on mathematics achievements; 2) To determine the difference s in students perception of mathematic self efficacy based on mathematics achievements; 3) To determine the relationship between school practices with academic self- efficacy in mathematics; 4) To determine the influence of school practices towards academic self- efficacy in mathematics and mathematic achievement.

There were three hypothesis set in the research:

- 1) there is no significant difference in students perception of learning environment based on grades;
- 2) there is no significant difference in students perception of academic self- efficacy in mathematics based on mathematic achievement;
- 3) there is no relationship between learning environment and mathematic self- efficacy.

³⁰ M. Daemi, A. Tahrir, A.M. Zafarghandi, *The Relationship between Classroom Environment and EFL Learners Academic Self-Efficacy*, International Journal of Education & Literacy Studies, 2017, 5(4), p. 16-23.

³¹ M. Taat, G. Rozrio, *The Influence of Learning Environment and Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement in Masterskill Global College Malaysia*, International Journal of Arts and Commerce, 2015, 4(2), p. 43-52.

Research method and instruments

The study is a quantitative approach with non-experimental design by using survey. 150 of 9th grade students in Al-Tori Secondary school for girls, which was selected from the school where I work. A combination of two sets of inventories that had been modified to suit the purpose of the study. They were the mathematic self-efficacy scale (MSES) for students, which consists mathematic self-efficacy scale. The second questionnaire what is happening in school questionnaire (WIHIS) which consists of ten scale factors; (a) learning environment (b) social environment (c) effective environment (d) academic . All instruments used five Likert Scale from Strongly Disagree-Strangly Agree.

Research results

Q1: Is there a significant difference in students perception of learning environment based on grades

According to the table below for the independent t-test, we can notice that the mean of the perception of learning environment in students with low mathematic achievements had slightly lower than compared to the mean of high-level achievement students. The p- value is $0.033 < 0.05$, so the null hypothesis was rejected and we can conclude that there is significant differences in the perceptions of learning environment based on mathematic achievement.

Learning environment independent t-test

Table 1

Level of Mathematic Achievement	Mean	SD	P-value
Low	3.480	0.400	0.033*
High	3.600	0.369	

Note: * indicates significance at 0.05 ($p < 0.05$).

Q2: Is there a significant difference in student's academic self-efficacy in mathematics based on mathematic achievement

The table 2 indicates that there is a significant difference in student's academic self- efficacy in mathematics ($p < 0.05$) for the students with high achievement compared to students with a low achievement.

Table 2

Mathematic self-efficacy independent t-test

Level of mathematic achievements	Mean	SD	P-value
Low	3.637	0.415	0.023*
High	3.786	0.478	

Note: * indicates significance at 0.05 ($p < 0.05$).

Q3: Is there a relationship between school practices and mathematic self-efficacy

In table 3, the two variables were positively correlated to one another with a quite low $r = 0.344$ $n = 150$, therefore the null hypothesis was rejected at 99% confidence level. This result suggested that there is significant positive relationship between school practices and academic self- efficacy.

Discussion

Results of independent samples t-test portrayed that both variables had a significant difference between students with low achievement and high achievement. The only similarity between the tests was students with high achievement had higher mean score on both variables as compared to those with low achievement. These findings suggested that students with high score had better perception on their learning environment, and more confident in solving mathematics problem.

When we talking about the correlation analysis, it was indicated that there is a positive relationship between school practices and mathematics self- efficacy, and this is agree to the findings of many researchers³². We can conclu-

³² J.P. Dorman, *Associations between classroom environment and academic efficacy*, Learning Environments Research, 2001, 4(3), p. 243-257; L. Anderson, *From chaos to community*, 2004. Retrieved from <https://www.tolerance.org/classroom-resources/tolerance-lessons/from-chaos-to-community>; J. Dorman, B. Waldrup, D.L. Fisher, *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis*, In proceedings of the NARST 2006 Annual Meeting, National Association for Research in Science Teaching; C.Y.C. Hanke, *A cross-national study of students' perceptions of mathematics classroom environment, attitudes towards mathematics and academic self-efficacy among middle school students in Hong Kong and the USA* (Doctoral dissertation, Curtin University), 2013, Retrieved from https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2575/199177_Hanke%22014.pdf?sequence=2; R. Zedan, J. Bitar, *Environment learning as a predictor of mathematics self-efficacy and math achievement*, American International Journal of Social Science, 2014, 3(6), p. 85-97.

de that school practices with supportive environment and encouraging relationships have increasing the mathematic self- efficacy, because it helps the students believing in their abilities when the schools environment give their students opportunities to appear and to participate in making decisions and in the way that they favor to learn.

Another effectiveness of school practices is on mathematic achievements. As we can see from the results that the students with a good perception on their school environment have a high mathematic achievements compared to students with a lower achievements. And that is agree with the conclusion that carried out by other researchers³³. We can explain this that students with a high perception about school practices feel more confident in their selves and so this will affect on their mathematical problem solving.

Finally, result from this study can be generalized to the population of all schools in Arab Sectors in Israel. Moreover, we can use the questionnaires that obtained from the study to identify the strength and weakness of schools in their teaching and learning process and focuses on improving their weakness and at the same time maintain the strength of their teaching strategies.

BIBLIOGRAPHY

- Abu bakar N., Usaini M., *The Influence of School Enviroment On Academic Performance of Secondary School Students in Kuala Terenddanu*, Malaysia International Conference on Empowering Islamic Civilization in 21th Century, University Sultan Zainal Abidin (UNISZA), Malaysia 2015.
- Aid Suraya M.D., Wan Zah W.A.N., *Metacognition and Motivation in Mathematic Problem Solving*, The International Journal of Learning, 2009, (15).
- Ajzen L., Fishbein M., *Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research*, Psychological Bulletin, 1977, (84).
- Alamolhodayi S.H., *Mathematics anxiety*, Journal of Psychology and Educational Sciences, 2000, 5(1).
- Anderson L., *From chaos to community*, 2004. Retrieved from <https://www.tolerance.org/classroom-resources/tolerance-lessons/from-chaos-to-community>.
- Ashcraft M.H., Ridely K.S., *Math anxiety and its cognitive consequences: a tutorial review*, [In:] *The Handbook of Mathematical Cognition*, Ed. J.I.D. Campbell, Psychology Press, New York 2005.
- Ayotolah A., Adedji T., *The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics*, Procedural Social and Behavioral Sciences, 2009, (1).

³³ E.A. Hanushek, *The economics of schooling: Production and efficiency in public schools*, Journal of Economic Literature, 1986, 24, p. 1141-1177; R.M. Hauser, W.H. Sewell, S.F. Alwin, *High school effects on achievement*, [In:] *Schooling and achievement in American society*, Eds. W.H. Sewell, R.M. Hauser, D.L. Featherman, New York 1976, p. 309-341; J.D. Willms, *Social class segregation and its relationship to pupils examination results in Scotland*, American Sociological Review, 1986, 51, p. 224-241.

- Baloglu M., Kocak R., *A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety, Personality and Individual Differences*, 2006, (40).
- Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review, 1977, 84(2).
- Brookover W., Beady C., Flood P., Schweitzer J., Wisenbaker J., *School social system and student achievement – school can make a difference*, Praeger, New York 1979.
- Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *Cognitive outcomes in public and private schools*, Sociology of Education, 1982, 55.
- Daemi M., Tahrir A., Zafarghandi A.M., *The Relationship between Classroom Environment and EFL Learners Academic Self-Efficacy*, International Journal of Education & Literacy Studies, 2017, 5(4).
- Dorman J.P., *Associations between classroom environment and academic efficacy*, Learning Environments Research, 2001, 4(3).
- Dorman J., Adams J., *Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools*, Westminster Studies in Education, 2004, 27(1).
- Dorman J., Waldrup B., Fisher D.L., *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis*, In proceedings of the NARST 2006 Annual Meeting, National Association for Research in Science Teaching.
- Fennema E., *The Study of Affect and Mathematics: A Proposed Generic Model for Research*, [In:] *Affect and Mathematical Problem Solving*, Eds. D.B. Mcleod, V.M. Adams, Cambridge University Press, New York 1989.
- Freiberg H.J., *Measuring school climate: Let me count the ways*, Educational Leadership, 1998, 56(1).
- Goose M., Brown R., Maker K., *Delf-Efficacy in mathematics: Affective Cognition, Cognitive Domains of Functioning*, Proceeding of the 21th Annual Conference of Mathematics Education Research Group of Australia 2008.
- Hanke C.Y.C., *A cross-national study of students' perceptions of mathematics classroom environment, attitudes towards mathematics and academic self-efficacy among middle school students in Hong Kong and the USA* (Doctoral dissertation, Curtin University), 2013, Retrieved from https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2575/199177_Hanke%22014.pdf?sequence=2
- Hanushek E.A., *The economics of schooling: Production and efficiency in public schools*, Journal of Economic Literature, 1986, 24.
- Hauser R.M., Sewell W.H., Alwin S.F., *High school effects on achievement*, [In:] *Schooling and achievement in American society*, Eds. W.H. Sewell, R.M. Hauser, D.L. Featherman, Academic Press, New York 1976.
- Helding K., *What is happening in school* (Doctoral dissertation, University of Curtin 2009).
- Husu M.K., Wang S.W., Chiu K.K., *Computer attitude statistics anxiety and self-efficacy on statistical software adoption behavior: an empirical study of online MSA Learners*, Computer and Human Behavior, 2009, (25).
- Johnson B., Stevens J.J., *Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate*, Learning Environments Research, 2006, 2.
- Lee V.E., Bryk A.S., *A multilevel model of the social distribution of high school achievement*, Sociology of Education, 1989, 62.
- Lee V.E., Bryk A.S., Smith J.B., *The organization of effective secondary schools*, Review of Research in Education, 1993, 19.
- Ma X., Xu J., *The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis*, Journal of Adolescence, 2004, 27.

- May D., *Mathematic Self-Efficacy and Anxiety Questionnaire* (Doctoral dissertation, University of Michigan, 2009).
- Mc Dill E.L., Rigsby L.C., *Structure and process in secondary schools: the academic impact of educational climates*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1973.
- Opdenakker M.C., Damme J.V., *Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?* *British Educational Research Journal*, 2007, 33(2).
- Pajares F., *Self-efficacy beliefs in academic settings*, *Review of Educational Research*, 1996, 66.
- Pajares F., *Overview of Social Cognitive Theory and Mathematical Problem Solving of Gifted Students*, *Contemporary Educational Psychology*, 2002, (20).
- Taat M., Rozrio G., *The Influence of Learning Environment and Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement in Masterskill Global College Malaysia*, *International Journal of Arts and Commerce*, 2015, 4(2).
- Tapia M., Marsh G.E., *An Instrument to Measure Mathematics Attitude*, *Academic Exchange Quarterly*, 2004, 8(2).
- Walsh K.A., *The relationship among mathematics anxiety beliefs about mathematic, mathematics self-efficacy, and mathematic performance*, *Nursing Education Research*, 2008, 29(4).
- Wigfield A., Meece J.L., *Math anxiety in elementary and secondary school student*, *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80.
- Willms J.D., *Social class segregation and its relationship to pupils examination results in Scotland*, *American Sociological Review*, 1986, 51.
- Yuksel-Sahin F., *Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students*, *International Electronic Journal of Mathematic Education*, 2008, 3(3).
- Zedan R., Bitar J., *Environment learning as a predictor of mathematics self-efficacy and math achievement*, *American International Journal of Social Science*, 2014, 3(6).

TAMAR FEINGOLD ENAV

Higer Studies of Israel

SOCIAL GROUP AS REFLECTION OF SELF: AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE MIRROR - CONNECTING THE PUZZLE OF THE SELF

ABSTRACT. Feingold Enav Tamar, *Social Group as Reflection of Self: Autism Spectrum Disorder in the Mirror – Connecting the Puzzle of the Self* [Grupa społeczna jako obraz własnej tożsamości: spektrum autyzmu w zwierciadle – układanka tożsamości]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 503-513. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.31

From a social-cognitive perspective, how we come to see ourselves is partially a reflection of how others see us, hence the idea of the „looking glass self”. Autism is a neuro-developmental disorder, characterized by difficulties in social-emotional reciprocity, in nonverbal communicative behaviors used for social interaction, and in the development, preservation and understanding of social interactions. As social interaction is the critical mechanism of development, people diagnosed with Autism are likely to have difficulties in developing their „self”. This article suggests a CBT oriented peer group for individuals with autism, in order to help connecting the „self” puzzle.

Key words: self, autism, Cognitive-Behavioral Therapy, group

The Looking glass Self

Charles Cooley¹ launched the theory of “mirror self”, that describes the ways in which other people’s opinions about or reactions to self, influence a person’s formulation of self-concept. Joseph² stated that the mirror is a primary symbol of psyche, a best possible representation of an otherwise unknown (and unknowable) reality. According to Cooley,³ the self is socially constructed and that “reflected appraisals” form the core of self-understanding. At all times we look and analyze the images sent by those around us,

¹ C.H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, New York 1902.

² S.M. Joseph, *Presence and Absence through the Mirror of Transference: A Model of the Transcendent Function*, *Journal of Analytical Psychology*, 1997, 42, 1, p. 139-156.

³ *Ibidem*.

representing mirrors in which we observe ourselves. Mirrors differ from each other and offer different images. Constant adaptation to these images triggers certain behaviors, certain reactions and types of action.⁴

G.H. Mead⁵ deems the 'self' as something that has to be developed. While interacting with others, individuals monitor others' reactions to the self and use that feedback to formulate and update their self-concept, both in terms of who they are and "how good" they are.⁶ The 'self' is "not initially present at birth, and is something which has to be developed; self arises through the process of social experience and activity, and as a result of the relationship to that process as a whole and to the individuals within that process."⁷ The self can be seen as an organizer for one's social world, and provide him the conceptual means to distinguish himself from others and establish a unique personal identity.⁸

Thus, social interaction is the critical mechanism of development, as the self begins purely as a reflection of the other, the looking-glass self.⁹ Fivush & Waters¹⁰ further argue that if all that exists is a presentational self, and there is no internalization of what one learns or understands about the self from these momentary interactions, then there is no mechanism for growth or development.

What then is the ability to form one's self, when there is an inherent deficiency in one's ability in the development, preservation and understanding of social interactions?

Autistic Spectrum Disorder (ASD)

The word Autism is derived from the Greek word "autos", meaning "self". The term describes a condition in which a person withdraws from so-

⁴ I. Rotaru, L. Nitulescu, E. Balas, *The Self in the Communication Process*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2010, 5, p. 331-333.

⁵ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago 1962.

⁶ B.B. Brown et al., *Sharing Information about Peer Relations: Parent and Adolescent Opinions and Behaviors in Hmong and African American Families*, New Directions for Child and Adolescent Development, 2007, 116, p. 67-82.

⁷ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*, p. 135.

⁸ W. James, *Psychology: The Briefer Course*, New York 1961; W. Damon, D. Hart, *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*, CUP Archive, 1991.

⁹ R. Fivush, T.E.A. Waters, *Re-Presenting the Presentational Self. Commentary on Komatsu*, Commentary Human Development, 2010, 53, p. 229-234.

¹⁰ Ibidem.

cial interaction. It can be viewed as an infirmity of the development of an individual's 'self'.¹¹

Autism is a neuro-developmental disorder, affecting approximately 1% of the population,¹² that is characterized by difficulties in social-emotional reciprocity, in nonverbal communicative behaviors used for social interaction, and in the development, preservation and understanding of social interactions.¹³ Moreover, autism is accompanied by difficulty with changes, sensory sensitivity, reduced fields of interest, and repeated motor movements. This is a hierarchy of lacks positioned on a spectrum. Every disorder can be expressed differently in each child, and therefore the variety of unusual behaviors is very great. Being a heterogeneous condition: no two children or adults with autism have exactly the same profile, but difficulties fall into core domains that are reliably measured and usually consistent across time, even though specific behaviors may change with development.¹⁴ The challenges individuals with ASD experience with awareness and emotional recognition, leads to debility of self.¹⁵

Two subgroups that are often grouped together in research designs and clinical service provision are Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA). Prior to the latest edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders¹⁶ (predominantly used in the United States), AS was a discrete diagnosis, separated primarily due to the core feature of typical language acquisition. HFA is a widely used clinical diagnosis to identify individuals on the autistic spectrum, who had a history of language delay but do not have the associated difficulties of an intellectual impairment.¹⁷ AS is still applicable according to the World Health Organization International Classification of Diseases (ICD-10)¹⁸ (used in other countries throughout the world).

¹¹ C.K. Duff, J.J. Flattery Jr., *Developing Mirror Self Awareness in Students with Autism Spectrum Disorder*, Journal of Autism & Developmental Disorders, 2014, 44, p. 1027-1038.

¹² M.C. Lai, M. V. Lombardo, S. Baron-Cohen, *Autism*, The Lancet, 2014, 383, p. 896-910.

¹³ American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* American Psychiatric Pub, 2013.

¹⁴ C. Lord, E.H. Cook, B.L. Leventhal, *Autism: The Science of Mental Health*, Ed. S. Hyman, New York - London, 2013.

¹⁵ C.K. Duff, J.J. Flattery Jr., *Developing Mirror Self Awareness*.

¹⁶ American Psychiatric Association.

¹⁷ C.B. Montgomery et al., *Do Adults with High Functioning Autism or Asperger Syndrome Differ in Empathy and Emotion Recognition?* Journal of Autism and Developmental Disorders, 2016, 46, 6, p. 1931-1940.

¹⁸ World Health Organization, *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*, World Health Organization, Geneva 1994.

Despite high level of intelligence, both conditions present with varying degrees of difficulty in social communication alongside the presence of unusually narrow interests, resistance to change, and highly repetitive behaviors.¹⁹

This study will discuss adolescents and adults diagnosed with HFA and AS.

Deficits in social communication may cause noticeable impairments. Difficulty initiating social interactions and clear examples of atypical or unsuccessful response of social overtures of others, individual diagnosed with ASD may appear to have decreased interest in social interaction.

The challenges of adolescents and adults diagnosed with ASD confronting the “Mirror”

To assess the total concept of self, it is important to measure one's understanding of both one's own perceptions and those of others, as well as different social and psychological contexts from which others' perceptions are coming.²⁰

Since the development of 'Self' is contingent upon the construct of 'Other',²¹ people with autism are at a distinct disadvantage for self-development, as their social withdrawal impedes the developmental experience of reasonably considering 'Other' in their self-awareness and recognition. This may lead to a negatively skewed view of 'Self' in people diagnosed with ASD.²²

Formulating a self-concept requires the ability to imagine one's appearance to the other, to imagine their judgment of that appearance and to experience a resulting feeling.²³ This process begins at early age, through imitation.²⁴ However, following these elements by individuals diagnosed with HFA or AS entails difficulties due to their inherent deficits. Disorders of self in autism have usually been addressed by the major cognitive theories of autism, particularly the impaired 'theory of mind' hypothesis, 'central coherence' and 'executive functioning'.

“Theory of mind” (ToM) is the ability to attribute mental states, such as beliefs, desires, and intentions, to self and others to explain and predict the be-

¹⁹ F.R. Volkmar, J.C. Partland, *From Kanner to DSM-5: Autism as an Evolving Diagnostic Concept*, Annual Review of Clinical Psychology, 2014, 10, p. 193-212.

²⁰ D. Williams, *Theory of Own Mind in Autism: Evidence of a Specific Deficit in Self-Awareness?* Autism, 2010, 14, 5, p. 474-494.

²¹ C.H. Cooley, *Human nature*; G.H. Mead, *Mind, self and society*.

²² C.K. Duff, J.J. Flatterry Jr., *Developing Mirror Self Awareness*.

²³ C.H. Cooley, *Human nature*.

²⁴ G.H. Mead, *Mind, self and society*.

havior of others, based on their mental states.²⁵ This ability involves a search for prior knowledge about the behavior, agent or context. Behaviorally, ToM involves attempts to detect subtle signs in the agent's external behavior by tracking gaze and body orientation, as well as reading facial and body expression. According to Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen,²⁶ individuals with autism have difficulty in identifying and conceptualizing the thoughts and feelings of other people and themselves, and thus fail to attribute (false) beliefs to others. This challenge in being able to walk in another person's shoes, also called *mind reading*,²⁷ at times, leads to the conclusion that people with ASD lack empathy for others. "The inter-personal and inner world of emotions appears to be uncharted territory for people with AS".²⁸ Studies that examined theory of mind functioning of adults with HFA and AS are limited.²⁹ According to Spek et al.,³⁰ most adults with HFA or AS show difficulties in 'advanced theory of mind', which involves interpreting complex social situations, based on subtle information. Deficit in ToM may entail hardship in choosing an appropriate and adaptive social behavior and regulating one's emotional response to a given situation. Difficulties in perceiving emotional states or reactions, considering plausible causal factors, understanding the interests of others and previous knowledge others hold, may cause misconceptions about others and ineffective social communication or social isolation, all of which mirrors negative self-image.³¹

"Central Coherence" is a system whose job is to integrate sources of information to establish meaning. Frith³² suggested this ability is weak in individuals with autism, with the result that they attend only to small bits rather than to large, globally coherent patterns of information. Achieving coherence involves central thought processes. According to Jolliffe and Baron-Cohen,³³ individuals with AS have a tendency to focus on details and not to integrate information co-

²⁵ D. Premack, G. Woodruff, *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?* Behavioral and Brain Sciences, 1978, 1, 4, p. 515-526.

²⁶ S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Ed.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*, New York 1994.

²⁷ S. Baron-Cohen, *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge 1995.

²⁸ T. Attwood, *Cognitive Behavior Therapy for Children and Adults with Asperger's Syndrome*, Behavior Change, 2004, 21, 3, p. 149.

²⁹ A.A. Spek, E.M. Scholte, I.A. Van Berckelaer-Onnes, *Theory of Mind in Adults with HFA and Asperger Syndrome*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2010, 40, 3, p. 280-289.

³⁰ Ibidem.

³¹ A.X. Huang et al., *Understanding the Self in Individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD): A Review of Literature*, Frontiers in Psychology, 2017, 8.

³² U. Frith, *Autism – Are We Any Closer to Explaining the Enigma?* Psychologist, 2014, 27, 10, p. 744-745.

³³ T. Jolliffe, S. Baron-Cohen, *Linguistic Processing in High-Functioning Adults with Autism or Asperger's Syndrome. Is Global Coherence Impaired?* Psychological Medicine, 2000, 30, 5, p. 1169-1187.

herently. Information processing in real life usually involves the interpretation of individual stimuli in terms of overall context. A decreased ability to interpret information in context disrupts communication ability.³⁴

“Executive Functions” (EF) is an umbrella term for functions such as planning, working memory, impulse control inhibition and mental flexibility, as well as for the initiation and monitoring of action. According to Hill,³⁵ school aged and adult autistic individuals of all ability ranges are impaired in the executive function of planning and of mental flexibility. “Impaired executive function can also affect the cognitive control of emotions. Clinical experience indicates there is a tendency to react to emotional cues without cognitive reflection.”³⁶ Berna et al.³⁷ propose that executive dysfunction may also contribute to self-disorder through its negative impact on ToM capacities.

When one considers the difficulties of individuals with HFA or AS with regard to social reasoning, empathy, verbal communication, profile of cognitive skills and sensory perception, while “looking in the mirrors”, they are clearly prone to develop maladaptive cognitive structures or schemas regarding their Self. “Self-awareness and knowledge is not something that can simply be taught through direct instruction. Instead, students acquire this knowledge by interacting with their environment.”³⁸

Connecting the puzzle of the ‘Self’: CBT oriented groups for individuals with HFA or AS

Due to impaired social interaction, HFA and AS are at increased risk for peer rejection, social isolation, mood problems and anxiety. Thus, there is a strong need of interventions aiming at negotiating maladaptive cognition structures through improving reciprocal social interaction skills, especially with peers.³⁹ A defining feature of cognitive-behavioral therapy (CBT) is the proposition that symptoms and dysfunctional behaviors are often cognitively mediated, hence, improvement can be produced by modifying dysfunctional thinking and be-

³⁴ Ibidem.

³⁵ E.L. Hill, *Executive Dysfunction in Autism*, Trends in Cognitive Sciences, 2004, 8, 1, p. 26-32.

³⁶ T. Attwood, *Cognitive Behavior Therapy for Children*, p. 149.

³⁷ F. Berna et al., *Self-Disorders in Individuals with Autistic Traits: Contribution of Reduced Autobiographical Reasoning Capacities*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2016, 46, 8, p. 2587-2598.

³⁸ C.K. Duff, J.J. Flattery Jr., *Developing Mirror Self Awareness*, p. 1027.

³⁹ C.M. Freitag et al., *Group-based Cognitive Behavioural Psychotherapy for Children and Adolescents with ASD: The Randomized, Multicentre, Controlled SOSTA – Net Trial*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2015, 57, 5, p. 596-605.

liefs.⁴⁰ Most of the therapeutic interventions, devised within Beck's⁴¹ cognitive therapy, aims to target maladaptive cognitive structures, or schemas, which contain core beliefs about self, world/others, and the future, and determine automatic thoughts, images, and memories in specific situations.⁴²

A fundamental principle of CBT is that it addresses not only the behavioral manifestations of problems, but also seeks to understand and remit the underlying cognitions that lead to those behaviors. The majority of studies using CBT for individuals with ASD have been conducted predominantly in private patient settings.⁴³ However, in research literature, groups for youth and adolescents showed an amount of success in the area of social skills.⁴⁴ Freitag et al.⁴⁵ researched group-based CBT for children and adolescents with ASD. They concluded the low intensity ASD specific group-based therapy, have shown efficacy. These groups provide opportunities for learning and practicing diverse progressive social skills, for those individuals whom mostly in such need, but due to their inherent inabilities, lack. Participating in a peer group is of highly importance. The group consist of therapeutic factors such as inspiring hope, developing socialization techniques, imitation, inter-personal learning, group cohesion, catharsis and providing information.⁴⁶ The peer groups of individuals with HFA or AS may be of same age people, all diagnosed with HFA or AS; or same age, typically developed. Both peer groups are significant "mirrors" for individuals with ASD in developing their 'Self'. Being part of a peer group may bestow the individual with the opportunity for intensive observation in mirrors, thus, a means to be aware of one's self as an integrated whole, including his patterns and behaviors,⁴⁷ such integrated awareness is imperative in the process of self-development. CBT oriented peer group provides the conditions for working on the fundamental

⁴⁰ K.S. Dobson, D.J.A. Dozois, *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies, Third Edition*, Keith S. Dobson ed., New York 2009.

⁴¹ A.T. Beck, *Thinking and Depression*, *Archives of General Psychiatry*, 1963, 9, p. 324-333.

⁴² N. Kazantzis et al., *The Processes of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-Analyses*, *Cognitive Therapy and Research*, 2018, 42, 4, p. 349-357.

⁴³ E. Rotheram Fuller, L. MacMullen, *Cognitive behavioral Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders*, *Psychology in the Schools*, 2011, 48, 3, p. 263-271.

⁴⁴ J. Manjiviona, M. Prior, *Comparison of Asperger Syndrome and High-Functioning Autistic Children on a Test of Motor Impairment*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1995, 25, 1, p. 23-39; G.B. Mesibov, *Social Skills Training with Verbal Autistic Adolescents and Adults: A Program Model*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1984, 14, 4, p. 395; S. Ozonoff, J. Miller, *Teaching Theory of Mind: A New Approach to Social Skills Training for Individuals with Autism*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1995, 25, 4, p. 415-433; T.I. Williams, *A Social Skills Group for Autistic Children*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1989, 19, 1, p. 143-155.

⁴⁵ C.M. Freitag et al., *Group based Cognitive Behavioral Psychotherapy*.

⁴⁶ I.D. Yalom, *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4th ed., New York 1995.

⁴⁷ Y. Ziv, *Group Journey*, Israel 2011.

elements required for the development of one's 'Self'. It has been associated with improved social communication, social motivation and social awareness.⁴⁸ The number of participants in the peer group for individuals with HFA should be small, in order to allow personal attention, and it is of most importance for the individual with HFA or AS to acknowledge his diagnosis and his need for assistance.⁴⁹ Sometimes being part of a peer group of HFA or AS may present very hard reflections to endure. Engaging in reciprocal relations with the group members, in a safe surrounding allows catharsis to arise naturally, through which distorted conceptualizations and dysfunctional beliefs revealed. Followed by psychoeducation, group discussion and Socratic questioning, one may gain insight into his maladaptive cognitions, be aware of other cognitions in the group, triggering a more flexible thinking.

The group members form a circle of mirrors for the individual in it, differ from each other and offer different images. Participating in a peer group for individuals with HFA or AS, provides the individual with many opportunities to practice situations requiring ToM abilities in-vivo. Being able to explore one's cognitive inferences and emotional reactions within the group, provides him on one hand, the conceptual means to distinguish himself from others, and on the other hand, promotes achieving coherence. There are many models to forward CBT elements, usually in a very coordinated logical manner, which helps individuals with HFA or AS understand. One of the models known is EFRAT model, which is the Hebrew abbreviations for Event, Interpretation, Emotion and Response. Accordingly, how we interpret or think about a situation determines how we feel about it, which then determines how we will react. This understanding, that we all interpret life events in different ways, based on past life experiences, allows the group' participants share their different interpretations and thus, practice the understanding that each has his own different thoughts (ToM). Moreover, it is an opportunity to correct distorted conceptualizations and dysfunctional beliefs. As a result of one's thoughts about a situation, he experiences emotions. This understanding allows the group members to acknowledge and experience a wide range of emotions. The main goal is to understand "why we have emotions, how such emotions are used and misused and to identify different levels of expression."⁵⁰ Raising emotional understanding, promotes ToM and empathy skills, known to be impaired in this population. Consequently, following different interpretations (thoughts) and emotions, individuals react, once again, in dif-

⁴⁸ J.J. Wood et al., *Cognitive Behavioral Therapy for Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized, Controlled Trial*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2009, 50, 3, p. 224-234.

⁴⁹ T. Attwood, *Asperger Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, London 1998.

⁵⁰ T. Attwood, *Cognitive Behavior Therapy for Children*, p. 149.

ferent ways. The group mirrors the consequences and effects of the individual's behavior, and may offer various tools and techniques for emotional and executive functions regulation.

Most research reviews focuses on specific targets interventions, such as improving specific cognitive skills or emotion recognition, self-regulation and social interaction.⁵¹ To the best of my knowledge, no research has focused on the influence of group intervention regarding the development of an integrated developed 'Self' in adolescents and adults diagnosed with HFA or AS. Connecting the puzzle of the 'Self' by allowing this population experience social interaction, known to be a critical mechanism for the development of 'self', through cognitive-behavioral therapy oriented peer group, may show great outcomes. Future research is recommended to evaluate its efficiency in the formulation of one's self-concept.

BIBLIOGRAPHY

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* American Psychiatric Pub, 2013.
- Attwood T., *Asperger Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London 1998.
- Attwood T., *Cognitive Behavior Therapy for Children and Adults with Asperger's Syndrome*, Behavior Change, 2004, 21, 3.
- Baron-Cohen S., *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*, MIT Press, Cambridge 1995.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D.J. (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*, University Press, New York - Oxford 1994.
- Beck A.T., *Thinking and depression*, Archives of General Psychiatry, 1963, 9.
- Berna F., Göritz A.S., Schröder J., Coutelle R., Danion J.M., Cuervo-Lombard C.V., Moritz S., *Self-Disorders in Individuals with Autistic Traits: Contribution of Reduced Autobiographical Reasoning Capacities*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 2016, 46, 8.
- Bradford Brown B., Bakken J.P., Nguyen J., Von Kank H.G., *Sharing information about peer relations: Parent and adolescent opinion and behaviors in Hmong and African American families*, New Directions Child Adolescent Development, 2007, 116.
- Brown B.B. et al., *Sharing Information about Peer Relations: Parent and Adolescent Opinions and Behaviors in Hmong and African American Families*, New Directions for Child and Adolescent Development, 2007, 116.
- Cooley C.H., *Human nature and the social order*, Charles Scribner's Sons, New York 1902.
- Damon W., Hart D., *Self-understanding in childhood and adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- Dobson K.S., Dozois D.J.A., *Historical and philosophical bases of the cognitive behavioral therapies*, [in:] *Handbook of cognitive behavioral therapies*, 3rd ed., Ed. K.S. Dobson, Guilford Press, New York 2009.

⁵¹ C.M. Freitag et al., *Group based Cognitive Behavioral Psychotherapy*.

- DSM-5, *The Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed., American Psychiatric Association, 2013.
- Duff C.K., Flattery Jr. J.J., *Developing Mirror Self Awareness in Students with Autism Spectrum Disorder*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, 44.
- Fivush R., Waters T.E.A., *Re-Presenting the Presentational Self. Commentary on Komatsu*, *Commentary Human Development*, 2010, 53.
- Freitag C.M., Jensen K., Elsuni L., Sachse M., Herpertz-Dahlmann B., Schulte-Rüther M., Hänig S., *Group based Cognitive Behavioral Psychotherapy for Children and Adolescents with ASD: The Randomized, Multicentre, Controlled SOSTA – Net Trial*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2016, 57, 5.
- Frith U., *Autism: Explaining the enigma*, Blackwell, Oxford 1989.
- Hill E.L., *Executive Dysfunction in Autism*, *Trends in Cognitive Sciences*, 2004, 8, 1.
- Huang A.X., Hughes T.L., Sutton L.R., Lawrence M., Chen X., Ji Z., Zeleke W., *Understanding the Self in Individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD): A Review of Literature*, *Frontiers in Psychology*, 2017, 8.
- James W., *Psychology: The briefer course*, Harper & Row, New York 1961 (Originally published 1892).
- Joliffe T., Baron-Cohen S., *Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger's Syndrom. Is global coherence impaired?* *Psychological Medicine*, 2000, 30, 5.
- Joseph S., *Presence and absence through the mirror of transference: A model of the transcendent function*, *Journal of Analytical Psychology*, 1997, 42.
- Kazantzis N., Luong H.K., Usatoff A.S., Impala T., Yew R.Y., Hofmann S.G., *The Processes of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-Analyses*, *Cognitive Therapy and Research*, 2018, 42, 4.
- Lai M.C., Lombardo M.V., Baron-Cohen C., *Autism*, *The Lancet*, 2014, 383.
- Lord C., Cook E.H., Leventhal B.L., *Autism: The Science of Mental Health*, Ed. S. Hyman, Routledge, New York – London 2001.
- Marriage K., Miles T., Stokes D., Davey M., *Comparison of Asperger's Syndrome and High-Functioning Autistic children on a test of motor impairment*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1995, 25.
- Mead G.H., *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*, (Edited with introduction by Charles W. Morris), The University of Chicago Press, Chicago, IL – London 1962.
- Mesibov G.B., *Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: A program model*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1984, 14, 4.
- Montgomery C.B., Allison C., Lai M.C., Cassidy S., Langdon P.E., Baron-Cohen S., *Do Adults with High Functioning Autism or Asperger Syndrome Differ in Empathy and Emotion Recognition?* *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, 46, 6.
- Ozonoff S., Miller J., *Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1995, 25.
- Premack D., Woodruff G., *Does The Chimpanzee have a "Theory of Mind"? Behavioral and Brain Sciences*, 1978, 4.
- Rotaru I., Nitulescu L., Balas E., *The self in the communication process*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, 5.
- Rotheram Fuller E., MacMullen L., *Cognitive behavioral Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders*, *Psychology in the Schools*, 2011, 48, 3.
- Spek A.A., Scholte E.M., Van Berckelaer-Onnes I.A., *Theory of Mind in Adults with HFA and Asperger Syndrome*, *Journal of Autism Developmental Disorders*, 2010, 40, 3.

- Volkmar F.R., Partland J.C., *From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept*, Annual Review of Clinical Psychology, 2014, 10.
- Wang Q., Ross M., *Culture and memory*, [in:] *Handbook of cultural psychology*, Eds. S. Kitayama, D. Cohen, Guilford, New York 2007.
- Williams D., *Theory of Own Mind in Autism: Evidence of a Specific Deficit in Self-Awareness?* Autism, 2010, 14, 5.
- Williams T.A., *Social skills group for autistic children*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 1989, 19, 1.
- Wood J., Drahota A., Sze K., Har K., Chiu A., Langer D., *Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial*, Journal of Child Psychology & Psychiatry, 2009, 50, 3.
- World Health Organization (WHO), *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and guidelines*, WHO, Geneva 1994.
- Yalom I.D., *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4th ed., Basic Books, New York 1995.
- Ziv Y., *Group Journey*, Gala Kedem Print LTD, Israel 2011.

IDIT PERELMUTER

High School of Israel

THE EDUCATIONAL SITUATIONS OF BILINGUAL STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN *HAND IN HAND* SCHOOLS IN JERUSALEM

ABSTRACT. Perelmuter Idit, *The Educational Situations of Bilingual Students with Learning Disabilities in Hand in Hand Schools in Jerusalem* [Sytuacja edukacyjna dwujęzycznych uczniów z trudnościami w uczeniu się w szkole *Hand in Hand* w Jerozolimie]. Studia Edukacyjne nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 515-522. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.32

This article will address the educational situations with which bilingual students who have learning disabilities cope in the education system and in the bilingual schools of *Hand in Hand*, an association which was established to promote and develop a shared society for Arabs and Jews in Israel. In addition, it will describe the difficulties of the learning-disabled bilingual students and how they impact upon the student. The first part will present the educational concept of *Hand in Hand* and the reality of the bilingual school in Jerusalem in particular. The second part will describe educational situations in which bilingual students who have learning disabilities cope in the bilingual school of the *Hand in Hand* Association. Furthermore, it will address the difficulties of these students in the school. The third part focuses upon the relationship between the ecological model of Bronfenbrenner and neuro-developmental theory and the educational situations of learning-disabled bilingual students, with an emphasis on their immediate environment (the educational situations described in the article are taken from professional experience in my work in the bilingual school in Jerusalem as an inclusion teacher for learning-disabled bilingual students both in the elementary and middle schools).

Key words: bilingual students, learning disabilities, educational system, Jews and Arabs, Israel

Hand in Hand was established with the goal of promoting and developing an egalitarian society for Arabs and Jews in Israel. The *Hand in Hand* Association offers a new model of bilingual education, in which both Hebrew and Arabic are the languages of instruction in schools and are accorded equal status, with Jews and Arabs learning together both languages. The basic idea behind the initiative is to create a bilingual educational environment with respect and equality for both groups, enabling the members of the community to develop continuous and equal relationships of cooperation, coexistence, and education for peace. The schools which are part of *Hand in Hand* Asso-

ciation emphasize the symmetry between the two languages in every aspect of teaching. Two teachers, an Arab and a Jew, together conduct most of the lessons. Two principals, an Arab and a Jew, together stand at the head of the school.¹ The Max Rayne *Hand in Hand* School was the first of the educational institutions of the *Hand in Hand* Association. Today more than 550 students, from pre-kindergarten to twelfth grade, study in the school. Attending the school are Muslim, Jewish, Christian, Druse, and Armenian students, both religious and secular. Hebrew and Arabic are given equal status in the school, because of the perception that the language is not only an essential means for reciprocal communication but also a central element in every person's culture. The aspiration is that all children will achieve the ability to learn, write, and express themselves in a second language in a way that will not be less than that their first language.² Hebrew speaking students learn Hebrew as a first language and Arabic as a second language. Arabic speaking students learn Arabic as their first language and Hebrew as their second language. The teachers in the school teach in their native language.

The bilingual students with learning disabilities in the bilingual school are defined as special needs students who learn in the regular education system in Israel. In other words, they are students whose eligibility to be included in a program that integrates special needs students within the school system has been approved by the school committee. These students are given support by the special education staff in the school that specializes in the care of students with different disorders, according to the student's needs and taking into account the resources available in the school. For every such student an individualized education plan (IEP) is created, with aim of allowing the student to go on to learn in the regular education framework and to integrate within it.³

In accordance with the school's mandate, these students also study a first language and a second language in the school, when for the most part they learn their native language as a first language. In cases where there are two or more languages in the home, the parents must choose the first language for their child. However, there are cases in which the parents, the educational staff, and the student choose together the first language that the child will learn in the school in accordance with the student's personal background. The bilingual students with learning disabilities come from different and diverse language backgrounds. Some of the children speak a native language at home (which may be one or more) that differs from the languages in the bi-lingual

¹ S. Amara, *The Hand-in-Hand Bilingual Education Model: Vision and Challenges*, [in:] *Issues in Language Teaching in Israel*, Eds. S. Dunitze-Schmidt, A. Inbar-Loria, Tel-Aviv 2014, p. 73-76.

² Hand in Hand, *Hand in Hand*. [Online] Retrieved on 02.10.2017 from: <http://www.hand-inhandk12.org/>

³ Special Education Law, 1988; Director General's Circular, 2007, 68/3(d); Director General's Circular, 2014, 5(a).

schools; some of the students speak two languages at home, with one language learned in school (Hebrew or Arabic), and there are students who speak only one language at home, Hebrew or Arabic.

It is also apparent that the students come from a spectrum of cultural backgrounds. The first group of students consists of the children of parents of the same religion (for instance, Jews, Muslim, or Christians). The second group of students consists of children of "mixed couples", or in other words, each parent has a different religion, for instance a Jewish mother and a Muslim father or a Christian mother and a Muslim father, and so forth. There are, in addition, significant differentiations related to the students' cultural background, which may be expressed among children whose parents come from the same religion and among children of "mixed couples". The differences are as follows: In the first instance, at least one of the child's parents has immigrated to Israel from his country of origin or both the parents have immigrated to Israel, for example, children whose parents have come to Israel from Ethiopia. In the second instance, the child's parents are of differing civil status, for instance a child of Arab parents when one parent has Israeli citizenship and the other parent has a work permit. The third instance is the residential environment of the extended family (which includes the grandparents, the aunts and uncles, etc.) and addresses two possible situations. Either the child's extended family lives in part in the territory of the Palestinian Authority and not in the territory of the State of Israel or the child's extended family lives in another country, which is usually the country from which the child's parents immigrated to Israel.

As previously mentioned, bilingual students with learning disabilities learn together with a group of children for the most part with special education teachers in their primary language for 2-3 hours a week. Simultaneously, they continue to learn in the framework of the class their first language. The assumption at the basis of this perception is that it is necessary to establish their learning skills so that they will achieve mastery of reading and writing, at least in one language, since it is difficult for these students to acquire reading and writing both in Hebrew and in Arabic. In addition, they continue to learn the second language within the framework of the class. Moreover, it seems that most bilingual students with learning disabilities cope with assorted difficulties, including:

1. Academic difficulties
2. Difficulties resulting from or concomitant with academic difficulties, such as attention and focus difficulties, emotional and behavioral difficulties, social difficulties, etc.
3. Difficulties associated with their cultural background, for instance, among "mixed students", whose religious identity is composed of two different religions. This can be seen, for example, in a "mixed student" whose mother is Jewish and whose father is Arab, whose life straddles these two

religions (Judaism and Islam) and who will experience considerable tension and complicated relationships as a result of the fluctuating political situation in Israel⁴ and the Arab-Jewish conflict.⁵

4. Difficulties related to their personal background, for instance, family status (married/divorced/separated parents).

It can be seen that the educational situations of students with learning disabilities and the difficulties with which they cope are related, first and foremost, to the students themselves. In addition, they are related also to their immediate environment, which includes their parents, the school, and their classmates. To attempt to understand the educational situation of learning-disabled students and their implications for the student, the parents, and the school, two theoretical perceptions will be presented, with the first addressing the ecological model and the second the neurodevelopmental approach.

Bronfenbrenner's ecological model⁶ places the child and his personal characteristics at the center of the ecosystem that surrounds him. The child's characteristics include his temperament, gender, age, and other attributes related to his developmental potential (such as cognitive ability and special talents). In addition to these personal characteristics, the child's ecological system includes four other systems, the microsystem, the mesosystem, the exosystem, the macrosystem and the chronosystem. The microsystem is the immediate environment in which the child lives and is raised. This environment directly influences the child's development and is influenced by it. It includes the various personalities with which the child interacts in daily contact and their personal characteristics – parents, siblings, educators, etc. The mesosystem addresses all the reciprocal relationships in the microsystem – the relationship between the father and the mother, between the parents and the teacher, etc. The exosystem addresses the child's further ranging environment, in which all the figures in the child's immediate environment live and act. The outside system influences the child indirectly and includes, for instance, the characteristics of the neighborhood where the child lives, the social services in his neighborhood, the local politics, and so on. The macrosystem is all-inclusive and covers geopolitical data, the characteristics of the culture, the society, the government regime, and even the economy in which all the other systems exist and in which the child grew up. The chronosystem addresses the dimen-

⁴ W.L. Cleveland, M. Bunton, *A History of the Modern Middle East*, 6th Ed., 2016; L. Fawcett, *International Relations of the Middle East*, 6th Ed., 2016.

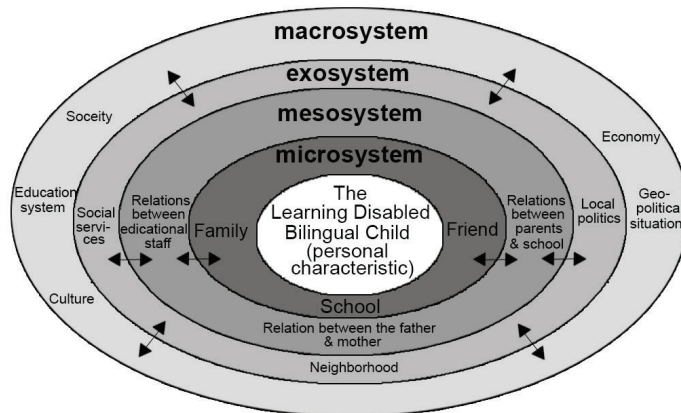
⁵ M. Bar-On, *Independence in the Shadow of Wars – Six Reviews in the History of the Israeli-Arab Conflict*, 2014; A. Rabinovitz, *The Distancing Horizon: Israel, the Arabs, and the Middle East, 1948-2012*, Or Yehuda 2012; A. Shavit, A. Winter, *My Enemy, My Teacher: Zionism and Israel in the Doctrine of Islamists and Arab Liberals*, Bnei Brak 2013.

⁶ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.

sion of the time in which all the other systems exist and interact, with all the changes that occur in them over time.⁷

Hence, the model describes a child who develops in an environment that in essence is a network of the systems that are mutually dependent and which impact upon one another,⁸ so that the influence is both ways. In other words, the systems influence the child and are influenced by him. Therefore, according to the statements above, the school, the parents, the family, and the friends of the learning-disabled bilingual child are defined according to the ecological model as the child's near environment, or as Bronfenbrenner⁹ called the microsystem, while the reciprocal relations between the parents of the learning-disabled bilingual child and the school staff, between the child's father and mother, between the members of the educational staff and the children in the class are, according to this model, related to the mesosystem. In addition, the place of residence of the learning-disabled bilingual child, the social services in the region of his residence, and the situation of local politics refer to the exosystem, while the geopolitical situation in Israel, the education system in Israel, the culture, the economy, and society link to the macrosystem. Moreover, it can be said that these systems impact upon and are influenced by the learning-disabled bilingual child.

The Learning-Disabled Bilingual Child according to the Bronfenbrenner Model



⁷ U. Bronfenbrenner, *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks 2005.

⁸ U. Bronfenbrenner, *The Bioecological Model from a Life Course Perspective: Reflections of a Participant Observer*, [in:] *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*, Eds. P. Moen, G.H. Elder, K. Luscher, Washington 1995, p. 599-618.

⁹ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*.

The neurodevelopmental approach focuses on research of the reciprocal influences between genetic components and environmental influences.¹⁰ The brain is perceived as a system composed of neurological subsystems that are found in reciprocal relations and have a mutual influence on every subsystem and between the subsystems and in unending reciprocal relations between them and their environment. The neurological system develops and changes over the course of a person's life, although at different rates and varying ways over in different periods.¹¹ In other words, what is significant is not only the difficulties in functioning but also the reciprocal relationships between the subsystems and the reciprocal relationships between the systems and their environment.¹² Moreover, the neurodevelopmental perception also emphasizes the importance of reciprocal relations between the neurological systems and the subsystems and the reciprocal relations between the systems and their environment. Margalit and Tur-Kaspa¹³ present a multidimensional ecological neurodevelopmental model that indicates reciprocal relations between the individual's characteristics, with his difficulties and strengths, and the characteristics of the environment, the family, and the educational environment and these reciprocal relationships contribute to the prediction or understanding of the performance and difficulties of learning-disabled students in different periods. According to this model, relations between the individual and the environment are not static but constantly dynamic; they are reciprocal and not one-way, and they share a mutual dependence on one another. The model emphasizes the reciprocal relationships between the different variables that influence an individual's performance in all areas of development. In addition, the model is based on the empowerment approach, as an alternative approach that does not negate the recognition of the importance of the assessment of specific deficiencies, but emphasizes the importance accorded to the cultivation of effective coping mechanism, alongside the recognition and handling of the individual's difficulties.

In other words, in the context of children with learning disabilities, they emphasize the importance of reciprocal relations between the child and his environment in the process of the development and focus on the influence of the family and the school on the learning-disabled students' development and simultaneously the students' influence on their environment¹⁴. Hence, it can be concluded that according to the neurodevelopmental approach and the model

¹⁰ M. Margalit, *Learning Disabilities: Neuro-Developmental Model after 15 Years, a Meeting for Social-Educational Work*, Tel-Aviv 2014.

¹¹ M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *Learning Disabilities: A Multidimensional Neuro-Developmental Model*, Psychology, 1998, 7(1), p. 64-76.

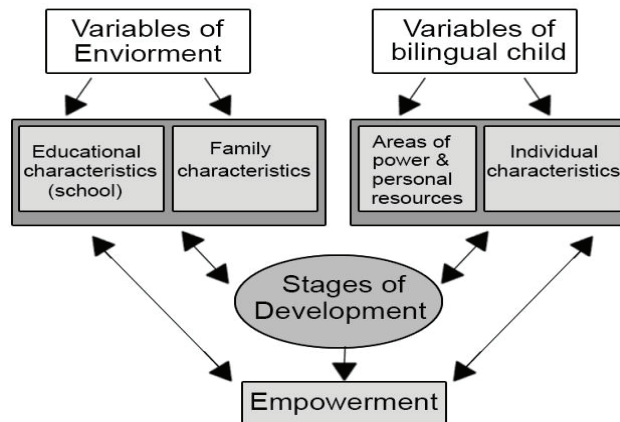
¹² M. Margalit, *Learning Disabilities*.

¹³ M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *Learning Disabilities: A Multidimensional Neuro-Developmental Model*.

¹⁴ M. Margalit, *Learning Disability in the Classroom: Educational Dilemmas in a New Reality*, Mofet Institute, 2000.

developed by Margalit and Tur-Kaspa¹⁵ there are mutual reciprocal relations between the bilingual children with learning disabilities and their families and their schools in the process of their development. In other words, the family and the school influence the development of learning-disabled bilingual children and are, concurrently, influenced by it. In addition, these approaches emphasize the importance of reciprocal relationships between the different factors that surround learning-disabled bilingual students, for instance, the relations between the parents and the school staff. Moreover, it appears that according to the model of Margalit and Tur-Kaspa¹⁶ there are reciprocal links between the personal characteristics of learning-disabled bilingual students, their strengths and their weaknesses, and their families and their schools. Relations such as these can facilitate the prediction of difficulties, or help to understand the difficulties that these studies are undergoing, and promote an understanding of their performance at school. In addition, the relations are dynamic and not one-way and depend on one another. Moreover, the reciprocal relations between the factors surrounding them influence the performance of learning-disabled bilingual students in different areas, such as memory, morphology, and so on.

The Learning-Disabled Bilingual Child according to the Margalit & Tur-Kaspa Model



Therefore, it can be said that according to the model of Bronfenbrenner¹⁷ the educational situations of learning-disabled bilingual students in a bilingual school, as presented previously, address the four systems – the microsystem, the mesosystem, the exosystem, and the macrosystem and with a focus

¹⁵ M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *Learning Disabilities: A Multidimensional Neuro-Developmental Model*, p. 64-76.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*.

primarily on the microsystem, the child's closest environment, composed of the family and the school, and the mesosystem, the reciprocal relations between the individuals who surround the child. Moreover, according to the neurodevelopmental theory and the model of Margalit and Tur-Kaspa,¹⁸ it is possible to see that the educational situations of learning-disabled bilingual students in the bilingual school focus especially on the influence of the school and the parents on the learning-disabled bilingual students' development and in parallel on the influence of these children's developmental situation on the school and their parents. In addition, they emphasize the influence of reciprocal relations between the various factors that surround learning-disabled bilingual students, and their impact on their functioning.

BIBLIOGRAPHY

- Amara S., *The Hand-in-Hand Bilingual Education Model: Vision and Challenges*, [in:] *Issues in Language Teaching in Israel*, Eds. S. Dunitze-Schmidt, A. Inbar-Loria, Mofet Institute, Tel-Aviv 2014.
- Bar-On M., *Independence in the Shadow of Wars – Six Reviews in the History of the Israeli-Arab Conflict*, Resling Press, 2014.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Bronfenbrenner U., *The Bioecological Model from a Life Course Perspective: Reflections of a Participant Observer*, [in:] *Examining Lives in Context: Perspective on the Ecology of Human Development*, Eds. P. Moen, G.H. Elder, K. Luscher, American Psychological Association, Washington 1995.
- Bronfenbrenner U., *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005.
- Cleveland W.L., Bunton M., *A History of the Modern Middle East*, 6th Ed., Westview Press, 2016.
- Fawcett L., *International Relations of the Middle East*, 6th Ed., Oxford University Press, 2016.
- Hand in Hand, *Hand in Hand*. [Online] Retrieved on 02.10.2017 from: <http://www.handinhandk12.org/>
- Margalit M., *Learning Disability in the Classroom: Educational Dilemmas in a New Reality*, Mofet Institute, 2000.
- Margalit M., Tur-Kaspa H., *Learning Disabilities: A Multidimensional Neuro-Developmental Model*, Psychology, 1998, 7(1).
- Margalit M., *Learning Disabilities: Neuro-Developmental Model after 15 Years, a Meeting for Social-Educational Work*, Tel-Aviv University, Tel-Aviv 2014.
- Ministry of Education, *Director General's Circular* 2007, 58/3(d).
- Ministry of Education, *Director General's Circular* 2014, 5(a).
- Rabinovitz A., *The Distancing Horizon: Israel, the Arabs, and the Middle East, 1948-2012*, Dvir Press, Or Yehuda 2012.
- Shavit A., Winter A., *My Enemy, My Teacher: Zionism and Israel in the Doctrine of Islamists and Arab Liberals*, HaKibbutz HaMeuchad Press, Bnei Brak 2013.
- State of Israel, *Special Education Law*, 1988.

¹⁸ M. Margalit, H. Tur-Kaspa, *Learning Disabilities: A Multidimensional Neuro-Developmental Model*, p. 64-76.

MARZENA BUCHNAT

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

TRUDNOŚCI NAUCZYCIELI SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH W OCENIANIU UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

ABSTRACT. Buchnat Marzena, *Trudności nauczycieli szkół ogólnodostępnych w ocenianiu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną* [Difficulties Faced by Mainstream School Teachers when Assessing Students with Mild Intellectual Disabilities]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 523-539. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.33

Grading children is of great importance in the educational process. It allows children to learn about their abilities thus shaping their self-esteem and also to define themselves in relation to other people, points to resources and areas for work, builds motivation to undertake further activity, which is why it is particularly important for students with mild intellectual disabilities. However, the grading process is very complex and requires teachers' knowledge and skills in this area. The aim of the research was to determine what dilemmas in grading students with mild intellectual disabilities teachers of mainstream schools have. The results obtained show that the grading this group of students gives teachers many difficulties and it is therefore necessary to make many changes in this area to make evaluation a factor supporting the effectiveness of education of children with mild intellectual disabilities, and thus a factor that optimizes their development.

Key words: grading children, student with mild intellectual disability, teacher, public school

Ocena szkolna

Edukacja szkolna dziecka nierozzerwalnie wiąże się z oceną szkolną. Zajmuje ona istotne miejsce w przestrzeni edukacyjnej i budzi wiele kontrowersji zarówno pośród dzieci, nauczycieli, jak i rodziców. W świetle Rozporządzenia MEN w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, z 25 sierpnia 2017 roku (DzU poz. 1651), ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznaniu przez nauczyciela poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości oraz umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania. Natomiast,

ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć¹.

Ocena szkolna objaśnia więc wyniki osiągnięć edukacyjnych ucznia. Jak definiuje B. Niemierko², stanowi ona informację o wyniku kształcenia wraz z komentarzem do niego. Komentarz ten dotyczy warunków uczenia się, sposobu uzyskania informacji o wyniku, poprawnej interpretacji wyniku, jak i sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego procesu uczenia się. Ch. Galloway³ również definiuje ocenianie jako proces zbierania informacji, formułowania sądów o informacjach oraz podejmowania decyzji. W takim rozumieniu ocena jest podstawą do przewidywania i selekcji, ale przede wszystkim do wywoływania maksimum pożądanych zmian u poszczególnych uczniów na poziomie ich możliwości oraz wprowadzenia informacji oceniającej w formie korygującego sprzężenia zwrotnego, mającego na celu doskonalenie procesu uczenia się i nauczania. Natomiast, zgodnie z dialogicznym modelem oceniania K. Stróżyńskiego, najistotniejszym jego aspektem jest proces komunikowania się ucznia, nauczyciela i innych podmiotów. Ocena, jednak przede wszystkim, ma być informacją dla ucznia (adresata aktywnego), a dopiero wtórnie decyzją edukacyjną⁴.

W związku z różnymi celami oceny, B.J. Bloom dokonał jej kwalifikacji na:

- diagnostyczną (orientacyjną) – służącą poznaniu zdolności ucznia;
- sumaryczną (podsumowującą) – mającą na celu dokonanie podsumowania osiągnięć dziecka. Wykorzystywana jest podczas egzaminów, na jej podstawie podejmuje się decyzję o dalszej promocji ucznia;
- formatywną (kształcącą) – stosowaną podczas procesu nauczania. Jej zadaniem jest wskazanie uczniowi etapu realizacji założeń procesu uczenia się oraz wskazanie trudności, jakie napotkał podczas tej drogi, a nauczycielowi dostarczenie informacji o przebiegu organizowanego procesu nauczania – uczenia się⁵.

B. Niemierko rozszerza tę kwalifikację o ocenę opisową, która jest stosowana głównie w nauczaniu integracyjnym na pierwszym etapie edukacyjnym. Może ona jednak występować także na innych poziomach edukacji,

¹ §14 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (DzU poz. 843).

² B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

³ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988, s. 32.

⁴ K. Stróżyński, *Ocenianie szkolne dzisiaj*, Warszawa 2003, s. 23.

⁵ B.J. Bloom, J.T. Hastings, G.F. Madaus, *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York 1971; P. Black i in., *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa 2006, s. 12.

kiedy nauczyciel stosuje szeroki komentarz do wytworu ucznia. Ocenianie opisowe umożliwia ukazanie wielostronnej charakterystyki ucznia i pozwala na jej zindywidualizowanie. Minusem takiego sposobu oceniania jest wieloznaczność treści opisu, powodująca złą interpretację informacji zwrotnej dla ucznia lub rodzica.

Funkcje oceny szkolnej

Ocena szkolna jako stały czynnik oddziaływań pedagogicznych w procesie edukacji szkolnej spełnia określone funkcje, które przez wielu autorów są różnie definiowane. Pierwotnie ocena ucznia z każdego przedmiotu powinna spełniać trzy podstawowe funkcje:

– **dydaktyczną** (informacyjną, sterującą) – ma być miernikiem wyników pracy ucznia, określać jego braki i osiągnięcia, na jakim poziomie występuje wiedza, umiejętności i postawy ucznia, co należy uzupełnić w przyszłości. Ma umożliwić porównanie wyników pracy poszczególnych uczniów, co pozwala na doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego;

– **wychowawczą** (motywującą, aktywizującą) – wystawiona przez nauczyciela ma wywierać określony wpływ na sferę emocjonalną ucznia, na jego uczucia i wolę. Ma wychowywać poprzez kształtowanie właściwych i pożądanych postaw oraz nastawień, przyczyniać się do rozwoju zainteresowania nauką, pobudzać wolę do samodzielnej pracy i brania odpowiedzialności za swój proces edukacyjny;

– **społeczną** – jest czynnikiem kształtującym wzajemne interakcje pomiędzy grupą a jednostką. Wskazuje miejsce ucznia w grupie społecznej jaką jest na przykład klasa. Informuje, jaką pozycję w kategorii „dobrego ucznia” osiąga konkretne dziecko, jaka jest jego obecna sytuacja i jakie mogą być przewidywania na przyszłość⁶.

Obecnie ocenie ucznia najczęściej przypisuje się więcej funkcji:

- 1) stymulującą;
- 2) pedagogiczną, która obejmuje funkcję:
 - dydaktyczną,
 - wychowawczą;
- 3) społeczną;
- 4) psychologiczną.

Przy czym, w funkcji stymulującej ocena pełni rolę pobudzania, modyfikacji. Ma stanowić bodziec do podejmowania lub zaniechania aktów działania przez ucznia. Natomiast, funkcja psychologiczna odnosi się do zaspokajania wrodzonych potrzeb dziecka, jak na przykład uznania, sukcesu, afiliacji,

⁶ I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960, s. 91-95.

poczucia wartości. Ocena pozwala dziecku potwierdzić jego postęp. Funkcja psychologiczna spełnia się przez motywowanie do nauki. Biorąc pod uwagę, że motywacja zewnętrzna pobudza do działania, a wewnętrzna przyczynia się do samodzielnego podejmowania działania, ocena może stanowić jeden z istotnych czynników mających wpływ zarówno na aktualne zachowanie się ucznia, jak i wywoływać trwały skutek w jego osobowości⁷.

W dość nowatorski sposób podziału funkcji oceny szkolnej dokonały D. Sołtys i M.K. Szmigielska. Wymieniły następujące rodzaje funkcji oraz ich implikacje w stosunku do uzyskanej oceny:

- dydaktyczną – powinna stanowić informację o stopniu opanowania treści materiału przez ucznia;
- dydaktyczno-prognostyczną – informuje o stopniu opanowania zagadnienia, nie tylko opartego na programie szkolnym, prognozuje przyszłe osiągnięcia ucznia na podstawie bieżących ocen, stanowiąc wskazówkę do planowania pracy nauczyciela z danym uczniem;
- sterująco-metodyczną – ma za zadanie potwierdzić nauczycielowi kontynuację pracy z uczniem danymi metodami lub uzmysłowić konieczność dokonania zmian w ich doborze;
- psychologiczną – powinna obejmować kontekst zdrowa psychicznego i fizycznego dziecka;
- wychowawczą – analizuje zaangażowanie ucznia w wykonanie zadania, jego wkład pracy, staranność, a także warunki środowiskowe;
- społeczną – ma za zadanie kształtowanie stosunków społecznych w klasie, zdiagnozowanie przygotowania i predyspozycji ucznia do dalszej nauki czy pracy;
- selektywną – różnicuje uczniów na tych, którzy opanowali dany zakres materiału i są dobrze przygotowani do dalszej nauki oraz na tych, którzy jeszcze tego nie posiadli⁸.

Bez względu na rodzaje klasyfikacji funkcji oceny mają one przyczynić się do wspierania w efektywnej pracy nauczycieli, rodziców do wspomagania swoich dzieci, ale przede wszystkim przynieść korzyść samym uczniom.

Ocenianie ma pomóc dziecku w poznaniu własnych możliwości. Uczeń poddając się ocenianiu, powinien dowiedzieć się, jaki ma zakres wiedzy, jakie nabył umiejętności, ale także co powinien zrobić, aby podnieść swoje kompetencje. Ocena numeryczna informuje ucznia, na jakim poziomie posiada wiadomości i umiejętności. Informacja ta jest rzetelna pod warunkiem, że jednocześnie uczeń uzyska komentarz do oceny cyfrowej oraz dysponuje znajomością kryteriów oceny na dany poziom. W zakresie rozwoju psycho-

⁷ M. Białek, *Funkcje oceny szkolnej*, Kieleckie Studia Teologiczne, 2008, 7, s. 179-180.

⁸ D. Sołtys, M.K. Szmigielska, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 1999, s. 18.

społecznego ocena odgrywa istotne znaczenie w określeniu własnego miejsca w grupie społecznej. Umożliwia uczniowi kontrolę swojego statusu „ucznia” w grupie rówieśniczej jaką jest klasa szkolna. Pozwala na jego zmianę przez podnoszenie swoich kompetencji i kwalifikacji poprzez sterowanie procesem uczenia się. Ocena może przyczyniać się do obniżenia lub podnoszenia tego statusu – w zależności od poczucia sprawiedliwego oceniania. Takie poczucie może zapewnić uczniowi jedynie właściwy komentarz nauczyciela, który powinien mieć na celu wyjaśnienie postawienia danej oceny oraz wskazanie obszaru do pracy, co ma umożliwić dobór efektywnych działań edukacyjnych. Uzasadnienie przez nauczyciela zasadności wystawionej oceny wpływa na rozwój dziecka, szczególnie pod kątem dokonania autoanalizy, dedukcji, spostrzegania i tym podobnych, jednak pod warunkiem, że uczeń wie co powinien zrobić w tym obszarze i wierzy w możliwość sprostania tym wymaganiom. W takiej sytuacji nadzieja na poprawę oceny powinna mobilizować go do podjęcia nauki. Ocenianie jest jednym z istotnych czynników motywacyjnych. Wystawianie ocen wraz z komentarzem powinno przyczyniać się do budowania nadziei, że po spełnieniu określonych przez nauczyciela warunków może być lepiej. Zakładając, że poziom wiedzy, umiejętności i postaw ucznia plasuje się w adekwatnym dla niego miejscu w skali ocen szkolnych. Jednak, żeby ocena wraz z komentarzem miała wpływ do budowania właściwej motywacji do nauki, nauczyciel musi mieć u ucznia autorytet, być dla niego osobą znaczącą i kompetentną; w innym przypadku nie będzie on oddziałował pozytywnie na motywację ucznia. Ocena uczniowi ma też pomóc w nabywaniu wiedzy. Sprawdzanie oraz ocenianie poziomu wiedzy i umiejętności ma wpływać na budowanie jego świadomości odnośnie własnych możliwości i predyspozycji, a także ograniczeń. Takie działanie ma się przyczynić do podnoszenia poziomu swoich kwalifikacji i kompetencji w danym zakresie. Ocena ma też pomagać w kształtowaniu zainteresowań. Odpowiedni komentarz do oceny, zachęcający ucznia do pracy w danym obszarze, może mieć decydujący wpływ na ukie-
runkowanie, rozwój i utwierdzenie zainteresowań związanych z danym obszarem edukacyjnym. Niestety, tak jak ocena może zachęcić, tak również może zniechęcić ucznia do nauki i doskonalenia wiedzy oraz umiejętności⁹.

Ocena ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej

W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wymienione funkcje oceny szkolnej, jakie powinna spełniać szczególnie w obszarze

⁹ E. Kosińska, *Ocenianie w szkole*, Kraków 2000.

podnoszenia kompetencji rozwojowych, nabierają jeszcze większego znaczenia. Dzieci te z racji obniżonego poziomu funkcjonowania poznawczego są bardziej podatne na proces oceniania i przyjmują go w większości w sposób bezkrytyczny. Ocena w przypadku tych dzieci powinna mieć przede wszystkim charakter informujący o poczynionych postępach i obszarach do przepracowania, a także motywujący do podejmowania aktywności w kierunku pokonywania trudności. Ocena zachęcająca ucznia do samodzielnego wysiłku, jak i pokonywania trudności, inspirowanie do dalszych działań, a także pozwala zaspokoić zainteresowania i potrzeby. Wyzwalając aspirację, będzie przyczyniać się do podnoszenia efektywności i skuteczności procesu włączania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną) w przestrzeń szkoły ogólnodostępnej¹⁰. Ocenianie w edukacji włączającej powinno być rozpatrywane na wielu płaszczyznach. Tej najszerszej – jako element polityki oświatowej, po tę węższą – dotyczącą działań nauczycieli w szkole. W niej ocena dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma przede wszystkim efektywnie wspierać ich rozwój, służyć określeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych, przez ich diagnozę, jak i wskazanie zasobów oraz deficytów ucznia. Prawidłowe określenie tych zagadnień umożliwia wspieranie procesu uczenia się i terapii tych uczniów, pozwalając na efektywne planowanie i organizację edukacji. Ocenianie ucznia powinno być również ukierunkowane na porównywanie osiągnięć. Umożliwia to uzyskanie informacji jaki postęp osiągnął konkretny uczeń, a także jak ten postęp plasuje się na tle grupy rówieśniczej. Działanie to ma na celu umożliwić przeprowadzenie analizy dotyczącej kształtu i przebiegu dalszej edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, której wynik wskaże, jakich modyfikacji trzeba dokonać w celach programowych, skali ocen, aby odpowiadały potrzebom i możliwościom tych dzieci. Ocenianie umożliwia też monitorowanie standardów edukacyjnych, czego celem jest podniesienie poziomu odpowiedzialności szkół za efektywność nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹¹.

Różnica pomiędzy ocenianiem włączającym a oceną postępów w nauce odnosi się głównie do funkcji i celów tej oceny, a także sposobu jej przeprowadzenia. Ocena włączająca pełni funkcję wspomagania procesu uczenia się, a jej głównym celem jest wywieranie wpływu na ten proces w taki sposób, aby dziecko osiągnęło kolejny etap kształcenia. Skupia się na dokonywaniu postępów przez dziecko i rozwijaniu w uczniach umiejętności autoanalizy. Jest przeprowadzana w sposób bieżący, głównie w formie dyskusji,

¹⁰ J. Skibska, *Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 2014, 14, s. 20.

¹¹ A. Watkins (red.), *Assessment in Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice*, Odense 2007, s. 20-27.

obserwacji, samooceny, oceny rówieśniczej i tym podobnych, której rezultatem jest indywidualny tok nauczania. Natomiast, ocenianie sumujące pełni przede wszystkim funkcję wiarygodnego określenia postępów ucznia. Jej celem jest zbieranie informacji na temat osiągnięć ucznia (wyrażonych nominalną oceną) i porównanie ich z ogólnie narzuconymi standardami, skupia się ona na osiągnięciach dziecka. Odbywa się w określonych terminach w formie testów, ćwiczeń, za które uczeń otrzymuje tradycyjne oceny zgodnie z ustaloną skalą¹².

W Polsce w szkołach ogólnodostępnych jako placówkach włączających ocenianie jest niestety głównie stosowane do określania poziomu realizacji materiału¹³ i odbywa się tylko na podstawie oceny cyfrowej (od drugiego etapu edukacyjnego), czyli jest to ocenianie sumujące, a nie włączające. Natomiast, ocena uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby była efektywna, zawsze powinna być uzupełniona oceną opisową, informującą o zakresie opanowanej wiedzy i umiejętności, jak też występujących trudności¹⁴. Ocenianie włączające, które ma na celu doskonalenie procesu uczenia się, wspieranie nauczania/uczenia się, pomoc w rozpoznaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych, wspomaganie działań nauczycieli, monitorowanie edukacji i terapii ucznia ze SPE¹⁵ będzie wpływać na prawidłową organizację procesu edukacji i terapii, organizację przestrzeni szkolnej do indywidualnych możliwości i potrzeb tych dzieci, podnosząc tym samym efektywność i skuteczność samego procesu włączania. Ocenianie włączające przyczynia się w istotny sposób do realizacji idei inkluzji, jednak żeby mogło funkcjonować w polskiej rzeczywistości szkolnej, musi zostać uwarunkowane prawnie.

Pułapki oceniania

Ocenianie ucznia to bardzo złożona i trudna umiejętność, na którą ma wpływ osoba oceniającego. Do najczęściej popełnianych przez nauczycieli nieprawidłowości możemy zaliczyć między innymi¹⁶ efekty:

- świeżości – przecenianie końcowego fragmentu odpowiedzi;
- pierwszeństwa – błędy na początku pracy są oceniane surowiej niż te z końca pracy;

¹² W. Harlen, *Assessment of Learning*, London 2007.

¹³ V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 329.

¹⁴ J. Skibska, *Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej*, s. 21.

¹⁵ A. Watkins (red.), *Assessment in Inclusive Setting*, s. 52-53.

¹⁶ B. Przywara, *Psychologiczne pułapki oceniania*, [w:] *Wykładowca doskonały*, red. A. Rozmus, Warszawa 2013, s. 158-165; T. Tysza, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 2000; Z. Kwieciński, *Wykluczenie*, Toruń 2007, s. 86-91.

– kontrastu – uczeń otrzymuje zawyżoną ocenę, kiedy jego praca oceniana jest po pracach bardzo słabych i na odwrót – zaniżoną, gdy jego praca jest oceniana po pracach bardzo dobrych;

– aureoli – podnoszenie ocen z jednego zadania na inne, jeśli jakaś część została oceniona pozytywnie, nauczyciel przypisuje ją następnym częściom;

– konsensusu – nauczyciel sugeruje się opiniami innych;

– halo/nimbu – nauczyciel przypisuje osobie sympatycznej wyższe kompetencje, a niesympatycznej niższe;

– Pigmaliona – polegający na spełnianiu się pozytywnego lub negatywnego nastawienia do ucznia. Wyróżniamy efekt Golema, gdzie dzieciom o niższym statusie społecznym przypisuje się niższe oceny oraz efekt Galatei, w którym wyższe oceny zależą od wyższego statusu, a także

– widzenie świata przez różowe/czarne okulary – nauczyciel w dobrym nastroju ocenia wyżej ucznia niż w złym.

Można również wymienić takie błędy w ocenianiu, wynikające z procesu dydaktycznego, jak: brak jasnych kryteriów oceniania, niezajomość wymagań, brak wiedzy na temat indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia, nieprzemyślana punktacja, czy ograniczenia czasowe.

Proces oceniania ucznia w szkole jest trudny i wymaga od nauczycieli dużej wiedzy oraz umiejętności, aby uniknąć wymienionych błędów. Tym bardziej nie jest proste ocenianie dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczącego się w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele nie muszą mieć przygotowania z zakresu edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, co w znacznym stopniu utrudnia im właściwe określenie ich możliwości rozwojowych, a także zrozumienie sposobu zachowania się tych osób. Sposób funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną może przyczyniać się do częstszego popełniania przez nauczycieli błędów atrybucji, czy występowania efektu kontrastu, jak i konsensusu. W związku z bardzo istotną rolą oceny i całego procesu oceniania, dla rozwoju dziecka szczególnie z lekką niepełnosprawnością intelektualną warto spróbować określić, jakie problemy mają nauczyciele w szkole ogólnodostępnej z ocenianiem tych uczniów.

Metodologia badań własnych

Głównym celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na pytanie: jak nauczyciele szkół ogólnodostępnych postrzegają sytuację związaną z ocenianiem ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole na drugim etapie edukacyjnym? Jakie zauważają możliwości i ograniczenia w procesie oceniania tych uczniów? Jakie odczuwają trudności w ocenia-

niu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną? Jaką funkcję pełni ocena w procesie uczenia się, nauczania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, w ramach której wykorzystano technikę badawczą: ankieta i wywiad zogniskowany.

Badaniami objęto 60 nauczycieli szkół ogólnodostępnych, mieszczących się na terenie Wielkopolski, wśród których było czterech mężczyzn i 56 kobiet. Kryteria doboru do grupy badanej było następujące: doświadczenie w pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Kryterium to miało na celu zapewnienie rzetelności prowadzonych badań i wyeliminowanie sytuacji, w której nauczyciel wypowiada na się temat oceny ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie na podstawie doświadczenia, ale własnych sądów.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2016/2017 na terenie województwa wielkopolskiego. Nauczyciele wypełniali na początku kwestionariusz pierwszej ankiety z pytaniami ogólnymi, później drugiej ankiety z pytaniami szczegółowymi. Podział pytań na dwie ankiety miał zwiększyć rzetelność uzyskanych wyników i wyeliminować sugerowanie odpowiedzi na pytania ogólne. Następnie, nauczyciele uczestniczyli w grupach 10-osobowych w badaniach fokusowych. W toku grupowych wywiadów wykorzystano zestaw dyspozycji opracowanych do koncepcji badań. Czas trwania wywiadu był zróżnicowany, najczęściej jednak dyskusja trwała około 1,5 godziny. Na podstawie wypowiedzi respondentów i respondentek powstała lista kategorii odnoszących się do sytuacji oceny uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, która posłużyła do dalszych analiz.

Wyniki badań własnych

W ramach przeprowadzonych badań nauczyciele wyróżnili funkcje, jakie pełni ocena w procesie uczenia i nauczania dziecka – tabela 1.

Tabela 1
Funkcja oceny w procesie uczenia i nauczania dziecka

Wyróżnione funkcje	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	liczba nauczycieli	%
Ocena opanowanego materiału	60	100
Uzyskanie informacji zwrotnej dla ucznia	45	75
Budowanie motywacji do dalszej nauki	42	70

Ocena zaangażowania w wykonywane zadanie	48	80
Informacja dla rodziców o poziomie funkcjonowania dziecka	41	68
Informacja dla nauczyciela o efektywności jego pracy	18	30

Źródło: badania własne.

W swoich poglądach ankietowani byli dość zgodni. Najczęściej określali, że funkcją oceny jest zmierzenie poziomu opanowanego materiału, ocena zaangażowania w wykonywane zadanie, budowanie motywacji. Najrzadziej postrzegali ocenę ucznia jako informację zwrotną o efektywności swojej pracy.

W pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną badani nauczyciele ujawnili rozbieżność pomiędzy funkcją, jaką spełnia ocena w rzeczywistości szkolnej a jaką w ich opinii spełniać powinna – tabela 2.

Tabela 2

Funkcja pożądana i rzeczywista oceny w procesie uczenia i nauczania dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wyróżnione funkcje	Funkcja pożądana		Funkcja rzeczywista	
	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
Ocena opanowanego materiału	15	25	60	100
Uzyskanie informacji zwrotnej dla ucznia	60	100	10	17
Budowanie motywacji do dalszej nauki	60	100	20	33
Ocena zaangażowania w wykonywane zadanie	58	97	8	13
Informacja dla rodziców o poziomie funkcjonowania dziecka	60	100	50	83
Informacja dla nauczyciela o efektywności jego pracy	50	83	45	75

Źródło: badania własne.

Największe rozbieżności pomiędzy funkcją oceny pożądaną a rzeczywistą w przestrzeni szkolnej dotyczyły traktowania jej jako podsumowania opanowanego materiału, oceny zaangażowania w proces nauki, uczenia się, uzyskania informacji zwrotnej dla ucznia, a także budowania motywacji. Badani nauczyciele podkreślali w wywiadach zogniskowanych, że ocena ucznia

z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinna dotyczyć przede wszystkim jego zaangażowania w proces uczenia się, nauczania, stanowić dla niego podstawę do budowania motywacji do podejmowania dalszej nauki, a także nieść informację zwrotną, czego się nauczył i co powinien jeszcze zrobić.

K 4: Ocena nie powinna mieć znaczenia, tylko praca jaką wykonał. A jeśli ocena wiadomości, to na jego poziomie.

K 8: Uczeń powinien się dowiedzieć, co mu wyszło i być za to pochwalony, i co mu nie wyszło, i tu powinien się dowiedzieć jak to zrobić lepiej, a nie tylko, że źle. Powinna być ocena opisowa.

Niestety, w rzeczywistości szkolnej uczeń taki oceniany jest przede wszystkim za zakres opanowanego materiału. Z uwagi na jego deficyty poznawcze nie ma wysokich ocen. Ocena też nie jest często adekwatna do włożonej pracy, dlatego nie motywuje do dalszej aktywności. Rodzice z takiej oceny uzyskują informację głównie o poziomie opanowania materiału, choć też nie zawsze jest ona obiektywna.

K 21: Ciągłe dostaje tróje lub mierny, bo przecież nie dam jedynki. I widzi, że jak się stara to mierny i jak się nie stara to też mierny, to po co ma się starać. Jedyne nie dostanie, bo co z nim zrobimy, piątki też nie, bo co powiedzą inne dzieci. I tak w kółko.

K 33: ... owszem ja daję nieraz mu dobre oceny, za aktywność, za przyniesienie czegoś, za to, że był grzeczny. Sprawdzianu jednak nie napisze na dobrą ocenę, bo nie umie tak. I na końcu wychodzi słabo.

Wyniki uzyskane podczas przeprowadzonych badań wśród nauczycieli dotyczące trudności jakie mają w ocenianiu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zostały pogrupowane wokół czterech obszarów, jak :

- 1) ocena,
- 2) rówieśnicy,
- 3) informacja dla rodziców,
- 4) uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Odnosząc się do pierwszego obszaru, największą trudnością sprawia nauczycielom określenie, jakie kryteria oceniania powinni stosować wobec ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną (100% badanych trudność tę wymieniło). Zgodnie z funkcjonowaniem dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z jednej strony podlega ono pod ogólnoszkolny system oceniania, z drugiej strony proces uczenia powinien być dostosowany do jego potrzeb i możliwości. Nauczyciele ujawniają problem z określeniem kryteriów oceniania. W szkole obowiązuje ściśle określony system oceniania, który w zależności od zdobytych procentów przyporządkowuje określoną ocenę. Nauczyciel nie może postawić innej oceny, nawet dziecku z lekką niepełno-

sprawnością intelektualną. Nauczyciele mogą jedynie dostosowywać zakres materiału podlegający sprawdzeniu i do niego opracować adekwatne formy sprawdzające (testy, sprawdziany itp.). Z takiego dostosowania korzystają badani nauczyciele, ale zaznaczają, że robią to głównie podczas wypowiedzi ustnych (65% badanych), kartkówek (58%), natomiast znacznie rzadziej podczas sprawdzianów czy testów (38%). Takie postępowanie argumentują realizacją wspólnej podstawy programowej, z której w taki sam sposób muszą rozliczyć osobę ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sytuacją społeczną w klasie, czy budowaniem w oczach rodziców nieadekwatnego obrazu możliwości ich dzieci. Większość badanych (98%) podkreśla, że jest to ocena za opanowanie materiału, a nie włożoną pracę, bo w tym ogólnoszkolnym systemie nie została ujęta. Takie zaangażowanie nauczyciele mogą docenić osobną oceną (rozwiązanie takie stosuje 42% badanych) lub podczas odpowiedzi ustnych (62%).

K 44: To za co mam oceniać. Za to czy się stara czy za to czego się nauczył?

K 9: Ja podczas sprawdzianów nie daję innej wersji. Jedynie mogę wytłumaczyć polecenia i to też niechętnie. Robię to celowo, na koniec szkoły też tak będzie i co wtedy?

K 53: Podstawa jest jedna i to jest minimum, które każdy musi się nauczyć, jak nie może to powinien iść do szkoły specjalnej.

K 38: Ja wszystko dostosowuję, to mu się należy, stawiam oceny za to co zrobi i to same dobre. Tak cały rok, ale na koniec stawiam najwyższej dobry, żeby nie kłuło w oczy innych. I jest dobrze.

K 2: Nie wiem jak oceniać, widzę, że się stara i nie wychodzi w procentach 45, a ja wiem ile w to włożył pracy, jak wiele się nauczył i nie wiem co mam zrobić? Żal mi dziecka, ale muszę postawić mierny.

W drugim obszarze badani nauczyciele ujawnili swoje problemy z ocenianiem uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście grupy rówieśniczej. Nauczyciele (90% badanych) określili, że mają problem ze stawianiem dobrych ocen uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ jest to niesprawiedliwe w stosunku do uczniów w normie intelektualnej. Wystawienie im tej samej oceny za mniejszy zakres materiału jest według badanych nauczycieli krzywdzące dla tych uczniów. Nauczyciele (72% badanych) twierdzą, że sami uczniowie w normie intelektualnej buntują się przeciw takiemu ocenianiu i co ciekawe, najczęściej mają za złe podnoszenie ocen osobom z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczniowie uzyskujący bardzo dobre wyniki w nauce. Część nauczycieli (63% badanych) ujawnia, że wystawianie wyższych ocen dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną powoduje ich stygmatyzację w klasie

i obniżanie wartości tych ocen przez ich kolegów z klasy. Taka sytuacja jest dla nauczycieli bardzo problematyczna, bo każde działanie jest szkodliwe dla ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, zarówno ocenianie ich na równi z pełnosprawnymi rówieśnikami, jak i podwyższanie im ocen. Dylemat ze stawianiem dobrych ocen uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które bardziej oceniają ich wysiłek niż zakres opanowanego materiału, mają nauczyciele ze względu na prowadzone w przestrzeni szkolnej rankingi. Dają one prestiż wybranym uczniom. Uzyskane oceny, szczególnie w klasach kończących dany etap edukacyjny, stanowią podstawę dostania się do wybranej szkoły. Stawianie wysokich ocen uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną może powodować w przekonaniu badanych nauczycieli (56%), że uczniowie z faktyczną wiedzą mogą nie dostać się do wybranej szkoły, czy nie zdobyć wyróżnienia. Taka sytuacja byłaby nie tylko krzywdząca dla uczniów w normie intelektualnej, których przecież spora część również nie zdobywa wysokich ocen, ale także wypaczyłaby ideę prowadzenia takich rankingów czy sposobów rekrutacji na wyższy poziom edukacji.

K 37: ... a co na to inne dzieci, im też mam podnieść oceny, bo się starają?

K 13: Jak próbowałam podnosić oceny, inni uczniowie się z niej śmiali, że ma specjalną ocenę, taka jak ona.

K 42: Inni uczniowie mówią, że też chcą takie proste testy.

K 2: Jak mam stawiać piątki, a na koniec też mam postawić piątkę, czy na ile umie, czyli mierny. Jak mam to wpisać do dziennika, same piątki, końcowa mierny? A jak ma zostać na koniec piątka, to może świadectwo z paskiem?

W trzecim obszarze badani nauczyciele podnieśli kwestię interpretacji ocen przez rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wskazywali (59% badanych), że rodzice interpretują oceny jako wskaźnik opanowania materiału, a nie włożonej pracy, dlatego wysokie oceny tych dzieci mogłyby im sugerować, że opanowały one materiał na znacznie wyższym poziomie, niż to jest w rzeczywistości. Nauczyciele sugerowali w swoich wypowiedziach, że rodzice dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i tak w większości nieadekwatnie oceniają ich możliwości, przyrównując je do dzieci z normą intelektualną, a ta sytuacja pogłębia ten proces. Dla badanych nauczycieli stawianie osobnych ocen uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną w celu docenienia ich nakładu pracy, budowania motywacji stanowi problem, ponieważ jest to źle odbierane przez rodziców i uaktywnia ich postawę „roszczeniową”. Rodzice często mają przez to nieadekwatne oczekiwania względem swoich dzieci, którym nie mogą one później sprostać, a także względem nauczycieli.

K 51: *Rodzicom się wydaje, że jak stawiam piątkę, to ich dziecko umie na pięć. Później się dziwią, dlaczego mają dodatkowo pracować, skoro sobie tak dobrze radzi.*

K 3: *Rodzice się zachowują, jakby ich dziecko było normalne, a nie jest. Mają pretensje, że na koniec nie ma dobrych ocen, dlatego teraz stawiam tylko na tyle na ile umie i jest szok, a raczej wielka obraza na nauczyciela.*

Czwarty obszar związany z problemami oceniania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych dotyczył samych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badani nauczyciele w większości (91%) deklarowali, że nie wiedzą, jak powinni oceniać dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Z jednej strony uważają, że należy oceniać ich zaangażowanie w wykonywaną pracę, obniżać zakres materiału, by mogli zdobyć wysokie oceny, które będą ich motywować do nauki, z drugiej – że taka ocena buduje w nich nieadekwatny obraz ich możliwości i wywiera wpływ na stosunki rówieśnicze. Nauczyciele w swoich wypowiedziach ujawniają, że oceniając uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w taki sam sposób jak uczniów w normie, krzywdzą ich i demotywują do pracy. Przyznają także, że nawet oceniając ich zgodnie z przyjętymi w szkole kryteriami, obniżają dolny próg na ocenę mierną, aby nie doprowadzić jednak do konieczności powtarzania przez takiego ucznia klasy. Badani nauczyciele zauważają, że taki system oceniania nie daje możliwości adekwatnej oceny ich możliwości i nie buduje motywacji do dalszej nauki.

K 2: *Żal mi tych dzieci, mogą się starać ile chcą, a tak nic z tego nie będzie.*

K13: *Nie wiadomo co jest gorsze, czy dawać im dobre oceny i niech myślą, że to potrafią, choć to jest oszukiwanie ich. Czy dawanie im cały czas takich niskich ocen i budowanie poczucia niższości, choć i tak im nikt nie daje jedynek.*

K 15: *Cokolwiek zrobię, mam poczucie, że i tak nie jest dobrze. Jak daję za wysokie oceny – źle, inne dzieci są pokrzywdzone, one się chwala, a przecież tego nie wiedzą. Jak daję niskie oceny, to mi ich żal, że ich nauka to same porażki. Nie dziwię się, że nic im się nie chce.*

Badani nauczyciele na pytanie: jak powinna wyglądać ocena uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną byli bardzo podzieleni. Część z nich (45%) uważa, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinni być oceniani tylko oceną opisową przez całą edukację w szkole podstawowej (I i II etap edukacyjny). Wtedy ocena ta nie budziłaby kontrowersji u ich pełnosprawnych rówieśników, a dla nich samych mogłaby stanowić informację zwrotną o ich postępach i trudnościach. Następna grupa badanych nauczycieli (35%) jest za obecnym systemem oceniania, który uważa za spójny dla wszystkich uczniów w szkole i różnicuje dzieci ze względu na poziom opanowane-

go materiału. Najmniej liczna grupa nauczycieli (20% badanych) uważa, że to nie jest kwestia oceny opisowej czy nominalnej, ale całego systemu oświaty. Według nich, zmienić powinny się zasady edukacji. Uczeń nie powinien realizować podstawy programowej (której w ich opinii obecnie i tak nie realizuje), tylko indywidualną ścieżkę, faktycznie dopasowaną do jego możliwości.

K 5: Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinny iść innym programem, dopasowanym do ich możliwości, a nie udawajmy, że realizują podstawę programową. Wtedy nie byłoby problemu z ocenianiem, byłby on dopasowany do nich.

K 4: Ocena opisowa pozwoliłaby na ich docenienie i wskazanie błędów, i nie rzucałaby się w oczy innym uczniom.

Żaden nauczyciel z badanej grupy nie słyszał o ocenie włączającej.

Podsumowanie

Ocena szkolna ma ogromne znaczenie dla efektywnej edukacji dziecka, a przede wszystkim dla jego rozwoju. Umożliwia poznanie dziecku własnych możliwości, kształtując tym samym poczucie własnej wartości, pozwala określić siebie względem innych osób, wskazuje na zasoby i obszary do pracy, buduje motywację do podejmowania dalszej aktywności. Wymienione funkcje oceny mają tym większe znaczenie, im jednostka na tę ocenę jest bardziej podatna, im mniejsze są jej umiejętności autorefleksji do samodzielnej adekwatnej oceny. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną z racji na swoje deficyty poznawcze stanowią właśnie taką grupę osób, dlatego tak istotne jest zadbanie, by ocena kierowana do tej grupy uczniów spełniała swoją funkcję.

Przedstawione wyniki badań wskazują na wiele dylematów i trudności nauczycieli szkół ogólnodostępnych dotyczących sposobów oceniania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Niestety, ujawniły, że obecna forma oceniania tych uczniów w niewielkim stopniu odpowiada funkcji, jaką powinna spełniać ocena, nie wspominając już o funkcjach oceny włączającej, której priorytetem jest możliwie najefektywniejsze wspomaganie procesu uczenia się, zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁷. Ocenianie wspierające to ciągły proces poszukiwania i interpretowania danych, mających pomóc uczniom i nauczycielom określić, na jakim poziomie nauki znajdują się uczniowie, w jakim kierunku ma zmierzać proces ich kształcenia oraz w jaki sposób najbardziej efektywnie osiągnąć zakładane

¹⁷ A. Watkins (red.), *Assessment in Inclusive Setting*, s. 52.

cele¹⁸, dlatego właśnie taka ocena byłaby najbardziej korzystna dla tej grupy uczniów.

Proces oceniania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną sprawia nauczycielom w szkołach ogólnodostępnych wiele trudności. Z jednej strony przedstawione wyniki badań ujawniły dylematy, jakich doznają nauczyciele oceniając tę grupę uczniów, z drugiej strony wskazały na braki systemowe świadczące cały czas o niepełnym przygotowaniu szkół ogólnodostępnych do edukacji włączającej, w szczególności tej grupy uczniów. Przedstawione wyniki badań obrazują, że w większości uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną są oceniani w taki sam sposób jak uczniowie z normą intelektualną; ocena ta jest nominalna i dotyczy głównie opanowania materiału. Taka forma oceny uniemożliwia im zdobycie wysokich ocen, docenienia nakładu i wysiłku włożonego w edukację, nie uwzględnia ich indywidualnych możliwości, nie stanowiąc obszaru do dialogu sprzyjającego podnoszeniu efektywności procesu ich uczenia się, nauczania. Nie informuje ona ucznia jaki poczynił postęp, w czym się poprawił i jaki ma wykonać następny krok, tylko raczej wskazuje na braki, których często nie jest w stanie nadrobić. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, który z jednej strony bez względu na włożony wysiłek nie ma szans na zdobycie wyższej oceny, z drugiej strony przeważnie jest oceniany tak, żeby zaliczył dany materiał choćby na mierny, nie jest zmotywowany do pracy. Ocena nie tylko go nie motywuje, ale wręcz demotywuje do podjęcia dalszej nauki. U uczniów tych jest to szczególnie niepokojące z uwagi na ich ogólnie niską motywację do podejmowania aktywności poznawczej. Nieadekwatnie do możliwości wystawiona ocena stanowi też błędną informację dla rodziców, pogłębiając ich i tak często nieodpowiadający rzeczywistości obraz możliwości ich dzieci.

Przedstawione trudności nauczycieli w ocenianiu dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wskazują, że w tym obszarze należy dokonać jeszcze wielu zmian, aby ocena naprawdę mogła stanowić czynnik wspierający efektywność edukacji tych dzieci, a co za tym idzie – czynnik optymalizujący ich rozwój. Zmiany te powinny dotyczyć polityki oświatowej, określającej kryteria oceniania uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych, jak i przygotowania samych nauczycieli do adekwatnej oceny zgodnej z możliwościami i potrzebami dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Oceny, która będzie dla ucznia informacją umożliwiającą dalszy optymalny rozwój oraz motywację do podjęcia pożądaných działań edukacyjnych, a dla nauczyciela stanowiła wskazówkę do podejmowania decyzji na temat kształtu i przebiegu jego dalszej edukacji.

¹⁸ Assessment Reform Group, *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation 2002 http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf [dostęp: 12.03.2018], s. 2.

BIBLIOGRAFIA

- Altszuler L., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.
- Assessment Reform Group, *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation 2002 http://www.qca.org.uk/library/Assets/media/4031_afl_principles.pdf [dostęp: 12.03.2018].
- Białek M., *Funkcje oceny szkolnej*, Kieleckie Studia Teologiczne, 2008, 7.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?* CEO, Warszawa 2006.
- Bloom B.J., Hastings J.T., Madaus G.F., *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Mc Graw-Hill, New York 1971.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, PWN, Warszawa 1988.
- Harlen W., *Assessment of Learning*, Sage, London 2007.
- Kosińska E., *Ocenianie w szkole*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2000.
- Kwieciński Z., *Wykluczenie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Przywara B., *Psychologiczne pułapki oceniania*, [w:] *Wykładowca doskonały*, red. A. Rozmus, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 843) <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/843/1> [dostęp: 21.03.2018].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (DzU poz.1651) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001651> [dostęp: 21.03.2018].
- Skibska J., *Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 2014, 14.
- Sołtys D., Szmigiel M.K., *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Wyd. Zamiast Korepetycji, Kraków 1999.
- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj*, PWN, Warszawa 2003.
- Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 2000.
- Watkins A. (red.), *Assessment in Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Denmark, Odense 2007.

II. RECENZJE I NOTY

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005-2016. Studium krytyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, ss. 255

Niniejsza interesująca, a także nietypowa pod wieloma względami praca naukowa dotyczy – ogólnie rzecz ujmując – egalitaryzmu społecznego, postrzeganego w kontekście pewnej nieczęsto spotykanej ruchliwości społecznej. Egalitaryzm, jak wiemy, to kierunek/proces od dawna pojawiający się w myśli filozoficznej, a więc społecznej również we wszystkich sferach życia publicznego, a w szczególności – jak nie tylko mnie się wydaje – w dostępie do różnych szczebli kształcenia. Aby osiągnąć założone własne cele w przestrzeni społecznej *indywiduum*, trzeba spełniać określone kryteria (kwalifikacje), które następnie przekładają się na pełnienie określonej roli. Do tego niezbędny staje się zarówno talent, a więc predyspozycje osobowościowe, wysiłek intelektualny, psychiczny itp. Za pełnienie różnych ról społecznych, także w nauce, poszczególne jednostki otrzymują liczne oczekiwane przez siebie *nagrody* (niezależność osobistą, wysoki prestiż, ekwiwalent materialny itp.)¹.

Współcześnie studia – jak widać na przykładzie tej pracy – nad egalitaryzmem w sensie węższym koncentrują się raczej nad destrybucyjną teorią sprawiedliwości przestrzeganą, bądź też *nie*, w określonym systemie społeczno-prawnym, a także racjonalnego wyboru publicznego². Inną konsekwencją zaistniałej sytuacji może być pojawienie się jeśli nie uchybień, to z pewnością *luk* społecznych w dostępie do w miarę *równomiernej ruchliwości*, czy *homeostazy użyteczności publicznej*.

Jeśli na przykład obecne *kanady* ruchliwości bądź przedziały klasyfikacyjne kształtowały się w niemałym stopniu w sposób żywiołowy, bądź w niemniej przypadkowym trybie były przyjmowane z innych dyscyplin uznanych w danym kręgu społeczno-kulturowym za zasadne i trafne, to naszym obowiązkiem i powinnością – **taką przyjął na wstępie nasz Autor motywację** – jest koniecz-

¹ Zob. J. Hryniewicz, *Egalitaryzm a ruchliwość społeczna*, Studia Socjologiczne, 1974, 3, s. 201-202; Por. A. Radziewicz-Winnicki, *Spółeczne problemy egalitaryzmu*, [w:] *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*, red. A. Radziewicz-Winnicki, ZSPM Press, Katowice, 1992, s. 367.

² W. Zaborowski, *Egalitaryzm* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 166.

nie racjonalnie rozważać zagadnienie zasadności stosowania określonego trybu rozwiązań obowiązujących w naukowych systemach awansowych. Oczywiście, określonych sprawczych propozycji można dokonać w bardzo różny sposób, na przykład poprzez sięganie do szczegółowej dokumentacji obowiązujących ustaw, a równocześnie podejmowanie specjalistycznych niezależnych eksplikacji w zakresie uporządkowania przepisów decyzyjnych obowiązujących w danym kraju. Można też, a w zasadzie należy, przeprowadzić analizę logiczną zastosowanych rządowych/akademickich rozwiązań jak i twierdzeń oraz dyrektyw formułowanych w wyniku szczegółowo przeprowadzonej analizy treści, aż po syntezę reakcji wzajemnych wynikających z obowiązujących dyrektyw, choć również często *luźnych* praktycznych, ale zaledwie obiegowych zaleceń. W podstawowym założeniu tych dociekań (a także na ich podstawie informacyjnej oraz prowadzonej refleksji) legło przekonanie, że zastosowane wnioskowanie i jego instytucjonalizację można w naukach społecznych (*casus*: pedagogika) wreszcie ulepszyć, zmodernizować, wykreować wzajemne pomosty pomiędzy oboma krajami, przyczyniając się do oczekiwanej unifikacji, a tym samym integracji nauk społecznych.

Przyjęcie określonej postawy badacza, którą starałem się pokrótce zarysować, opiera się na dwóch elementach. Są nimi: **standardy zawodowe** (naukowe) oraz następujące po sobie zróżnicowane w różnych częściach Europy **naukowe procesy integracyjne**.

W pierwszym przypadku dotyczy to uwiarygodnień działalności kształceniowej współczesnej uczelni wyższej, ważnej dla wszystkich grup zawodowych i potencjalnych pracodawców na całym kontynencie. Problem ów dotyka przecież wszystkich studiów o profilu zawodowym, tj. pozyskanie zapewnienia, że absolwenci tych studiów mają odpowiedni i oczekiwany w środowisku ekspertów poziom nabytych kwalifikacji. To samo może odnosić się do trybu uzyskiwania stopni bądź tytułów naukowych. Natomiast drugi aspekt zagadnienia związany jest z rozwojem ożywionej współpracy oraz kontaktów naukowych, w wymianie pracowników akademickich, czy kształconych studentów. To procesy integracyjne wywołują konieczność pilnego porozumiewania się w sprawie jakości przyznawanych dyplomów, stopni naukowych i prowadzonego kształcenia. Stosowane procedury, prowadzące do uznania dyplomów i stopni, poza uregulowaniami prawnymi, w coraz większej mierze uwzględniają informacje dotyczące *statusu* danej instytucji szkolnictwa wyższego oraz jakości programów kształcenia³. Sądzę, iż w zakresie polityki szkolnictwa wyższego rozwijającego się w Rzeczypospolitej po 1989 roku podjęte przez Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego problemy były niezmiernie rzadko podejmowane, a ich rezultaty z pewnością **zasługują na uważną recepcję czytelniczą szerszych grup społecznych, nade wszystko ekspertów poszczególnych dyscyplin**. Myślę, że niniejsza autorska opinia poszerzy grupę potencjalnych jej odbiorców.

³ E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, Warszawa 1996, s. 38-39.

Autor pracy zatytułowanej *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005-2016. Studium krytyczne* cele i przedmiot badań wyartykułował niezmiernie starannie we Wstępie (s. 15-23), wskazując znacząco na brak ścisłego przestrzegania prawa przez wiele osób ubiegających się o awans naukowy na terenie Słowacji w świetle dotychczasowych przepisów obowiązujących do 15.03.2016 roku. Samo sformułowanie problematyki eksplikacji, przedmiot badania zjawiska, eksplorowane i anonsovane jako szczegółowy przedmiot zainteresowań osoby badającej, będący udaną próbą szerszej klasy występujących od wielu lat zdarzeń/zjawisk, nie może budzić jakichkolwiek wątpliwości czy zastrzeżeń. Oparto się na orientacji głównie jakościowej, uzasadniającej formułowane twierdzenia czy prowadzone refleksje; uogólnienie wniosków i wyjaśnienie wielu indywidualnych różnych przypadków (zdarzeń) wydaje się nie tyle poprawne, co wręcz przykladne. Podobnie rzecz się ma z przywołanym poniżej przeze mnie dobozem (wybozem) metod eksplikacji i ostatecznie przyjętą operacjonalizacją problemu badawczego. Bardzo wnikliwie wykorzystano materiały statystyczne, dokumenty i sprawozdania urzędowe, przepisy prawne itp. Wydaje się, iż analizom poddano wszystkie dostępne badaczom informacje zawarte w zbiorach statystycznych danych i w materiałach sprawozdawczych poszczególnych instytucji. Kładą one główny nacisk na ich analizę w ramach względnie już skryształizowanej konceptualizacji badań. Warto sobie uświadomić, że nawet wówczas, kiedy materiały te nie wejść bezpośrednio w skład danego *studium*, mogą nam powiedzieć bardzo wiele o warunkach, w jakich przebiegać będzie nasze badanie, nasunąć pomysły hipotez, wskaźników do ich kontroli, czy czynników mogących zakłócić ewentualny przebieg intelektualnego eksperymentu. Dlatego rzeczą bardzo istotną jest, aby badacz spojrział wzorem Autora – ów zapewne kontynuujący penetrację Profesora Śliwerskiego – na zawilść dynamiki przemian pojawiających się w materiałach sprawozdawczo-historycznych umożliwiających dalszą *realizację* eksperymentów typu *ex post facto*, w których to zdaniem E. Greenwooda mamy do czynienia z badaniem, w którym uzyskujemy kontrolę nad sytuacją już po momencie zadziałania bodźca i staramy się następnie w drodze rekonstrukcyjnej uzyskać obraz sytuacji eksperymentalnej. Oznacza to, iż badacz nie ma tu kontroli nad bodźcem, zaś *manipulacje* dostępne zazwyczaj eksperymentatorowi są ściśle ograniczone⁴. Warto też zwrócić uwagę, iż na bardzo szeroką skalę wykorzystywano metodę/technikę *analizy treści* przekazów informacyjnych (tym przedłożonych monografii habilitacyjnych i profesorskich). Nadmieniam, iż w *praktyce dnia codziennego* pedagogzy o ile od niej nie stronią, to z rzadka wykorzystują omawianą metodę, opisaną już dawno przez B. Berlsona⁵.

Bogusław Śliwerski, podobnie jak Berlson, wydaje się wyróżniać trzy różne sposoby podejścia do *analizy materiału symbolicznego*. W pierwszym badacz interesuje się głównie cechami samej treści. W drugim próbuje On, wychodząc z zastosowanej analizy treści, sformułować ogólne wnioski o samym autorze treści, bądź

⁴ Por. *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*, red. S. Nowak, PWN, Warszawa 1965, s. 27 i 31-32.

⁵ Tamże, s. 149-150.

wnioski dotyczące czynników tę treść wyznaczających. W trzecim podejściu badacz interpretuje treść po to, aby dowiedzieć się czegoś o cechach jej odbiorców, bądź o skutkach jej oddziaływania. Tego typu sytuacja występowała znacznie rzadziej. Oczywiście, każde z konkretnych badań może, choć nie musi, zawierać więcej niż tylko jedno z tych podejść.

Kolejną metodą badań pozostającą w powiązaniu z *analizą treści* był/jest tzw. *screening* licznych stron internetowych, krajowych i zagranicznych doniesień prasowych, czy komentarzy medialnych aktywnych dziennikarzy i internautów. Analizie poddano publicznie dostępne (*via Internet*) informacje biograficzne o samodzielnych pracownikach dydaktyczno-naukowych, którzy habilitacje bądź profesury uzyskali na terenie Republiki Słowackiej w latach 2005-2016. Zasadniczym brakiem tych danych jest to, iż nie zostały one uprzednio zebrane dla celów intencjonalnie podjętego badania psychospołecznego. Definicje pojęć albo opublikowane zestawienia liczbowe mogą być różne od tych, które badacz sam by wprowadził, gdyby zbierał materiały istotne wynikające wyłącznie z jego własnych potrzeb. Ze względu na trudność kodowania, kombinacji, czy idiomów/słownych postanowiono zastosować określoną metodę klasyfikacji/kodyfikacji. Z pewnością istotnym ograniczeniem tego rodzaju eksplikacji *ex post* była konieczność stosowania autoselekcji. Źródłem gromadzenia danych był także bardzo popularny *blog* systematycznie prowadzony przez Autora⁶ przez wiele lat, który wykorzystano do monitorowania *migracji naukowej* według interpretacji Autora bądź to *ruchliwości*, o której uprzednio wspominałem.

Nie zawsze w przypadku analiz jakościowych przyjęte założenia badawcze mogą być w pełni empirycznie kontrolowane, to jednak poprawność przedłożonych dowodów czy wywodów w omawianej książce odgrywa doniosłą rolę.

Struktura podziału treści jest bardzo przejrzysta i klarowna. Przedstawia się ona jak następuje:

Wykaz skrótów	11
Wstęp	15
1. Podejście badawcze do turystyki habilitacyjnej	25
2. Uwarunkowania rozwoju turystyki habilitacyjnej Polaków na Słowację w latach 2005-2016	31
Nieskuteczna akredytacja	41
Skutki akademickiej patologii	48
3. Geneza i ewolucja turystyki habilitacyjnej Polaków na Słowację	59
Procedura habilitacyjna na Słowacji	65
Kryteria oceny parametrycznej osiągnięć habilitanta	68
Słowackie uczelnie habilitujące Polaków	80
Miejsce promocji doktorskiej i zatrudnienia habilitujących się na Słowacji	84
Temporalny wymiar postępowań habilitujących się na Słowacji	88

⁶ B. Śliwerski, *Pedagog w blogsferze*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008; (por.) www.sliwerski-pedagog.blogspot.com oraz Ped@gog.w.blogsferze2008/2009, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Walory habilitacji na Słowacji	93
Zasady uznawania wykształcenia na Słowacji od 1 czerwca 2016 r.	95
4. Maskowanie aktywności i danych	97
Skrywanie słowackich habilitacji oraz krajowych doktorantów	99
Kazusy	105
Jak być uczonym różnych dyscyplin po pracy socjalnej	105
Falszowanie dokumentów mistrzów błyskawicznej habilitacji	113
Plagiaryzm	115
Habilitacja na podstawie obronionej w Polsce pracy doktorskiej?	118
Akademickie sieci recenzenckie	120
5. Medialna i akademicka krytyka turystyki habilitacyjnej	125
Krytycy ujawniania patologii w ramach turystyki habilitacyjnej	152
Reakcje na zamknięcie ścieżki habilitacyjnej na Słowację	156
Zakończenie	159
ANEKS	163
Porozumienie między Rządem Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej a Rządem Czechosłowackiej Republiki Socjalistycznej w sprawie różnorodności dokumentów o wykształceniu, stopniach i tytułach naukowych wydanych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i Czechosłowackiej Republice Socjalistycznej (niepublikowane)	
Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Słowackiej o wzajemnym uznawaniu okresów studiów oraz równoważności dokumentów o wykształceniu i nadaniu stopniu i tytułów uzyskanych w Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej, sporządzona w Warszawie 18 lipca 2005 r. M.P. z 2006 Nr 14 poz. 187. Brzmienie od 1 lutego 2006 r.	165
Materiał analizy Ministerstwa Szkolnictwa, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej do zmian w umowie z Polską w zakresie uznawalności stopni i tytułów naukowych (24.02.2016)	173
Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Słowackiej o zmianie umowy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Słowackiej o wzajemnym uznawaniu okresów studiów oraz równoważności dokumentów o wykształceniu i nadawaniu stopni i tytułów uzyskanych w Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej, sporządzonej w Warszawie 18 lipca 2005 r.	176
Wpis Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosława Gowina na Twitterze z 16 marca 2016 r.	178
List otwarty Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej w sprawie stopni i tytułów naukowych uzyskiwanych poza krajem	179
Oświadczenia członków KNP PAN o gotowości recenzowania	180
Stanowisko Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk w sprawie niektórych habilitacji uzyskiwanych za granicą	181
Stanowisko Komitetu Nauk Filozoficznych PAN w sprawie turystyki habilitacyjnej	

Odpowiedź MNiSW na stanowiska i protesty środowisk akademickich	185
Interpelacja na 5331 do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie uznawalności i nostryfikacji zagranicznych dyplomów w Polsce	191
Odpowiedź Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na interpelację na 5331 w sprawie uznawalności i nostryfikacji zagranicznych dyplomów w Polsce	193
Interpelacja poseł SLD Anny Bieńkowskiej do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie uznawalności i nostryfikacji zagranicznych dyplomów w Polsce	197
Opinia eksperta-członka Polskiej Komisji Akredytacyjnej z 30.09.2014 r. na temat słowackich stopni i tytułów naukowych dla Przewodniczącego PKA	198
Wymagane dokumenty do postępowania habilitacyjnego lub do postępowania na tytuł profesora na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Katolickiego w Ružomberku	200
Wytyczne w sprawie procedury nadawania tytułu naukowo-pedagogicznego w Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy	208
Procedura dotycząca sposobów postępowania kandydatów ubiegających się o wszczęcie postępowania habilitacyjnego na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (obowiązuje od 24.03.2015 r.)	215
Klasyfikacja słowackich kierunków kształcenia do habilitacji	216
Doktorzy habilitowani informujący w OPI o habilitacji na Słowacji	229
1) Uniwersytet Katolicki w Ružomberku ID:21609 – Nadane stopnie i tytuły	229
2) Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy ID:205078 – Nadane stopnie i tytuły	233
3) Uniwersytet Zyliński ID:220113 – Nadane stopnie i tytuły	235
4) Uniwersytet Technologiczny w Bratysławie ID:215138 – Nadane stopnie i tytuły	236
5) Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach ID:207262 – Nadane stopnie i tytuły	236
6) Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze ID:201352 – Nadane stopnie i tytuły	237
7) Wyższa Szkoła Nauk o Zdrowiu i Pracy Socjalnej św. Elżbiety w Bratysławie ID: 216507 – Nadane stopnie i tytuły	239
8) Uniwersytet Preszowski ID:201199 – Nadane stopnie i tytuły	239
9) Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie ID:201904 – Nadane stopnie i tytuły	241
Bibliografia	243
Spis tabel, wykresów, skanów, print screenów i fotografii	253

Bibliografię oraz źródło internetowe (s. 243-252) przedstawiono (ogółem ponad 300 pozycji) w tradycyjnym nienagannym wypisie. Przyjętej koncepcji książki nie można postawić jakiegokolwiek zarzutu: braku pełnej spójności, czy też wskutek szerokiego zakresu tematyki, np. fragmentaryzację. Ta praca, to specyficzny rodzaj *systematyzacji* argumentów Autora, a także relacji z przeprowadzonych badań empirycznych wprowadzających Czytelnika w tajniki przejścia od tradycyjnego monologu do dialogu edukacyjnego. Książka zaspokaja zarazem

– na podstawie licznych przemyśleń i refleksji – bardzo szeroki wachlarz zainteresowań czytelniczych. Wszakże dotyczy ona zarówno patologii, jak i prób terapii życia naukowego. Jest kontynuacją innych znakomitych rozpraw zawartych w edycjach zbiorowych⁷. Być może pojawiają się pewne kontrowersyjne oceny (?), ale przecież Autor we Wstępie szczegółowo wyjaśnia, że „Być może w przeszłości wyniki moich badań staną się przyczynkiem do wyeliminowania habilitacji jako stopnia naukowego, która w zglobalizowanej nauce traci swoją funkcję, a u części kadr akademickich wyzwała nieetyczne postawy zabiegania o awans na skróty, bez rzeczywistych osiągnięć, ale z wykorzystywaniem niespójności i lub w regulacjach prawnych wielu krajów. Należałoby zdecydowanie zwiększyć wymagania wobec prac doktorskich i dokumentów, stwarzając im zarazem właściwe warunki do projektowania i realizowania własnych zamysłów badawczych, tak by nie było potrzeby «robienia» habilitacji, wytwarzania prac, które w niczym nie przyczyniają się do rozwoju nauk. Habilitowanie się jedynie dla utrzymania miejsca pracy w uczelniach stało się w ostatnich dwóch dekadach polskiej transformacji powszechnie osłanianą, także przez ustawodawców, praktyką socjalną mającą niewiele wspólnego z troską o jak najwyższy poziom polskiej nauki (...) ufam, że autentyczna, naukowo-badawcza współpraca z uczonymi na Słowacji nie dozna z tego powodu uszczerbku, a wprost przeciwnie – będzie skutkować umiędzynarodowieniem badań naukowych na najwyższym poziomie, z troską o ich społeczno-etniczny wymiar”⁸.

Kończąc, twierdząc, że z punktu widzenia ogólnej teorii równości społecznej za egalitarny system kształcenia w szkolnictwie wyższym uznaje Bogusław Śliwerski tylko ten, u podstaw którego leży równość i adekwatność nauczania na porównywalnych szczeblach nauczania oraz systemu awansowania. Przedstawione przez Autora różne typy, uwagi, bądź refleksje dotyczą przecież szczegółowych analiz przyjętego w niektórych państwach Unii egalitaryzmu, odtworzonego w pracy do jego modelu rzeczywistego.

Przed nami kolejne dekady naszego stulecia, a we współczesnej organizacji życia społecznego nadal będzie wzrastać rola nauki – niekoniecznie realizująca się w profilu wyłącznie tradycyjnie uniwersyteckiej metody postępowania poznawczego, zbioru wzorców, czy preferowanych przez uniwersytet narzędzi rozwiązywania problemów szczególnie ważnych w rozwoju danego społeczeństwa. Ten proces dziejowy równocześnie będzie nadal stanowić realizację znanych postulatów oświeceniowych, mówiących o doniosłości prawdy naukowej w kształtowaniu postaw społecznych oraz o naukowej metodzie postępowania. Pojęcie zarówno wiedzy naukowej, jak i metody naukowej implikuje istnienie jednoznacznych wzorów myślenia i postępowania poznawczego, które mogą być stosowane w różnego rodzaju dziedzinach. Zwiększać się więc będzie zapewne nadal zasięg szkolnictwa wyższego w odpowiedzi na coraz to nowe wymagania

⁷ *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Goćkowski, K. Pigoń, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991. Zob. *Patologia i terapia życia naukowego*, red. J. Goćkowski, P. Kisiel, Universitas, Kraków 1994.

⁸ B. Śliwerski, *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005-2016. Studium krytyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018, s. 22-23.

studentów czy interesy grup lokalnych. Uczelnie wyższe staną wobec nowych potrzeb związanych z badaniami empirycznymi i prowadzonymi analizami teoretycznymi w wyniku żądań wysuwanych przez społeczności lokalne, a także w odpowiedzi na nieustające apele, aby szkoły wyższe przyczyniały się do przyspieszenia oczekiwanych reform społecznych bądź rozwiązań istniejących bolączek w trybie działań profilaktycznych i kompensacyjnych⁹.

Warto na zakończenie zwrócić uwagę na oryginalny styl narracji prowadzonej przez Autora książki. Staje się on kreatywnie polemiczny, a równocześnie niezwykle metaforyczny. Spotkać się można z krytyką pewnego typu logiki przejawianej przez niektórych rzeczników współczesnej polskiej pedagogiki. Jej przedmiotem nie stają się poszczególne postacie nie na nie jest ona kierowana, lecz na typowe i charakterystyczne style myślenia, między innymi po to, aby uwolnić się od tradycyjnych błędów, wymogów bieżącej codzienności.

Autor stale nam przypomina, że nauki społeczne – które wielu przywołuje – to jednak system nauk połączonych. Owa *tautologia* warta jest przypomnienia, gdyż od czasu do czasu spotykamy się z *zatarciem* granic pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami/subdyscyplinami, przywołując/powołując się na *interdyscyplinarność*, modę i konwencję. Autor ma również na myśli ewolucję nauki nowożytnej w pryzmacie koncepcji autonomii przedmiotu poznającego. Owo oryginalne spojrzenie we współczesnej nauce, na tle zróżnicowanej profesjonalizacji badań naukowych oraz oczekiwań publicznych, uważam za zamysł szczególnie trafny, a w dobie obecnej bardzo użyteczny z uwagi na naukowo-poznawcze (teoretyczne), ale nade wszystko społeczno-praktyczne implikacje podejmowanych, a zarazem często rozbudowanych przez Autora zagadnień. Ilość kwestii czy wielkość stawianych pytań – w trybie erudycyjnym, których z racji tej ilości nie przytaczam w niniejszej recenzji – pozwala jednocześnie stwierdzić, iż są one oryginalne, odważne i bardzo ambitne. Musimy stale pamiętać, że w zaprezentowanych przez Autora w książce analizach tego typu kwestie nader rzadko pojawiają się wśród dorobku empiryków. Często są one również eseistycznymi zapytaniem o charakterze filozoficznym. W tej właśnie dyscyplinie – jaką stanowi pedagogika – doczekały się obfitych dyskusji, polemik i rozstrzygnięć instytucjonalnych, również uchybień natury filozoficznej (orientacje teoretyczne) czy prawnej. Są to nie tylko badania, ale i rozważania na osi *continuum* szkolnictwo wyższe – prawo i ład społeczny: postrzegane w pryzmacie racjonalności obowiązujących w przyszłości i obecnie rozstrzygnięć w procedurach awansów naukowych w obu krajach.

Książka zasługuje na wnikliwą uwagę ekspertów kreujących politykę społeczną w zakresie postaw ładu normatywnego w szkolnictwie wyższym, w poszukiwaniu optymalnych koncepcji rozwoju szkolnictwa wyższego na poziomie uniwersyteckim w z wolna integrujących się państwach Unii Europejskiej.

Andrzej Radziejewicz-Winnicki

⁹ A. Radziejewicz-Winnicki, *Odcienie dekadencji w uczelniach wyższych w dobie zmiany społecznej*, [w:] *Dostojny Uniwersytet*, red. A. Śliż, M.S. Szczepański, Warszawa 2014, Oficyna Naukowa, s. 115; Zob. A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 176.

ANNA MAZUROWSKA, *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 299

W ostatnich latach nastąpił dynamiczny rozwój sektora szkolnictwa prywatnego, zwłaszcza na poziomie przedszkolnym, ale także i podstawowym. Powstało wiele niepublicznych placówek kształcących na początkowych etapach edukacji. Związane jest to z jednej strony z neoliberalną polityką państwa wpływającą na proces urynkwienia edukacji, z drugiej natomiast – potrzebami oraz zainteresowaniem współczesnych rodziców, w szczególności z klasy średniej, edukacją „lepszego jakości”. W założeniu ma ona zapewnić przewagę konkurencyjną ich dzieciom w osiągnięciu sukcesu społeczno-zawodowego w dorosłym już życiu. Prywatne szkolnictwo podstawowe oraz jego selekcyjna i stratyfikacyjna rola stały się jedną z kluczowych kwestii podnoszonych w obecnym socjologicznym oraz edukacyjnym dyskursie, czego egzemplifikację stanowi rozprawa naukowa Anny Mazurowskiej zatytułowana *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, którą poddałam recenzji.

Praca składa się z dwóch części – teoretycznej oraz empirycznej. W pierwszej, stojącej na bardzo wysokim poziomie merytorycznym, znajdują się cztery rozdziały, w których przeanalizowano relacje pomiędzy rodziną z klasy średniej, edukacją a sukcesem społecznym.

Rozdział pierwszy obejmuje koncepcje wyjaśniające związki pomiędzy edukacją a sukcesem społecznym. Autorka opisała kategorię „sukcesu społecznego” w badaniach socjologicznych, a także przedstawiła szereg teorii z dziedziny socjologii edukacji, takich jak koncepcja strukturalno-funkcjonalna, teoria reprodukcji ekonomicznej oraz teoria reprodukcji kulturowej. Rozdział ten stanowi doskonale wprowadzenie teoretyczne do późniejszych analiz.

W rozdziale drugim Anna Mazurowska skoncentrowała swoją uwagę na tej grupie społecznej, jaką jest klasa średnia (uwzględniając w tym również problemy definicyjne i cechy społeczeństwa klasowego). W tym kontekście autorka w sposób bardzo trafny przywołała między innymi poglądy Maxa Webera oraz Karola Marksa. Następnie przeanalizowała różne aspekty umiejscowienia klasy średniej w strukturze społecznej, zaznaczając przy tym, iż „różnorodność kanałów ruchliwości społecznej we współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach, a także doskonale widoczne zjawisko niespójności statusu oraz niekoherentność kryteriów określających przynależność jednostki sprawiają, że próby wyznaczenia wyraźnych granic pomiędzy całymi kategoriami społecznymi w społeczeństwie klasowym są niezwykle skomplikowane”¹. Rozdział ten stoi na bardzo wysokim poziomie naukowym.

Rozdział trzeci dotyczy podejścia rodziców z klasy średniej do edukacji ich dzieci w wybranych kontekstach. Zostało tutaj przedstawione zjawisko rodzicokracji, w tym również jego definicja oraz geneza. Autorka zauważa, iż „rodzico-

¹ A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 52.

kracja akcentuje znaczący udział rodziców w tworzeniu wizji edukacji dziecka i jej zaplanowanej realizacji”². Wskazuje ona przy tym, iż „działania rodziców (skupione zwłaszcza na planowaniu ścieżki edukacyjnej dzieci), mają przyczynić się w dalszej perspektywie do uzyskania przez nie sukcesu życiowego”³. W rozdziale tym poruszono także kwestię związaną zarówno z edukacyjnym rynkiem oraz wyborami szkoły dokonywanymi przez rodziców z klasy średniej, jak i ich intensywną opieką rodzicielską nad własnym dzieckiem. Również tej części książki, w której Anna Mazurowska wykazała się wysokimi kompetencjami w dziedzinie dokonywania wielowątkowych pogłębionych analiz, należy przyznać pozytywną ocenę.

W czwartym rozdziale zawarta została analiza dynamiki rozwoju niepublicznego szkolnictwa podstawowego w Polsce. Autorka przedstawiła genezę oraz rozwój polskiego szkolnictwa niepublicznego zarówno przed, jak i po zmianie ustrojowej, która miała miejsce w Polsce w 1989 roku. Przeanalizowała ona również status prawny oraz warunki finansowania niepublicznych szkół podstawowych. Omówione zostały także wybrane konteksty działalności niepublicznych polskich szkół podstawowych, a także średnich. Podkreśliła przy tym, iż cechą „charakterystyczną dla szkół prywatnych (...) jest zainteresowanie tymi placówkami reprezentantów określonych grup i klas społecznych”⁴; spośród wszystkich uczniów uczęszczających do niepublicznych placówek najwięcej dzieci pochodzi ze środowisk przedsiębiorców oraz inteligenckich⁵. Ponadto słusznie wskazuje ona, iż dla współczesnych rodziców ważnym źródłem wiedzy o konkretnych placówkach edukacyjnych są rankingi szkół, a „dobre notowania szkoły w tych klasyfikacjach (na przykład wyniki uczniów powyżej średniej krajowej czy okręgu) zwracają uwagę rodziców na daną placówkę”⁶. Rozdział ten jest bardzo bogaty merytorycznie, a dokonane w nim rozważania potwierdzają erudycję autorki.

Druga część książki zawiera prezentację badań własnych, które zostały przeprowadzone w paradygmacie jakościowym. Składa się on z czterech rozdziałów. W pierwszym przedstawiono metodologiczne podstawy badań, a w kolejnych – szczegółową analizę ich wyników. Ich celem było zbadanie sposobów, w jaki rodzice z klasy średniej postrzegają znaczenie prywatnego szkolnictwa podstawowego w biografii społeczno-zawodowej swoich dzieci. Autorka wnioski wynikające z przeprowadzonych badań przedstawiła w trzech osobnych rozdziałach, które dotyczyły wyboru niepublicznej placówki przez rodziców z klasy średniej, kształcenia oraz wychowania w prywatnych szkołach wyższych, a także funkcjonowania niepublicznych instytucji kształcących na poziomie podstawowym w otoczeniu społecznym. Bez wątpienia, część empiryczna pracy, która bardzo dobrze koresponduje z wcześniejszymi analizami teoretycznymi zasługuje na

² Tamże, s. 62.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 113.

⁵ Z. Sawiński, *Kto posyła dzieci do szkół niepublicznych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1994, 1-2(151-152), s. 26-27, podaje za: A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu*, s. 113.

⁶ A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu*, s. 119.

uznanie. Należy w szczególności wyeksponować trafne oraz ciekawe refleksje autorki poczynione na podstawie odpowiedzi respondentów, dotyczące między innymi oczekiwań rodziców klasy średniej wobec edukacji swoich dzieci w prywatnych szkołach podstawowych i jej wpływu na ich przyszłość społeczną oraz zawodową.

Podsumowując, recenzowana praca stanowi niezwykle cenną rozprawę naukową poruszającą to istotne zagadnienie z zakresu socjologii edukacji, jakim jest prywatne szkolnictwo podstawowe i jego konsekwencje dla sukcesu społecznego jednostek w nim uczestniczących. Autorka swoje teoretyczne rozważania skonfrontowała z wynikami badań przeprowadzonymi wśród rodziców z klasy średniej. Na szczególną uwagę zasługuje bardzo wysoki poziom merytoryczny treści zawartych w książce, a także wykorzystanie bogatej literatury przedmiotu zarówno polskiej, jak i zagranicznej. Bez wątpienia, ciekawa narracja oraz szczegółowe analizy zebranego materiału badawczego potwierdzają wysokie umiejętności Anny Mazurowskiej w dziedzinie prowadzenia dyskursu naukowego. Pragnę na zakończenie podkreślić, iż czytanie recenzowanej pracy jest poznawczą „przyjemnością” i z pewnością stanowi ona znaczący wkład do socjologicznej oraz edukacyjnej wiedzy dotyczącej relacji pomiędzy szkolnictwem, zwłaszcza prywatnym, a sukcesem społecznym jednostek.

Anna Sobczak

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER (red.), *Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 358

Wykluczenie społeczne nie jest zjawiskiem nowym, co wiąże się z tym, że wielu próbowało je definiować, różnie rozkładając akcenty. Współcześnie definicje sytuują wykluczenie społeczne w czterech możliwych kontekstach: 1) uczestnictwa (partycypacji) w życiu społecznym lub zbiorowym, 2) dostępu do zasobów, dóbr, instytucji i systemów społecznych, 3) ubóstwa i deprywacji potrzeb, 4) praw społecznych i ich realizacji¹. Bez względu jednak na to, który kontekst uzna się za kluczowy w definiowaniu wykluczenia społecznego, istotne są tu jednostkowe konsekwencje, wiążące się z deficytami, niedosytem, ograniczeniami i deprywacją.

Identyfikując grupy marginalizowane, należałoby odpowiedzieć na trzy zasadnicze pytania²:

– Kto lub co jest marginalizowane? To pytanie o zasięg terytorialny lub społeczny (np. kraj, miasto, dzielnicę miasta, a także płeć, wiek, rasę, religię, światopogląd, wykształcenie, umiejętności, sytuację prawną, stan rodzinny, stan zdrowia, zamożność itp.);

¹ R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Warszawa 2006, s. 19.

² T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998, s. 34-35.

- Czego osoba lub grupa jest pozbawiona? To pytanie o przedmiot; dotyczy ustalenia, z jakich obszarów jest wyłączona, o jakie należne jej uprawnienia chodzi i o jakie sfery, której dotyczy marginalizacja;

- Do jakiego stopnia osoba lub grupa pozbawiona jest tych uprawnień? To pytanie o głębokość; poszukuje się tu stopnia braku uczestnictwa, który ma kluczowe znaczenie w zakwalifikowaniu danej osoby lub grupy do kategorii marginalnej; o głębokości marginalności decyduje stopień, w jakim dana osoba lub grupa społeczna pozbawiona jest władzy, uprawnień, możliwości wyboru, dostępu do dóbr, a także to, że jest do czegoś przymuszana, dyskryminowana i/lub napiętnowana oraz czy jest bezradna i pozbawiona pomocy³.

Rzetelnie zrealizowana diagnoza winna obejmować te trzy pytania. Dla pedagoga istotne będzie także oczywiście rozpoznanie przyczyn i skutków wykluczenia społecznego; wnikliwe ich zdiagnozowanie służy w projektowaniu sposobów działań „skrojonych na miarę” osób doświadczających społecznej ekskluzji i wycelowanych w ich rzeczywiste potrzeby.

Wiele nierozwiązanych kwestii przyjmujących postać bądź indywidualnych trudności komplikujących sytuację życiową, bądź problemów, których rozmiary i konsekwencje upoważniają do określenia ich mianem problemów społecznych, nadal w polskiej rzeczywistości wymaga ingerencji odpowiednich podmiotów, koniecznie poprzedzonej diagnozą i sensownym pomysłem na skuteczne działania. Uzasadniony jest zatem namysł nad tym, kto, gdzie, jak i jakie winien (mając odpowiednie kompetencje i uprawnienia) podejmować działania, które jeśli nie przyniosą pełnych rozwiązań danego problemu (a tego realistycznie trzeba się spodziewać), to stanowić będą krok ku znajdowaniu i wyborom najlepszych w danych warunkach opcji działań oraz choć częściowego niwelowania rozmiarów i konsekwencji istnienia tychże problemów. Celowe i konieczne jest ciągle przyglądanie się tym zjawiskom, śledzenie kierunków oraz dynamiki ich akceleracji i eskalacji, rejestrowanie skutków ich progresji i intensyfikacji, zwłaszcza gdy prowadzą do zjawiska wykluczenia. Owo wykluczenie społeczne (z jednej strony w niektórych aspektach podobne dla określonych kategorii osób, z drugiej – zindywidualizowane) redaktorka naukowa niniejszej publikacji – Joanna Rajewska de Mezer – uczyniła główną kategorią pojęciową i osią, wokół której zogniskowane zostały zamieszczone w nim teksty. Zarówno potrzeba monitorowania przejawów zjawiska wykluczenia społecznego, ale i możliwości działań – tak o charakterze wsparcia społecznego, jak i charakterze profilaktycznym – wraz z różnymi ich ograniczeniami, wybrzmiewają w tekstach zebranych w pozycji zatytułowanej *Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie*, co pozwala przypuszczać, że zaproszeni do jej współtworzenia autorzy podzielają to przekonanie.

Spektrum postaci ekskluzji społecznej, omówionych w tej pozycji wydawniczej, udowadnia wielość jego wymiarów, aspektów, przejawów i poziomów oraz złożoność i wzajemne determinowanie się jego przyczyn i skutków.

³ Tamże, s. 27.

Na recenzowaną książkę składają się dwie podczęści, stanowiące nieco odrębne, lecz jednocześnie uwspólnione kwestią wykluczenia obszary.

Pierwsza z nich, zatytułowana „Różne oblicza wykluczenia społecznego człowieka”, zawiera 14 artykułów.

Otwierają ją rozważania Anny Kotlarskiej-Michalskiej, która (przyjmując socjologiczny punkt widzenia) przeprowadza czytelnika przez meandry rozumienia pojęcia „wykluczenie” oraz tropienia i identyfikowania – jak sama to dookreśla w tytule – znanych (już ujawnionych, rozpoznanych i sklasyfikowanych) oraz nieznanych (jeszcze nierozpoznanych lub słabo opisanych) przejawów wykluczenia w dwóch wymiarach: jednostkowym i społecznym. Czytelnik ma tu możliwość poznania pokazanej w syntetyczny sposób istoty wykluczenia społecznego oraz przyjrzenia się kilku stosunkowo nowym kategoriom osób społecznie wykluczonych. Ich zidentyfikowanie i opis, których podjęła się Anna Kotlarska-Michalska, nie były łatwym zadaniem, biorąc pod uwagę bogactwo literatury poświęconej temu zagadnieniu (i pojęciom współobecnym w rozważaniach naukowych wokół kategorii wykluczenia społecznego).

Tuż za tymi przemyśleniami ulokowany został tekst Kazimierza Przyszczyńskiego, który zarysował obraz polskiego społeczeństwa w latach 90. XX wieku, specyficznym okresie w historii Polski, bo pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej. Autor przyjął tu perspektywę edukacyjną, splatając wątki dotyczące demokracji, kompetencji obywatelskich w ówczesnych realiach oraz oczekiwanej podwójnej roli edukacji – dla demokracji i w demokracji.

Obydwa te teksty stanowią znakomite wprowadzenie w tematykę kolejnych artykułów, które dają drobiazgowy ogląd wyjątkowości skonkretyzowanych postaci ekskluzji, tak w aspekcie jednostkowym, jak i społecznym (w różnych tekstach – w różnych proporcjach), obecnej w zróżnicowanych w swej specyfice wybranych kategoriach osób.

Jedną z nich jest kategoria młodzieży wykluczonej społecznie, analizowana w przestrzeni szkoły przez Katarzynę Pawełek. Autorka wskazała w szczególności na praktyki wykluczające i stygmatyzujące, obecne w środowiskach szkolnych, wraz z ich wielorakimi przyczynami i konsekwencjami oraz możliwościami zapobiegania owym praktykom sprzyjającym wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży w szkole.

Wykluczenia społecznego doświadczają również osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Co istotne, autorka tekstu poruszającego te kwestie – Katarzyna Pawełek – nie tylko zgłębiła jego przyczyny, ale i podkreśliła w nim wielokrotność tego wykluczenia (dyskryminowania), przejawiającego się wyłączeniem tych osób z kilku opisanych przez nią obszarów ich codziennego funkcjonowania. Tekst znakomicie inspiruje do poszukiwania odpowiedzi na pytania, co jest w polu możliwości działań różnych podmiotów, skutkujących zmianą myślenia o osobach z niepełnosprawnością.

Wykluczanie przyjmujące postać samowykluczenia przez osoby borykające się z własnymi chorobami i zaburzeniami psychicznymi, ujawnione w ich narracjach, jest przedmiotem zainteresowania i opisu dokonanego przez Annę Gulczyńską. Tekst stanowi przyczynek do zrozumienia osobliwości samowyklu-

czenia osób z zaburzeniami nerwicowymi i depresją, zwłaszcza jego przejawów i konsekwencji.

Ewelina Silecka-Marek pochyliła się nad rodzinami, w których wychowywane są dzieci z niepełnosprawnością, wskazując na swoiste zawieszenie owych rodzin pomiędzy nieobecnością w przestrzeni społecznej (powiązaną z rzeczywistym wykluczeniem, naznaczaniem społecznym, samostygmatyzacją i automarginalizacją) a (obietującą w zamierzeniach i spodziewanych efektach) integracją społeczną, wykorzystującą do tego celu różnorodne instrumenty i zasoby.

Czynnikami potencjalnie generującymi wykluczenie społeczne są również zaburzenia mowy; potwierdzenie tego odnaleźć można w tekście Krystyny Błachnio. Autorka, wskazując na społeczne znaczenie mowy, podkreśliła, że osoby borykające się z jej zaburzeniami doświadczają nietolerancji, lekceważenia, ośmieszania, stygmatyzacji, dyskryminacji i izolacji. Bliżej przyjrzała się wybranym kategoriom osób z zaburzeniami mowy, których sytuacja jest utrudniona dodatkowymi czynnikami i ograniczeniami (m.in. specyfiką zmian okresu starości, przewlekłą chorobą, niepełnosprawnością, przewlekłymi i ostrymi stanami zaburzeń układu nerwowego, autyzmem, mózgowym porażeniem dziecięcym, afonią, deformacją twarzy), wskazując także pola możliwości przeciwdziałania marginalizacji społecznej spowodowanej zaburzeniami mowy.

Przedmiotem rozważań Jolanty Twardowskiej-Rajewskiej jest wykluczenie społeczne seniorów. Autorka najpierw przyjrzawszy się starości w polskich realiach oraz seniorom zmuszonym żyć i odnajdywać się w obecnych warunkach tak zwanego ponowoczesnego świata, wyeksponowała następnie bariery pełnej partycypacji osób starszych w społeczeństwie, objawy ich dyskryminacji i przejawy ich wykluczania. Co istotne, zakresliła również możliwości działań zmierzających do inkluzji społecznej seniorów.

Tej samej kategorii osób, lecz w nieco innym aspekcie, poświęciła swoją uwagę Hanna Karaszewska. Osoby starsze, ze względu na wiktymogenność cech wpisanych w okres starości, a także ich bezbronność, bezradność i naiwność, stanowią grupę osób poszkodowanych w wybranych kategoriach przestępstw. Autorka, budując ich opisy, zawierające między innymi sposoby zachowań seniorów będących ofiarami przestępstw, formułuje odpowiedzi dla praktyki – działań profilaktycznych i pomocowych w tym obszarze.

Kolejny tekst – autorstwa Agnieszki Barczykowskiej – to szkic poświęcony kwestii socjalizacji, mającej charakter wyłączający, a zachodzącej w śródmiejskich enklawach biedy. Funkcjonujące w nich środowiska rodzinne, naznaczone wzajemne warunkującymi się i wzmacniającymi problemami różnej natury oraz charakteryzujące się interesująco omówionymi tu cechami, stanowią niepokojąco mizernej jakości środowiska wychowawcze; w tekście zawarta została silna argumentacja tej tezy. Autorka dopełnia swój tekst propozycjami rozwiązań mających na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu oraz zmniejszania jego skali, utrwalanemu w tych enklawach w kolejnych pokoleniach w wyniku działania mechanizmów transmisji międzypokoleniowej, prowadzących do odtwarzania i powielania pewnych zachowań, reguł i postaw.

Specyficznie pojmowanym wykluczeniem społecznym zajął się Bogusław Dziecioł, dokonując w swoim tekście omówienia wielu czynników (zwłaszcza o charakterze społecznym) generujących zaburzenia socjalizacyjne w przestrzeni społecznej miast ulokowanych w byłych tak zwanych krajach demokracji ludowej, a więc kilku krajach Europy Środkowo-Wschodniej, które pozostawały w radzieckiej strefie wpływów i dominacji. Obserwowane skutki zachodzących w nich zmian w przestrzeni miast, które obszernie i wieloaspektowo omawia autor, nie zawsze służą wspieraniu procesu socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Problematyce „ludzi ulicy” – jako kategorii osób wykluczonych w przestrzeni społecznej – przyjrzała się Kazimiera Król. W swoim artykule ujęła opis tego społecznego fenomenu, diagnozowanego szczególnie w dużych miastach, zawierający kategorię „ludzi ulicy” oraz omówienie ich specyfiki, zamykając swoje rozważania stawianiem pytań o warunki skuteczności działań pomocowych i profilaktycznych w tym obszarze wykluczenia społecznego.

Kolejny tekst, autorstwa Joanny Rajewskiej de Mezer, stanowi omówienie stosowanych w Polsce form wsparcia udzielanego rodzinom przez podmioty systemu pomocy społecznej, a w konkluzji analizę ich roli we wspieraniu potrzebujących tego rodzin, z podkreśleniem konieczności pomagania aktywizującego beneficjentów działań instytucji ulokowanych w systemie pomocy społecznej.

Tę część książki zamyka prezentacja wybranego programu korygującego zachowania agresywne – Treningu Zastępowania Agresji, opracowanego przez Arnolda Goldsteina oraz grupę jego współpracowników. Jej autorka – Barbara Toroń-Fórmanek opisała tu jego podstawy i komponenty oraz podjęła próbę oceny jego efektywności w kontekście przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób agresywnych.

W drugiej części książki, znacznie mniejszej objętościowo względem pierwszej, znalazło się pięć tekstów, zgromadzonych tu według jasno zarysowanego kryterium, to jest wykluczenia społecznego osób oraz ich rodzin), powiązanego z ich doświadczeniem izolacji więziennej. Zasadność wyróżnienia tak ujętej problematyki wykluczenia społecznego wiąże się z jej spójnością z zainteresowaniami naukowymi Redaktorki recenzowanej pozycji, ulokowanymi w obszarze penitencjarystyki i resocjalizacji.

Preludium do dalszych rozważań w tej części książki stanowi tekst Wiesława Ambrozika, który udowodnił, że piętno wykluczenia społecznego skazanych, w różnych jego wymiarach, przejawach i konsekwencjach, stanowi barierę w procesie readaptacji tej kategorii osób. Stawiając pytania o możliwości i szanse ponownego przystosowania się tych osób do w miarę pełnego i akceptowanego uczestnictwa społecznego, wskazuje na obwarowanie sukcesu readaptacji licznymi uwarunkowaniami, które szczegółowo omawia.

Szans i możliwości przełamania tych barier można poszukiwać między innymi w kapitale społecznym ukrytym w środowiskach lokalnych, na którego rolę – w kontekście inkluzji społecznej osób mających w swej biografii doświadczenia izolacji więziennej – wskazała w swoim tekście Anna Fidelus, podkreślając zwłaszcza znaczenie w tym procesie postaw społecznych członków społeczności

lokalnych wobec osób mających za sobą pobyt w izolacji więziennej. Rozważania teoretyczne zostały tu wzbogacone wynikami badań własnych, które stanowią wyraźne potwierdzenie konieczności prowadzenia działań mających na celu intensyfikację przychylności postaw społecznych wobec byłych więźniów.

Kwestię symbolicznej deetykietyzacji kategorii wykluczonych, jaką stanowią osoby z przestępczą przeszłością, uczynił obszarem swojego zainteresowania Maciej Muskała, zachęcając jednocześnie do poszukiwania formalnych sposobów wzmacniania procesu ich readaptacji społecznej. Autor jest przy tym świadomy, że usunięcie piętna skazania, nawet poprzez najlepiej przeprowadzone rytuały odkupienia/destygmatyzacji (interesująco opisane w tekście), nie gwarantują skutecznego przełamania barier i przeszkód readaptacyjnych.

Próbie konfrontacji ze złudnością nadziei na readaptację społeczną osób (w szczególności kobiet) pozbawionych wolności podjęła Agata Matysiak-Błaszczuk. Analizy marginalizacji tej kategorii osób dokonała ze szczególnym zwróceniem uwagi na: wydarzenia w przebiegu ich życia, które przyczyniły się do wystąpienia zachowań kwalifikowanych przez prawo jako przestępcze, czynniki marginalizujące przestępcze kobiety w więzieniach oraz ich sytuacje życiowe wpływające na dalszy prawidłowy lub zaburzony proces socjalizacji. Wyróżniając w ten sposób czynniki ułatwiające i utrudniające readaptację społeczną tych kobiet, wskazała możliwości działań na rzecz minimalizowania ich społecznej stygmatyzacji i ekskluzji.

Unikatowy problem wykluczenia społecznego dzieci osób pozbawionych wolności poruszyła w swoim tekście Sonia Dzierżyńska-Breś. Na tle zarysowanej tu sytuacji tych dzieci, wiążącej się z wieloma czynnikami ryzyka występowania u nich szeregu negatywnych konsekwencji, w tym doświadczania obejmującego kilka obszarów wykluczenia społecznego, odniosła się także do możliwości zmniejszenia negatywnego wpływu rodzicielskiego uwięzienia na dzieci, redukcji „więziennego piętna” oraz materialnego, lingwistycznego i dynamicznego wykluczenia dzieci osób pozbawionych wolności.

Kolorytu i wartości publikacji dodaje wielość oraz różnorodność opisywanych kategorii osób i grup, których dotyczy problem wykluczenia społecznego. Znakomicie, że duża część autorów ujęła w swoich rozważaniach odniesienia do profilaktyki i wsparcia, sygnalizowanych w tytule publikacji; niestety, w kilku tekstach zabrakło tych wątków, choć bezdyskusyjnie wzbogaciłyby prowadzone rozważania oraz mogłyby stanowić inspirację do krytycznej oceny efektywności instrumentów inkluzji społecznej, a ulepszone propozycje posłużyć aplikowaniu ich do praktyk pomocowych.

Ze względu na stworzony w tej publikacji kolaż omawianych kategorii osób, których dotyczy wykluczenie, pozycja ta adresowana jest do szerokiego grona odbiorców, tak studentów różnych kierunków i specjalności, pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych, jak i praktyków, którym nieobca jest w ich codzienności zawodowej potrzeba działań wspierających i profilaktycznych na kontinuum od ekskluzji do inkluzji społecznej ich podopiecznych.

Ewa Włodarczyk

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA, *O zwykłych przedmiotach w niezwyklej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 300

Najnowsza publikacja Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak i Moniki Nawrot-Borowskiej przenosi nas w magiczny czas Świąt Bożego Narodzenia, czas obdarowywania oraz czas otrzymywania. Zwyczaje oraz tradycje okołobożonarodzeniowe stanowią swoiste tło dla głównego bohatera książki, czyli zabawki. To właśnie zabawka stanowi tutaj punkt wyjścia do niezwykle przemyślanych i bogatych w źródła opisów przeszłości w kontekście pedagogiczno-historycznym. Obie autorki zajmują się od wielu lat badawczo tematyką zabawek i zabaw dziecięcych na ziemiach polskich, o czym świadczą artykuły oraz prace poświęcone tej tematyce. Książka *O zwykłych przedmiotach w niezwyklej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku* stanowi niezwykle opracowanie zabawki jako daru, z uwzględnieniem wielu perspektyw – samego przedmiotu, darczyńców i obdarowywanych.

Autorki skupiły się na problematyce zabawek dziecięcych otrzymywanych w okresie świąt Bożego Narodzenia w II połowie XIX oraz na początku XX wieku na ziemiach polskich. By zrekonstruować zabawki, ich wychowawczy charakter oraz zwyczaje związane z ich przekazywaniem, badaczki dokonały analizy źródeł pisanych i ikonograficznych ze wspomnianego okresu. Pośród źródeł pisanych, z których korzystały, wymienić należy m.in. poradniki pedagogiczne, wychowawcze, medyczne, higieniczne, prasę, w tym czasopisma dla dzieci, literaturę wspomnieniową i pamiętnikarstwo. Uwzględniono również cenniki, kalendarze, czy literaturę piękną (również dla dzieci). Wśród źródeł ikonograficznych znalazły się grafiki prasowe, pocztówki oraz fotografie, z których wybrane zostały zawarte w publikacji. Dzięki temu czytelnik ma możliwość nie tylko przeczytać opis zabawki, ale również ją zobaczyć.

Książka składa się ze wstępu, sześciu rozdziałów, zakończenia. Zawiera także bibliografię oraz spis ilustracji. W pierwszym rozdziale opisane zostały zagadnienia dotyczące obrzędów oraz tradycji Świąt Bożego Narodzenia na ziemiach polskich, ze szczególnym zwróceniem uwagi na zwyczaj obdarowywania. Drugi rozdział został poświęcony dylematom obdarowujących oraz marzeniom i nadzieją obdarowywanych. Zawarto w nim porady dla rodziców dotyczące doboru odpowiedniej zabawki dla dziecka oraz przedświąteczne reklamy sklepowe. Ponadto, uwzględniono dziecięce pragnienia z badanego okresu. Następnie przyjrano się darczyńcom – w postaci istot antropomorficznych, figurom z baśni i powiastek, czy po prostu dorosłym. W rozdziale czwartym opisano dary w postaci zabawek w odniesieniu do najmłodszych. Można tu znaleźć zabawki dla młodszych dzieci oraz z uwzględnieniem podziału na płeć – dla chłopców i dziewczynek. W dalszym ciągu pracy rozważano aspekt dobroczynności, w postaci pomocy biednym i potrzebującym, oraz dzielenie się zabawkami. Ostatni rozdział został poświęcony domowemu wytwórstwu zabawek, zarówno jako prezentów, jak i ozdób choinkowych.

Na uwagę zasługuje szczególnie układ książki. Autorki opisały najpierw zwyczaje okołoświąteczne, by na tak zarysowanym tle odpowiedzieć na kilka istotnych pytań, jak te dotyczące wyboru odpowiedniej zabawki – kto i kiedy obdarowywał oraz dla kogo ów prezent był przeznaczony. Klarowna narracja, wzbogacona licznymi cytataми z tekstów kultury badanego okresu dodaje omawianej pracy autentyczności i pozwala czytelnikowi posmakować przeszłości. Publikacja obfituje w szczególny sposób zaprezentowane ilustracje oraz reklamy, co stanowi jej niezwykle znaczącą zaletę. Ponadto, badaczki przez prymat zabawki w nadzwyczajnie umiejętny sposób poruszyły kwestie wychowawcze.

O zwykłych przedmiotach w niezwyklej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak i Moniki Nawrot-Borowskiej to niezwykle przemyślana, bogata w źródła, napisana piękną polszczyzną publikacja, zdecydowanie warta polecenia.

Anna Wojewoda

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

**Sprawozdanie z V Jubileuszowej Konferencji
z cyklu
Poznańskie Forum Dyskusyjne Lifelong Learning
*Edukacja dorosłych
a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*
Poznań, 23-24 października 2018 roku**

23-24 października 2018 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych odbyła się V Jubileuszowa Konferencja z cyklu Poznańskie Forum Dyskusyjne Lifelong Learning, zatytułowana *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Podczas tej cyklicznej konferencji została stworzona przestrzeń do dyskusji nad współczesnymi trendami w edukacji dorosłych i ich związkiem z koniecznością całościowego kształtowania karier edukacyjno-zawodowych. W konferencji uczestniczyli andragodzy, pedagodzy, socjologowie i politycy oświatowi z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Szczególnym gościem konferencji była prof. zw. dr hab. Agnieszka Bron, reprezentująca Uniwersytet w Sztokholmie. Przewodniczącą, jak również pomysłodawczynią tej cyklicznej konferencji była kierownik Zakładu Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego – prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, która dokonała uroczystego powitania wszystkich gości, natomiast prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych dopełniła ceremonię rozpoczęcia oficjalnym otwarciem konferencji.

Konferencja została zaplanowana na dwa dni, co pozwoliło na czasowy komfort wystąpień uczestników, możliwość merytorycznych dyskusji oraz integrację środowisk naukowych różnych uczelni. Obrady przebiegały w pięciu sesjach plenarnych i trzech sekcjach tematycznych. Uczestnicy dzielili się wiedzą, rezultatami badań i refleksją dotyczącą najbardziej aktualnych problemów andragogicznych i doradczych.

W pierwszym dniu konferencji, tj. 23 października, obrady toczyły się w czterech sesjach plenarnych. Pierwszej sesji przewodniczyły prof. dr hab. Elżbieta Dubas z Uniwersytetu Łódzkiego oraz prof. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec z Uni-

wersytetu Toruńskiego. W trakcie tej sesji zostały wygłoszone 3 referaty. Pierwsze wystąpienie, prof. zw. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik, pt.: *Przeobrażenia pracy i zmiany wzorów przebiegu karier a globalna kultura edukacyjna – kompetencyjny wymiar planowania karier edukacyjno-zawodowych*, wprowadzało we wszystkie wątki tematyczne pozostałych referatów, stanowiło swoistą metateorię problematyki podejmowanej podczas konferencji. Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska w swoim wystąpieniu: *Metateoria, doradztwo karier a wymiar ludzkiego świata kariery* ukazała powiązanie między doradztwem karier zawodowych a wymiarem ludzkiego życia, podkreślając w ten sposób bardzo ważny wymiar kariery – kariery życiowej. Prof. zw. dr hab. Agnieszka Bron w swoim referacie: *Wyzwanie współczesności: w kierunku trzeciej rewolucji edukacyjnej* dokonała przeglądu dotychczasowych rewolucji edukacyjnych i wynikających z niej wyzwań współczesności. Omawiając aspekty globalne współczesnych zmian w edukacji, odwoływała się również do doświadczeń szwedzkich, postawiała też ważne pytanie: w jakim kierunku podążamy – pogłębionego, refleksyjnego uczenia się jednostki, czy raczej powierzchowności i konsumpcji wykształcenia?

Drugą sesję plenarną, prowadzoną przez prof. zw. dr hab. Ewę Solarczyk-Ambrozik i dr Renatę Konieczną-Woźniak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), rozpoczął prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski referatem: *Planowanie karier zawodowych w przedsiębiorstwach*, wskazując konieczność współpracy pracodawców z instytucjami edukacyjnymi. Zaakcentował w ten sposób rolę łączenia teorii z praktyką. Kolejne wystąpienie na temat zjawiska lifelong learningu w kontekście przeobrażeń kultury, a zwłaszcza popkultury w bardzo spektakularny sposób zaprezentował jej badacz i znawca prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, w wystąpieniu zatytułowanym: *Lifelong Learning a przemiany kultury współczesnej*. Treść wystąpienia prof. zw. dr hab. Magdaleny Piorunek: *Socjalizacyjne konteksty biegu życia zawodowego człowieka* skupiła uwagę słuchaczy na powiązaniu przebiegu karier zawodowych z wymiarem temporalnym i socjalizacyjnym, ponieważ, jak zaznaczyła prelegentka, socjalizacja do pracy i zawodowego funkcjonowania przebiega w rodzinie, szkołach, w różnych organizacjach i zakładach pracy. Kolejny referat, prof. dr hab. Elżbiety Dubas: *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy stulecia*, zamykał drugą sesję plenarną i stanowił wnikliwą analizę tytułowego zjawiska w perspektywach: czasu, przedmiotu badań, metodologii badań oraz stałego i/lub zmiennego społecznego i jednostkowego znaczenia przypisywanego nauce jako dziedzinie ludzkiej działalności.

Trzecią sesję plenarną, prowadzoną przez dr hab. Małgorzatę Rosalską i dr Monikę Christoph (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), rozpoczął referat prof. dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec. Została w nim podjęta krytyczna analiza „starych” i „nowych” podstaw programowych kształcenia ogólnego dla III etapu edukacji, mających ścisły związek z budowaniem kompetencji społecznych na wejściu w dorosłość. W kolejnym wystąpieniu: *Funkcje społeczne edukacji w dorosłości: sukcesy, wyzwania, problemy, absencje* prof. dr hab. Zofia Szarota poddała refleksji dokonujące się zmiany w zakresie społecznych zadań uczenia się w dorosłości, proponowała też nowe ujęcie typologii funkcji społecznych edukacji dorosłych. Na-

stępnie prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk w wystąpieniu zatytułowanym: *Zwiastuny kryzysu edukacji formalnej*, w sposób szczególny podkreślił, że współcześnie pożądane jest poszukiwanie sposobów na przywrócenie edukacji formalnej wiodącej roli w przygotowaniu dzieci i młodzieży do godnego i aktywnego życia. Wystąpienie zespołu: dr Anny Bilon, dr Magdaleny Czubak-Koch i dr Joanny Minty: *Wspieranie przestrzeni i miejsc uczenia się ludzi dorosłych – wnioski z badań desk research* stanowiło prezentację interesujących wniosków z badań na temat rozpoznania stanu edukacji pozaformalnej i nieformalnej w Polsce.

Czwartą sesję plenarną, moderowaną przez prof. dr hab. Zofię Szarotę z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i dr Annę Wawrzonek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), zapoczątkowało wystąpienie dr Ewy Krause: *Kariera naukowa kobiet, czyli o zjawisku dziurawego rurociągu*, w którym autorka zwróciła uwagę na rosnącą populację polskich kobiet z wyższym poziomem wykształcenia, równocześnie podkreślając, że wraz z uzyskiwaniem kolejnych stopniaw awansu naukowego liczba mężczyzn przewyższa liczbę kobiet. Autorka podjęła próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego zjawiska. Referat dr Violetty Drabik-Podgórnjej: *Chaos zawodowy na rynku pracy – możliwości i ograniczenia pomocy w planowaniu karier*, podkreślał zróżnicowane wymagania dotyczące kompetencji i kwalifikacji pracowników oraz dróg ich zdobywania. Stan rynku pracy, zdaniem autorki, prowokuje pytania: Jak pomagać w planowaniu karier, odpowiadać na oczekiwania osób poszukujących wsparcia? Kolejne wystąpienie dra Krzysztofa Pierścieniaka: *„Nowy Profesjonalizm” – wyzwania i ograniczenia dla uczenia się w miejscu pracy w okresie średniej dorosłości* skupione było na dyskusji z założeniami dydaktyki kształcenia zawodowego dorosłych w związku z wykonywaną pracą. Ostatnim prelegentem pierwszego dnia konferencji był dr Marek Podgórnny. W swoim wystąpieniu: *Zarządzanie wiedzą na rzecz wspierania rozwoju kariery* podkreślił, że „nastawienie na wiedzę” stało się współcześnie podstawowym wyróżnikiem zarówno poszczególnych pracowników, jak i całych organizacji, które dostrzegają potrzebę systemowego zarządzania wiedzą.

Drugi dzień konferencji podzielony został na sesję plenarną i obrady w trzech sekcjach tematycznych. Sesję plenarną moderowali dr Krzysztof Pierścieniak (Uniwersytet Warszawski), dr Joanna Szłapińska i dr Magdalena Barańska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). W pierwszym referacie: *Uwarunkowania zmian w zakresie ofert doradczych dla osób dorosłych* dr hab. Małgorzata Rosalska podkreśliła wagę świadomych i odpowiedzialnych wyborów edukacyjno-zawodowych, dokonywanych nie tylko w kontekście wymagań i oczekiwań rynku pracy, ale wewnętrznego potencjału oraz potrzeb samorealizacji życiowej jednostek. Dr hab. Michał Klichowski, drugi prelegent sesji plenarnej, zainteresował uczestników konferencji tematem: *CyberParki jako przestrzenie uczenia się dorosłych*. W wystąpieniu odniósł się do wyników badań na temat możliwości wykorzystania tego typu obszarów w edukacji. Ostatnie wystąpienie w sesji plenarnej dr Ewy Dębskiej: *Uwarunkowania (re)konstruowania kariery edukacyjno-zawodowej przez osoby w okresie średniej dorosłości* stanowiło interesujące ujęcie tematu, ponieważ autorka wystąpienia, odwołując się do postaci mitycznych bogów, do-

konywała próby klasyfikacji ścieżek karier, ukazując je poprzez analogię, charakterystyczne wybory i uwarunkowania. Sesję plenarną zakończyła ożywiona dyskusja, nawiązująca do wszystkich wystąpień prelegentów.

Po przerwie rozpoczęły się obrady w trzech sekcjach tematycznych:

- I – Trendy w uczeniu się dorosłych;
- II – Potencjał karierowy a edukacja dorosłych;
- III – Kariera w planach edukacyjno-zawodowych dorosłych.

W sekcji pierwszej, moderowanej przez dra hab. Michała Klichowskiego (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i dr Annę Bilon (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), zostały wygłoszone następujące referaty:

- dr Mariusz Przybyła: *Czego Jaś się nie nauczył – o pozornej i znaczącej mocy nowych technologii w edukacji i pracy*. W swoim wystąpieniu autor stwierdził, że współcześnie dzieci wzrastają w świecie zdigitalizowanych gadżetów, które dynamicznie stają się ważnymi fragmentami domowej i szkolnej codzienności, kultury;

- dr Magdalena Barańska: *„Plan B” w procesie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej młodych dorosłych*. Autorka, jako teoretyk i praktyk doradca zawodowy, wskazywała, iż w obliczu wzrastającej dynamiki rynku pracy oraz rozwoju gospodarki cyfrowej, coraz wyraźniej zarysowuje się potrzeba tworzenia kilku alternatywnych ścieżek karier oraz rozwijania umiejętności ciągłego redefiniowania tożsamości zawodowej;

- mgr Łukasz Brzeziński: *Coaching w poradnictwie zawodowym dla osób dorosłych*. Prelegent podkreślił złożoność codzienności i związaną z nią konieczność wspomagania życia ludzi przez przygotowanych do tej roli profesjonalistów, doradców, a zwłaszcza coachów;

- mgr Hanna Miler-Slawiczek: *System doskonalenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej wobec wyzwań współczesności*. Autorka wystąpienia podkreśliła konieczność wykorzystania nowych trendów w szkoleniu i doskonaleniu zawodowym żołnierzy;

- mgr Elwira Litaszewska: *Innowacja społeczna jako wybór karierowy. Użyteczne społecznie doświadczenia w portfolio zawodowym*. Prelegentka ukazywała ważne obszary rozwijania postaw przedsiębiorczych, zarówno wśród osób młodych poszukujących pracy, jak i pracowników już realizujących karierę zawodową w organizacji. Podkreślono edukacyjną funkcję projektowania, realizowania i wdrażania w życie tzw. innowacji społecznej.

Obrady w sekcji drugiej, prowadzonej przez dr Ewę Krause (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) i dr Joannę Mintę (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) wypełniły następujące tematy:

- dr Alicja Szostkiewicz: *Aktywność edukacyjna osób dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej*. W wystąpieniu zaprezentowane zostały wyniki badań fenomenograficznych dotyczące uczenia się osób w okresie średniej dorosłości w obszarze edukacji nieformalnej;

- dr Bożena Kanclerz: *Wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży kończącej gimnazjum w kontekście wprowadzanej reformy edukacji*. Wystąpienie skoncentrowane było na analizie rekrutacji do szkół średnich w obliczu przekształceń, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym;

– dr Joanna Kozielska: *Szkolnictwo branżowe w opiniach uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Wybory edukacyjno-zawodowe a potrzeby rynku pracy*. Autorka zwracała uwagę na niedoceniające roli szkolnictwa branżowego, a tym samym na błędne, ciągle powtarzające się wybory uczniów, skutkujące poczuciem niespełnienia, czy frustracji edukacyjnej.

– dr Joanna Szłapińska: *Zarządzanie talentami jako planowanie karier w organizacji*. Współczesne organizacje tworzą atrakcyjne systemy personalne, mające wywierać skuteczny ekonomicznie wpływ na pracowników oraz wyposażać ich w poczucie sprawstwa i samospełnienia. Zdaniem autorki wystąpienia, nadal w niewielkim stopniu polskie przedsiębiorstwa potrafią efektywnie zarządzać talentami;

– dr Monika Christoph: *Praca (w) przyszłości - wyzwania, tendencje, planowanie*. Prelegentka podkreślała rolę usieciowienia gospodarki oraz związanego z tym trendu intelektualizacji pracy. Dokonała analizy scenariuszy przyszłości pracy, szczególnie zwracając uwagę na zwiększającą się liczbę wyborów karierowych zorientowanych na samozatrudnienie, gdzie kluczową kwestię stanowi budowanie specyficznego profilu kompetencyjnego, udostępnianego przez jednostki różnym pracodawcom na zlecenie;

– mgr Sławomir Szymczak: *Kwalifikacje rynkowe w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. W wystąpieniu zostało ukazane tło ekonomiczne zmian w edukacji dorosłych warunkujące uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych, jak również ważnym akcentem tego referatu było podkreślenie roli uznawania kompetencji i kwalifikacji zdobytych poza systemem edukacji.

Doktor Ewa Dębska (Uniwersytet Warszawski) i dr Magdalena Czubak-Koch (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) prowadziły obrady sekcji trzeciej, w której odnotowaliśmy następujące wystąpienia:

– dr Anna Kławsień-Zduńczyk: *Poradnictwo obywatelskie w organizacjach pozarządowych*. Autorka referatu poddała analizie zakres usług w ramach poradnictwa obywatelskiego, jak również formy i treści tego typu wsparcia;

– dr Katarzyna Ludwikowska: *Edukacja do zatrudnialności – w perspektywie przydatności absolwentów studiów pedagogicznych*. Wystąpienie akcentowało istotny problem – przygotowania wysoko wykwalifikowanych kadr na rzecz gospodarki przez uczelnie wyższe, które mają sprostać współczesnym wymaganiom cywilizacyjnym i gospodarczym;

– dr Anna Wawrzonek: *Kariera, praca, sukces – wymarzona triada czy koszmar współczesności?* Autorka dokonała analizy trzech kluczowych pojęć oraz ich znaczeń w kontekście planowania karier edukacyjno-zawodowych. Wskazała na negatywny wpływ presji związanej z osiąganiem sukcesu przez młodych ludzi oraz niewłaściwym rozumieniem realizacji kariery zawodowej w pracy;

– dr Lucyna Myszka-Strychalska: *Proaktywność jako czynnik wzmacniający poczucie skuteczności w procesie planowania własnej kariery przez młodzież*. Zdaniem autorki, wystąpienia osoby o wysokim stopniu proaktywności wykazują odporność na wpływy otoczenia i podejmują przedsięwzięcia, w wyniku których doprowadzają do stworzenia korzystnych dla siebie warunków działania, ważnych w procesie planowania przyszłości zawodowej;

– dr Sylwia Polcyn: *Samodoskonalenie się nauczycieli w przestrzeni wirtualnej*. W wystąpieniu analizie poddano strony/witryny/portale oraz inne sposoby, z których korzystają nauczyciele w celu samodoskonalenia. Przestrzeń wirtualna okazuje się niezwykle cenna dla rozwoju nauczycieli;

– dr Renata Konieczna-Woźniak: *Kariera (w) starości?* Prelegentka przedstawiła tytułowy problem w kilku perspektywach: kariery starości – współczesnego zwrócenia uwagi na problemy ludzi starszych, kariery w starości – sukcesów osiągniętych mimo, albo, wraz z wiekiem oraz kariery jako pozytywnego bilansu życia, kariery osiągniętej w biegu życia;

– mgr Żaneta Garbacik: *Edukacja w zakresie radzenia sobie ze stresem jako aktualna potrzeba pracowników*. Treść wystąpienia zogniskowana była na istotnym problemie związanym z aktywnością zawodową – stresie pracowników, jak również strategiach jego redukowania, które przekładają się na zyski pracownika i organizacji.

Podsumowania konferencji dokonała jej przewodnicząca – prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, a dopełnieniem tego dnia była uroczysta kolacja.

Podczas konferencji w sesjach plenarnych wygłoszono 18 referatów i tyle samo w sekcjach tematycznych. Każdej sekcji towarzyszyła dyskusja, rezultaty której zostały podsumowane podczas zakończenia obrad. Oficjalnego zamknięcia konferencji dokonała prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dziękując wszystkim gościom za udział i wkład w stworzenie forum dyskusyjnego lifelong learning.

Monika Christoph, Renata Konieczna-Woźniak

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

BARBARA KROMOLICKA, prof. zw. dr hab., Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BEATA JACHIMCZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JUSTYNA NOWOTNIAK, prof. US dr hab., Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński

MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARZENA BUCHNAT, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IWONA CHMURA-RUTKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA GULCZYŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA SOBCZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIUSZ PRZYBYŁA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BOŻENA KANCLERZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA KONARCAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ, prof. UO dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski

PATRYCJA BRUDZIŃSKA, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

HANNA MILER-SŁAWICZEK, mgr, Szkoła Podstawowa nr 10 im. Jana Karłowicza w Inowrocławiu

- AGNIESZKA STEUR, mgr, Sekcja Polska w Levende Talen, Holandia
- MAGDALENA PLUTA, mgr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- JACEK WÓDZ, prof. zw. dr hab., Katedra Pedagogiki, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej
- KATARZYNA SZCZEPAŃSKA-WOSZCZYNA, prof. WSB dr hab., Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej
- ANNA RATAJCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MONIKA NAWROT-BOROWSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- TOMASZ FETZKI, dr, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski
- AGATA STRZELCZYK, mgr, Wydział Historyczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ANNA BASIŃSKA, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ANITA STEFAŃSKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MARIAN MARCINKOWSKI, dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła w Głogowie
- WANDA BARANOWSKA, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki
- JUSTYNA LESZKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- RADOSŁAW NAWROCKI, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ROBERT POKLEK, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MONIKA BIEŃKOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JOANNA NOWAK, mgr, Zespół Szkół Niepublicznych w Tarnowie
- ORIT HALLER-HAYON, Higher Studies of Israel
- ROWAIDAH ALAYAN, Higher Studies of Israel
- TAMAR FEINGOLD ENAV, Higher Studies of Israel
- IDIT PERELMUTER, Higher Studies of Israel
- MARZENA BUCHNAT, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

- ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach
- ANNA SOB CZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EWA WŁODARCZYK, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA WOJEWODA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

MONIKA CHRISTOPH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

EWA BIELSKA, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR BŁAJET, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIA DEPTUŁA, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

EWA JAROSZ, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROŚLAW KOWALSKI, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

ROMAN LEPPERT, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. ChAT dr hab., Wydział Pedagogiczny, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

INETTA NOWOSAD, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. zw. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ALENA VALIŠOVÁ, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do za-
leceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzentkiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki

i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety

Z. Bauman, *Nowe stulecie beczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 39,00. Ark. druk. 35,875

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9