UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 43/2017

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2017

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 – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Zbyszko Melosik (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 2017

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Kontrowersje wokół kulturowych (re)adaptacji języka angielskiego – przykład Japonii* 7

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, *Neoliberalizm i desekularyzacja jako dwa wymiary reform edukacji we współczesnej Turcji* 21

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, *Edukacja religijna w Anglii – budowanie spójności społecznej i obywatelskiej w warunkach pluralizmu kulturowego* 43

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI, IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK, ROMAN PAWŁOWSKI, JOANNA SZAFRAN, *Ekspertyza dokumentu „Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda"* 61

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, *Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki i jego ograniczanie* 81

MARZANNA FARNICKA, HANNA LIBERSKA, *Między poczuciem akceptacji, wsparcia a wykluczeniem – uwarunkowania różnych dróg adaptacji dzieci do szkoły* 99

SYLWIA JASKULSKA, *Rytualne i nierytualne oblicze „fali" w szkole* 113

EDYTA JANUSZEWSKA, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją* 129

STANISŁAWA NAZARUK, ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, *Edukacja wielokulturowa szansą na integrowanie uchodźców ze społecznością lokalną* 153

RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC, *Praca zawodowa a funkcjonowanie rodziny – analizy i refleksje* 165

ANNA GULCZYŃSKA, *Użyteczność stosowania pojęcia „rodzina normalna" – z perspektywy pomocy psychologiczno-pedagogicznej* 177

GRAŻYNA TEUSZ, *Przez Ty człowiek staje się Ja. Coaching i filozofia dialogu – konstruktywne spotkanie* 193

KONRAD MAJ, *Uczelnia XXI wieku. Sieć społeczna studentów, absolwentów i kadry naukowo-dydaktycznej w innowacyjnym modelu kształcenia ideAGORA* 205

BEATA SZABAŁA, *Zasoby osobiste a niepełnosprawność sensoryczna* 223

BEATA IWANICKA, *Bariery i przykłady wsparcia w procesie edukacji w środowisku osób z wadami słuchu* 247

MICHAŁ MARCINIAK, *Wychowanie fizyczne na Uniwersytecie Notre Dame w South Bend Indiana – tradycja, proces, nauczyciele* 263

ELWIRA LITASZEWSKA, *Nieetatowe rozwiązanie karierowe jako sposób gromadzenia kapitału kariery* 283

RAFAŁ WŁODARCZYK, *Okrucieństwo, przemoc i wychowanie według Michela de Montaigne'a. Szkic z deontologii pedagogicznej* 295

ANDRZEJ KASPEREK, *Słowiańszczyzna w podręcznikach. Studium socjologiczne nad możliwością budowania alternatywnych narracji historycznych o początkach państwa polskiego* ... 315
IZABEL S. RAMADAN, *Minority Culture, Education and Identity: The Case of Palestinian Arabs in Israel* ... 335
DOROTA PROBUCKA, *O edukacji w zakresie praw zwierząt. Teoria Toma Regana* ... 351
ALON HIRSH, *From Being Sedentary to Being Active: Shifting Patterns of Idleness Among Children* ... 365
JITKA LORENZOVÁ, *The Concept of Authority in Pedagogical Thinking* ... 385
HAWARI NASREEN, *Defining the Role of the Counselor* ... 403

II. RECENZJE I NOTY

Tomasz Maliszewski, Małgorzata Rosalska (red.), *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 408 (ALEKSANDRA LITAWA) ... 427
Paulina Romanowicz, *Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku*, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Szczecin 2016, ss. 354 (ANNA WOJEWODA) ... 431
Emilia Szymczak, *Dynamika dostępu kobiet do studiów politechnicznych. Teoria i praktyka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 395 (WOJCIECH ANDRASZCZYK) ... 433

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report on the 30th Young Pedagogues Summer School "Education Research Traps", Katowice – Wisła, 12 - 16 September 2016 (JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK) ... 439
„Wokół dwujęzyczności…" sprawozdanie ze spotkań z Panią Agnieszką Steur zorganizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 15 - 17 listopada 2016 roku (ANNA SCHMIDT) ... 443
Sprawozdanie z „Dnia Czytania" (Der Bundesweite Vorlesetag), Poznań, 18 listopada 2016 roku (KATARZYNA ARCISZEWSKA) ... 445

Informacje o autorach ... 449

Informacje dla autorów ... 451

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Controversies Around the Cultural (Re)Adaptations of English – the Japan Case* 7

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, *Neoliberalism and Desecularisation as Two Dimensions of Educational Reforms in Contemporary Turkey* 21

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, *Religious Education in England – Building Social Cohesion and Citizenship in the Plural Society* 43

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI, IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK, ROMAN PAWŁOWSKI, JOANNA SZAFRAN, *"Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda" – document expertise* 61

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, *Phenomenon of Early School Leaving and Its Reduction* 81

MARZANNA FARNICKA, HANNA LIBERSKA, *Between a Sense of Acceptance and Exclusion – Indicators of Different Developmental Paths of Lives in School* 99

SYLWIA JASKULSKA, *The Ritual and Non-ritual Aspects of Hazing at School* 113

EDYTA JANUSZEWSKA, *Foreign Students in Polish Schools – Between Integration and Marginalization* 129

STANISŁAWA NAZARUK, ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, *Multicultural Education as a Chance for the Integration of Refugees Into the Local Community* 153

RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC, *Professional Work as a Threat to the Functioning of Family – Analysis nad Reflections* 165

ANNA GULCZYŃSKA, *The Usefulness of the Term "Normal Family" from the Perspective of Psychological and Pedagogical Assistance* 177

GRAŻYNA TEUSZ, *Through You the Human Person Becomes I. Coaching and the Philosophy of Dialog – a Constructive Encounter* 193

KONRAD MAJ, *The 21st Century University. Social Network of Students, Graduates and Academic Staff in an Innovative Model of Education ideAGORA* 205

BEATA SZABAŁA, *Personal Resources and Sensoric Disability* 223

BEATA IWANICKA, *Difficulties and Examples of Support in the Education Process in the Environment of People with Hearing Impairments* 247

MICHAŁ MARCINIAK, *Physical Education at Notre Dame University in South Bend Indiana – Tradition, Process, Teachers* 263

ELWIRA LITASZEWSKA, *Part-Time Career Solution as a Way to Accumulate Career Capital*.

RAFAŁ WŁODARCZYK, *Cruelty, Violence, and Education by Michel de Montaigne. An Essay on Deontology in Education* 295

ANDRZEJ KASPEREK, *Slavism in Coursebooks. A Sociological Study Into the Possibility of Building Alternative Historical Narrations on the Beginning of the Polish State* 315
IZABEL S. RAMADAN, *Minority Culture, Education and Identity: The Case of Palestinian Arabs in Israel* 335
DOROTA PROBUCKA, *About Education on Animal Rights. Tom Regan's Theory* 351
ALON HIRSH, *From Being Sedentary to Being Active: Shifting Patterns of Idleness Among Children* 365
JITKA LORENZOVÁ, *The Concept of Authority in Pedagogical Thinking* 385
HAWARI NASREEN, *Defining the Role of the Counselor* 403

II. REVIEWES AND NOTES

Tomasz Maliszewski, Małgorzata Rosalska (red.), *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 408 (ALEKSANDRA LITAWA) 427
Paulina Romanowicz, *Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku*, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Szczecin 2016, ss. 354 (ANNA WOJEWODA) 431
Emilia Szymczak, *Dynamika dostępu kobiet do studiów politechnicznych. Teoria i praktyka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 395 (WOJCIECH ANDRASZCZYK) 433

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the 30th Young Pedagogues Summer School "Education Research Traps", Katowice – Wisła, 12 - 16 September 2016 (JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK) 439
"Around bilingualism..." report of the meetings with Ms. Agnieszka Steur organized at Faculty of Educational Studies (Adam Mickiewicz University in Poznan; 15-17 November 2016) (ANNA SCHMIDT) 443
Report of the "Reading Day" (Der Bundesweite Vorlesetag), Poznan, 18 November 2016 (KATARZYNA ARCISZEWSKA) 446

Information of Authors 449

Information for Authors 451

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KONTROWERSJE WOKÓŁ KULTUROWYCH (RE)ADAPTACJI JĘZYKA ANGIELSKIEGO – PRZYKŁAD JAPONII

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Kontrowersje wokół kulturowych (re)adaptacji języka angielskiego – przykład Japonii* [Controversies Around the Cultural (Re)Adaptations of English – the Japan Case]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 7-19. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.1

The article is aimed at reconstructing the selected problems of English language adaptation in Japanese society. The author is convinced that there is a whole range of phenomena and paradoxes in Japan that fit perfectly the dilemma of cultural and national controversies around the English as a global language and around the concept of cultural imperialism. The main tension is connected with the fact that such societies as Japan want to keep their own mono-ethnicity and it is obvious that one of the most important components of it is native language treated as a form of embodiment of Japanese values and traditions. So, English is a threat to monolith of Japanese nation. On the other hand Japanese are aware that English helps their nation to rise the chance in global competition in global markets as well as it connects Japan to the world culture.

Key words: English, testing, cultural imperialism, cultural adaptation, Japan

Język angielski stał się współcześnie językiem globalnym. Całkowicie zdominował międzynarodową komunikację. Ponadto, staje się w coraz większym stopniu integralną częścią tożsamości kultur i narodów na wszystkich kontynentach. W związku z tym ostatnim stwierdzeniem wyróżnić można dwa stanowiska. Zwolennicy pierwszego uznają, że język angielski – aby odwołać się do metafory użytej przez krytyka jego dominacji Bila Templera – to lingwistyczny „Tyranozaurus Rex", który z wielkim upodobaniem pożera języki (i kultury) lokalne na całym świecie, stając się nośnikiem kulturowego imperializmu[1]. Dla zwolenników drugiego stano-

[1] B. Templer, *High-Stakes Testing at High Fees: Notes and Queries on the International English Proficiency Assesment Market*, http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/02-1-07.pdf, s. 190.

wiska język angielski ma obecnie charakter kulturowo i ideologicznie neutralny, jest niczym „maszyna do pisania czy komputer, który może być w dowolny sposób wykorzystany przez każdego”[2]. Celem mojego tekstu jest rekonstrukcja wybranych problemów adaptacji języka angielskiego w społeczeństwie japońskim, ponieważ – jak jestem o tym przekonana – to właśnie w Japonii występuje cała gama zjawisk i paradoksów, które znakomicie wpisują się w przedstawiony wyżej dylemat.

Na wstępie podejmę jednak próbę krótkiego przedstawienia genezy języka angielskiego. Mateo Santipolo nazywa standardowy angielski w wersji brytyjskiej dialektem, który uzyskał swój prestiżowy status

> w rezultacie długiego procesu zmiany, związanej z czynnikami społecznymi, politycznymi, kulturowymi i ekonomicznymi, które miały swój początek w klasie średniej (lub niższej średniej) społeczeństwa angielskiego (tzw. Middle England)[3].

Ten standardowy angielski (nazywany niekiedy Oxbridge English lub Queens English) związany jest genetycznie – jak twierdzi ten sam autor – z East Midlands Triangle, geograficznym terenem między Cambridge, Oxfordem i Londynem[4]. Jego kodyfikacja rozpoczęła się w XVIII wieku[5], przy czym jej źródłem było dążenie do potwierdzenia (poprzez język) swojej pozycji społecznej przez wyłaniającą się klasę średnią[6]. Z kolei, zdaniem Urszuli Clark, postępująca kodyfikacja języka angielskiego w jego wersji, którą dzisiaj nazywamy brytyjską, miała miejsce w latach 1500-1800, a przyjęcie standardowej wersji używanej w regionie East Midlands związane było z jego ogromnym znaczeniem – w kontekstach: ekonomicznym, politycznym i intelektualnym[7].

Kodyfikacja, stanowiąca niezwykle ważny etap w powstaniu standardowego języka angielskiego, polegała na zapisaniu istniejącego słownictwa i gramatyki. Odtąd wszystkie „zmiany w języku stały się przedmiotem re-

---

[2] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 116.

[3] M. Santipolo, *On the Opposite Sides of the Continuum: Standard British English and Cockney. A Historical Outline of the Parallel Developments of the Two Varieties*, Studi Linguistici e Filologici Online, 2003, 1, s. 404; adres internetowy: http://www.humnet.unipi.it/slifo/articolosantipolo.pdf, s. 404.

[4] Tamże, s. 405.

[5] R. Hickey, *Standard English and Standards of English*, [w:] *Standards of English. Codified Varieties around the World*, red. R. Hickey, Cambridge 2012, w artykule tym wykorzystano wersję tego rozdziału umieszczoną w Internecie: https://www.uni-due.de/~lan300/Standards_of_English_(Hickey).pdf, s. 1.

[6] Tamże, s. 5.

[7] U. Clark, *Studying Language: English in Action*, New York 2007, s. 12.

gulacji i kontroli (…) ze strony tych, którzy mieli największe wpływy w społeczeństwie"[8]. Już w XIX wieku, w epoce wiktoriańskiej, w świadomości społecznej istniało jasne rozróżnienie między standardowym angielskim a jego odmianami lokalnymi o niskim statusie społecznym. Jak pisze Norman FairClough:

> Standardowy angielski był postrzegany jako prawidłowy angielski, a inne społeczne dialekty były stygmatyzowane nie tylko w kategoriach poprawności. Symbolizowały one, choć nie bezpośrednio, niski status, styl życia, moralność (…) wyłaniającej się klasy robotniczej w kapitalistycznym społeczeństwie.

Klasa ta ze wszystkich perspektyw, w tym i językowej, była uważana za wulgarną[9].

Z kolei, odwołując się do genezy amerykańskiej wersji języka angielskiego, należy wyjść od stwierdzenia, że imigranci z Wysp Brytyjskich „rozprzestrzeniali się poprzez kontynent [amerykański] od Atlantyku do Pacyfiku, a w trakcie tego procesu (…) absorbowali inne kultury i innych osadników"[10]. Przy czym, angielski od swojego zarania poddawany był na kontynencie amerykańskim wpływom ze strony języka rdzennych jego mieszkańców, ale także przybyłych tam Francuzów, Duńczyków, Hiszpanów, czy Niemców[11]. Można w nim także dostrzec słowa z Jidysz; nietrudno zauważyć też wpływy afrykańskie (związane z niewolnictwem)[12]. Wprowadzano nowe słowa, a stare uzyskiwały inne znaczenie. W Ameryce Północnej zachowały się też pewne słowa angielskie i struktury, które wcześni imigranci przywieźli ze sobą z Anglii, a które potem w kraju macierzystym przestały być używane – Albert C. Marckwardt nazywa je archaizmami[13].

Jak pisze John Algeo:

> odmiana brytyjska posiadała przez długi czas większy prestiż w Europie Zachodniej i innych częściach świata [niż amerykańska – AG-M]. Jej prestiż bez wątpienia wynikał w pewnej mierze z jej roli w funkcjonowaniu Imperium Brytyjskiego, a częściowo z wielkich dzieł literackich, jakie tworzono w niej przez wieki. Tym niemniej jednak, prestiż języka angielskiego jest szacowany często w kategoriach jego „czystości" (jest

---

[8] Tamże, s. 11.

[9] R. Hickey, *Standard English and Standards of English*, s. 5.

[10] J. Algeo, *External History*, [w:] *The Cambridge History of the English Language. English in North America*, vol. 6, red. John Algeo, Cambridge 2001, s. 5.

[11] D. McIntyre, *History of English*, London 2008, s. 67.

[12] S. Romaine, *Contact with Other Languages*, [w:] *The Cambridge History of the English Language*, s. 178.

[13] D. McIntyre, *History of English*, s. 68.

> to pojęcie pozbawione podstaw) lub jego elegancji i stylu (bardzo subiektywne jednakże jednocześnie bardzo znaczące pojęcia). Nawet ci Amerykanie, którzy nie znoszą „wytwornego akcentu" mogą z drugiej strony go podziwiać i z dużym prawdopodobieństwem uważać, że standardowy brytyjski angielski jest w jakiś sposób „lepszy" niż odmiana, której sami używają. Z czysto językowego punktu widzenia jest to nonsens (…). Jednakże wbrew historycznie ukształtowanemu prestiżowi brytyjskiego angielskiego to amerykański angielski stał się współcześnie najbardziej znaczącym i wpływowym dialektem[14].

Dzieje się tak dzięki filmowi, telewizji, muzyce popularnej, Internetowi, ale też handlowi, nauce, ekonomii, sferze militarnej i innym sferom związanym z rolą Stanów Zjednoczonych w życiu międzynarodowym[15].

W kontekście powyższych uwag można zwrócić uwagę na pierwszy paradoks dotyczący kulturowej adaptacji języka angielskiego w Japonii. Jednym z warunków edukacyjnego i szerzej – społeczno-zawodowego sukcesu w Japonii oraz innych krajach azjatyckich są – mierzone zawsze za pomocą standardowych testów – kompetencje w zakresie języka angielskiego. Przy czym, mamy tutaj do czynienia z procesem przyswajania sobie tego języka w wersji, jaka wyłoniła się na małym obszarze Anglii lub jego amerykańskiego wariantu (to samo w sposób oczywisty odnosi się do standardowych testów). W tym pierwszym kontekście Azjaci niejako retrospektywnie muszą odwoływać się do zjawiska walki klasowej (przed wiekami) w Anglii, w tym drugim – do zjawiska zdominowanej przez język angielski amerykańskiej (wielo)kulturowości. Z pewnej perspektywy może to się wydawać wręcz niedorzeczne… Dodatkowo, absurdalność tego zjawiska potęguje fakt, iż język angielski, zarówno w wersji brytyjskiej jak i amerykańskiej, nie jest stabilny, wręcz przeciwnie – podlega dynamicznym zmianom. Jak ujmuje to John Algeo:

> Zmiana językowa nie wynika z jakiejś jednej prostej przyczyny (…). Po pierwsze, jest rezultatem zmiany w środowisku osób ich używających – fizycznej, społecznej, kulturowej i intelektualnej. Po drugie, system języka sam w sobie podlega pewnym wewnętrznym fluktuacjom i dostosowaniom (…) Skutkiem tego są kumulujące się różnice w wykorzystywaniu języka, które pojawiają się z pokolenia na pokolenie[16].

W tej sytuacji można stwierdzić, że kolejne pokolenia uczących się języka angielskiego Japończyków (i przedstawicieli innych narodów) muszą

---

[14] J. Algeo, *The Origins and Development of the English Language*, Boston 2010, s. 183.
[15] Tamże.
[16] J. Algeo, *Volume Editor's Preface*, [w:] *The Cambridge History of the English Language*, s. XV.

dostosowywać się do zmian mających miejsce w kulturze, czy to brytyjskiej czy amerykańskiej, mających genezę różnorodną, ale zawsze odległą od kultury azjatyckiej.

W jaki więc sposób przebiega adaptacja języka angielskiego w Japonii? Nie ulega wątpliwości, że mamy w tym kraju do czynienia z presjami – edukacyjną oraz społeczną – dotyczącymi zdobywania kompetencji w zakresie używania tego języka przez młodych Japończyków. W Japonii język angielski jest postrzegany jako forma narodowego kapitału w globalnym współzawodnictwie[17]. Ryuoko Kubota uważa,

> że niezależnie od tego, iż Japończycy czują się Azjatami, a język japoński ma zupełnie inną logikę niż angielski, to właśnie ten drugi stanowi dla nich formę i symbol połączenia się z cywilizowanym światem, z którym pragną się identyfikować[18].

Bardzo ciekawe są także rozważania Virginii Locastro z początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, która uważa, że w Japonii występuje powszechne przekonanie, że – zdefiniowane przez wyniki testów – rezultaty uczenia się języka angielskiego są skorelowane z ilorazem inteligencji. Wynik testu wydaje się w tym kontekście jednym z jej wskaźników[19]. Znajomość języka angielskiego (choć „w wersji" jaką uosabiają testy językowe) jest w powszechnej wyobraźni warunkiem wstępnym kariery[20]. I rzeczywiście, wyniki testów z angielskiego stanowią jedno z kryteriów podczas egzaminów wstępnych na najlepsze uczelnie japońskie, a także do szkół średnich. W powszechnym przekonaniu, dobra znajomość języka angielskiego przekłada się w Japonii na możliwości uzyskania lepszej pracy oraz wyższej płacy[21]. Poza tym, punktowy wynik egzaminów TOEIC stał się integralną częścią CV każdego młodego Japończyka starającego się o pracę (w Japonii, w powszechnej świadomości, choć całkowicie bezpodstawnie, wynik testów TOEIC stanowi wskaźnik rzeczywistych kompetencji w dziedzinie języka

---

[17] T. Terasawa, *The „English divide" in Japan. A review of the empirical research and its implications*, Language and Information Sciences, 2012, 10, s. 112-113; http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/52662/1/lis01007.pdf.

[18] Por. R. Kubota, *Ideologies of English in Japan*, World Englishes, 1998, 17, 3, s. 298-299, podaję za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 117.

[19] V. Locastro, *The English in Japanese university entrance examinations: a sociocultural analysis*, World Englishes, 1990, 9, 3, s. 346.

[20] R. Kubota, *Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan*, Linguistics and Education, 2011, 22, s. 258.

[21] T. Terasawa, *The „English divide" in Japan*, s. 115.

angielskiego)[22]. Mit języka angielskiego jako czynnika sukcesu zawodowego powoduje, że w Japonii mówi się o zjawisku „English divide" (podział społeczeństwa przebiegający wzdłuż kryterium, jakim jest znajomość języka angielskiego – AG-M), którego istotą jest nierówny dostęp do nauki w tym języku i tej formy kapitału kulturowego, jaką jest znajomość języka angielskiego[23].

Myliłby się jednak ten, kto zakładałby, że w Japonii występuje powszechna akceptacja języka angielskiego. W Japonii język ten jest często postrzegany stereotypowo jako „obca [Japończykom] własność kulturowa, należąca do egzotycznych, niebieskookich przedstawicieli rasy Kaukaskiej [białych]"[24]. Sugeruje się też niekiedy, że właśnie z tego powodu problemy Japończyków z przyswojeniem języka angielskiego są „wpisane w tożsamość japońską". Japończycy postrzegają bowiem angielski zarówno jako „możliwość" (w zakresie odnalezienia się w procesie globalizacji), jak i zagrożenie (dla ich unikatowej kultury)[25]. Można też dodać, że jeszcze do niedawna osoby mówiące biegle po angielsku były w społeczeństwie japońskim poddane ostracyzmowi, a Matthew Reesor podaje przykład odrzucania przez grupę rówieśniczą młodych Japończyków władających znakomicie tym językiem, którzy powrócili do Japonii po dłuższym pobycie z rodzicami w krajach anglojęzycznych (w związku z czasowym zatrudnieniem w filiach japońskich firm)[26]. Krytykuje się także fakt, iż dominacji w dziedzinie nauczania Japończyków języka angielskiego towarzyszy marginalizacja języków najbliższych sąsiadów Japonii, z którymi ma ona najgłębsze relacje ekonomiczne i największą liczbę krótkoterminowych wizyt (języki: chiński, koreański, rosyjski)[27].

W społeczeństwie japońskim można przy tym dostrzec kolejny paradoks. Orientacji na perfekcyjne wypełnianie testów w tym języku towarzyszy bardzo wieloznaczne wykorzystywanie go w różnorodnych praktykach komunikacyjnych i kulturowych. Można tutaj wykorzystać rozważania Zbyszka Melosika, który pisze:

---

[22] TOEIC – Test of English for International Communication, certyfikat językowy określający biegłość w języku angielskim według wytycznych Rady Europy.

[23] T. Terasawa, *The „English divide" in Japan*, s. 111.

[24] A. Green, *Testing Four Skills in Japan*, JASELE Journal, Special Edition 2016, s. 137; https://uobrep.openrepository.com/uobrep/bitstream/10547/621952/2/NewDirectionsJASELEEnglishMSTonyGreenFeb2016.pdf

[25] Tamże, s. 138.

[26] M. Reesor, *Japanese attitudes to English: Towards an explanation of poor performance*, NUCB Journal of Language Culture and Communication, 2003, 5, 2, s. 60-61.

[27] A. Green, *Testing Four Skills in Japan*, s. 137.

poważne naukowe czy ideologiczne dyskusje zdają się nie odnosić do japońskiej kultury popularnej, na płaszczyźnie której występuje (…) zjawisko „dwuznaczności znaczeń". Występuje ono szczególnie w tekstach japońskiej muzyki popularnej i polega na wykorzystywaniu zarówno japońskich, jak i angielskich zwrotów i słów (zjawisko to jest bardzo powszechne). Na przykład, stosuje się słowa angielskie, ale z japońską wymową, albo używa się pojedynczych zwrotów i słów angielskich w sposób, który nie narusza japońskiej gramatyki. Inne metody, to śpiewanie jakiejś frazy najpierw w języku japońskim, a bezpośrednio po tym w języku angielskim czy mieszanie słów z obu języków w sposób, który „miesza znaczenia", w sytuacji gdy wymowa jakiegoś słowa jest taka sama, lecz znaczą one w każdym z obu języków coś innego[28].

Zbyszko Melosik pisze dalej o tym zjawisku:

I w tym właśnie kontekście należy umieścić zapewne poglądy Jamesa Stanlawa, który przeciwstawia się tezie, iż obecność tysięcy słów i zwrotów angielskich zanieczyszcza język japoński. Uważa on, że Japończycy przechwytują wiele angielskich słów, lecz bardzo często na nowo konstruują ich znaczenia. Istnieje wówczas bardzo duża luka między źródłowym (angielskim) znaczeniem słowa czy pojęcia a jego znaczeniem dla Japończyków. (…) „Japoński angielski jest wykorzystywany w Japonii dla celów japońskich" (jeden z japońskich rozmówców J. Stanlawa stwierdza: naprawdę ma to niewielkie znaczenie, czy Amerykanie wiedzą, co nasze niektóre angielskie słowa znaczą – „ważne jest przede wszystkim to, że my wiemy")[29].

Drugi aspekt tego problemu dotyczy używania przez Japończyków języka angielskiego w komunikacji z przedstawicielami innych narodów, szczególnie azjatyckich. Warto w tym miejscu przytoczyć dłuższą wypowiedź Nobouyuki Honna:

W rzeczywistości, kiedy Japończycy rozmawiają po angielsku z Singapurczykami, to w rozmowie tej nie ma miejsca na brytyjskie lub amerykańskie konteksty kulturowe (…) I to samo odnosi się do konwersacji w języku angielskim między Turkami i Brazylijczykami, Francuzami i Szwedami (…) W praktyce Japończycy (…) mówią po angielsku na sposób japoński; i to samo czynią Indonezyjczycy, Wietnamczycy, Włosi, Duńczycy i wielu innych (…) To wskazuje, że angielski jest językiem wielokulturowym[30].

---

[28] A.J. Moody, *English in Japanese Popular Culture*, World Englishes, 2006, 26, 2, s. 218-219; podaję za: Z. Melosik, *Kultura popularna o tożsamość młodzieży*, s. 118.

[29] J. Stanlaw, *„For Beautiful Human Life": the Use of English in Japan*, [w:] *Re-made in Japan. Everyday life and consumer taste in changing society*, red. J.J. Tobin, New York 1992, s. 73-75, podaję za: tamże.

[30] N. Honna, *English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy*, Intercultural Communication Studies, 2005, XIV, 2, s. 74; http://web.uri.edu/iaics/files/06-Nobuyuki-Honna.pdf.

Tenże autor stawia tezę, że powszechne wykorzystywanie języka angielskiego w międzynarodowej i wielokulturowej komunikacji sprawia, iż stał się on „zde-anglo-amerykanizowany”[31]. Język angielski stał się językiem, którym przede wszystkim posługują się nie native speakerzy w rozmowach z nie native speakerami; może być w związku z tym używany w sposób „elastyczny” i „swobodny”[32].

Indyjski lingwista Raj Kachru wyróżnił trzy kręgi w ramach języka angielskiego. Pierwszym z nich jest „Wewnętrzny Krąg”, w którym język angielski jest językiem rodzimym. Należą do niego: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia, Nowa Zelandia, Kanada i Irlandia. Drugi, „Zewnętrzny Krąg” obejmuje kraje, w których język angielski, nie będąc językiem rodzimym, uznawany jest zwykle za „oficjalny”. Mówi się nim często w instytucjach, a w związku z faktem, iż są to często kraje wielojęzyczne, służy tam także do komunikacji między przedstawicielami różnych grup etnicznych. W ramach tego kręgu można wymienić między innymi takie kraje będące byłymi koloniami brytyjskimi, jak: Singapur, Indie, Nigeria, czy Malawi. Wreszcie, w „Rozszerzającym się Kręgu” znajdują się kraje, w których angielski uznawany jest za „ważny język międzynarodowy” i nauczany jako język obcy. Wymienić tutaj można takie kraje, jak Chiny, Japonia, czy Korea Południowa, ale także wiele krajów europejskich, na przykład Szwecję lub Finlandię[33].

W skali światowej język angielski w coraz większym stopniu staje się językiem komunikacji dla osób z tych trzech kręgów, w oderwaniu od jego historii i wyjściowej kultury[34]. W sytuacji, kiedy angielski staje się Lingua Franca, następuje „detronizacja native speakera”[35] (i krajów „Pierwszego Kręgu”) jako źródła norm językowych[36]. Język angielski zdaje się stawać własnością całego świata, a kategoria native speakera traci znaczenie. Pojawia się również teza, że „język angielski stał się językiem wielokulturowym”; w takim podejściu kategoria normy językowej i poprawności językowej traci sens[37]. Znakomitym przykładem w tym kontekście są badania

---

[31] Tamże, s. 76.

[32] Tamże, s. 77.

[33] Por. raport na temat statusu języka angielskiego opublikowany przez European Commission Directorate-General for Translation, Lingua Franca: Chimera or Reality?, Studies in Translation and Multilingualism, 1/2011, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/docs/lingua-franca-en.pdf, s. 25-26.

[34] Tamże, s. 26.

[35] Native speaker – osoba mówiąca w języku ojczystym.

[36] Por. raport na temat statusu języka angielskiego opublikowany przez European Commission Directorate-General for Translation, Lingua Franca: Chimera or Reality?, s. 28.

[37] Tamże.

Joan Jenkins, które wykazują, że niektóre zasady tradycyjnie poprawnej wymowy angielskiej, na które zwykle w nauczaniu zwracano szczególną uwagę (np. wymowa „th") są bez problemów porzucane przez mówców „bez żadnego wpływu na sukces w komunikacji"[38]. Osoby nie będące native speakerami nie zastanawiają się nad ideologiami i wartościami kulturowymi przesycającymi język angielski ani nad zasadami gramatycznymi – rozpatrują go jedynie w kontekście „skuteczności komunikacji"[39]. Język angielski nie jest jednak dla nich „sztuczny" (niczym wspomniany komputer) – jest to „kreatywny instrument, poprzez który (…) mogą wyrażać swoją osobowość, kulturę i emocje"[40]. Rozmówcy nasycają prowadzoną w języku angielskim rozmowę własnymi wartościami kulturowymi; staje się on „hybrydalnym instrumentem"[41]. Język komunikacji jest czymś innym niż język identyfikacji[42].

W podobnej logice przebiega wywód Piere'a Verleysena. Tradycyjnie celem nauczania języka angielskiego było przygotowanie do komunikacji z tak zwanymi „native speakerami". Obecnie jest inaczej. Na świecie istnieją setki milionów – jak to ujmuje tenże autor – „wielojęzykowych" osób mówiących po angielsku w przynajmniej kilkudziesięciu krajach. Mówią oni „zróżnicowanymi" wersjami języka angielskiego. To między nimi odbywa się większość procesów komunikacyjnych. Zdaniem Piere'a Verleysena, istnieje w związku z tym potrzeba ponownego zdefiniowania kompetencji w zakresie języka angielskiego, której istotną cechą jest zrozumienie „różnic kulturowych" i „negocjowanie znaczeń"[43]. Mamy obecnie do czynienia z „postępującą erozją" języka angielskiego w wersji, jaką B.B. Kachru nazywa „cytadelą" lub „podwójną cytadelą" (wersja brytyjska plus amerykańska). Zastępowany jest on przez różne jego wersje, traci swój dawny „ortodoksyjny" charakter[44]. Również Alan Davies, Liz Hamp-Lyons i Charlotte Kemp Nelson krytykują monocentryczne (a *de facto*, ich zdaniem, etnocentryczne) przekonanie, że jakakolwiek forma języka angielskiego jest „prawidłowa",

---

[38] Tamże, s. 32.

[39] Tamże, s. 30.

[40] Tamże, s. 31.

[41] Tamże.

[42] Tamże, s. 32.

[43] H. Ahn, *English policy in South Korea: A role in attaining global competitiveness or a vehicle of social mobility?* Journal of English as an International Language, 2013, 8, 1; http://asian-efl-journal.com/eilj/wp-content/uploads/2013/12/eilj2013_may2013.pdf.

[44] B.B. Kachru, *Standards, Codification, and Sociolonguistic Realism: The English Language in the outer circle*, [w:] *English in the World*, red. R. Quirk, H. Widdowson, Cambridge 1985, podaję za: A. Kirkpatrick, *Roland Sussex, Introduction*, [w:] *English as an International Language in Asia: Implications for Language Education*, red. A. Kirkpatrick, Roland Sussex 2012, s. 3.

a inne z definicji „nie”[45]. Odrzuca się też tezę, że klasyczny angielski, mówiony przez elitę wykształconych Anglików, powinien stanowić normę referencyjną dla testów języka angielskiego na całym świecie[46]. Podobne stanowisko zajmuje Smith, który pisze, że

> osoby uczące się międzynarodowego języka [angielskiego] nie muszą internalizować norm językowych native-speakerów; posiadanie [własność] międzynarodowego języka zostało zde-narodowione; a edukacyjnym celem uczenia się jest umożliwienie uczącym się przekazywania innym ludziom własnych idei i kultur[47].

W takiej sytuacji na pytanie, czy istnieje „autentyczny” język angielski odpowiedź jest zdecydowanie negatywna, ponieważ osoby komunikujące się w tym języku nie biorą pod uwagę poprawności w odniesieniu do norm, lecz rozpatrują ją w kontekście pragmatycznym – skuteczności komunikacji[48]. Anne Pakir nazywa proces powstawania wielu lokalnych wersji angielskiego „natywizacją angielskiego”[49]. Lokalne wersje angielskiego są nasycone kulturowymi wartościami społeczności, odwołują się do lokalnych „społeczno-lingwistycznych rzeczywistości”[50].

W przypadku Japonii można nawet w tym kontekście dostrzec istnienie kulturowo-nacjonalistycznego podejścia do języka. Warto odwołać się tu do rozważań Zbyszka Melosika, który analizuje poglądy Ryuko Kuboty. Opisuje on zjawisko *nihonjinron*[51], które

> „stanowi reakcję na poczucie utraty tożsamości”, zagrożonej przez procesy westernizacji. Nacjonalizm językowy podkreśla unikatowość Japończyków i ich odmienność od ludzi Zachodu. Związana jest z tym, występująca u niektórych Japończyków „alergia na język angielski”, która stanowi reakcję na „uzależnienie od języka angielskiego”[52].

---

[45] A. Davies, L. Hamp-Lyons, Ch. Kemp, *Whose norms. International Proficiency Tests in English*, World Englishes, 2003, 22, 4, s. 571-584 i 573.

[46] Tamże, s. 573.

[47] S. Zafar, *Imperialism of International Tests. An EIL Perspective Khan, English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, red. Farzad Sharifian, Toronto 2009, s. 191-192.

[48] Por. A. Kirkpatrick, *Roland Sussex, Introduction*, s. 11.

[49] A. Pakir, *English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes and ELF*, World Englishes, 2009, 28, 2, s. 225.

[50] Tamże, s. 228.

[51] Słowo określające debatę/dyskurs o japońskim charakterze narodowym.

[52] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 117.

Zdaniem R. Kuboty, istnieje w Japonii także inne podejście do języka angielskiego – „kokusaika"[53], która

> zmierza, zarówno w swoim kontekście kulturowym, jak i językowym, do „harmonijnego połączenia procesu westernizacji przez nauczanie komunikacji w języku angielskim, z jednoczesnym promowaniem [japońskich] wartości narodowych"[54].

Zbyszko Melosik przytacza, odnoszący się do tego ostatniego podejścia, następujący komentarz jednego z japońskich badaczy:

> Wyłania się z niego mówiący po angielsku samurai z laptopem przewieszonym przez ramię, z flagą wschodzącego słońca, śpiewający Kimigayo (japoński hymn)[55]. W takim podejściu Japończycy mają być dwujęzyczni i w konsekwencji jak gdyby dwukulturowi: mają posiadać zdolność do myślenia i wypowiadania się w języku angielskim (co pozwoli być im szanowanymi obywatelami Zachodu), a jednocześnie zachować japońskie wnętrze[56].

Paradoks dotyczący roli języka angielskiego w takich społeczeństwach, jak Japonia i Korea Południowa polega więc na tym, że te kraje pragną zachować swoją monoetniczność (również i w nawiązaniu do dziedzictwa konfucjańskiego), której jednym z najbardziej istotnych komponentów jest rodzimy język. Z drugiej strony, w obu krajach postrzega się alfabetyzację w języku angielskim wręcz jako „misję", w kontekście globalnego współzawodnictwa na globalnych rynkach[57]. Istnieje więc sprzeczność między dążeniem do upowszechniania języka angielskiego a tradycyjnym przekonaniem, że język jest symbolem tożsamości narodowej oraz ucieleśnia wartości, kulturę i tradycję[58]. Czy rzeczywiście Japończycy – siedzący cierpliwie w swoich ławkach szkolnych i uczący się metodą mało refleksyjnego zapamiętywania w całkowitym oderwaniu od amerykańskiej czy brytyjskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej – są nasycani zachodnimi wartościami? (krytycy twierdzą, że w szkołach japońskich uczy się angielskiego, jakby to była łacina, przy orientacji na perfekcjonizm polegający na braku błędów

---

[53] Pojęcie odnoszące się do zjawiska internacjonalizacji Japonii.

[54] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 117-118.

[55] Tamże, s. 118.

[56] Tamże.

[57] K. Suk Chang, *Language education in Japan and Korea: Policies, practices and challenges*, [w:] Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding, red. B. Della Chiesa, J. Scott, C. Hinton, OECD Publishing 2012, http://www.asiapacificmle.net/wpcontent/uploads/2013/03/OECD-Languages-in-a-Global-World.pdf, s. 258.

[58] Tamże, s. 258.

gramatycznych[59]). Można więc zadać pytanie, czy w przypadku kraju takiego jak Japonia język angielski jest źródłem lingwistyczno-kulturowego imperializmu? Niestety, nie uważam, aby odpowiedź na to pytanie mogła być pozytywna.

BIBLIOGRAFIA

Ahn H., *English policy in South Korea: A role in attaining global competitiveness or a vehicle of social mobility?* Journal of English as an International Language, 2013, 8, 1; http://asian-efl-journal.com/eilj/wp-content/uploads/2013/12/eilj2013_may2013.pdf

Algeo J., *External History*, [w:] *The Cambridge History of the English Language. English in North America*, vol. 6, red. John Algeo, Cambridge 2001.

Algeo J., *Volume Editor's Preface*, [w:] *The Cambridge History of the English Language. English in North America*, vol. 6, red. John Algeo, Cambridge 2001.

Algeo J., *The Origins and Development of the English Language*, Boston 2010.

Arudou D., *Don't Blame Jet for Japans Poor English*, The Japans Time Community, 7 September 2010, http://www.japantimes.co.jp/community/2010/09/07/issues/dont-blame-jet-for-japans-poor-english/

Clark U., *Studying Language: English in Action*, New York 2007.

Davies A., Hamp-Lyons L., Kemp Ch., *Whose norms. International Proficiency Tests in English*, World Englishes, 2003, 22, 4.

Green A., *Testing Four Skills in Japan*, JASELE Journal, Special Edition 2016, s. 137; https://uobrep.openrepository.com/uobrep/bitstream/10547/621952/2/NewDirectionsJASELEEnglishMSTonyGreenFeb2016.pdf

Hickey R., *Standard English and Standards of English*, [w:] *Standards of English. Codified Varieties around the World*, red. R. Hickey, Cambridge 2012: https://www.uni-due.de/~lan300/Standards_of_English_(Hickey).pdf

Honna N., *English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy*, Intercultural Communication Studies, 2005, XIV, 2, s. 74; http://web.uri.edu/iaics/files/06-Nobuyuki-Honna.pdf

Kachru B.B., *Standards, Codification, and Sociolonguistic Realism: The English Language in the outer circle*, [w:] *English in the World*, red. R. Quirk, H. Widdowson, Cambridge 1985.

Kirkpatrick A., *Roland Sussex, Introduction*, [w:] *English as an International Language in Asia: Implications for Language Education*, red. A. Kirkpatrick, Roland Sussex 2012.

Kubota R., *Ideologies of English in Japan*, World Englishes, 1998, 17, 3.

Kubota R., *Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan*, Linguistics and Education, 2011, 22.

[59] D. Arudou, *Don't Blame Jet for Japans Poor English*, The Japans Time Community, 7 September 2010, http://www.japantimes.co.jp/community/2010/09/07/issues/dont-blame-jet-for-japans-poor-english/

Locastro V., *The English in Japanese university entrance examinations: a sociocultural analysis*, World Englishes, 1990, 9, 3.

McIntyre D., *History of English*, London 2008.

Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

Moody A.J., *English in Japanese Popular Culture*, World Englishes, 2006, 26, 2.

Pakir A., *English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes and ELF*, World Englishes, 2009, 28, 2.

Reesor M., *Japanese attitudes to English: Towards an explanation of poor performance*, NUCB Journal of Language Culture and Communication, 2003, 5, 2.

Romaine S., *Contact with Other Languages*, [w:] *The Cambridge History of the English Language. English in North America*, vol. 6, red. John Algeo, Cambridge 2001.

Santipolo M., *On the Opposite Sides of the Continuum: Standard British English and Cockney. A Historical Outline of the Parallel Developments of the Two Varieties*, Studi Linguistici e Filologici Online, 2003, 1, s. 404; adres internetowy: http://www.humnet.unipi.it/slifo/articolosantipolo.pdf

Stanlaw J., *„For Beautiful Human Life": the Use of English in Japan*, [w:] *Re-made in Japan. Everyday life and consumer taste in changing society*, red. J.J. Tobin, New York 1992.

Suk Chang K., *Language education in Japan and Korea: Policies, practices and challenges*, [w:] Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding, red. B. Della Chiesa, J. Scott, C. Hinton, OECD Publishing 2012, http://www.asiapacificmle.net/wp-content/uploads/2013/03/OECD-Languages-in-a-Global-World.pdf

Templer B., *High-Stakes Testing at High Fees: Notes and Queries on the International English Proficiency Assesment Market*, http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/02-1-07.pdf

Terasawa T., *The „English divide" in Japan. A review of the empirical research and its implications*, Language and Information Sciences, 2012, 10, s. 112-113; http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/52662/1/lis01007.pdf

Zafar S., *Imperialism of International Tests. An EIL Perspective Khan, English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, red. Farzad Sharifian, Toronto 2009.

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

NEOLIBERALIZM I DESEKULARYZACJA JAKO DWA WYMIARY REFORM EDUKACJI WE WSPÓŁCZESNEJ TURCJI

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Neoliberalizm i desekularyzacja jako dwa wymiary reform edukacji we współczesnej Turcji* [Neoliberalism and Desecularisation as Two Dimensions of Educational Reforms in Contemporary Turkey]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 21-41. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.2

The text focuses on neoliberalism and desecularisation as two major dimensions of social and educational change in contemporary Turkey. Key educational reforms of recent years are discussed from the perspective of the conservative-religious turn in Turkish society and politics, particularly noticeable from 2002, i.e. the first AKP electoral success. However, the origins of the Oriental-Western duality of identity, as well as the "use" of Islam for strengthening the new Turkish national identity, can be traced back to Kemalist policy of secularisation and modernization of Turkish society. This peculiar merge of neoliberal and religious symbols is also visible in education, where self-orientalizing, nationalizing and secularizing discourses mix with the pressure on selection, effectiveness and competition in the "western" style. Therefore, the rising importance of faith schools in present day Turkey has also been discussed in the light of the historical Kemalist concept of transformation of Islam and the creation of national, state-controlled "civic religion".

Key words: Turkey, educational reforms, faith schools, *Imam Hatip*, neolibaralism, secularisation, desecularisation, educational policy

Kontekst teoretyczny

Adekwatną dla podejmowanej problematyki zmian edukacyjnych we współczesnej Turcji perspektywą teoretyczną jest ujęta przez Edwarda Saida analiza kulturowych, politycznych, a także społeczno-ekonomicznych związków Zachodu z islamem, przedstawiona najpełniej w klasycznym już, wydanym dziele Edwarda Saida: *Orientalism*. Said sięgając do okresu kolo-

nializmu, wskazuje na źródła marginalizacji kultury muzułmańskiej, oparte na „etnocentrycznej, rasistowskiej reprezentacji Arabów i muzułmanów na Zachodzie”[1]. Ideologiczny wymiar „orientalizmu” charakteryzuje Said następująco:

> Ludzie Orientu, podobnie jak wszystkie inne ludy na różne sposoby naznaczone jako zacofane, zdegradowane, niekulturalne i zapóźnione, ujmowano w ramy pojęciowe sklecone z determinizmu biologicznego oraz politycznej moralistyki. Toteż Azjata został połączony z tymi elementami społeczeństwa zachodniego (takimi jak skazańcy, szaleni, kobiety, ubodzy), dla których wspólną była tożsamość dająca się opisać najlepiej jako żałośnie obcy. (…) rozpatrywano ich [Azjatów – DH-W] nie jako obywateli czy nawet ludzi, ale jako problemy, które trzeba rozwiązać czy ograniczyć, albo – jako że mocarstwa kolonialne otwarcie pragnęły ich ziem – które trzeba przejąć[2].

Obraz Wschodu dominujący na Zachodzie przybrał według E. Saida kształt – wyrastającego z kolonializmu i imperializmu – orientalizmu. W najogólniejszym rozumieniu orientalizm stanowi „styl myślenia oparty na ontologicznym i epistemologicznym rozróżnieniu między Orientem a (…) Okcydentem”[3]. W jego wyniku Wschód, konstruowany jako – w najlepszym wypadku – tradycyjny, w najgorszym zaś – wsteczny i zacofany, staje się całkowitym zaprzeczeniem Zachodu. Proces „wyobcowania” (*othering*) Wschodu polega właśnie na przyjęciu, dzięki przeróżnym tekstom kulturowym (poezji, prozie, tekstom filozoficznym bądź manifestom politycznym), zestawu „mitów, wyobrażeń i pojęć dostępnych dla każdego, kto próbuje myśleć o tym, co znajduje się na wschód od linii demarkacyjnej”[4]. Orientalizm, jako europejska wizja Wschodu, jest powszechnie aprobowany na Zachodzie, gdzie stanowi „koło zamachowe” przeróżnych stereotypów. Jednak, jak podkreśla Said, orientalizujące dyskursy zostały też przyjęte na Wschodzie, stając się kluczowym narzędziem podporządkowania.

Rozpoczęty w XIX wieku przez Młodoturków[5] proces westernizacji ogarnął wszystkie sfery życia – od sztuki, poprzez prawo, zwyczaje życia

---

[1] M. Castells, *Siła tożsamości*, Warszawa 2009, s. 137.

[2] Tamże.

[3] E. Said, *Orientalism*, New York 1978, s. 2-3.

[4] J. Kieniewicz, *Spotkania Wschodu*, Gdańsk 1999, s. 43.

[5] Ruch młodoturecki działał na przełomie XIX i XX w., a jego trzon stanowiło pokolenie reformatorów-pozytywistów, wierzących w ideę postępu młodych Osmanów, wykształconych w zachodnim systemie edukacyjnym. Zasadniczym celem Młodoturków było obalenie monarchii osmańskiej i modernizacja państwa w duchu zachodnim. Z szeregów tego ruchu politycznego o później wyraźnie nacjonalistycznym i militarystycznym charakterze wywodzi się m.in. Mustafa Kemal (Atatürk), który w 1922 r. zniósł sułtanat i został pierwszym prezydentem świeckiej Republiki Tureckiej (por. *The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought*, red. G. Böwering, Princeton 2013, s. 601).

codziennego, a także (a może przede wszystkim) edukację. Rewolucja kemalistów stanowiła prawdziwą zmianę cywilizacyjną, której najważniejszym komponentem była całkowita sekularyzacja instytucji edukacyjnych i prawnych. Przełomem w sferze prawnej było przyjęcie w 1926 roku szwajcarskiego Kodeksu cywilnego oraz włoskiego Kodeksu karnego. Zwłaszcza nowe prawo cywilne, znoszące poligamię, przyznające kobietom równe mężczyznom prawa spadkowe oraz dostęp do życia publicznego, „zamknęło drzwi do starej cywilizacji, a otworzyło te do cywilizacji współczesnej" – jak stwierdził ówczesny minister sprawiedliwości, absolwent studiów prawniczych w Szwajcarii, Mahmut Esat[6].

O „kemalistycznym ideale zwesternizowanego, świeckiego obywatela" pisze Umut Azak, przytaczający przykłady bezpośredniej interwencji w codzienne życie ludzi, zmierzające do sekularyzacji sfery publicznej oraz dostosowania do cywilizacji zachodniej (m.in. odgórne wprowadzenie w 1925 r. kapelusza jako właściwego dla mężczyzn nakrycia głowy i przymus rezygnacji z tradycyjnego fezu; przyjęcie europejskiego czasu i kalendarza w 1926 r.; zastąpienie alfabetu arabskiego łacińskim w 1928 r.; wprowadzenie europejskiego systemu miar i wag w 1931 r.).

Odgórne ograniczenie połączeń między nowymi pokoleniami a starym światem islamskim uniemożliwiało (a przynajmniej znacznie ograniczało) bezpośredni dostęp do symbolicznej sfery otomańskiej przeszłości. Jak pisze U. Azak, „pozbycie się wpływów kultury islamskiej/arabskiej poprzez przyjęcie Europy jako wzoru stanowiło nadrzędny cel kemalistycznego nacjonalizmu"[7]. Autor cytuje w tym kontekście słowa redaktora najbardziej znanej „tuby propagandowej" Kemalistów, gazety „Suwerenność Narodowa" (tur. *Hâkimiyet-i Milliye*), iż „bycie zwesternizowanym oznaczało równoczesne uniknięcie bycia zarabizowanym; oznaczało bycie zturkizowanym (*Turkified*)"[8]. Cytat ten stanowi idealny przykład zakorzenionego w nacjonalizmie orientalizującego myślenia elit tureckich spod znaku Mustafy Kemala, a tym samym – opisywanego przez E. Saida – kreślenia „biało-czarnego" rozgraniczenia, hierarchicznej dychotomii między Zachodem a Wschodem. Nacjonalizm turecki stał się „awatarem orientalizmu", podporządkowanym „naprawczemu" i „naukowemu" projektowi transformacji rdzennych mieszkańców w obywateli nowoczesnego, świeckiego państwa. Celem było

[6] U. Azak, *Islam and Secularism in Turkey: Kemalism, Religion and the Nation State*, New York 2010, s. 10.

[7] Tamże, s. 11.

[8] Tamże.

„wskoczenie do pociągu do cywilizacji" z pomocą eurocentrycznych „dyscyplinujących narracji Zachodu"[9].

Wprowadzeniem do tekstu poświęconego reformom edukacyjnym we współczesnej Turcji może być spostrzeżenie, że Turcja nie jest i nigdy nie była etnicznie i religijnie homogeniczna. Mimo to w ramach tureckiego projektu tworzenia nowoczesnego narodu kluczowe miejsce zajęło świeckie i jednolite etnicznie państwo narodowe, odgórnie powołane do życia przez „zwesternizowane" elity tureckie. Analizując turecki projekt narodotwórczy Welat Zeydanhoğlu dostrzega w nim dziedzictwo kolonializmu, które skłoniło niegdyś elity państwowe do odrzucenia różnorodności etniczno-religijnej tego terytorium jako „wstecznej" i „wschodniej" (orientalnej). Efektem była nie tylko opresja względem kurdyjskiej tożsamości etnicznej, ale i – często przemilczana – opresja względem religijnej (muzułmańskiej) części społeczeństwa tureckiego. W. Zeydanhoğlu cytuje w tym kontekście słowa samego Mustafy Kemala (Atatürka), wypowiedziane w 1925 roku podczas spotkania panturecckiej, nacjonalistycznej organizacji *Türk Ocağı*: „Panowie, niecywilizowani ludzie są skazani na zadeptanie przez ludzi cywilizowanych"[10].

Spoglądając z perspektywy postkolonialnej, powstanie republikańskiej Turcji wsparte zostało założeniem o „zacofaniu" orientalnej kultury względem „nowoczesnego" i „progresywnego" Zachodu. Opisane przez E. Saida (1978) zjawisko stygmatyzacji Orientu, uznanie go za podrzędny względem Okcydentu i wyznaczenie jednoznacznej granicy między Wschodem a Zachodem zostało przyjęte za podstawę wszelkich konstrukcji świata, ludzi, zwyczajów i świadomości. „Orientalne obrazy", w których „uwsteczniająca" tradycja wypierana jest przez „rozwijającą" nowoczesność, stały się koniecznym uzasadnieniem dla militarnej, politycznej, ekonomicznej i kulturowej dominacji Zachodu nad Wschodem. „Orientalne obrazy" wpływały też na ludzkie postrzeganie rzeczywistości i działanie. „Samo-orientalizujące" dyskursy pełniły też istotną funkcję polityczną w momencie przejmowania władzy, a następnie utrzymania jej przez Kemalistów: służyły podtrzymaniu nierównych stosunków władzy. Zastąpienie – spajającej wspólnotę – „wstecznej" religijności „nowoczesnym" nacjonalizmem stało się podstawą kultury politycznej, dzięki której dokonano „uniwersalizacji państwa narodowego jako najbardziej pożądanej formy wspólnoty politycz-

[9] W. Zeydanhoğlu, *The White Turkish Man's Burden: Orientalism, Kemalism and the Kurds in Turkey*, [w:] *Neo-Colonial Mentalities in Contemporary Europe? Language and Discourse in the Construction of Identities*, red. G. Rings, A. Ife, Cambridge Scholars Publishers, Newcastle UK, 2008, s. 155.

[10] Tamże.

nej”[11]. „Samo-orientalizujące” dyskursy stały się dominującym wymiarem nacjonalistycznej i autorytarnej „wewnętrznej misji cywilizacyjnej”: kreowania nowych, zeuropeizowanych (narodowych) narracji historycznych[12].

Doświadczeniem nowego, tureckiego obywatela było – i pozostaje nadal – orientalno-zachodnie „zdwojenie tożsamości”, określane przez współczesnych mianem „wewnętrznego dramatu” i „duchowej tragedii”: obok nowej i pożądanej zachodniej/nowoczesnej jaźni funkcjonowała stara i tłumiona jaźń orientalna/tradycyjna. Ponadto, kemalistyczny nacjonalizm odwołuje się zarówno do etnicznych, jak i politycznych aspektów definiowania narodu, co sprawia, że definicja tureckości jest niejednoznaczna. Z jednej strony mamy konstytucyjną ideę nacjonalizmu (tur. *miliyetçilik*), jednoczącą naród w ramach świeckiego państwa i wprowadzającą zasadę równości obywateli bez względu na wyznanie czy pochodzenie etniczne[13]. Z drugiej strony dominuje, zwłaszcza w tureckiej polityce wobec mniejszości, definiowanie tureckości w powiązaniu z – podporządkowanym państwu (republice) – dziedzictwem islamu sunnickiego. Choć definiowanie grup mniejszościowych tylko na podstawie kryterium religijnego było sprzeczne z kemalistyczną ideą laicyzmu; obywatelstwo tureckie nawet w początkowych latach Republiki Tureckiej postrzegane było w znacznym stopniu przez pryzmat wyznania[14]. Mimo iż sekularyzm był zasadniczym komponentem cywilizacyjnej misji elit kemalistycznych, to tylko pozornie sprzecznym z nim elementem projektu Kemalistów była transformacja islamu. Mimo państwowych restrykcji i kontroli, „w praktyce państwo stworzyło sunnizm jako domyślną religię narodu i zwalczało reakcyjny islam za pomocą nacjonalizacji sunnizmu”[15].

Zwrot konserwatywno-religijny w polityce tureckiej

Zdaniem części tureckich badaczy, u podstaw tureckiego projektu sekularyzacyjnego legł strach: odgórnie i programowo zaszczepiona w świadomości społecznej obawa przed „reakcyjnym islamem” (*irtica*), czyli przed –

---

[11] Tamże.

[12] Tamże.

[13] Konstytucja Republiki Tureckiej, Warszawa 2013, s. 51 http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/turcja2013.pdf [dostęp: 21.07.2015].

[14] Umut Azak wspomina o stosowanej w polityce imigracyjnej wczesnej Republiki Tureckiej praktyce faworyzowania muzułmańskich Turków ponad Turków etnicznych (U. Azak, *Islam and Secularism in Turkey*, s. 13).

[15] Tamże, s. 144.

realizowaną przemocą i podstępem – islamizacją kraju. Jak podkreśla we wprowadzeniu do swojej niezwykle ciekawej monografii Umut Azak: „sekularyzm zdołano przekształcić w dyskurs internalizowany w dużej części społeczeństwa właśnie dzięki owej udanej reprodukcji strachu”[16]. Jednocześnie, towarzysząca owej „polityce strachu” próba degradacji tradycyjnej kultury religijnej okazała się niemożliwa, głównie z uwagi na powszechne przekonanie o trwałym powiązaniu „wielkości” Turcji z islamem. Fenomen określany mianem neootomanizmu (większego zaangażowania politycznego dzisiejszej Republiki Turcji w politykę krajów/regionów niegdyś znajdujących się pod rządami imperium osmańskiego) wyjaśnia Ziya Meral, mieszkający w Londynie turecki badacz i pisarz, ekspert w sprawach Turcji i Bliskiego Wschodu. Jego zdaniem,

> Turcja cierpi na post-otomańską melancholię. Nie pogodziła się jeszcze z utratą imperium, a w narodzie nadal silne jest pragnienie rekonstrukcji wielkości narodu. Jest to nieodłączny element tureckiego stosunku do świata. My chcemy, aby świat dostrzegł turecką sławę oraz władzę na Bliskim Wschodzie, mamy przecież jedną z największych armii na świecie, jedną z najsilniejszych gospodarek w regionie.

O wskrzeszonej polityce neootomańskiej, a także o nowym neoliberalnym sposobie definiowania chwiejnej równowagi między „orientalnym” a „zachodnim” wymiarem tureckiej tożsamości narodowej możemy mówić od 2002 roku. Wówczas to zwycięska AKP – Partia Sprawiedliwości i Rozwoju (tur. *Adalet ve Kalkınma Partisi*) – z wielką determinacją zaczęła walczyć o wzmocnienie geopolityczne Turcji. Znamienne, iż na czele założonej w 2001 roku partii stanął ekonomista Recep Tayyip Erdoğan. W początkowym etapie rządów (lata 2002-2007) AKP skupiła się na kreowaniu gospodarczej *prosperity*, opartej na wolnorynkowych rozwiązaniach, potwierdzając jednocześnie polityczną gotowość do integracji Turcji z Unią Europejską, a nie nawiązując bezpośrednio do wzmocnienia miejsca religii (islamu) w życiu społecznym. Dzięki tak prowadzonej polityce wewnętrznej oraz zagranicznej AKP osiągnęła spektakularny sukces wyborczy, zdobywając aż 46,58% głosów poparcia w wyborach parlamentarnych w 2007 roku. Zdaniem krytyków, dopiero od tego momentu można mówić o przejmowaniu instytucji państwowych, w tym także mediów, przez ludzi bezpośrednio powiązanych z kręgami religijnymi, w tym przede wszystkim z Ruchem Fethullah Gülena[17]. Przeni-

---

[16] Tamże, s. XI. Zdaniem U. Azak, zasadnicze w kemalistycznej strategii pozbycia się *irtica* było przedefiniowanie islamu „w oparciu o opozycję pomiędzy islamem tureckim (osobistym, oświeconym, racjonalnym i narodowym) a islamem reakcyjnym (politycznym, wstecznym, zabobonnym, arabskim)”.

[17] Fethullah Gülen Movement.

kaniu wartości konserwatywno-religijnych do instytucji gospodarczych, politycznych (m.in. władzy legislacyjnej i sądowniczej) towarzyszyła presja wobec tych osób i grup społecznych, które nie popierały polityki rządowej, zwłaszcza w partiach opozycyjnych (takich jak prokurdyjska Ludowa Partia Demokratyczna – HDP), wśród przedsiębiorców oraz w mediach[18]. Zdecydowana większość społeczeństwa sprzyjała jednak realizowanej przez AKP wizji państwa, udzielając partii jeszcze większego niż poprzednio, prawie 50-procentowego poparcia w wyborach parlamentarnych w 2011 roku. Nawet protesty przeciwko bezlitośnie neoliberalnej polityce gospodarczej oraz przeciwko systematycznej rekonstrukcji życia ekonomicznego, społecznego i kulturalnego zgodnie ze wskazaniami religijnymi nie podważyły politycznego wpływu AKP. Mimo wyraźnego, prawie 9-procentowego spadku poparcia, a także rekordowo wysokiego wyniku opozycyjnej HDP (13,1% głosów), AKP zdobyła w wyborach parlamentarnych w czerwcu 2015 roku aż 40,87% głosów[19].

Ekonomiczną bazą dla neoliberalnej (skrajnie wolnorynkowej, a jednocześnie moralnie restrykcyjnej) wizji AKP były tzw. „Anatolijskie tygrysy" (*Anatolian Tigers*): małe i średnie przedsiębiorstwa, zlokalizowane we wschodniej, konserwatywnej politycznie (i popierającej rządzącą AKP) części Turcji. Ekonomiczny cud, który stał się ich udziałem spowodował, że do głosu doszły siły i dyskursy dotychczas marginalizowane. Na temat elit biznesu, które są bardzo zorientowane na wolny rynek i nie boją się międzynarodowej konkurencji, a jednocześnie są wyraźnie konserwatywne i reprezentują przejmujące władzę w państwie środowisko islamskie, wypowiada się Soner Cagaptay – ekspert z Waszyngtońskiego Instytutu Polityki Bliskiego Wschodu. Jego zdaniem, w Turcji zachodzi obecnie prawdziwie trwała zmiana świadomościowa, nieporównywalna nawet z efektami, jakie niesie ze sobą zmiana rządu czy programów nauczania w szkołach. Jak twierdzi,

> kraj zmienia się naprawdę, gdy zmieniają się jego milionerzy. To właśnie dzieje się obecnie w Turcji, jej elity gospodarcze ulegają transformacji. Nowa klasa posiadających reprezentuje skrajnie odmienne wartości niż dotychczas dominujące: nie są oni prozachodni, nie są proeuropejscy, a także nie do końca można ich działania wpisać w formułę liberalnej demokracji. Z pewnością działają w ramach reguł kapitalistycznych, lubią się bogacić, a AKP wykorzystuje tę nową rzeczywistość gospodar-

[18] Przykładem może być uwięzienie w 2011 r. Ahmeta Şıka, dziennikarza śledczego, którego krytyczna wobec Ruchu Gülena książka pt. *Imam's Army*, została zakazana, a manuskrypt skonfiskowany bezpośrednio przez publikacją. Toprak oraz o Ruchu Gulena.

[19] O. Tekin, *Turkey's 2015 election results,* Today's Zeman, 2015.06.11 (http://www.todayszaman.com/blog/oguzhan-teki-n/newsDetail_openPrintPage.action?newsId=384983).

> czą do stworzenia dla siebie nowej klasy milionerów, którzy byliby wsparciem dla polityki AKP.

Zachodnioorientalny dualizm tożsamości w sposób szczególny stał się doświadczeniem kobiet w Turcji. Jedynymi beneficjentkami edukacyjnych i prawnych reform w republikańskiej Turcji były kobiety z elit. Stały się one swoistymi „markerami narodowej nowoczesności", przejawiającej się w „zachodnim ubiorze" oraz towarzyszeniu mężczyznom w życiu publicznym (zwłaszcza kulturalnym). Emancypacja kobiet w Turcji została jednak ograniczona do kobiet najwyżej wykształconych, a „zachodniemu" stylowi ich życia przeciwstawiano nadal utrzymywane na prowincji „tradycyjne normy kobiecej skromności"[20]. Do lat 80. XX wieku w dyskursie publicznym w Turcji dominowało niezachwiane przekonanie o emancypacji kobiet jako jednym z zasadniczych zrealizowanych idei kemalizmu. Pojawiające się w późniejszym okresie kontrowersje wokół tego tzw. kemalistycznego (państwowego) feminizmu trafnie charakteryzuje Kandiyoti w swoich tekście *Emancipated but Unliberated?*, która ocenia wydarzenia z okresu reform lat 20. XX wieku następująco:

> Zmiany w Turcji praktycznie nie dotknęły takich zasadniczych sfer relacji płci jak podwójny standard seksualności czy domowy wymiar definiowania roli kobiecej (…). Nie pojawiły się wyraźne sygnały politycznej aktywności kobiet, zmierzające do zmiany istniejącego stanu rzeczy[21].

Kwestie kobiece od początku były elementem politycznej dyskusji mężczyzn, którzy – mimo iż formalnie znieśli poligamię i przyznali kobietom równe prawa obywatelskie i polityczne – nie podważali podstawowej zasady kształtującej życie kobiet w Turcji: patriarchalnej dominacji mężczyzn. Zmiany prawne nie szły w parze z przemianami norm i zwyczajów, na podstawie których funkcjonowała wspólnota. Kobieta wpisana została w hierarchiczny, republikański projekt społeczny: nadrzędności państwa i jego instytucji (rodziny, systemu edukacyjnego i mediów) nad jednostką (zwłaszcza płci żeńskiej).

W latach 80. XX wieku zdecentralizowany i apolityczny kobiecy aktywizm stał się coraz bardziej widoczny, a takie tematy jak zakwestionowanie zwyczajowej roli kobiet w rodzinie, prawo kobiet do autoekspresji w życiu społecznym i zawodowym, przeciwdziałanie przemocy domowej wobec kobiet, prawo do aborcji, zaczęły być otwarcie wprowadzane do dyskursu

---

[20] U. Azak, *Islam and Secularism in Turkey*, s. 12.

[21] E. Atakav, *Women and Turkish Cinema. Gender Politics, Cultural Identity and Representation*, London – New York 2013, s. 29.

publicznego[22]. Mimo iż nie udało się wówczas radykalnie zmienić społeczeństwa, środowiska kobiece w Turcji przyczyniły się do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, a ich aktywizm wpłynął na publiczny dyskurs o demokracji i otworzył kanały artykulacji postulatów ich na forum politycznym. Po raz pierwszy w historii Turcji kobiety „wyartykułowały swoje problemy i żądania wolności (…), zaczęły walczyć o swoje prawa, które wcześniej zostały im jedynie w teorii nadane przez państwo"[23].

Od momentu przejęcia władzy przez AKP sytuacja kobiet w Turcji uległa zasadniczej zmianie. Realizowana wizja państwa, oparta na założeniach islamu sannickiego, w połączeniu z otwarcie neoliberalną polityką gospodarczą, kreuje niesprzyjający klimat polityczny dla kobiet tureckich. Wskaźnik zatrudnienia kobiet w Turcji wynosi zaledwie 28,7%, co sytuuje Turcję na jednym z ostatnich miejsc wśród państw OECD. Około 12 milionów (spośród całościowej liczby 27 milionów) kobiet tureckich powyżej 15. roku życia definiowanych jest jako „gospodynie domowe", a 3 miliony pracuje w rolnictwie; obydwie kategorie są kwalifikowane jako grupa „nieodpłatnie pracujących członków rodziny" (*unpaid family workers*). Jak wskazuje Özlem İlyas Tolunay,

> Jeśli do tych liczb dodamy kobiety bezrobotne, chore, niepełnosprawne oraz te, które porzuciły nadzieję na znalezienie pracy, dostrzeżemy, iż ponad połowa kobiet mieszkających w Turcji nie posiada jakiegokolwiek samodzielnych dochodów. Pozostała część pracujących kobiet jest najczęściej zatrudniona w nisko płatnych sektorach[24].

Biorąc pod uwagę fakt, iż nawet wśród kobiet tureckich z wyższym wykształceniem stopa bezrobocia jest dwukrotnie wyższa niż wśród mężczyzn (15,2-7,6%), nie tylko ekonomiczna, ale i społeczno-kulturowa pozycja kobiet w Turcji jawi się niekorzystnie. Pierwszorzędne znaczenie mają role domowe (matek, żon i sióstr), w dalszej perspektywie są role zawodowe, ograniczające się jednak do funkcjonowania jako tania siła robocza. Neoliberalny imperatyw utrzymania pozycji Turcji jako globalnego dostarczyciela taniej siły roboczej zmusza poszukujące pracy kobiety do (nierównego) konkurowania z mężczyznami. Zatrzymanie kobiet w domu staje się więc imperatywem ekonomicznym neoliberalnej polityki gospodarczej AKP[25].

---

[22] Tamże, s. 31.

[23] Tamże, s. 37.

[24] Ö. Tolunay, *Women in Erdoğan's Turkey*, New Politics, Volume XIV-4, Winter 2014 (http://newpol.org/content/women-erdo%C4%9Fan%E2%80%99s-turkey).

[25] Mają temu służyć m.in. takie rozwiązania, jak nieoprocentowana pożyczka rządowa dla młodych małżeństw (między 18. a 24. rokiem życia) oraz prawo do odroczenia jej spłaty w sytuacji zajścia kobiety w ciążę w ciągu roku od zawarcia małżeństwa (tamże).

Neoliberalizm i desekularyzacja – dwa wymiary przemian tureckiego systemu edukacji

Wraz z powolnym chyleniem się imperium otomańskiego ku upadkowi, sekularyzacyjne reformy Atatürka w coraz większym stopniu zaczęły obejmować edukację. Już od końca XIX wieku obowiązywał w imperium dualizm, oznaczający współwystępowanie instytucji kontrolowanych przez władze religijne obok – coraz liczniejszych – świeckich szkół, podlegających wyłącznemu nadzorowi państwa. Dualizm ów zakończył się definitywnie wraz ze zniesieniem kalifatu. Normatywną podstawą sekularyzacji edukacji w Turcji była uchwalona w 1924 roku Ustawa o unifikacji edukacji (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*), na mocy której zamknięte zostały podlegające władzom religijnym seminaria duchowne, a obowiązkowe szkoły podstawowe objęto zestandaryzowanym, świeckim programem nauczania[26]. Władze religijne pozbawione zostały jakichkolwiek roszczeń do kontroli edukacji, a nadzór nad szkolnictwem obowiązkowym (podstawowym, dla dzieci do 12. roku życia) sprawować miała od tej pory wyłącznie centralna władza świecka, czyli Ministerstwo Edukacji[27].

Turecki system edukacyjny rekapituluje z powodzeniem następująca fraza: „centralizacja z niewielką autonomią szkół"[28]. Podstawą prawną scentralizowanej struktury zarządzania systemem edukacji w Turcji jest ustawa edukacyjna z 1973 roku (*The Basic Law of National Education*), przyznająca Ministerstwu Edukacji uprawnienia do decydowania o wszelkich aspektach kształcenia – od szkolnictwa podstawowego do kształcenia ustawicznego i doradztwa. Dyrektoriaty Edukacji Narodowej, reprezentujące Ministerstwo w 81 tureckich prowincjach, odpowiedzialne są za wdrażanie odgórnie ustanawianej polityki edukacyjnej. Kluczowe znaczenie dla projektowania zmian edukacyjnych ma struktura biurokratyczna na centralnym poziomie zarządzania oświatą, która obejmuje, obok Ministerstwa Edukacji Narodowej, także takie instytucje, jak m.in. Radę Oświaty (odpowiedzialną za konstruowanie programów i planów nauczania oraz zatwierdzanie podręczników szkolnych) oraz Radę Szkolnictwa Wyższego – YÖK (odpowiedzialną za politykę oraz nadzór nad instytucjami na poziomie szkolnictwa wyższego). O wysokim stopniu centralizacji tureckiego systemu edukacji może świad-

[26] U. Azak, *Islam and Secularism in Turkey*, s. 10.

[27] N.A.N.M. Van Os, *Polygamy before and after the Introduction of the Swiss Civil Code in Turkey*, [w:] *The State and the Subaltern. Modernization, Society and the State in Turkey and Iran*, red. T. Atabaki, New York 2007, s. 181.

[28] Tytuł jednego z akapitów dokumentu OECD: *Education Policy Outlook: Turkey*, October 2013.

czyć wyłączna odpowiedzialność rządu centralnego za planowanie polityki edukacyjnej, strukturę kształcenia czy współpracę instytucji edukacyjnych z rynkiem pracy. Jedynie w obszarze decyzji kadrowych (personelu pedagogicznego) oraz zarządzania finansowaniem oświaty dopuszcza się do współdecydowania władze prowincji. Szkoły wszystkich szczebli, łącznie z zawodowymi i wyższymi, są odpowiedzialne wyłącznie za organizację kształcenia zgodnie z odgórnymi wytycznymi i nie posiadają autonomii, pozwalającej na instytucjonalne wyrażanie swoich potrzeb i proponowanie – zgodnych z potrzebami środowiska lokalnego – inicjatyw edukacyjnych. Dla porównania, średnia OECD w obszarze decyzji podejmowanych w ramach szkolnictwa średniego 1. stopnia przez same szkoły wynosi 40%; decyzje podejmowane przez samorząd lokalny obejmują kolejne 10%. Wpływ decyzji rządu centralnego na szkolnictwo średnie 1. stopnia wynosi niecałe 40% (średnia dla OECD). W Turcji mamy do czynienia nie tylko z odwróceniem proporcji (jedynie 20% decyzji podejmowanych przez same szkoły, a aż 60% decyzji zapadających na poziomie centralnym), ale też z całkowitą nieobecnością w Turcji lokalnego poziomu podejmowania decyzji edukacyjnych[29].

W ostatnich latach w Turcji dokonano istotnej zmiany strukturalnej. W 2012 roku wydłużono okres obowiązku szkolnego z 8 do 12 lat, a także zreformowano układ placówek szkolnych, wprowadzając 4-letnią szkołę podstawową oraz – również 4-letnie – szkolnictwo średnie 1. oraz 2. stopnia. Zmiany dokonywane były na podstawie „Strategicznego Planu Ministerstwa Edukacji" (2010-2014), a zmianę strukturalną popularnie nazwano „reformą 4+4+4". Obowiązek szkolny trwa 12 lat i obejmuje obecnie dzieci/młodzież od 5,5 do 17,5 roku życia. Jednocześnie w opinii publicznej panuje przekonanie, iż obniżenie wieku rozpoczęcia kształcenia podstawowego (po ukończeniu 66 miesięcy) odbyło się bez należytej, merytorycznej debaty. Propozycje rządu spotkały się z wyraźnym oporem ze strony rodziców, którzy na własnej skórze odczuwali skutki pośpiesznie wdrażanych i nie konsultowanych z ekspertami oraz opinią publiczną reform. W dyskursie medialnym szczególnie krytycznie odnoszono się do słów premiera: „Są rodzice, którzy starają się o zaświadczenia zdrowotne, aby uniknąć posłania swoich dzieci do szkoły. Potępiam ich za zdradę własnych dzieci. Czy te dzieci są idiotami?"[30]. Arogancja władzy centralnej, połączona z brakiem konsultacji w procesie wdrażania zmiany strukturalnej 2012 roku w Turcji czyni z całego procesu „książkowy" przykład sterowanej politycznie refor-

[29] OECD, Education Policy Outlook: Turkey 2013, October 2013, s. 16.

[30] http://www.hurriyetdailynews.com/constant-changes-in-education-confounding-all-stakeholders.aspx?PageID=238&NID=54484&NewsCatID=338 [dostęp: 20.07.2015].

my odgórnej, pozbawionej faktycznych prób uwzględniania opinii środowiska oraz niezależnych ekspertów. Ofiarami reformy stają się zagubieni uczniowie i ich skonsternowani rodzice, a także „wykonawcy reform": nauczyciele i dyrektorzy szkół.

Kolejnym „poligonem doświadczalnym" jest reforma systemu egzaminacyjnego, podejmowana w trakcie rządów AKP w latach 2003-2013 aż sześć razy. W Turcji obserwuje się sytuację paradoksalną, w której wydłużeniu obowiązku szkolnego towarzyszy utrzymanie (wręcz wzmocnienie) mechanizmów selekcyjnych, zwłaszcza selekcji akademickiej, prowadzonej na zakończenie szkoły średniej 1. stopnia. W turecki system szkolny, mimo pozorów jednolitości (oparcia kształcenia obowiązkowego na wspólnej podstawie programowej), wpisany jest (neoliberalny) priorytet wczesnej orientacji. W Turcji, jeszcze przed wprowadzeniem reformy strukturalnej, prowadzona była wczesna selekcja akademicka, kłócąca się z jednolitym charakterem istniejącej do 2012 roku struktury szkolnej. Na fenomen ten *expressis verbis* wskazywał raport "Education policy Outlook: Turkey" z 2013 roku, w którym stwierdzono: „Przejście na poziom kształcenia średniego 2. stopnia oraz kształcenia wyższego jest wysoce selekcyjne"[31].

Najważniejszym progiem selekcyjnym był następujący po ukończeniu jednolitej, ośmioletniej szkoły podstawowej i średniej 1. stopnia (dla dzieci w wieku 6-14 lat) centralnie zarządzany egzamin SBS (tur. *Seviye Belirleme Sinavi*; ang. *Level Determination Exam*). Wynik testu otwierał drzwi do najlepszych szkół, ale jednocześnie spychał do „ślepych uliczek edukacyjnych" (słabych jakościowo szkół średnich) spory odsetek populacji uczniów. Zjawisko wczesnej selekcji wzmacniał rozwinięty rynek płatnych korepetycji w dużych miastach (*private tuto ring*; tur. *dersanes*), skierowany do rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, dysponujących wystarczającymi zasobami finansowymi oraz kulturowymi. Przygotowaniem uczniów do egzaminów poprzedzających przejście do szkoły średniej (SBS) zajmowały się prywatne, wyspecjalizowane instytucje edukacyjne[32]. W czerwcu 2013 roku ponad milion uczniów przechodzących na poziom średni 2. stopnia po raz ostatni przystąpiło do zestandaryzowanego testu SBS. Jak stwierdził ówczesny minister edukacji, nowy system egzaminacyjny miał być wprowadzany stopniowo: „Pracujemy obecnie nad systemem, w którym egzaminy będą przeprowadzane przez Ministerstwo Edukacji, a wyniki tych egzami-

[31] OECD, 2013, s. 4.

[32] H.K. Altinyelken, *The Demand for Private Tutoring in Turkey. Unintended Consequences of Curriculum Reform* [w:] *Private Tutoring Across the Mediterranean. Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*, red. M. Bray, A.E. Mazawi, R.G. Sultana, Rotterdam 2013, s. 189.

nów będą sprawiedliwie oceniane"[33]. Jednakże zdaniem obserwatorów, odgórna likwidacja egzaminów nie zlikwiduje przyczyny istnienia prywatnych instytucji dokształcających. Istnieją one bowiem dlatego, że system edukacyjny nie zapewnia wystarczającej jakości kształcenia. Wskazuje się również na dyskretne poparcie, jakiego sektorowi prywatnych korepetycji udzielają politycy oświatowi, powiązani z Ministerstwem Edukacji. Biorąc pod uwagę ogromną skalę prywatnych inwestycji rodziców w „rynek korepetycyjny" (szacuje się, iż uczestniczyć w nim może nawet ponad 60% uczniów), brak reakcji władz oświatowych można uznać za traktowanie „rynku korepetycyjnego" jako funkcjonalnego względem niedofinansowanego sektora publicznego. W konsekwencji pojawiają się oskarżenia o prowadzenie przez rząd „zawoalowanej" prywatyzacji edukacji, prowadzonej jednak nie *ex lege*, ale *de facto*[34].

Selekcyjny charakter kształcenia w Turcji widoczny jest nie tylko na poziomie średnim ogólnokształcącym (akademickim), ale także na poziomie szkolnictwa wyższego. Dane z 2008 roku wskazują, iż spośród 1,6 miliona osób podchodzących do ogólnonarodowego egzaminu wstępnego na studia wyższe, dostęp do instytucji kształcenia wyższego uzyskało zaledwie 265 tysięcy studentów. W efekcie, odsetek absolwentów zarówno na poziomie kształcenia średniego, jak i wyższego jest w Turcji zdecydowanie niższy aniżeli średnia OECD (tab. 1).

Tabela 1

Odsetek 25-34-latków – absolwentów szkoły średniej 2. stopnia oraz szkoły wyższej: Turcja na tle średniej OECD (dane za rok 2011)

	Turcja	Średnia OECD
Odsetek osób w wieku 25-34 z dyplomem ukończenia szkoły średniej 2. stopnia (*upper secondary education*)	43%	82%
Odsetek osób w wieku 25-34 z dyplomem ukończenia szkoły wyższej (*tertiary education*)	19%	39%

Źródło: OECD, *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris 2013 [www, dostęp: 31.03.2017].

[33] http://www.todayszaman.com/national_rapid-changes-to-turkish-education-system-ill-advised-say-experts_324292.html [dostęp: 20.07.2015].

[34] H.K. Altinyelken, *The Demand for Private Tutoring in Turkey. Unintended Consequences of Curriculum Reform* [w:] *Private Tutoring Across the Mediterranean*, s. 197-199.

Podsumowując, jednym z najważniejszych problemów systemu edukacji w Turcji jest podniesienie jakości kształcenia i zmniejszenie nierówności edukacyjnych. System egzaminacyjny wspiera nierówności między szkołami, zwłaszcza w obliczu ogromnego znaczenia nieformalnej struktury finansowania szkół. Oprócz środków publicznych na edukację istotnym źródłem finansowania szkół, zwłaszcza w rejonach miejskich, są pieniądze przekazywane przez rady rodziców (*parent-teacher association* – PTA). Znaczne zróżnicowanie wysokości owych dobrowolnych wpłat, będące odbiciem statusu społeczno-ekonomicznego tworzącej daną szkołę społeczności, powoduje, iż istniejące już nierówności zostają wzmocnione, a „dzieci z bogatszych środowisk chodzą do lepszych szkół"[35].

Ostatnim sygnalizowanym wymiarem tureckiej zmiany edukacyjnej jest systematyczny wzrost znaczenia szkolnictwa wyznaniowego w Turcji. Dotychczas opisane reformy wpisują się w wyraźnie zaznaczającą się w polityce tureckiego rządu tendencję do traktowania edukacji jako narzędzia modernizacji społeczeństwa w duchu neoliberalnym. Jednocześnie jednak turecką politykę edukacyjną spod znaku AKP charakteryzuje otwarte postrzeganie edukacji jako narzędzia polityki desekularyzacyjnej. Desekularyzacja edukacji w Turcji przebiega w dwóch wymiarach: strukturalnym (prawne i organizacyjne wsparcie dla sektora szkół wyznaniowych) oraz programowym (wprowadzenie dobrowolnych przedmiotów ukierunkowanych na „wychowanie w religii", a także możliwość wyboru religii jako przedmiotu na egzaminie kończącym kształcenie obowiązkowe).

Przykładem ideologicznych przemian tureckiego systemu edukacji jest renesans średniego szkolnictwa wyznaniowego, którego sytuacja – przywołując kontekst historyczny – zmieniła się diametralnie wraz z upadkiem imperium osmańskiego. Po uchwaleniu w 1924 roku Ustawy o jedności edukacji (tur. *Tevhid-I Tedrisat*) tradycyjne szkoły religijne (medresy) zostały zamknięte, a wszystkie instytucje edukacyjne poddano ścisłej, odgórnej i świeckiej kontroli ministerstwa edukacji. We wczesnym okresie republikańskim zlikwidowano edukację religijną w szkołach publicznych, a turecki system edukacyjny przez prawie ćwierć wieku funkcjonował oparty na ściśle świeckich podstawach. Dopiero po II wojnie światowej religia pojawiła się jako opcjonalny przedmiot szkolny; najpierw na poziomie podstawowym (w 1949), a następnie na poziomie średnim 1. (1956) i 2. stopnia (1967). Obok – dostępnej jako przedmiot nieobowiązkowy do 1982 roku – edukacji

[35] http://www.hurriyetdailynews.com/constant-changes-in-education-confounding-all-stakeholders.aspx?PageID=238&NID=54484&NewsCatID=338 [dostęp: 21.07.2015].

religijnej, w roku 1974 wprowadzono w szkolnictwie średnim obowiązkowe nauczanie etyki[36].

Jednocześnie, po proklamowaniu świeckiej republiki w 1923 roku, zezwolono na funkcjonowanie niszowych szkół wyznaniowych, nastawionych wyłącznie na kształcenie osób (głównie imamów) odpowiedzialnych za sprawowanie praktyk religijnych w społeczeństwie. Jednakże nawet owe szkoły religijne, działające pod nazwą *Imam-Hatip Lisesi* podlegały świeckiej kontroli ministerialnej. W ten sposób, jak pisze Magdalena Szkudlarek, dokonano „inkorporacji placówek kształcenia religijnego do ogólnego systemu edukacji"[37]. Sytuacja szkolnictwa wyznaniowego w Turcji stanowiła odbicie specyficznej relacji między państwem a religią (kościołem). Fatih Genç, Ina ter Avest i Siebren Miedema określają funkcjonujący od początku lat 80. XX wieku model edukacji religijnej w Turcji mianem zintegrowanego: włączającego różne światopoglądy do jednej, neutralnej wyznaniowo wspólnoty narodowej. Warto jednak pamiętać, iż turecka koncepcja laickiego państwa (i świeckiej edukacji) od początku była zdecydowanie odmienna od funkcjonującej w państwach zachodnioeuropejskich, na przykład we Francji. Zasada świeckości w Turcji oznaczała bowiem nie tylko – znane z doświadczeń francuskich – odseparowanie sfery politycznej i publicznej (w tym edukacyjnej) od wpływów sfery religijnej. Jej uzupełniającym elementem był jednoczesny brak uwolnienia sfery religijnej od wpływów politycznych. Skoro zatem, jak stanowi konstytucja, państwo kontroluje i aktywnie zarządza sferą religijną w Turcji, „każda zinstytucjonalizowana wspólnota religijna (…) znajduje się pod kontrolą regulacji rządowych"[38]. W konsekwencji, kontrola edukacji religijnej i wychowania moralnego jest jedną ze sfer zainteresowania rządu, obok budowania i finansowania meczetów, jak również zatrudniania muzułmańskich przywódców duchowych. Zdaniem zwolenników świeckości państwa tureckiego, „kontrola religii jest jedynym sposobem na zagwarantowanie, że islam nie zdławi świeckiego charakteru państwa i jego instytucji"[39].

---

[36] R. Kaymakcan, *Religious Education in Modern Turkey in the Context of Freedom of Religion or Belief* [w:] *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion of Belief*, Report from preparatory seminar held in Oslo, December 7-9, 2002.

[37] M. Szkudlarek, *Od Atatürka do Erdoğana – ewolucja roli religii w Turcji w okresie rządów AKP*, Refleksje, 2014, 9, s. 63.

[38] M.F. Genç, I ter Avest, S. Miedema, *Religious education in two secular multicultural societies: the Turish and Duth case compared*, Procedia. Social and Behavioral Sciences, 2011, 15, s. 803.

[39] Tamże.

W 1997 roku sytuacja szkół wyznaniowych w Turcji uległa zasadniczej zmianie. W efekcie wojskowego (tzw. postmodernistycznego[40]) zamachu stanu i odsunięcia od władzy rządzącej, pro-islamskiej Partii Dobrobytu (tur. *Refah Partisi*)[41] szkoły wyznaniowe *Imam-Hatip*, organizowane na poziomie średnim 1. stopnia, zostały zamknięte. Mimo iż pozostawiono szkoły religijne na poziomie średnim 2. stopnia, przestały być one drożne, a dostęp absolwentów *Imam-Hatip* do studiów uniwersyteckich został drastycznie ograniczony[42]. Jak pisze M. Szkudlarek, w wyniku zmian warunków przyjęć na świeckie uczelnie wyższe odsetek absolwentów *Imam-Hatip* rozpoczynających studia wyższe drastycznie zmalał: z 75% do 25%. Będące efektem politycznego oporu wobec desekularyzacji szkolnictwa odgórne ograniczenie drożności tychże szkół wpłynęło na spadek zainteresowania szkolnictwem wyznaniowym.

Proces desekularyzacji edukacji w Turcji powiązany jest z szerszym sporem o miejsce islamu w życiu społecznym i politycznym tego muzułmańskiego, ale oficjalnie nadal laickiego kraju. Społeczeństwo w Turcji jest spolaryzowane, a podział przebiega wzdłuż linii politycznej: zwolenników i przeciwników polityki (także edukacyjnej) AKP. Ostatnie lata to szereg inicjatyw rządowych, wzmacniających islam w – nominalnie nadal świeckim – systemie edukacyjnym. Były premier Recep Tayyip Erdoğan, który w sierpniu 2014 roku został wybrany prezydentem Turcji, już dawno ujawnił swój polityczny plan w sferze edukacji. Pod hasłem wyborczym utworzenia „Nowej Turcji", podczas zgromadzenia młodzieżówki AKP w 2012 roku ogłosił: „Chcemy wychować pobożne pokolenie" (*dindar nesil*)[43]. Najbardziej wyrazistym przykładem umacniania religijnego stylu życia poprzez edukację jest systematyczne rozszerzanie wpływów szkół wyznaniowych *Imam-Hatip*. W momencie przejmowania władzy przez AKP, w 2002 roku zapisanych do tych szkół było około 65 tysięcy uczniów; obecnie liczba ta

[40] Nazwę tę nadali zamachowi wojskowemu inicjatorzy. Cytując słowa jednego z generałów: „Po raz pierwszy mające wsparcie społeczne i działające pod wodzą tureckich sił zbrojnych organizacje pozarządowe i opozycja przeciwstawiły się siłom, które próbują zepchnąć Turcję z drogi laicyzmu. Był to postmodernistyczny zamach stanu, dokonany bez użycia przemocy, z wykorzystaniem siły demokratycznego ustroju i inicjatywy cywilnej" (A. Zastawna-Templin, *Problem zamykania partii politycznych w Turcji w kontekście starań o członkostwo w Unii Europejskiej*, [w:] *Turcja i Europa. Wyzwania i szanse*, red. A. Szymański, Warszawa 2011, s. 58).

[41] Partia powstała w 1983 r. na gruzach innych delegalizowanych wcześniej partii, aby w 1995 r. wygrać wybory parlamentarne i wynieść do władzy proislamskiego premiera Necmettina Erbakana (tamże, s. 57-58).

[42] C. Letsch, *Turkish parents complain of push towards religious schools*, "The Guardian", 12.02.2015.

[43] http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19825231.asp

waha się w granicach miliona, co stanowi około 9% wszystkich dzieci między 10. a 18. rokiem życia. Największe zmiany nastąpiły w trakcie reformy strukturalnej w latach 2010-2012, kiedy to wszystkie ogólnokształcące szkoły średnie 2. stopnia (łącznie ze szkołami *Imam-Hatip*) stały się szkołami zawodowymi (co pozwoliło na przekształcanie części dotychczasowych świeckich szkół w nowe instytucje o charakterze wyznaniowym). Inną istotną zmianą tamtych lat była zgoda na „transformację" świeckich szkół średnich 1. stopnia w szkoły *Imam-Hatip*, które od tej pory – czyli od 2012 roku – są dostępne dla dzieci od 10. roku życia[44]. Rozszerzanie wpływów szkolnictwa wyznaniowego powiązane zostało z reformą strukturalną „4+4+4", zwłaszcza z wprowadzeniem odrębnych szkół średnich 1. stopnia. Udział uczniów w szkolnictwie wyznaniowym w Turcji wzrasta, a większość w nich (na poziomie szkoły średniej 1. stopnia ok. 56%) stanowią dziewczęta[45].

Wraz z dojściem do władzy AKP, rząd centralny wzmocnił swoją pierwszoplanową rolę w procesie wytwarzania, sprawdzania i aprobowania programu nauczania oraz podręczników, również w obszarze edukacji religijnej (wychowania moralnego). Zdaniem byłego Ministra Edukacji Vehbi Dinçerler, celem prowadzonej przez AKP błyskawicznej zmiany edukacyjnej jest próba wyeliminowania efektów zmiany ideologicznej, narzuconej społeczeństwu podczas przejścia od imperium do republiki[46]. Równolegle z reformą strukturalną toczy się bowiem w Turcji reforma programowa, której celem jest upowszechnienie treści religijnych także w szkołach świeckich. W doniesieniach medialnych powtarza się informacja o presji administracji szkolnej na rodziców i uczniów, ukierunkowanej na wybór zajęć religijnych spośród zajęć opcjonalnych (przedmiotów do wyboru). Dane z roku szkolnego 2012/2013 wyraźnie wskazują na dominację fakultatywnych zajęć wyznaniowych, dostępnych dla uczniów ostatniej klasy szkoły średniej 1. stopnia. Spośród czterech najczęściej wybieranych przedmiotów fakultatywnych, trzy stanowią zajęcia ukierunkowane na przekazanie treści religijnych, na czele z najbardziej popularnym przedmiotem, jakim jest „Życie proroka Mahometa". „Ukryty program" nasycenia kształcenia świeckiego treściami religijnymi realizowany jest najczęściej przez dyrektora szkoły, który podejmuje decyzję o ofercie dydaktycznej przedmiotów fakultatywnych, faworyzując zajęcia religijne, a „wychładzając" zainteresowanie fakultatywnymi przedmiotami niereligijnymi. W prasie można znaleźć anonimowe wypowiedzi

---

[44] A. Christie-Miller, *Erdoğan Launches Sunni Islamist Revival in Turkish Schools*, "Newsweek", 2014.12.26.

[45] C. Letsch, *Turkish parents*.

[46] http://www.todayszaman.com/national_rapid-changes-to-turkish-education-system-ill-advised-say-experts_324292.html [dostęp: 20.07.2015].

nauczycieli oraz otwarte zarzuty rodziców o wywieranie przez szkołę presji na uczniów, a nawet o automatyczne zapisywanie ich na przedmioty religijne. Jakość i treść edukacji religijnej są od wielu lat przedmiotem krytyki. Dyskusja wokół edukacyjnych podstaw demokratycznego i świeckiego państwa rozgorzała zwłaszcza po wprowadzeniu wyżej wymienionych fakultatywnych przedmiotów, realizujących model wychowania w religii. Krytycy upatrują w tym złamania zawartego w art. 24 Konstytucji Republiki Tureckiej zapisu o zakazie wykorzystywania i nadużywania religii i uczuć religijnych do „choćby częściowego oparcia podstawowego porządku prawnego, politycznego, ekonomicznego i socjalnego państwa na dogmatach religijnych"[47].

Jednocześnie warto pamiętać, iż kontrowersje wokół edukacji religijnej obecne są w tureckim dyskursie edukacyjnym już od lat 80. XX wieku. Wówczas to, na mocy podstawy programowej dla szkolnictwa obowiązkowego z 1982 roku, przedmiotem obowiązkowym stała się projektowana jako neutralna światopoglądowo „Kultura religijna i wiedza o etyce" (tur. *Din Kültürü ve Ahlak Biligisi*). Podstawą jej wprowadzenia był artykuł 24 Konstytucji, poświęcony wolności sumienia i wyznania, stanowiący m.in.:

> Edukacja w zakresie religii i etyki odbywa się pod nadzorem i kontrolą państwa. Nauczanie kultury religijnej i wychowanie moralne winno znajdować się w obowiązkowym programie dla szkół podstawowych i średnich. Uczęszczanie na inne zajęcia z religii jest dobrowolne, a w przypadku nieletnich pozostawione życzeniu ich opiekunów prawnych[48].

Analiza centralnie uznanych podręczników do tego przedmiotu wskazuje na przyjęcie turecko-islamskiej (sunnickiej) perspektywy oraz nauczania w wierze islamskiej nad neutralnym światopoglądowo kształceniem o religiach. Pięcioma głównymi blokami tematycznymi, omawianymi w ministerialnych podręcznikach, są: 1) główne religie świata; 2) historia Islamu i życie proroka Mahometa; 3) sposoby praktykowania islamskich obrzędów religijnych; 4) rola religii w historii Turcji; 5) etyka islamska i dobre obyczaje. Jak wskazuje w swojej niezwykle inspirującej publikacji M. Hakan Yavuz, podręcznikowa narracja, zwłaszcza ukazująca rolę islamu w historii państwa tureckiego, łączy turecki nacjonalizm z religią muzułmańską: „Turkowie prezentowani są jako obrońcy islamu, pomiędzy miłością do ojczyzny a miłością do wiary stawia się znak równości"[49].

---

[47] Konstytucja Republiki Tureckiej, s. 69.

[48] Tamże.

[49] M.H. Yavuz, *Islamic Political Identity in Turkey*, Oxford 2003, s. 129.

Oskarżenia o przymusową islamizację szkół są odpierane przez Ministerstwo Edukacji argumentem o czynieniu zadość oczekiwaniom społecznym, a także – uzasadnionej z perspektywy historycznej – „pozytywnej dyskryminacji" dotychczas marginalizowanego, a w niektórych okresach historycznych wręcz odgórnie zwalczanego szkolnictwa wyznaniowego (oraz treści religijnych). Zwolennicy szkolnictwa islamskiego podkreślają jego pozytywne aspekty, m.in. rozdział dziewcząt i chłopców, większą dyscyplinę, a zwłaszcza pozytywny wpływ edukacji moralnej opartej na deontologii religijnej na późniejsze postawy i zaangażowanie obywatelskie uczniów. Często powtarzanym przykładem jest obecność wielu znamienitych absolwentów szkół *Imam-Hatip* w życiu publicznym, na czele z najsłynniejszym z nich: byłym premierem i obecnym prezydentem R.T. Erdoğanem[50].

Podsumowanie

Celem tekstu było zwięzłe zaprezentowanie dwoistości zmian edukacyjnych we współczesnej Turcji, ukazanych na tle niezwykle istotnego kontekstu historycznego oraz społeczno-kulturowego tureckiej zmiany edukacyjnej. Turecką politykę edukacyjną dominują dwa jedynie pozornie antynomiczne kierunki reformatorskie. Z jednej strony obserwuje się silną presję na selekcję, konkurencyjność szkół oraz instalowanie w nich mechanizmów wolnorynkowych. Jednocześnie, obok wyraźnych elementów ideologii neoliberalnej, zmiany edukacyjne w Turcji prowadzone są w wyraźnie desekularyzacyjnym kierunku. Systematyczne wzmacnianie roli religii w życiu publicznym, w szczególności w edukacji, nie dokonało się „z dnia na dzień". Kemalistyczna wizja sekularyzacji od początku przecież zakładała funkcjonalne sprzężenie systemu politycznego i religijnego w ramach procesu wzmacniania tureckiej tożsamości narodowej, a także „użycie" islamu do budowania tureckiego projektu pomostowej, „zachodnio-wschodniej" nowoczesności. Już w 1925 roku współpracownik Mustafy Kemala i twórca projektu „oświeconego islamu" Ahmet H. Akseki wskazywał w podręczniku do kształcenia religijnego tureckich żołnierzy, iż

> wartości wojskowe, takie jak poświęcenie, jedność, samodyscyplina i przedkładanie interesów narodu tureckiego nad interes indywidualny, są centralne dla moralności islamskiej. Obywatele, dla Aseki'ego, są bardziej skłonni przestrzegać prawa i wierzyć w nie, jeśli owe prawa są oparte na i usankcjonowane przez etykę religijną. (…)

[50] A. Christie-Miller, *Erdoğan Launches Sunni Islamist Revival*.

> Religia jest dla Aseki'ego konieczną podbudową republikańskiego systemu politycznego (…), pomaga narodzić się „nowoczesnej" sferze obywatelskiej w Turcji[51].

Zespolenie symboli politycznych, narodowych i religijnych w edukacji tureckiej jest widoczne po dziś dzień i wpisuje się w fenomen tworzenia „religii obywatelskiej" w edukacji, głównie wykorzystując narodowotwórcze funkcje wiedzy i rytuałów religijnych. Obecnie – wyraźniej niż kiedykolwiek – zaznacza się dualizm roli edukacji w Turcji: edukacji będącej narzędziem modernizacji społeczeństwa w duchu neoliberalnym, a jednocześnie edukacji jako instrumentu polityki desekularyzacyjnej, wzmacniającej religijno-symboliczne formy integracji społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

Altinyelken H.K., *The Demand for Private Tutoring in Turkey. Unintended Consequences of Curriculum Reform,* [w:] *Private Tutoring Across the Mediterranean. Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*, red. M. Bray, A.E. Mazawi, R.G. Sultana, Sense Publishers, Rotterdam 2013.

Atakav E., *Women and Turkish Cinema. Gender Politics, Cultural Identity and Representation*, Rutledge, London and New York 2013.

Azak U., *Islam and Secularism in Turkey: Kemalism, Religion and the Nation State*, I.B. Tauris, New York 2010.

Bray M., *Private Tutoring Across the Mediterranean*, *Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*, red. M. Bray, A.E. Mazawi, R.G. Sultana, Sense Publishers, Rotterdam 2013.

Castells M., *Siła tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Christie-Miller A., *Erdoğan Launches Sunni Islamist Revival in Turkish Schools*, "Newsweek", 2014.12.26.

Genç M.F., Avest I ter, Miedema S., *Religious education in two secular multicultural societies: the Turish and Duth case compared*, Procedia. Social and Behavioral Sciences, 2011, 15.

http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19825231.asp

http://www.hurriyetdailynews.com/constant-changes-in-education-confounding-all-stakeholders.aspx?PageID=238&NID=54484&NewsCatID=338 [dostęp: 21.07.2015].

http://www.todayszaman.com/national_rapid-changes-to-turkish-education-system-ill-advised-say-experts_324292.html [dostęp: 20.07.2015].

http://www.todayszaman.com/national_rapid-changes-to-turkish-education-system-ill-advised-say-experts_324292.html [dostęp: 20.07.2015].

[51] M.H. Yavuz, *Islamic Political Identity*, s. 128.

Kaymakcan R., *Religious Education in Modern Turkey in the Context of Freedom of Religion or Belief,* [w:] *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion of Belief*, Report from preparatory seminar held in Oslo, December 7-9, 2002.

Kieniewicz J., *Spotkania Wschodu*, Novus Orbis, Gdańsk 1999.

Konstytucja Republiki Tureckiej, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2013, http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/turcja2013.pdf [dostęp: 21.07.2015].

Letsch C., *Turkish parents complain of push towards religious schools*, "The Guardian", 12.02.2015.

OECD, *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2013.

OECD, Education Policy Outlook: Turkey 2013, October 2013.

Said E., *Orientalism*, Pantheon, New York 1978.

Szkudlarek M., *Od Atatürka do Erdoğana – ewolucja roli religii w Turcji w okresie rządów AKP*, Refleksje, 2014, 9.

Tekin O., *Turkey's 2015 election results,* Today's Zeman, 2015.06.11 (http://www.todayszaman.com/blog/oguzhan-teki-n/newsDetail_openPrintPage.action?newsId=384983).

The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought, red. G. Böwering, Princeton University Press, Princeton 2013.

Tolunay Ö., *Women in Erdoğan's Turkey*, New Politics, Volume XIV-4, Winter 2014 (http://newpol.org/content/women-erdo%C4%9Fan%E2%80%99s-turkey).

Van Os N.A.N.M., *Polygamy before and after the Introduction of the Swiss Civil Code in Turkey*, [w:] *The State and the Subaltern. Modernization, Society and the State in Turkey and Iran*, red. T. Atabaki, Palgrave Macmillan, New York 2007

Yavuz M.H., *Islamic Political Identity in Turkey*, Oxford University Press, Oxford 2003.

Zastawna-Templin A., *Problem zamykania partii politycznych w Turcji w kontekście starań o członkostwo w Unii Europejskiej*, [w:] *Turcja i Europa. Wyzwania i szanse*, red. A. Szymański, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2011.

Zeydanhoğlu W., *The White Turkish Man's Burden: Orientalism, Kemalism and the Kurds in Turkey*, [w:] *Neo-Colonial Mentalities in Contemporary Europe? Language and Discourse in the Construction of Identities*, red. G. Rings, A. Ife, Cambridge Scholars Publishers, Newcastle UK 2008.

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUKACJA RELIGIJNA W ANGLII – BUDOWANIE SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ I OBYWATELSKIEJ W WARUNKACH PLURALIZMU KULTUROWEGO

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *Edukacja religijna w Anglii – budowanie spójności społecznej i obywatelskiej w warunkach pluralizmu kulturowego* [Religious Education in England – Building Social Cohesion and Citizenship in the Plural Society]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 43-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.3

Faith institutions play a vital role in shaping social structure, social capital and social cohesion. Both religious and citizenship education can contribute to making good citizens. The latter is more political oriented, while the former is focused on faith, spirituality and morality. The English model of religious education is oriented towards a multi-faith dialogue, without the aspects of worship and confession. The phenomenological approach assures that every child, regardless of their religious background, is obligated to attend religious education. Today, the UK is facing many challenges, including secularization and cultural differentiation of the society. Thus, the educational institutions revise curricula and aims of learning. The aim of the paper is to present and analyze the main premises of educational policy in the context of religious education in public schools in England. I will also attempt to reconstruct the social and political ongoing debate on the aims of RE.

Key words: citizenship education, religious education, England, multiculturalism

W niniejszym artykule podejmę próbę przedstawienia, omówienia i przeanalizowania teoretycznych założeń edukacji religijnej w szkołach angielskich w perspektywie społecznych zmian, takich jak sekularyzacja, odkościelnienie oraz pluralizm kulturowy. Ponadto, dokonam próby rekonstrukcji debaty dotyczącej komplementarnych celów edukacji obywatelskiej i religijnej w Wielkiej Brytanii.

Poruszając problematykę związaną z obywatelstwem, warto zwrócić uwagę, że stanowi ono zmienną konstrukcję społeczną oraz nie wiąże się

jedynie z wymiarem prawnym między jednostką a państwem narodowym. Współczesne obywatelstwo może być rozumiane wielopłaszczyznowo i wielokontekstowo, odnosi się między innymi do wymiaru ekonomicznego (Miller[1]), ekologicznego (Dobson[2]), kosmopolitycznego (Nusbaum[3]). Z tej perspektywy obywatelstwo jest wyrazem określonych praw i obowiązków oraz odpowiedzialnych działań w tych obszarach. Derek Heater zauważa, że współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja"[4].

W większości państw europejskich – z wyłączeniem Francji oraz niektórych państw postkomunistycznych – edukacja religijna jest obecna w przestrzeni szkolnej. Z literatury przedmiotu można wyróżnić dwa główne modele nauczania religii w szkołach: konfesyjny (ze źródeł religijnych) i niekonfesyjny (o źródłach religijnych). Ten pierwszy może mieć charakter katechetyczno-ewangelizacyjny i/lub informacyjno-wychowawczy. Drugi z kolei może przybrać formę nauczania chrześcijańskiego – ponadkonfesyjnego, religioznawczego oraz interreligijnego[5].

Na kształt edukacji religijnej w poszczególnych państwach wpływają uwarunkowania historyczne i kulturowe, struktura społeczna, przemiany religijności, zróżnicowanie religijne, prowadzona polityka oświatowa, miejsce kościoła lub kościołów w społeczeństwie itp. W 2005 roku Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy wydało rezolucję 1720, w której wskazuje na relację między edukacją religijną a kształtowaniem postaw obywatelskich, podkreślając istotność nauczania religii w przestrzeni szkolnej. Według tego dokumentu, religia jako fenomen kulturowy ma decydujące znaczenie dla rozwoju cywilizacji oraz stanowi źródło pozytywnych wartości obywatelskich i pozwala na zrozumienie różnic społecznych[6].

W wielu państwach europejskich (m.in. w Wielkiej Brytanii, krajach skandynawskich, Niemczech) promuje się ideę pluralizmu religijnego w przestrzeni szkolnej. Z tej perspektywy edukacja religijna staje się płaszczyzną do dialogu międzykulturowego, możliwością eksploracji świata

---

[1] P. Miller, *Accounting, "economic citizenship" and the spatial reordering of manufacture*, Accounting, Organizations and Society, 1994, 19, 1.

[2] A. Dobson, *Ecological citizenship*, Oxford 2003.

[3] M.C. Nussbaum, *Patriotism and cosmopolitanism*, Boston Review, 1994, XIX (5).

[4] D. Heater, *A history of education for citizenship*, London – New York 2004, s. 194.

[5] P. Mąkosa, *Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, Roczniki Pastoralno-Katechetyczne, 2011, 3(58), s. 124.

[6] *Education and Religion*, Parliamentary Assembly Origin – Assembly debate on 4 October 2005, adres interentowy: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17373&lang=en, [dostęp: 19.02.2017].

z perspektywy wyznawcy innej religii. W tym kontekście Aniela Różańska zauważa, że

> współczesna edukacja religijna powinna uwzględniać pluralizm jako wartość – być edukacją wielopłaszczyznową, podchodzącą wieloaspektowo do problematyki religii w społeczeństwie, które nie stanowi żadnego monolitu, przeciwnie – jest kulturowo coraz bardziej zróżnicowane[7].

Pluralizm religijny, jako koncepcja teoretyczna, stanowi współcześnie punkt odniesienia, pewien ideał, natomiast w sferze praktyki można znaleźć różne jego odcienie w zależności od rozwiązań prawnych, organizacyjnych i dydaktycznych szkolnictwa w danym państwie. Według przywołanej autorki, edukacja religijna oparta na pluralizmie, odwołująca się do dialogu międzykulturowego, stanowi szansę dla kształtowania otwartej tożsamości religijnej wśród młodych ludzi[8].

Andrzej Murzyn podkreśla, że lekcje religii są najtrudniejszymi lekcjami, jednak nie dla uczniów, lecz dla nauczycieli. Według tegoż autora,

> trzeba nauczyć młodych ludzi, aby nie bali się żyć z tajemnicą, by nie rezygnowali z wolności. Dążenie do tłumaczenia wszelkich zachowań człowieka w kategoriach racjonalnych może prowadzić do sytuacji, kiedy wychowanek zrezygnuje z odczuwania tkwiącej w nim duchowości, skoro nie da się jej przełożyć na język nauki[9].

Przemiany religijności – między sekularyzacją a poszukiwaniem duchowości w społeczeństwach zachodnich

Zwolennicy teorii sekularyzacji społecznej prognozowali, że w następstwie rozwoju społeczeństwa postindustrialnego i otwarcia na ponowoczesność kwestie religii i religijności nie będą odgrywać znaczącej roli w życiu publicznym i prywatnym[10]. Według pierwotnej koncepcji Petera L. Bergera, społeczeństwa stają się mniej religijne, im bardziej się modernizują[11]. Jego teoria sekularyzacji nie wytrzymała próby czasu, a on zweryfikował swoje poglądy, twierdząc, że społeczeństwa nie są mniej religijne, lecz nastąpiło

---

[7] A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego*, Toruń 2015, s. 99.

[8] Tamże, s. 183.

[9] A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Kraków 2001, s. 46.

[10] Por. T. Luckman, *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, Kraków 2011; O. Chadwick, *The secularization of the European mind in the 19th century*, Cambridge 1975.

[11] P.L. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 2005.

przesunięcie w kierunku pluralizmu religijnego[12]. Nie oznacza to jednak, iż tendencje sekularyzacyjne w demokratycznych państwach są nieobecne. Dotykają one określone społeczeństwa czy grupy społeczne (osoby wykształcone, mieszkańców dużych miast o wyższym dochodzie *per capita*, a także ludzi młodych). Z kolei, Thomas Luckman użył określenia „prywatyzacja religii", które oznacza stopniowe jej usuwanie ze sfery publicznej, a w konsekwencji spowodowanie, że staje się „niewidzialna" i „milcząca"[13]. Jose Casanova, w opozycji do poglądów T. Luckmana, zwraca uwagę, iż religia powraca do życia publicznego, będąc integralną częścią społeczeństwa obywatelskiego (deprywatyzacja religii)[14]. Trzeba bowiem zaznaczyć, iż w ostatnich dekadach obserwuje się zainteresowanie takimi pozakościelnymi formami *sacrum*, jak ezoteryka, mity, legendy nie wywodzące się z tradycji chrześcijańskiej (neopogaństwo) oraz niekonwencjonalne metody leczenia. Stają się one konkurencyjne wobec tradycyjnego kościoła, a on sam traci swoją wiarygodność i moc oddziaływania. A zatem, warto zauważyć za Januszem Mariańskim, iż mamy obecnie do czynienia z rynkiem religii lub duchowości, który odrzuca Boga chrześcijańskiego, ale nie rezygnuje z duchowości. Nic więc dziwnego, iż na tym rynku „wartości nie tylko się zmieniają, ale wędrują między Kościołami, denominacjami, sektami, nowymi ruchami religijnymi"[15].

W czasach przednowoczesnych, zauważa Janusz Mariański, religia była podporządkowana i bezpośrednio związana z instytucjami kościelnymi. Dziś, w to co wierzy jednostka, nie jest określone jedynie przez Kościół, bowiem to ona sama decyduje w co wierzyć i jak wierzyć[16]. Dlatego też, jak zauważa Mariański, „jednostka może wybierać spośród wielu ofert może pozostać chrześcijaninem (katolikiem, protestantem, prawosławnym) lub być ateistą, stać się buddystą czy hinduistą albo wyznawcą sufizmu"[17]. Utrata monopolu na prawdę i moralność przez kościoły chrześcijańskie w społeczeństwach zachodnich, procesy sekularyzacyjne, prymat naukowości, relatywizm moralny i pluralizm wartości powoduje, że współczesnym jednostkom coraz trudniej przyjmować bezkrytycznie nauki głoszone przez przywódców religijnych. Mamy zatem do czynienia z osłabieniem Kościołów jako instytucji, a sama religia sprowadzona zostaje do towaru (komodyfikacja religii). Mariański pisze:

---

[12] A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży*, s. 41-44.
[13] T. Luckman, *Niewidzialna religia*.
[14] J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Kraków 2010, s. 121.
[15] Tamże, s. 10-11.
[16] Tamże, s. 183.
[17] Tamże, s. 110.

nowe ruchy religijne powstają i funkcjonują z jednej strony w warunkach pluralizacji, synkretyzacji i fragmentaryzacji religijności współczesnej, z drugiej zaś – w warunkach osłabienia instytucji i autorytetów, pragmatyzacji, konsumpcjonizmu i globalizacji współczesnych społeczeństw[18].

Człowiek ponowoczesny nie jest ateistą *sui generis*, jest raczej człowiekiem poszukującym pośród wielu różnych opcji (także duchowych), mieszania się wartości i norm społecznych. Indywidualizacja, w opinii Janusza Mariańskiego, łączy się z kulturowym relatywizowaniem wartości, co oznacza „utratę oczywistości tradycyjnych norm"[19]. Utrata tradycyjnych punktów odniesienia niekoniecznie oznacza, iż życie ponowoczesnego człowieka stało się łatwiejsze. Przeciwnie, wielu uważa, że jest ono nader skomplikowane.

W następstwie procesów sekularyzacyjnych i zjawiska prywatyzacji religii w wielu zachodnich społeczeństwach, w tym w Wielkiej Brytanii, stosowany jest „program zero" (*null curriculum*), oznaczający unikanie i pomijanie kwestii religijnych w procesie kształcenia w szkołach publicznych. W połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, na kanwie teorii o sekularyzacji, brytyjski naukowiec Paul Hirst stwierdził, że edukacja chrześcijańska jest nonsensem. Utrzymywał on, że przekonania religijne nie mogą wpływać na filozofię edukacji. Według Hirsta, można nauczać o religiach, natomiast praktykowanie wiary powinno być prywatną sprawą każdego człowieka i nie wchodzić w publiczną przestrzeń szkolną[20].

Edukacja religijna, szczególnie jej wersja konfesyjna, bywa postrzegana jako forma indoktrynacji, czyli systematycznego wpajania młodym ludziom jednej ideologii lub doktryny. Z drugiej strony – jak pokazują doświadczenia państw totalitarnych – indoktrynacja może mieć też charakter świecki. Z tej perspektywy istotną kwestią staje się możliwość wyboru formy kształcenia religijnego. Usunięcie religii z dyskursu publicznego pozbawia człowieka możliwości podjęcia decyzji odnośnie własnej religijności, podobnie jak narzucanie jednej religii czy wyznania. Obie te wersje były praktykowane w przeszłości – opcja „bez Boga" charakterystyczna była dla reżimów komunistycznych czy nazistowskich Niemiec, natomiast opcja „z Bogiem" była obecna w Portugali za czasów Salazara czy w Hiszpanii za czasów Franco,

---

[18] Tamże, s. 159.

[19] J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 73.

[20] T. Cooling, *Faith, religious education and whole school issues*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, London – New York 2012, s. 89-90 oraz zob. P. Hirst, *Moral education in secular society*, London 1974.

ale też w innych państwach przed XX wiekiem. Dopiero XXI wiek, rozwój demokracji liberalnej, wprowadził pluralizm religijny w krajach zachodnich.

Zadaniem sekularnego państwa, które opiera się na racjonalności i dowodach naukowych, nie powinna być walka z religią. Trudno bowiem udowodnić empirycznie istnienie lub nieistnienie Boga. Dlatego też, jak zauważa Brenda Watson, edukacja religijna musi bronić się przed świecką indoktrynacją[21]. Wydaje się ona konieczna, bowiem wówczas uczniowie poznają kolejny punkt widzenia. W większości liberalnych demokracji państwo i szkoła wspierając pluralizm kulturowy są odpowiedzialne za możliwość poznania prawdy, która jest przekazywana przez przedstawicieli różnych kościołów, wspólnot i grup wyznaniowych.

Edukacja obywatelska a tożsamość religijna w Anglii

We współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej akcent kładziony jest na przeciwdziałanie wszelkim formom niesprawiedliwości społecznej, dyskryminacji, rasizmowi oraz ksenofobii[22]. W Wielkiej Brytanii od prawie dwudziestu lat obserwuje się zainteresowanie problematyką obywatelstwa i edukacji obywatelskiej. Po przejęciu władzy przez Partię Pracy w 1997 roku zaczęto promować zbiorową „odpowiedzialność obywatelską", która była przeciwstawna wobec dominującej idei indywidualnych „obowiązków obywatelskich" w okresie rządów konserwatystów. W wyniku przeprowadzonej reformy w 2002 roku do brytyjskich szkół wprowadzono obowiązkowe zajęcia z edukacji obywatelskiej[23]. Głównym ich celem jest zwiększenie spójności społecznej poprzez integrację jednostek na poziomie lokalnym oraz kształtowanie wspólnej tożsamości[24]. W podstawie programowej akcent kładziony jest również na realizację polityki różnicy oraz pluralizmu kulturowego. Takie podejście ma na celu przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu oraz zwiększeniu zaangażowania wśród mniejszości etnicznych, narodowych, rasowych, religijnych[25]. Przyjmuje się bowiem, że przygotowanie młodego pokolenia do życia w wielokulturowym społeczeństwie

---

[21] B. Watson, *Why religious education matters*, [w:] *Debates in religious education*, s. 18.

[22] D. Kerr, *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London – New York 2012, s. 18-19.

[23] Tamże, s. 253.

[24] D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 253.

[25] A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Education for citizenship*, s. 71.

powinno wytworzyć w nich poczucie przynależności do wspólnoty, w której żyją, przy jednoczesnym oferowaniu im szans i warunków do społecznej i politycznej aktywizacji[26].

Należy zauważyć, iż zarówno w Anglii, jak i pozostałych regionach Zjednoczonego Królestwa lekcje z edukacji obywatelskiej nie odbywały się. Oto bowiem w tradycji narodu brytyjskiego jednostka nie jest postrzegana w kategoriach obywatela, lecz poddanego. Mamy zatem do czynienia z kategorią „obywatela-jako-poddanego", a tożsamość kształtowana jest wokół symboli związanych z koroną i rodziną królewską. Została ona określona jako „surogat tożsamości narodowej". W konsekwencji w Wielkiej Brytanii dyskurs obywatelstwa był (i zapewne nadal jest) nieobecny, nie rozwinął się również język obywatelski, a ludzie nie potrafią myśleć o sobie w kategoriach obywateli[27]. Nieobecność dyskursu edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie oznacza jednocześnie braku kształtowania tożsamości brytyjskiej. Poczucie brytyjskości (*Britishness*) rozumiane jest jako zdolność do identyfikacji z monarchią, imperium oraz z chwalebnymi wojskowymi zwycięstwami. Linia podziału między tym co brytyjskie (nasze, wspólne) a tym co obce (inne) pozwalała na zrozumienie i zinternalizowanie wspólnych wartości dla narodu brytyjskiego. Miało to szczególne znaczenie w okresie kolonizacji, gdyż dawało możliwość stawiania wyżej w hierarchii społecznej Brytyjczyków niż podbite ludy tubylcze, które postrzegane były jako prymitywne. Brytyjczycy z kolei przedstawiali siebie jako tych, którzy torowali drogę do cywilizacji[28]. Patriotyzm najczęściej wiąże się z religią, która postrzegana jest w kategoriach tradycji i dorobku historycznego, jednak w przypadku wartości wpisanych w tzw. *Britishness* religia nie była obecna. Jeśli spada religijność członków danego narodu, zauważa Copley, spada też ich identyfikacja z narodem. Można stwierdzić, że w przypadku Anglików istnieje rozdział tożsamości narodowej i religijnej. O ile Walijczycy i Szkoci manifestują silną tożsamość narodową, tak Anglicy mają większe trudności w definiowaniu siebie[29].

Po przejęciu władzy przez koalicję Konserwatywno-Liberalną, na czele z Davidem Cameronem, w 2010 roku wyłoniła się nowa wizja społeczeństwa, określana jako „*The Big Society*". Idea ta oznacza, iż rząd skupia się na promowaniu takiej wizji Wielkiej Brytanii, dla której istotne jest kształtowa-

---

[26] Tamże.

[27] J. Beck, *A brief history of citizenship education in England and Wales,* [w:] *Debates in citizenship education*, s. 3.

[28] Tamże, s. 4.

[29] T. Copley, *Indoctrination, education and God. The struggle for the mind*, London 2005, s. 98-99.

nie tożsamości lokalnej, ożywiając tym samym poczucie przynależności do społeczności lokalnej i społeczeństwa obywatelskiego[30]. Innymi słowy, poczucie wspólnotowości, odpowiedzialności, partycypacji społecznej budowane ma być oddolnie, czyli w środowiskach lokalnych. Według polityków, zarówno tych po prawicy jak i na lewicy, takie podejście pozwala jednostkom na posiadanie kontroli nad własnym życiem. Kluczową koncepcją dla wszystkich rządowych dokumentów stała się „spójność społeczna", a szkołom publicznym przypisuje się duże znaczenie w jej utrzymaniu.

Fenomenologiczny charakter edukacji religijnej w Anglii

W ostatnich dekadach można zaobserwować tendencje sekularyzacyjne społeczeństwa brytyjskiego. Według spisu powszechnego w 2001 roku, 71,6% respondentów określało siebie jako chrześcijan, natomiast w 2011 odsetek ten spadł do 59,3% (33,2 miliony ludzi). Wzrosła liczba osób, które nie identyfikują się z żadną religią; w 2001 roku stanowili oni 15,5% populacji, dziesięć lat później 25,1%. W tym samym okresie wzrósł też odsetek muzułmanów z 3% do 4,8% (2,7 miliona ludzi).

Poziom religijności Brytyjczyków został przedstawiony między innymi w badaniach *European Values Survey 2008*. Według tego raportu, ponad połowa respondentów uważa, że Bóg nie jest ważny w ich życiu (prawie 63%), natomiast 37,4% myśli przeciwnie (dla 12,6% respondentów Bóg jest bardzo ważny)[31]. Wydaje się, że tendencja ta wskazuje na postępujący proces zarówno sekularyzacji społeczeństwa brytyjskiego, jak i odkościelnienia. Większość Brytyjczyków nie uczęszcza regularnie do kościoła, jedynie 15% deklaruje swoją obecność na nabożeństwach przynajmniej raz w miesiącu[32].

Można wyróżnić przynajmniej dwa argumenty przemawiające za obowiązkową edukacją religijną w szkołach publicznych: po pierwsze, religia wpisana jest w brytyjską tradycję i historię, po drugie – zapewnia ona moralną stabilność społeczeństwa[33]. Nauczanie religii stanowi integralną część angielskiego systemu oświaty, odbywa się w publicznych szkołach, finansowane jest z podatków obywateli, nie ma jednak charakteru wyznaniowego. Głównym celem edukacji religijnej jest rozwój intelektualny i duchowy

---

[30] J. Beck, *A brief history*, s. 11.

[31] Podaję za: L.P. Barnes, *Diversity*, [w:] *Debates in religious education*, s. 66 oraz zob. European Values Study, adres internetowy: http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/survey-2008.html [dostęp: 13.01.2017].

[32] Tamże.

[33] B. Watson, *Why religious education matters*, s. 13.

młodych ludzi. Od momentu dojścia do władzy Laburzystów w 1997 roku, zadaniem edukacji religijnej jest również budowanie jedności społecznej oraz kształtowanie postaw tolerancyjnych wobec wyznawców innych religii. Odwołując się do typologii nauczania religii w szkołach, zaproponowanych przez Pawła Mąkosę, w Wielkiej Brytanii ma on charakter religioznawczy.

Od momentu wydania Ustawy o powszechnym szkolnictwie w 1870 roku, edukacja religijna stała się obowiązkowym przedmiotem (nazywana instruktażem religijnym), bez charakteru wyznaniowego, aczkolwiek pojawiały się elementy konfesyjne. Reforma edukacji z 1988 roku utrzymała obowiązkową edukację religijną w szkołach oraz dała prawo rodzicom do rezygnacji z tego przedmiotu[34]. Idea fenomenologiczna nauczania religii opiera się na założeniu, że oferuje ona możliwość samodzielnego myślenia i wyboru, jaką ścieżką religijną podążać, pomaga odnaleźć ludziom własną tożsamość i duchowość[35]. Fenomenologicznego charakteru edukacji religijnej nie można traktować jedynie w kategoriach informowania o innych religiach, gdyż „nie dotyczy jedynie opisu zewnętrznych cech religii, lecz próbuje uchwycić moc i znaczenie duchowości osoby religijnej w jego właściwym i kulturowym kontekście"[36]. Omawiane podejście do edukacji religijnej daje możliwość prowadzenia dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego[37]. Kościół Anglii jako jeden z głównych celów edukacji religijnej wyznaczył kształtowanie postaw tolerancyjnych wobec wyznawców innych religii[38].

Robert Jackson zaproponował interpretatywny[39] model edukacji religijnej, w którym ważną rolę odgrywa kontekst społeczny oraz wiedza nauczyciela na temat różnych interpretacji światopoglądu i kultury, z której wywodzą się uczniowie. Zauważa on, bazując na badaniach własnych, że wielu brytyjskich nauczycieli jest w stanie przyjąć bezstronne podejście w nauczaniu religii. Jednocześnie twierdzi, że aktywne nauczanie wymaga dialogu nauczyciel-uczeń oraz uczeń-uczeń, stawiając jednocześnie przed nauczycielem wyzwanie ciągłego zdobywania wiedzy na temat kultur i religii, z których wywodzą się uczniowie. Z tej perspektywy Jackson przypisuje bardzo duże znaczenie ciągłemu podnoszeniu kwalifikacji przez nauczycieli eduka-

---

[34] D. Lundie, *Religious education in the United Kingdom and Ireland*, [w:] *Debates in religious education*, s. 23.

[35] T. Copley, *Indoctrination, education and God*, s. 55.

[36] A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży*, s. 161.

[37] L.P. Barnes, *Diversity*, s. 72.

[38] Zob. *Religious Education in Church of England Schools A Statement of Entitlement*, The Church of England Education Office, adres internetowy: https://www.churchofengland.org/media/1384868/re_statement_of_entitlement_2016.pdf, [dostęp: 19.02.2017].

[39] Zob. R. Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, London 1997.

cji religijnej w Wielkiej Brytanii, co może zapewnić inkluzyjny charakter tego przedmiotu[40].

Obecny kształt edukacji religijnej w Anglii stanowi efekt konsensusu między przedstawicielami różnych religii i wyznań a potrzebami społecznymi. W konsekwencji konstruowanie programu nauczania tego przedmiotu oparte jest na potrzebach lokalnych i nie zostało objęte podstawą programową (*national curriculum*). Ustawa z 1988 roku zapewnia przedstawicielom wszystkich grup religijnych udział przy opracowywaniu sylabusów edukacji religijnej[41]. Na jej mocy powołano Stałą Radę Doradczą ds. Edukacji Religijnej (*Standing Advisory Council* for RE – SACRE). Składa się ona z czterech komisji, które dysponują po jednym głosie. Program nauczania (sylabus) zostaje zatwierdzony jedynie wówczas, kiedy otrzyma wszystkie cztery. W skład komisji wchodzą przedstawiciele wyznań wskazanych przez władze samorządowe, przedstawiciele kościoła anglikańskiego (a w Walii walijskiego), przedstawiciele nauczycieli oraz samorządu[42]. Kościół Anglii nadal pozostaje w pozycji uprzywilejowanej, natomiast Rada uznała, że głównymi religiami są: chrześcijaństwo, judaizm, islam, hinduizm, sikhizm oraz buddyzm[43]. Według rekomendacji na etapie Key Stage 1 (dzieci w wieku 5-7 lat) nauczanie o religii obejmuje chrześcijaństwo i judaizm oraz fakultatywnie inną religię. Natomiast na poziomie Key Stage 2 (dzieci w wieku 7-11 lat) realizowane są zagadnienia związane z hinduizmem i sikhizmem oraz opcjonalna religia[44].

Organem założycielskim 93% szkół w Wielkiej Brytanii jest państwo, natomiast 7% to szkoły prywatne[45]. Szkoły na prawach szkoły publicznej (*maintained schools*) muszą realizować podstawę kształcenia i mogą zatrudniać jedynie wykwalifikowanych nauczycieli, podczas gdy szkoły niezależne (*independent schools*, w tym *academies*, *free scho*ols) nie są do tego zobowiązane i mają najwięcej swobody w zakresie prowadzenia praktyk religijnych[46]. Szkoły na prawach szkół publicznych o charakterze świeckim, *voluntary controlled* oraz *foundation schools* o charakterze wyznaniowym prowadzą zajęcia z edukacji religijnej, które są nadzorowane przez lokalne władze oraz

---

[40] R. Jackson, J. Everington, *Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective*, British Journal of Religious Education, May 2016, s. 12.

[41] D. Lundie, *Religious education*, s. 24.

[42] W.K. Kay, *Agreed syllabuses*, [w:] *Debates in religious education*, s. 56.

[43] Tamże, s. 59.

[44] H. Grayson, S.S. O'Donnell, C. Sargent, *Key Findings Summary: Education about Religions and Beliefs and Ethics in Primary Education*, NFER 2014, s. 16.

[45] R. Thompson, *Religion, Belief, Education and Discrimination*, The Equal Rights Review, 2015, 14, s. 72.

[46] Tamże, s. 95.

realizują uzgodnione sylabusy[47]. Natomiast szkoły typu *voluntary aided* o charakterze wyznaniowym realizują zajęcia edukacji religijnej zgodnie z obowiązującymi dogmatami danej religii lub wyznania. Szkoły typu independent (*academies* i *free school*) o charakterze świeckim mogą realizować własny program, jednak musi on być zgodny z przyjętym na poziomie lokalnym. Szkoły o charakterze wyznaniowym mają prawo do prowadzenia własnego nauczania religijnego[48].

Jeśli dziecko nie jest posyłane na lekcje z edukacji religijnej, zadaniem szkoły jest zapewnienie na ten czas opieki, bez wymogu organizacji dodatkowych zajęć. Szkołom w Anglii i Walii zaleca się, aby dostarczyli rodzicom informacji na temat celów kształcenia i przekazywanych treści, czego celem jest możliwość podjęcia świadomej decyzji przez rodziców, czy posyłać swoje dziecko na te zajęcia. Uważa się bowiem, że rodzice powinni mieć możliwość dyskusji nad sylabusem i programem kształcenia[49].

W 2013 roku raport Urzędu Standardów Edukacji ujawnił zaniedbania w realizacji edukacji religijnej w ponad połowie szkół w Anglii i Walii. Na nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz niewłaściwe prowadzenie zajęć wskazali również autorzy raportu grupy parlamentarnej *The All Party Parliamentary Group on Religious Education*, zatytułowany „*RE: the truth unmasked*"[50]. Ujawnione braki w realizacji programu, lekceważenie edukacji religijnej w brytyjskich szkołach uruchomiło społeczną debatę na temat przyszłości tego przedmiotu. Pojawiły się argumenty za wprowadzeniem edukacji religijnej do ścieżek międzyprzedmiotowych. Druga z promowanych opcji to zamiana edukacji religijnej na obywatelską. Zwolennicy tego podejścia utrzymują, że w ten sposób zachowa się edukację religijną w programach szkolnych[51].

Ministerstwo edukacji zaproponowało z kolei, że począwszy od 2014 roku nauczyciele edukacji religijnej mają mieć większy zakres obowiązków oraz poddani będą większej kontroli zewnętrznej. Uzasadnieniem dla tych działań jest osiągnięcie takiego samego statusu nauczycieli religii, jak nauczycieli innych przedmiotów. Ponadto, opracowano nowe podstawy pro-

---

[48] Tamże, s. 96.

[49] H. Grayson, S. O'Donnell, C. Sargent, *Key Findings Summary*, s. 17-18.

[50] *RE: the truth unmasked*, The All Party Parliamentary Group on Religious Education, *adres internetowy* http://www.retoday.org.uk/media/display/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf [dostęp: 1.03.17].

[51] *The Future of Religious Education: Prospects and Problems for Religious Education (revisited) Summary*, Report on a Conference Held at the University of Worcester 19 June 2013, adres internetowy: https://eprints.worc.ac.uk/2532/1/Future%20of%20RE.pdf [dostęp: 1.03.17], s. 9.

gramowe dla tego przedmiotu[52]. Na fali przywołanej krytyki głos zabrali ateiści oraz humaniści, którzy domagają się uwzględnienia swojego światopoglądu w programach nauczania religii. Narodowe Towarzystwo Świeckie (*The National Secular Society*) domaga się holistycznego podejścia do edukacji religijnej, która będzie uwzględniać poglądy dzieci i młodzieży reprezentujących różne grupy religijne, nie-religijne oraz wyznawców świeckiej ideologii[53].

Edukacja religijna a obywatelska – protokół (ro)zbieżności

Edukacja religijna może odgrywać znaczącą rolę w formowaniu obywatelskiego wymiaru tożsamości. Zauważa się, że w społeczeństwach o charakterze wielokulturowym coraz trudniej znaleźć konsensus wspólnych i podzielanych wartości[54]. W ostatnim czasie w Wielkiej Brytanii obserwuje się tendencje, by zastąpić edukację religijną edukacją moralną lub obywatelską. Szczególny nacisk na nauczanie i wspieranie państwa liberalnego, demokracji oraz umacniania postaw obywatelskich był kładziony w czasach rządów Laburzystów (1997-2010), wtedy też wprowadzono edukację obywatelską, a zmniejszyła się rola edukacji moralnej i kształtowania charakteru[55]. Robert Jackson utrzymuje, że polityka Laburzystów promowała budowanie jedności społecznej, co osłabiło status edukacji religijnej w brytyjskich szkołach. Ponadto zwraca on uwagę, że ranga tego przedmiotu została obniżona na skutek wprowadzenia odgórnej podstawy programowej, promowania wybranych przedmiotów na egzaminach zewnętrznych, zmniejszenia roli władz samorządowych oraz redukcji programów kształcących nauczycieli na uniwersytetach[56].

Mark A. Pike zwraca uwagę na podstawową różnicę między edukacją obywatelską a religijną (poza zawartością programową), polegającą na tym, że religia postrzegana jest w kategoriach fenomenu i tak jest nauczana, natomiast edukacja obywatelska stanowi wyraz wiary w demokrację i doktry-

---

[52] *A Review of Religious Education in England, The Religious Education Council of England and Wales*, October, 2013, s. 7-10. Adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].

[53] *Religious Education*, National Secular Society, adres internetowy http://www.secularism.org.uk/uploads/religious-education-briefing-paper.pdf [dostęp: 10.02.2017].

[54] B. Watson, *Why religious education matters*, s. 13; M.A. Pike, *Values, ethics and citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 181-182.

[55] M.A. Pike, *Values, ethics and citizenship education*, s. 183.

[56] R. Jackson, *Religious education in England: the story to 2013*, Pedagogiek: Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming, 2013, 33, s. 124.

nę społeczeństwa obywatelskiego, a zatem z tej perspektywy ma ona charakter „wyznaniowy". Innymi słowy, młodzi ludzie nie są edukowani o demokracji, lecz dla demokracji[57].

Ideą kształcenia religijnego jest prowokowanie do zadawania pytań o istotę i cel życia, wiarę w Boga, ostateczność, kwestie dobra i zła oraz istotę człowieczeństwa. Przyjmuje się, że w efekcie edukacji religijnej uczniowie nabędą wiedzy na temat różnych religii i światopoglądów, które pozwolą im na wykształcenie własnych idei, wartości i tożsamości[58]. Adam Dinham i Martha Shaw uważają, że budowanie jedności społecznej, jako główny cel edukacji obywatelskiej, ma charakter polityczny, natomiast edukacja religijna pozbawiona jest tej cechy[59].

Zarówno cele edukacji obywatelskiej, jak i religijnej w Wielkiej Brytanii zorientowane są na budowanie spójności społecznej, szerzenie postaw tolerancyjnych wobec kategorii „innego" oraz na utrzymywanie pluralizmu kulturowego i religijnego. Obydwa te przedmioty realizują politykę różnicy i z założenia przygotowują obywateli angielskich do budowania dialogu międzykulturowego. Różnice między tymi przedmiotami wynikają głównie z ich natury, przeważnie w program edukacji obywatelskiej wpisane są cele polityczne, których religijna nie powinna podejmować. Ta druga z kolei ma za zadanie odkrywanie duchowości, odsłanianie fenomenu wiary i jej tajemnic.

Fenomenologiczny charakter edukacji religijnej jest krytykowany za luki w metodologii, pozwalające na właściwe interpretowanie i wyjaśnianie obyczajów i praktyk religijnych w różnych kulturach[60]. Ponadto, zarzuca się jemu zbytnie akcentowanie konsensu społecznego kosztem rezygnacji z tematów drażliwych i kontrowersyjnych. Terence Copley utrzymuje, że w konsekwencji religia jest przedstawiona w sposób uproszczony, a edukacja ma charakter redukcjonistyczny[61]. Podobne uwagi wysunął Shiraz Thobani zauważając, że islam jest przedstawiony jedynie jako system doktryn,

---

[57] M.A. Pike, *Values, ethics and citizenship education*, s. 183.

[58] Zob. *Religious Education Council of England and Wales, A Review of Religious Education in England The Religious Education Council of England and Wale*s, October, 2013, adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].

[59] A. Dinham, M. Shaw, *RE for Real. The future of teaching and learning about religion and belief*, ELIEF, Goldsmiths University of London 2015, s. 2, adres internetowy: https://www.gold.ac.uk/media/goldsmiths/169-images/departments/research-units/faiths-unit/REforREal-web-b.pdf, [dostęp: 9.03.2017].

[60] A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży*, s. 161.

[61] T. Copley, *Indoctrination, education and God*, s. 114.

rytuałów, a problem etyki i życie Mahometa omawiane są z perspektywy wyselekcjonowanych, statycznych faktów historycznych[62].

W Anglii funkcjonuje około stu szkół muzułmańskich, z których 11 jest dotowane ze środków publicznych. Prawo pozwala na finansowanie jedynie tych szkół, które realizują założenia podstawy programowej i zatrudniają wykwalifikowanych nauczycieli. Wiele prywatnych szkół wyznaniowych, mimo braku subwencji państwowej, realizuje podstawę programową, przygotowując jednocześnie do egzaminów zewnętrznych[63]. Szkoły muzułmańskie finansowo wspierane z budżetu państwa mają prawo do włączania elementów własnej religii do programu nauczania[64].

Jenny Berglund zauważa, że wielu muzułmanów postrzega „własne" szkoły jako jedyną możliwość ochrony tożsamości i wartości. Wielu z nich sądzi, że w szkołach publicznych zbyt mało uwagi poświęca się kulturze muzułmańskiej i jej dorobkowi. Aczkolwiek, wyniki przeprowadzonej kontroli w roku 2005 (a zatem w roku zamachów bombowych w Londynie) pokazały, że muzułmańskie szkoły nieefektywnie przygotowują swoich uczniów do bycia członkami społeczeństwa brytyjskiego. Dlatego, zaczęto wprowadzać specjalne programy z zakresu edukacji obywatelskiej do tego typu szkół. Późniejsze badania (przeprowadzone w 2009 i 2014 roku) pokazały, że wiele z tych placówek odwołuje się do islamu i Koranu w trakcie zajęć z edukacji obywatelskiej w taki sposób, aby uczniowie mogli rozwinąć tożsamość muzułmańską, przy jednoczesnym rozumieniu i wspieraniu wartości demokratycznych[65].

Trzeba podkreślić, iż bez należytej edukacji, bez wsparcia systemu szkolnego, środowiska lokalnego młodzi muzułmanie będą wypełniać luki w wiedzy korzystając z nienormatywnych źródeł, które przedstawiają rzeczywistość w sposób skrajnie uproszczony, zafałszowany, przesycony demagogią i populizmem. Okazuje się bowiem, że jednostki, które należą do wykluczonych grup etnicznych i rasowych, np. wskutek długotrwałego bezrobocia, częściej przejawiają postawy fundamentalne[66]. Utożsamienie

---

[62] Zob. S. Thobani, *Peripheral vision in the national curriculum: Muslim history in the British education context*, [w:] *Narrating Islam: Interpretations of the Muslim World in European Texts*, red. G. Jonker, S. Thobani, I.B. Tauris, London – New York 2010, s. 234-256.

[63] J. Berglund, *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*, The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis Paper, April 2015, 21, s. 36.

[64] Tamże, s. 37.

[65] Tamże oraz zob. J. Ryan, K. Last, J. Woodbury, *Independent evaluation of the ASDAN islam and citizenship short course*. Project Report. ASDAN/Paul Hamlin Foundation, 2012, adres internetowy: https://core.ac.uk/download/pdf/9558083.pdf [dostęp: 7.02.2017].

[66] D. McGhee, *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Berkshire 2008, s. 93.

ekstremizmu z mniejszościami etnicznymi, rasowymi, a w szczególności religijnymi (muzułmańskimi) prowadzi do ich stygmatyzacji, pogłębiając zjawisko islamofobii oraz dezintegracji społecznej. Wprawdzie islamofobia w dyskursie publicznym często łączona jest z atakami terrorystycznymi, to omawiane zjawisko pojawiło się wcześniej w Zjednoczonym Królestwie. W 1997 roku ukazał się raport *Islamophobia: a challenge for us all: report of the Runnymede Trust Commission on British Muslims and Islamophobia* (znany jako *The Runnymede Report*)[67]

Należy zauważyć, że mimo prowadzonej polityki edukacyjnej polegającej na budowaniu jedności społecznej, promowaniu idei społeczeństwa wielokulturowego oraz pluralizmu religijnego, nie udało się powstrzymać nastrojów antymuzułmańskich w Wielkiej Brytanii. Co więcej, wydaje się, że w ostatnim czasie zostały one nasilone w wyniku tzw. kryzysu imigracyjnego w Europie oraz kolejnych ataków terrorystycznych. Wszelkie irracjonalne lęki wobec kategorii „innego" wyrastają z braku wiedzy. Wydawałoby się, że angielski system szkolny działa na rzecz umacniania dialogu międzykulturowego. Jednakże, okazuje się, że kultura terroru i kultura strachu bywają silniejsze w debacie publicznej niż edukacja szkolna. Potwierdza się zatem hipoteza, że społeczeństwo zachodnie, na skutek zwiększonego dostępu do różnych źródeł wiedzy, staje się nieufne wobec wiedzy eksperckiej.

Podsumowanie

Cele edukacji religijnej są przedmiotem debaty w społeczeństwie brytyjskim, odbywającej się zarówno na poziomie politycznym jak i eksperckim. Edukacja ta nie ma już charakteru doktrynalnego i wyznaniowego, jak na początku istnienia szkolnictwa obowiązkowego. Lata 1944-1988 przyniosły zmianę w sposobie myślenia o religii w szkole, następowało powolne odejście od nauczania wyznaniowego opartego na chrześcijaństwie na rzecz edukacji wielowyznaniowej. Podejście fenomenologiczne, zdaniem jej zwolenników, stwarza potencjalną przestrzeń dialogu między uczniami, ich rodzinami i nauczycielami reprezentującymi różne wyznania lub świeckie

---

[67] *Islamophobia a challenge for us all. Summary report*, adres internetowy: http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/islamophobia.pdf [dostęp: 22.01.2017] oraz D. McGhee, *The end of multiculturalism?*; T. Abbas, *Islamophobia in the United Kingdom: Historical and contemporary political and media discourses in the framing of 21st century anti-muslim racism*, [w:] *Islamophobia. The challenge of pluralism in the 21st century*, red. J.L. Esposito, I. Kalins, Oxford 2011.

poglądy. Krytycy tego podejścia uważają, że redukcjonistyczne postrzeganie religii zamyka się na dialog.

Trzeba pamiętać, że cel edukacji religijnej nie polega na poruszaniu problemów politycznych, co z kolei jest bliższe edukacji obywatelskiej. Wspólnym obszarem tych dwóch przedmiotów jest kształcenie młodych ludzi do życia w różnorodnym i zmiennym społeczeństwie. Z tej perspektywy uzupełniają one się wzajemnie. Nie oznacza to jednak, iż takie podejście rozwiązuje problemy dotyczące społeczeństwa wielokulturowego, czego wyrazem może być rosnące zjawisko islamofobii. Ono z kolei pokazuje kolejne wyzwanie przed europejskim systemem oświaty.

BIBLIOGRAFIA

Abbas T., *Islamophobia in the United Kingdom: Historical and contemporary political and media discourses in the framing of 21st century anti-muslim racism*, [w:] *Islamophobia. The challenge of pluralism in the 21st century*, red. J.L. Esposito, I. Kalins, Oxford University Press, Oxford 2011.

A Review of Religious Education in England, The Religious Education Council of England and Wales, October, 2013. Adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].

Barnes L.P., *Diversity*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.

Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales,* [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.

Berger P.L., *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.

Berglund J., *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*, The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis Paper, 21, April 2015.

Chadwick O., *The secularization of the European mind in the 19th century*, Cambridge University Press, Cambridge 1975.

Cooling T., *Faith, religious education and whole school issues*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.

Copley T., *Indoctrination, education and God. The struggle for the mind*, Society for Promoting Christian Knowledge, London 2005.

Dinham A., Shaw M., *RE for Real. The future of teaching and learning about religion and belief*, ELIEF, Goldsmiths University of London 2015, s. 2, adres internetowy: https://www.gold.ac.uk/media/goldsmiths/169-images/departments/research-units/faiths-unit/REforREal-web-b.pdf, [dostęp: 9.03.2017].

Dobson A., *Ecological citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2003.

Education and Religion, Parliamentary Assembly Origin - Assembly debate on 4 October 2005, adres interentowy: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17373&lang=en, [dostęp 19.02.2017].

European Values Study, adres internetowy: http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/survey-2008.html [dostęp: 13.01.2017].

Grayson H., O'Donnell S.S., Sargent C., *Key Findings Summary: Education about Religions and Beliefs and Ethics in Primary Education*, NFER 2014.

Heater D., *A history of education for citizenship*, RoutledgeFalmer, London – New York 2004.

Hirst P., *Moral education in secular society*, University of London Press, London 1974.

Islamophobia a challenge for us all. Summary report, adres internetowy: http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/islamophobia.pdf [dostęp: 22.01.2017].

Jackson R., *Religious Education: An Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997.

Jackson R., *Religious education in England: the story to 2013*, Pedagogiek: Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming, 2013, 33.

Jackson R., Everington J., *Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective*, British Journal of Religious Education, May 2016.

Kay W.K., *Agreed syllabuses*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.

Kerr D., *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.

Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.

Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie* (1967), wyd. III, Społeczny Instytut Wydawniczy "Znak", Kraków 2011.

Lundie D., *Religious education in the United Kingdom and Ireland*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.

Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Mąkosa P., *Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, Roczniki Pastoralno-Katechetyczne, 2011, 3(58).

McGhee D., *The end of multiculturalism? Terrorism, integration and human rights*, Open University Press, Berkshire 2008.

Miller P., *Accounting, "economic citizenship" and the spatial reordering of manufacture*, Accounting, Organizations and Society", 1994, 19, 1.

Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Nussbaum M.C., *Patriotism and cosmopolitanism*, Boston Review, 1994, XIX (5).

Pike M.A., *Values, ethics and citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.

*Religious Education Council of England and Wales, A Review of Religious Education in England The Religious Education Council of England and Wale*s, October, 2013, adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].

Religious Education in Church of England Schools A Statement of Entitlement, The Church of England Education Office, adres internetowy: https://www.churchofengland.org/media/1384868/re_statement_of_entitlement_2016.pdf, [dostęp: 19.02.2017] *Religious*

Education, National Secular Society, adres internetowy http://www.secularism.org.uk/uploads/religious-education-briefing-paper.pdf [dostęp: 10.02.2017].

RE: the truth unmasked, The All Party Parliamentary Group on Religious Education, *adres internetowy* http://www.retoday.org.uk/media/display/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf [dostęp: 1.03.17].

Różańska A., *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Ryan J., Last K., Woodbury J., *Independent evaluation of the ASDAN islam and citizenship short course. Project Report*, ASDAN/Paul Hamlin Foundation, 2012, adres internetowy: https://core.ac.uk/download/pdf/9558083.pdf [dostęp: 7.02.2017].

The Future of Religious Education: Prospects and Problems for Religious Education (revisited) Summary, Report on a Conference Held at the University of Worcester 19 June 2013, adres internetowy: https://eprints.worc.ac.uk/2532/1/Future%20of%20RE.pdf [dostęp: 1.03.17].

Thobani S., *Peripheral vision in the national curriculum: Muslim history in the British education context*, [w:] *Narrating Islam: Interpretations of the Muslim World in European Texts*, red. G. Jonker, S. Thobani, I.B. Tauris, London – New York 2010.

Thompson R., *Religion, Belief, Education and Discrimination*, The Equal Rights Review, 2015, 14.

Watson B., *Why religious education matters*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI,
IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK,
ROMAN PAWŁOWSKI, JOANNA SZAFRAN

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

EKSPERTYZA DOKUMENTU *„SKILLS DEVELOPMENT AND EMPLOYABILITY IN EUROPE: THE NEW SKILLS AGENDA"*[1]

ABSTRACT. Przyszczypkowski Kazimierz, Cytlak Izabela, Jarmużek Joanna, Pawłowski Roman, Szafran Joanna, *Ekspertyza dokumentu „Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda"* ["*Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda*" – document expertise]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 61-80. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.4

This article is a critical analysis of the "Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda" document. The purpose of the discussion is to analyze the 10 problem areas identified and formulated in the document, paying particular attention to the perception and implementation of these issues from the perspective of European countries. The recommendations presented for each of the issues may provide important guidance for developing a vision of vocational education targeting the labor market of the European Union.

Key words: educational policy, employment, European Union, education and labor market, New Skills Agenda

W odniesieniu do Raportu *„Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda"* można wskazać na istotność podnoszonych kwestii kompetencji i umiejętności w perspektywie zatrudnienia. Na rynki pracy

[1] Dokument *Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda* powstał 8 września 2016, Bruksela, http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587312/IPOL_STU(2016)587312_EN.pdf [dostęp: 05.06.2017].

państw członkowskich UE wpływa z całą pewnością szereg takich czynników, jak m.in. odradzające się idee państw narodowych, zawierające w swym wymiarze postulaty nacjonalizmu gospodarczego, pogłębiający się światowy kryzys bezpieczeństwa, zagrożenia stabilności struktur UE, napływ uchodźców i problemy związane z ich adaptacją do nowych wymiarów rzeczywistości, czy tendencje do dominacji państw opartych na mechanizmach korporacyjnych, prowadzących często do marginalizacji znaczenia społeczeństwa obywatelskiego, a w konsekwencji idei państw prawdziwie demokratycznych. Dokument powstał po spotkaniu warsztatowo-dyskusyjnym 8 września 2016 roku w Brukseli, którego celem była analiza wybranych aktów prawnych New Skills Agenda oraz innych kluczowych działań mających na celu szczególne znaczenie dla pracy dwóch Komisji Unii Europejskiej: *Komisji Zatrudnienia i Spraw Socjalnych oraz Komisji Kultury i Edukacji*.

W rozważaniach nad znalezieniem jak najlepszych rozwiązań dla potrzeb wielu podmiotów: młodego i dorosłego, bezrobotnego, wykluczonego, pracodawcy, członka rządu, jak i organizacji pozarządowych, warto odnieść się do badań, które monitorują poziom wielu tych kwestii poruszanych zarówno przez UE, poszczególne rządy, organizacje i stowarzyszenia, jak też ekspertów oraz pracodawców. Istnieje wiele agencji, centrów badawczych, które zajmują się badaniem, analizą i diagnozą zależności między potrzebnymi i pożądanymi umiejętnościami a zatrudnieniem. Warto, aby eksperci, projektując pomoc i zmianę społeczną, kierowali się dostępnymi danymi, wśród których należy m.in. odwołać się do takich następujących dokumentów, jak:

– Badania przeprowadzone przez OECD i sprofilowane dla danego kraju świata: **OECD Stats**. *World Indicators of Skills for Employment*. Wskaźniki dotyczą umiejętności istotnych z punktu widzenia zatrudnienia. Autorzy bazy wykorzystali dane Międzynarodowej Organizacji Pracy, OECD, UNESCO, Banku Światowego i Eurostatu. Informacje podzielono na pięć głównych sekcji. Wśród nich można poddać analizie wskaźniki kontekstowe dla poszczególnych krajów (m.in. PKB, populacja itp.); wskaźniki ilustrujące kwestię nabywania umiejętności; informacje na temat wymogów w zakresie kwalifikacji zawodowych; wskaźniki dotyczące niedopasowania umiejętności oraz wskaźniki ekonomiczne i społeczne (wydajność, zatrudnienie, bezrobocie)[2].

[2] Raport OECD Stats. *World Indicators of Skills for Employment* http://stats.oecd.org//Index.aspx?QueryId=62775 [dostęp: 05.06.2017].

– Badania **CEDEFOP Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego –** agencji zajmującej się promowaniem oraz rozwojem kształcenia i szkolenia zawodowego w Unii Europejskiej. Na stworzonym przez Centrum portalu zebrano dane i informacje na temat kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców w różnych krajach Europy. Można tu również znaleźć odnośniki do ważnych dokumentów i opracowań. Strona ma ułatwiać ocenę sytuacji i prognozowanie zapotrzebowania na konkretne kwalifikacje w Europie, co z kolei powinno umożliwiać usprawnianie systemów edukacji i szkoleń w taki sposób, by lepiej reagowały na potrzeby rynku pracy. Informacje tam zawarte mają również pomóc w równoważeniu popytu i podaży na jak najlepiej wykwalifikowanych pracowników w Europie[3].

– Niepokojącego zjawiska, jakim jest niedopasowanie do rynku pracy umiejętności posiadanych przez wykształconych absolwentów systemu edukacji w stosunku do umiejętności potrzebnych na rynku pracy. Coraz częściej pracodawcy borykają się z problemem znalezienia pracownika odpowiednio wykwalifikowanego na konkretne miejsce: *Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać*[4] oraz wiele innych publikacji i raportów dotyczących kształcenia przyszłych pracowników.

W nawiązaniu do podejmowanych tu rozważań należy zastanowić się, czy rzeczywiście absolwenci systemu edukacji powinni być wyłącznie „dopasowani" do konkretnego miejsca pracy. A zatem, ważne jest określenie, kto w istocie powinien wyznaczać standardy edukacji: wyłącznie rynek czy raczej postrzeganie człowieka w cyklu całego życia, w którym praca zawodowa jest podstawowym, ale nie jedynym elementem. Ważną kwestią są też problemy kryzysu tożsamościowego w sytuacji zmian kulturowych i zwiększonej mobilności społecznej, przestrzennej i zawodowej.

Eurydice (Europejska Sieć Informacji o Edukacji) stworzyła raporty mające na celu eliminację zagrożeń związanych z bezrobociem, przedwczesnym kończeniem edukacji i diagnozującą rolą edukacji we współczesnym świecie w takich obszarach jak np.:

---

[3] Raporty CEDEFOP Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego http://skillspanorama.cedefop.europa.eu [dostęp: 05.06.2017].

[4] Raport *Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać* http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/Niedopasowanie-umiej%C4%99tno%C5%9Bci-%E2%80%93-problem-bardziej-z%C5%82o%C5%BCony-ni%C5%BC-mog%C5%82oby-si%C4%99-wydawa%C4%87-Marzec-2014.pdf [dostęp: 03.06.2017].

– *Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki. Polityka, strategie, działania. Eurydice Raport. Edukacja i Szkolenia w Europie (2014)*[5];

– *Wskaźniki strukturalne służące monitorowaniu edukacji i szkoleń w Europie 2016*[6];

– *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: łatwiejszy dostęp do możliwości uczenia się*[7].

Przywołane powyżej raporty dotyczące monitorowania zależności między zatrudnieniem a umiejętnościami pozwalają diagnozować aktualne zapotrzebowanie na umiejętności i kompetencje potrzebne na rynku pracy oraz prognozować kierunek zmian ich rozwoju.

Na przykład, rosnące w Polsce bezrobocie i trudna sytuacja na rynku pracy stawiają przed absolwentami szkół wyższych pytania o szanse na znalezienie zatrudnienia po ukończeniu studiów. Można zauważyć, że mamy do czynienia ze wzrostem bezrobocia w sytuacji zachowania relatywnie stałej stopy zatrudnienia, co może świadczyć o niskiej efektywności aktywizacji zawodowej[8] w odniesieniu do wskazanej grupy. Szczególnie istotna staje się więc debata nad tym, jak najlepiej przygotować osoby wkraczające na rynek pracy w niełatwych dla nich warunkach. Dyskusja staje się o tyle ważna, że – jak podaje między innymi *Raport Pracodawcy o Rynku Pracy*[9] – blisko dwie trzecie pracodawców boryka się ze znalezieniem odpowiednich pracowników do swoich firm.

Trzeba zauważyć, że kwestię stosunkowo łatwego dostępu do edukacji (w tym szkoleń) należy postrzegać nie tylko w perspektywie dostępności instytucjonalnej, ale (może przede wszystkim) w perspektywie podmiotowej motywacji pracownika. Coraz liczniejsza grupa absolwentów uczelni wyższych uświadamia sobie, że na współczesnym rynku pracy kapitałem potencjalnego pracownika, który stara się o przyjęcie do pracy, jest nie tylko zdolność analitycznego i krytycznego myślenia, zestaw kompetencji miękkich

---

[5] Raport Eurydice *Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki. Polityka, strategie, działania. Eurydice Raport. Edukacja i Szkolenia w Europie* http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/10/ELET__PL.pdf [dostęp: 05.06.2017].

[6] Raport Eurydice *Wskaźniki strukturalne służące monitorowaniu edukacji i szkoleń w Europie 2016* http://eurydice.org.pl/publikacja/wskazniki-strukturalne-sluzace-monitorowaniu-edukacji-i-szkolen-w-europie-2016 [dostęp: 05.06.2017].

[7] *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: łatwiejszy dostęp do możliwości uczenia się* Raport Eurydice http://eurydice.org.pl/publikacja/edukacja-i-szkolenia-doroslych-w-europie-latwiejszy-dostep-do-mozliwosci-uczenia-sie [dostęp: 10.06.2017].

[8] S. Czarnik, K. Turek, *Wykształcenie, praca przedsiębiorczość Polaków*, Raport z badania ludności realizowanego w 2012 roku w ramach III edycji Bilansu Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012, s. 9.

[9] *Pracodawcy o rynku pracy*, Bilans Kapitału Ludzkiego, 2012, www.bkl.parp.gov.pl [dostęp: 01.06.2017].

(jak umiejętność komunikowania i pracy w zespole, delegowania zadań czy negocjacji), ale również doświadczenie.

Mówiąc o doświadczeniu, warto jednak mieć na uwadze jego jakość. Posiadane przez jednostki umiejętności są bardzo istotne z punktu widzenia ich samych, jak i – w szerszej perspektywie – całych społeczeństw. Są siłą napędową dla dobrostanu ekonomicznego i społecznego. Przyczyniają się do wzrostu produktywności, a także innowacyjności. Wysokie kompetencje i umiejętności stwarzają szansę na lepsze poznanie osób zagrożonych wykluczeniem i realne włączenie do społeczeństwa. Zatem, podnoszenie tych umiejętności powinno stanowić istotny element polityki społecznej krajów UE.

Wartościowe wydaje się tu także zwrócenie uwagi na potrzebę zaangażowania młodych ludzi we współtworzenie rozwiązań, natomiast kwestią wymagającą rozstrzygnięcia jest określenie sposobu uzyskania założonych efektów. Pracodawcy nie powinni oczekiwać „gotowego" pracownika, a miejsce pracy powinno stanowić jednocześnie miejsce nauki. Obawa ta wydaje się ważna w kontekście obaw kształtowania się rynku pracy ograniczanego w wielu obszarach w „gorset korporacyjny". Zasadne jest uznanie jakości uzyskanych kwalifikacji jako wyznacznika konkurencyjności, wymaga to jednak dookreślenia oraz ustalenia sposobu ich weryfikacji i oceny.

W analizowanym dokumencie dostrzeżona została potrzeba zaangażowania struktur europejskich w proces całożyciowej edukacji (*Long Life Learning* – LLL). Jest ona niezmiernie istotna po to, aby kształtować potrzebę edukacji i nowe trendy edukacji ustawicznej jako odpowiedź na ciągle zmieniający się rynek pracy. Trzeba jednak mieć świadomość, że to struktury rządowe i organizacje pozarządowe danego państwa są odpowiedzialne za implementację nowych rozwiązań oraz stwarzanie nowych możliwości edukacyjnych i zawodowych. Trudno zaprzeczyć tezie, że kształcenie ustawiczne stanowi swoiste zabezpieczenie „na przyszłość", że wiedza, nieustanne rozwijanie i doskonalenie umiejętności ma wartość adaptacyjną i pomaga w radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami. W przypadku wysokiego poziomu motywacji osobistych zdobycie pracy nie powinno stanowić problemu, jednak za istotne należy uznać pytanie, jak zmotywować tych, którzy podejmować aktywności w tym obszarze nie chcą lub nie mogą.

Proponowane w szerszej dyskusji rozwiązania wiążą się często ze zmianą percepcji różnych działań edukacyjnych przez poszczególne grupy społeczne i uzyskania z ich strony zaufania co do proponowanych rozwiązań, np.: diagnozy poziomu umiejętności podstawowych (Skills Guarantee, Europass CV, Europass Paszport Językowy), zaangażowania pracodawców

w kształcenie zawodowe i dualne, korzystania z Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, działań rządów państw członkowskich (dostosowanie Europejskich i Narodowych Ram Kwalifikacji EQF i NQF, zmiana systemów kształcenia zawodowego – w kierunku kształcenia dualnego oraz na poziomie BA: studia inżynierskie, licencjackie) oraz wspierania *STEM Skills* (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Zmiany te wiążą się również z redefinicją paradygmatów edukacyjnych oraz zmianami strukturalnymi w państwach członkowskich UE.

Zadaniem Komisji i New Skills Agenda będzie proponowanie jak najlepiej udokumentowanych (potwierdzonych badaniami i prognozami organizacji oraz wspomnianych wcześniej instytucji badawczych) analiz oraz oddziaływanie na rządy, organizacje i grupy społeczne w taki sposób, aby efektywnie promować LLL i dążyć do zmiany percepcji edukacji przez grupy zagrożone bezrobociem oraz wykluczeniem, przy jednoczesnym zaangażowaniu w te działania osób współdecydujących o zmianach i strategiach w państwach członkowskich. Zauważyć trzeba, że na rynku pracy wzrasta popyt na pracowników posiadających kompetencje podstawowe, ale jednocześnie daleko rozwinięta pomoc socjalna prowadzi do przekształcania wielu systemów narodowych w państwa nadopiekuńcze, co z kolei nie motywuje ich obywateli do podejmowania pracy czy kończenia edukacji.

Proponowane rozwiązania opierające się na działaniu konkretnych narzędzi (Europass CV i Europass Paszport Językowy, Skills Guarantee, Vet Systems, Europejskie Ramy Kwalifikacji: EQF i NQF) będą wymagać inwestycji kadrowych, finansowych, zmian strukturalnych i reform na poziomie poszczególnych państw członkowskich. Należy zauważyć, że dotychczas prowadzona polityka podnoszenia kwalifikacji poprzez oferty szkoleń jest mało efektywna. Trzeba podkreślić, że z narzędzi podnoszących kwalifikacje korzystają najczęściej osoby lepiej wykształcone, które ogólnie lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach życiowych. W tym miejscu warto wskazać, iż spora grupa dorosłych Europejczyków ma niskie kompetencje i umiejętności, w konsekwencji nie jest więc w stanie elastycznie podążać za zmianami, którym obecnie podlega świat. Ważne zatem staje się pytanie: jak zmieniać postrzeganie edukacji nie tylko przez grupy osób zagrożonych bezrobociem, ale także przez ludzi autowykluczających się z dostępu do rynku pracy.

Warto podkreślić silne zaangażowanie funduszy UE na rzecz podnoszenia kwalifikacji, jednak trzeba wskazać w tym miejscu dwa zasadnicze problemy, które należałoby poddać ewaluacji. Pierwszym z nich jest brak realnego wglądu w jakość prowadzonych szkoleń i kursów. Często osoby

kończące szkolenie w ankietach ewaluacyjnych mają sugerowane odpowiedzi tak, by wykazać skuteczność danego szkolenia niezależnie od własnej opinii. Nie zawsze szkolenia są adekwatne do rzeczywistych potrzeb osób biorących w nich udział, jak i potrzeb rynku pracy. Niekiedy także nie są one dopasowane do rzeczywistych możliwości edukacyjnych szkolonych osób czy nawet grup, co rodzi niebezpieczeństwo „edukacji dla edukacji" bez zwrócenia właściwej uwagi na podmiot, którym powinni być objęci nią ludzie. Drugim obszarem uwag jest zbyt mała liczba szkoleń dostosowanych do potrzeb grup najbardziej zagrożonych bezrobociem, wśród których należy wymienić osoby z niepełnosprawnościami złożonymi, niepełnosprawnością intelektualną, pochodzące z małych miejscowości, osoby starsze, byłych więźniów, czy kobiety powracające na rynek pracy po urodzeniu dziecka.

Refleksji należy poddać także kwestię, jakie wymierne skutki odniosły poprzednie Rezolucje dotyczące tworzenia konkurencyjnego rynku pracy poprzez dopasowywanie umiejętności i kwalifikacji oraz zapotrzebowania i możliwości w miejscu pracy (10.09.2015), dotyczących polityki rozwoju umiejętności zwalczających bezrobocie wśród młodych (12.04.2016) oraz narzędzi, które sprzyjałyby mobilności dla kształcenia i szkolenia zawodowego (19.01.2016). Zasadne wydaje się zatem poddanie analizie wpływu wspomnianych rezolucji na rozwiązania dotyczące edukacji i rynku pracy w poszczególnych państwach Unii Europejskiej oraz w Unii Europejskiej jako całości. Warto skupić się na jak najpełniejszej implementacji proponowanych rozwiązań w poszczególnych państwach członkowskich.

Zagadnienia wskazane powyżej w świetle analizy dokumentu *„Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda"* rodzą następujące pytania odnoszące się do 10 działań zdefiniowanych 10 czerwca 2016 roku jako te, które mają zredukować luki i niedopasowanie umiejętności do rynku pracy poprzez propagowanie idei i zachęcające państwa członkowskie do realizacji założeń Strategii 2020[10]:

---

[10] Główne założenia *Strategii 2020* dotyczą wspierania wszelkich starań, aby jak najszybciej wyjść z kryzysu i stworzyć warunki dla bardziej konkurencyjnej gospodarki z wyższym poziomem zatrudnienia. Celem strategii „Europa 2020" jest osiągnięcie wzrostu gospodarczego, który będzie: inteligentny − dzięki bardziej efektywnym inwestycjom w edukację, badania naukowe i innowacje; zrównoważony − dzięki zdecydowanemu przesunięciu w kierunku gospodarki niskoemisyjnej; sprzyjający włączeniu społecznemu, ze szczególnym naciskiem na tworzenie nowych miejsc pracy i ograniczanie ubóstwa. Strategia koncentruje się na pięciu dalekosiężnych celach w dziedzinie zatrudnienia, innowacyjności, edukacji, walki z ubóstwem oraz w zakresie klimatu i energii. W konkluzji Unia Europejska postawiła sobie 5 celów mających ułatwić realizację założeń Strategii 2020:

– 75 proc. osób w wieku 20-64 lat powinno mieć pracę;

– na inwestycje w badania i rozwój powinniśmy przeznaczać 3 proc. PKB Unii;

1. Wzmacnianie podstaw: umiejętności podstawowe

Stworzenie Gwarancji Jakości Umiejętności (Skill Guarantee) dla dorosłych o niskim poziomie rozwoju kluczowych umiejętności po to, by zachęcać ich do rozwoju umiejętności pisania i czytania, do rozwoju umiejętności cyfrowych oraz do zdawania matury.

2. Budowanie odporności: kompetencje kluczowe oraz zaawansowane, bardziej złożone umiejętności

Analiza Europejskiej Ramy Kwalifikacji, aby lepiej zrozumieć i korzystać z dostępnych obecnie umiejętności i kwalifikacji na europejskim rynku pracy.

3. Kształcenie i szkolenie zawodowe jako pierwszy wybór

Wspólne zaangażowanie pracodawców, korporacji, sektora przemysłowego oraz państwa członkowskie w rozwój potrzebnych na rynku pracy umiejętności cyfrowych u pracowników Europy.

4. Korzystanie z Internetu: skoncentrowanie się na umiejętnościach cyfrowych

Rozwój niezbędnych umiejętności dla potrzeb w określonych sektorach gospodarki. Efektywne dopasowanie potrzeb rynku i umiejętności pracownika.

Pozostałe działania będą sukcesywnie realizowane w 2017 roku:

5. Wczesne tworzenie profilu umiejętności i kwalifikacji migrantów

Wypracowanie narzędzia do wczesnej diagnozy, identyfikacji poziomu umiejętności i kwalifikacji u osób ubiegających się o azyl, uchodźców i innych imigrantów dla efektywnej pomocy.

6. Zwiększanie przejrzystości i porównywalności kwalifikacji

Rozpowszechnianie programu Europass, który ma oferować narzędzia umożliwiające prezentowanie siebie i swoich umiejętności ze skuteczną informacją zwrotną na temat tego, jakie umiejętności i kwalifikacje są potrzebne dla potrzeb i możliwości elastycznego znalezienia miejsca na rynku pracy.

7. Większy dostęp do danych i informacji w celu podejmowania lepszych wyborów

Celem tych działań będzie dążenie, aby edukacja zawodowa była pierwszym wyborem przyszłego pracownika.

– należy ograniczyć emisje gazów cieplarnianych o 20 proc. w stosunku do poziomu z 1990 r., 20 proc. energii powinno pochodzić ze źródeł odnawialnych, efektywność energetyczna powinna wzrosnąć o 20 proc.;

– w dziedzinie edukacji: ograniczenie liczby uczniów przedwcześnie kończących edukację do poziomu poniżej 10 proc., co najmniej 40 proc. osób w wieku 30-34 powinno mieć wykształcenie wyższe;

– zmniejszenie liczby osób zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym.

8. Stymulowanie gromadzenia informacji na temat umiejętności w sektorach gospodarki

Wypracowanie skutecznych i spójnych rekomendacji na temat kluczowych kompetencji dla pracowników i pracodawców XXI wieku, aby zwiększać dopasowanie na rynku pracy i przedsiębiorczość jednostek.

9. Lepsze zrozumienie wyników absolwentów

Wypracowanie metod śledzenia i monitorowania, jak sobie radzą na rynku pracy absolwenci różnych szkół, aby lepiej diagnozować ciągle zmieniające się potrzeby rynku pracy.

10. Dobre praktyki w skutecznym działaniu na rzecz rozwoju pracownika

Wypracowanie wspólnych strategii odnośnie dalszego analizowania i wymiany najlepszych praktyk w zakresie skutecznych sposobów rozwiązania „drenażu mózgów" [11].

Implementacja wyżej wymienionych założeń w poszczególnych krajach Unii Europejskiej powinna być przedmiotem intensywnych działań propagujących te idee jako efektywne rozwiązanie problemów dotyczących edukacji oraz zatrudnienia. Pomimo że *The New Skills Agenda* postanowiła skupić się na realizacji pierwszych czterech działań (rozwoju kompetencji dorosłych o niskich kwalifikacjach, Europejskiej Ramie Kwalifikacji, rozwoju umiejętności cyfrowych oraz rozwoju umiejętności w odniesieniu do danego sektora gospodarki), zespół dokonujący analizy dokumentu uznał za istotne odniesienie się do wszystkich wskazanych w nim obszarów. W nawiązaniu do tekstu analizowanego dokumentu rekomenduje się pogłębioną refleksję dotyczącą następujących kwestii:

1. ***Jak stworzyć gwarancję jakości umiejętności (Skills Guarantee) dla dorosłych o niskim poziomie rozwoju kluczowych umiejętności i zachęcać ich do rozwoju umiejętności pisania i czytania, do rozwoju umiejętności cyfrowych czy do zdawania matury?***

Z punktu widzenia społeczeństwa uczącego się trudno krytykować potrzebę rozwoju podstawowych kompetencji (takich jak na przykład: mówienia, czytania, pisania, liczenia). Należy jednak dołożyć wszelkich starań, by w rozwoju na ścieżce edukacyjnej każdego obywatela Unii Europejskiej,

[11] 10 czerwca 2016 zdefiniowano 10 działań, które mają zredukować luki i niedopasowanie umiejętności do rynku pracy, warto propagować te idee i zachęcać państwa członkowskie do realizacji założeń Strategii 2020, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2039_en.html [dostęp: 05.06.2017].

przy bardziej złożonych kompetencjach zapewnić odpowiednio wysoką jakość ich rozwoju. Problemem może być tu brak rzeczywistej chęci kształcenia, myślących, krytycznych obywateli (m.in. liczne klasy, testy, nauka pod klucz, populizm, schematyczne myślenie). Obawy może rodzić rzeczywista troska rządów państw członkowskich, w których mogą rodzić się zakusy czynienia działań pozornych z uwagi na fakt, że zdecydowanie łatwiej steruje się i zarządza osobami mało refleksyjnymi. By zaufać i oddać pole krytycznie i twórczo myślącym obywatelom/pracownikom, dać im pole do rozwoju i urzeczywistniania własnego potencjału, trzeba być samemu kompetentnym i profesjonalnym przywódcą/szefem.

Rekomenduje się zatem, by podejmować działania skupiające się nie tylko na rozwijaniu umiejętności czytania, pisania, liczenia czy umiejętności informatycznych, ale także (a może nawet przede wszystkim) pozytywnej motywacji i gotowości do uczenia się. Istnieje tu jednak kluczowe pytanie o pomysł pozwalający na jak najbardziej efektywny sposób realizacji wyżej wskazanych postulatów.

Warto też pamiętać, że otwierając dostęp do wiedzy i informacji, rozbudza się nadzieje i aspiracje społeczeństwa. Jako ważkie jawi się tu zatem pytanie, jak przedstawia się oferta dla osób, które – z różnych przyczyn – nie mogą bądź nie chcą rozwijać swych umiejętności? Wprowadzenie *Skills Guarantee* będzie wiązało się z koniecznością kształcenia umiejętności bazalnych (związanych z umiejętnością czytania i pisania, umiejętnościami społecznymi oraz cyfrowymi), które będzie można ocenić, porównać i które będą stanowiły dowód potwierdzający poziom posiadanych kompetencji. Pojawia się tu jednak wątpliwość, czy możliwe jest instytucjonalne zapewnianie tychże gwarancji.

Propozycje programów, tematów zajęć, praktyk, czy stwarzania pola dla możliwości zdobycia określonych umiejętności stanowią niewątpliwą wartość propozycji *The New Skills Agenda*, jednak wątpliwości budzi gotowość do spersonalizowania odpowiedzialności za gwarancje ich jakości. Koncepcja zakładająca, że to instytucje powinny dawać gwarancję efektów kształcenia (chyba, że w podstawowym wymiarze), a co za tym idzie gwarancje pracodawcom z perspektywy polityki oświatowej jest trudna do przyjęcia. Znacznie bardziej istotne jest tu indywidualne zaangażowanie uczniów/pracowników. Potwierdza to rozbieżność w różnych wynikach badań, które mówią, że większość instytucji edukacyjnych wierzy, że absolwenci są przygotowani do pracy, wśród absolwentów zaś to przekonanie podziela jedynie niewiele ponad 1/3 respondentów.

2. ***Jak przeanalizować Europejską Ramę Kwalifikacji, aby lepiej zrozumieć i korzystać z dostępnych obecnie umiejętności i kwalifikacji?***

Wydaje się, że ramy powinny stanowić jedynie podstawę i dotyczyć oceny podstawowego zbioru umiejętności. W przypadku umiejętności bardziej złożonych jest to trudne z uwagi na fakt nakładania się wielu czynników, co w konsekwencji może prowadzić do niebezpieczeństwa zbyt daleko idącej formalizacji i usztywnienia definicyjnego zamiast wartościowej oceny posiadanych umiejętności. Ważne jest także zwrócenie uwagi na fakt, że europejskie i narodowe agendy umiejętności (ramy kwalifikacyjne) powinny stanowić podstawę konkurencyjności na rynku pracy, a wpisanie się w określony/pożądany model powinno dawać realne możliwości, aby na tym rynku z powodzeniem zaistnieć. Istnieje pewne ryzyko, że mocno sformalizowane procesy czy sztywne skatalogowanie umiejętności spowoduje, iż ludzie będą oczekiwali gotowych rozwiązań i gwarancji, bez podejmowania osobistej aktywności i zaangażowania. Należy się zastanowić, czy określenie „Europejskie Ramy Kwalifikacji" samo w sobie nie jest czynnikiem autostygmatyzującym i ograniczającym oraz czy rzeczywiście nie pojawia się w tym miejscu obawa dotycząca ERK jako wyznacznika wartości potencjalnego pracownika.

Za cenne należy uznać w dokumencie zwrócenie uwagi na konieczność rozwijania umiejętności krytycznego myślenia. Jest to założenie niewątpliwie słuszne, jednak niedookreślone, gdyż brak wskazań, jak przełożyć tę umiejętność na praktykę edukacyjną, by zgodnie z przyjętymi trendami móc ją zweryfikować w sposób wystandaryzowany. Należy też zauważyć, że przy wyborze ścieżki rozwoju propozycje instytucji edukacyjnych i oczekiwania potencjalnych klientów często się nie pokrywają.

3. ***Jak zaangażować pracodawców, korporacje, przemysł i państwa członkowskie w rozwój umiejętności cyfrowych u pracowników Europy?***

Znaczna grupa pracodawców zgłasza braki w kwalifikacjach pracowników, nie ma jednak konkretnego wskazania czego im brakuje i pomysłu jak je kształtować. Z kolei, około 1/3 pracowników twierdzi, że pracuje niezgodnie z własnymi kwalifikacjami. W obecnej sytuacji na rynku pracy pracodawcy często poszukują pracownika „skrojonego na miarę" stanowiska pracy w ich firmie. Jest to jedna z głównych barier w wejściu na rynek pracy. Osoby poszukujące pracy są w tej perspektywie wciąż niewystarczająco kompetentne (stąd ciągłe doszkalanie, dokształcanie). Nie zawsze pracodawcy chcą inwestować w pracownika gotowego do dalszego rozwoju, ale już w konkretnej firmie, a nie na kolejnych kursach i szkoleniach.

Dobrym rozwiązaniem jest propozycja upowszechnienia kształcenia dualnego, które przyniosłoby korzyści obu stronom, czyli zarówno potencjalnym przyszłym pracobiorcom, jak i przedsiębiorcom. Przedsiębiorcy mogliby zatrzymać najbardziej odpowiadających pracowników (praktyka w systemie dualnym to swoista inwestycja w przyszłych pracowników), natomiast studenci/uczniowie mogliby zdobyć niezbędne doświadczenie i kwalifikacje w praktyce. Kształcenie dualne jest też szansą na sprawdzenie swoich zainteresowań zawodowych i w miarę szybką ich weryfikację. Jako istotna pojawia się obawa, czy koncepcja kształcenia dualnego nie okaże się zbyt idealistyczna w konfrontacji z rzeczywistością, w której przedsiębiorcy mogą być nastawieni wyłącznie na zysk ekonomiczny, a nie na potencjalne dobro kandydata na przyszłego pracownika.

Niezmiernie ważna jest bezpośrednia praca różnych środowisk, w tym pracodawców, nad NQF oraz EQF w różnych sektorach gospodarki i następnie efektywne korzystanie z nich. Takie rozwiązanie może budzić optymizm: skoro bowiem pracodawcy są współtwórcami narzędzi (Skills Guarantee, Europass Language Passport, Europass CV) i Ram Kwalifikacji, to prawdopodobnie mają do nich zaufanie i istnieje zdecydowanie większe prawdopodobieństwo, że sami chętniej z nich skorzystają w procesie kształcenia czy zatrudniania pracownika.

4. ***Jak rozwijać niezbędne umiejętności dla potrzeb w określonych sektorach gospodarki?***

Słuszne jest podejmowanie działań mających na celu wypracowanie standardów umiejętności przydatnych w różnych sektorach gospodarki. Pożądana jest współpraca rządów czy instytucji unijnych, które we współpracy i w porozumieniu z pracodawcami współtworzą stosowne narzędzia (Skills Guarantee, Europass Language Passport, Europass CV) oraz ramy kwalifikacji, współtworzą edukację zawodową, dzięki czemu rynek edukacyjny i zawodowy mają szansę na harmonijne współistnienie, w którym pracodawcy stają się edukatorami.

Jednak dosyć istotnym problemem jest w tym obszarze także zaangażowanie przedsiębiorców we współpracę z instytucjami edukacyjnymi. Jakkolwiek dość dobrze odbywa się ona na wczesnych etapach edukacji (zaczynając od przedszkola, czy edukacji wczesnoszkolnej: praca metodą projektów umożliwia nawiązanie współpracy z różnymi firmami i instytucjami rynku pracy, zdobycie przez dzieci wiedzy na temat m.in. środowisk zawodowych), o tyle na etapie szkół średnich czy wyższych (szczególnie humanistycznych) wypada dość słabo. Brakuje tu pokazania potencjału

i możliwości współpracy ze strony szkół czy uczelni z przemysłem/ biznesem (np. prowadzenia badań marketingowych, przygotowania kampanii społecznych, wdrażania innowacyjnych metod, dokonywania rejestracji patentowych).

Warto wskazać na niebezpieczeństwo, jakim jest fakt, że pracodawcy często czują się „wykorzystani" przez system edukacji, a nie widząc potencjału i ewentualnych korzyści, niechętnie angażują się we współpracę. Niestety, często wynika to z braku wzajemnego zaufania i rodzi błędne koło braku obopólnej współpracy. Problemem jest tu także brak precyzyjnego określenia, czego powinny dotyczyć procesy wsparcia. Dostrzegalna jest potrzeba ich ujęcia procesualnego, jednak trudności może rodzić określenie poszczególnych etapów potencjalnych działań oraz ich najbardziej efektywnej kolejności.

5. ***Jak stworzyć narzędzia do wczesnej diagnozy, identyfikacji poziomu umiejętności i kwalifikacji u osób ubiegających się o azyl, uchodźców i innych imigrantów dla efektywnej pomocy?***

W realiach Unii Europejskiej istotny problem stanowi obecnie kryzys migracyjny. Napływ uchodźców jest z pewnością dużym wyzwaniem stojącym przed gospodarkami państw przyjmujących i może stanowić dla nich duże obciążenie, ale powinien być również postrzegany w kategoriach potencjalnej szansy. W sytuacji napływu osób o odmiennych kulturowo i religijnie korzeniach warto zwrócić szczególną uwagę na przystosowanie systemu socjalno-społecznego krajów przyjmujących imigrantów spoza UE, a więc zapewnienie przedstawicieli (tzw. mediatorów/opiekunów) dla rodzin przybywających, wywodzących się z tego samego kręgu kulturowego/religijnego/etnicznego, co osoby przybywające.

Warto też położyć szczególny nacisk na poznanie celów i potrzeb życiowych tych osób. Może bowiem się zdarzyć, że kraj przyjmujący nie jest docelowym miejscem pobytu. Wówczas propozycje pomocowe będą się skupiać na zapewnieniu odpowiedniej opieki socjalnej i udzieleniu wsparcia (np. poinformowanie o możliwościach) w ewentualnym dotarciu do miejsca docelowego. Przykład Francji czy Niemiec (kraje o największej liczbie uchodźców/migrantów) pokazuje, iż kraje te nie mają w pełni dopracowanych procedur wsparcia dla osób przybywających i chcących pozostać na dłużej. Przeważnie pojawia się tu jedna z głównych barier – bariera językowa, która uniemożliwia pełną integrację i asymilację społeczną. Brakuje też uregulowań dotyczących pobytu i kształcenia dzieci oraz osób dorosłych bez statusu (we Francji *„parents sans papiers"*), które uniemożliwiają podjęcie

jakiegokolwiek kształcenia i pracy. W wielu przypadkach czynnik religijny również negatywnie wpływa na podejmowanie kształcenia (sytuacja kobiet w rodzinach w ortodoksyjnym islamie czy judaizmie).

Szczególne zadanie stoi zatem przed systemami edukacji państw przyjmujących, aby stworzyć możliwości rozwoju nowo przybyłym obywatelom i ograniczyć (w przyszłości) opiekę socjalną państw przyjmujących. Jak pokazują badania (m.in. *Education and the Integration of Migrant Children,* NESSE Report 2008)[12] w odniesieniu do edukacji dzieci imigrantów istotna jest znacząca rozbieżność. W porównaniu z dziećmi kraju przyjmującego, dzieci imigrantów rzadziej podejmują naukę w przedszkolach z powodu słabej lub całkowitej nieznajomości języka kraju przyjmującego. W konsekwencji, są oni umieszczani w klasach niższych niż wskazuje na to ich wiek lub w klasach dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Większa liczba dzieci imigranckich uczęszcza też do liceów o niskim poziomie nauczania i szkół zawodowych. Następstwem tego jest fakt, że dzieci imigrantów częściej nie zdają matury, co następnie skutecznie uniemożliwia im start w dorosłe życie, podjęcie studiów i znalezienie satysfakcjonującej pracy. Wydaje się, że w perspektywie działań Unii Europejskiej nadal brakuje kompleksowych rozwiązań obejmujących nie tylko dziecko w instytucji oświatowej, ale również sytuację rodziny, jej potencjał ekonomiczny, społeczny, czy możliwości zawodowe.

6. ***Jak rozpowszechniać program Europass, który ma oferować narzędzia umożliwiające prezentowanie siebie i swoich umiejętności z biofeedbackiem na temat tego, jakie umiejętności i kwalifikacje są potrzebne dla możliwości elastycznego znalezienia miejsca na rynku pracy?***

Za wartościowe należy uznać korzystanie ze zmian proponowanych w analizowanym dokumencie, takich jak Skills Guarantee, Europass Language Passport, Europass CV, Europejskich Ram Kwalifikacji w procesie kształcenia i poszukiwania przyszłych pracowników. Wszelkie narzędzia (m.in. *Europass*) wspierające preorientację zawodową i edukację w perspektywie *Life Long Learning* powinny być jednak wprowadzane nie tylko przez osoby pracujące w instytucjach zajmujących się rynkiem pracy, przez doradców zawodowych czy personalnych, ale również przez odpowiednio przeszkolonych nauczycieli, wychowawców, pedagogów, nauczycieli przedsiębiorczości, pracujących z dziećmi i młodzieżą już na niższych etapach nauki

[12] Raport *Education and the Integration of Migrant Children,* NESSE 2008, http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf [dostęp: 05.06.2017].

szkolnej. Istotne jest bowiem wprowadzenie wzmacniania i kształtowania umiejętności od najwcześniejszych etapów edukacji instytucjonalnej, nie bagatelizując roli rodziny i najbliższego otoczenia. Jak wskazuje w swoim raporcie J. Górniak, pracodawcy najczęściej poszukują do pracy w swoich firmach osób potrafiących współpracować w zespole, dobrych specjalistów w swoich dziedzinach, osób lojalnych i potrafiących elastycznie adaptować się do zmian[13]. Trzeba jednak pamiętać, iż takie cechy kształtuje się już od najwcześniejszych etapów edukacji.

Błędem wydaje się wprowadzanie przedmiotów z dziedziny tzw. *Soft Skills* do programów studiów wyższych dopiero na ostatnich latach studiów. *Soft skills* są obszarem, który wymaga czasu i dopracowania, a ich efektywność wynika z doświadczenia osób biorących udział w kursach. Inną kwestią wymagającą dopracowania jest też poświęcanie zbyt małej liczby godzin na tego typu zajęcia.

Jak najbardziej trafna jest, zauważona przez autorów opracowania, potrzeba zwiększenia dostępności i lepszego rozpowszechnienia programu Europass przez różne instytucje, także szkoły średnie, by osoby z niższym wykształceniem mogły efektywniej korzystać z „otwartego" rynku pracy. Powiązanie nierozłączne szkolnictwa wyższego i zawodowego poprzez projekty POWER, poprzez STEM skills, poprzez systemy analizujące karierę zawodową absolwentów wszystkich szkół, oraz nieustanne korzystanie z wyników badań diagnozujących aktualne i prognozowane potrzeby edukacyjne i zawodowe (OECD, CEDEFOP, Eurydice) winno stanowić jeden z obszarów priorytetowych UE.

7. *Jak uczynić edukację zawodową pierwszym wyborem?*

Wartościowe jest podkreślenie znaczenia i potrzeby kształcenia zawodowego, a także zmiany jego percepcji. Zmiana wizerunku VET ściśle wiąże się z „wartością ekonomiczną" takiego wykształcenia. Trzeba tu jednak podkreślić, że w tym wymiarze atrakcyjność kształcenia zawodowego może znacząco różnicować specyfika kraju, uświadomienie potrzeb, możliwości, tradycja przemysłu i aspekt potencjalnych płac. Zasadna jest potrzeba inwestycji w rozwój zawodowych kompetencji, by określone sektory gospodarki mogły rozwijać się jak najbardziej efektywnie albo by zapobiegać wymieraniu określonych profesji. Pożądane byłoby wprowadzenie do systemów edukacyjnych zajęć informacyjnych dotyczących możliwości i potrzeb kształcenia zawodowego już na wczesnym etapie edukacji, wskazujące jego

[13] Zob.: J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Bilans Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.

korzyści, przy jednoczesnych działaniach podnoszących rangę VET. Wprowadzenie zmian w systemie edukacji zawodowej wymaga redefinicji roli szkoły i przedsiębiorców w procesie zdobywania zawodu. Propozycje te mogą wymagać reformy systemu edukacji (nowy wymiar szkoły zawodowej, szkoła dualna oraz zawodowy poziom BA).

W perspektywie wyższego ryzyka bezrobocia osób kończących kierunki humanistyczne warto podkreślić istotę kształcenia dualnego dla uczelni i kierunków zajmujących się kształceniem humanistów. Kształcenie dualne (na przykładzie Polski) z powodzeniem wprowadzają uczelnie techniczne, szkoły średnie techniczne i szkoły zawodowe. Brak jednak takich ofert dla kierunków humanistycznych, co wydaje się istotnym uchybieniem w przypadku osób mających pracować z ludźmi (szczególnie pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych). System dualny pozwoliłby na lepsze poznanie specyfiki zawodu, możliwość zdobycia doświadczenia i ewentualnie weryfikację swoich wyborów zawodowych na przyszłość.

8. ***Jak stworzyć rekomendacje na temat kluczowych kompetencji dla XXI wieku?***

Stworzenie rekomendacji dotyczących kompetencji kluczowych będzie wymagało przede wszystkim udowodnienia pracodawcom i edukatorom, iż jest to narzędzie, które trafnie potwierdza jakość i poziom umiejętności danej osoby. Wymaga to także przewartościowania nastawienia osób, które z systemu edukacji wypadły (m.in. *drop out*), nie korzystają w sposób świadomy z możliwości rozwijania swych kompetencji, a ich doświadczenia edukacyjne są negatywne.

Dla uzyskania zadowalających efektów celowe byłoby przeprowadzenie stosownych zmian w procesie edukacji, doradztwa zawodowego oraz ustrukturalizowanej pomocy osobom bezrobotnym, wykluczonym i migrantom. Zmiany w procesie edukacyjnym winny następować zarówno na poziomie podstawowym, jak i wyższym oraz zawodowym. Szersze rozpowszechnienie tego narzędzia autopromocji może przynieść także wymierne korzyści, szczególnie osobom o niskich kwalifikacjach.

9. ***Jak śledzić to, jak sobie radzą na rynku pracy absolwenci różnych szkół, aby lepiej diagnozować ciągle zmieniające się potrzeby rynku pracy?***

Dla oceny efektywności rozwoju umiejętności absolwentów wydaje się konieczne budowanie zdolności „wsłuchiwania się w rynek" dla jak najbardziej efektywnego budowania ofert edukacyjnych, opartych na wizji przyszłości, analizie rynku i badaniach w tym zakresie.

Szczególny nacisk należy położyć tu na wprowadzenie w krajach UE zajęć z przedsiębiorczości na studiach wyższych. Badacze problematyki przedsiębiorczości[14] dokonują podziału kompetencji przedsiębiorczych na dwa główne rodzaje: łatwe do wyuczenia (jak na przykład funkcjonalne umiejętności z zakresu zarządzania i biznesu) oraz trudniejsze do wyuczenia (jak kreatywność, czy innowacyjne aspekty przedsiębiorczości). Często jednak przedmiot ten prowadzony jest w ograniczonym wymiarze godzin, co skłania do ograniczenia treści programowych do niezbędnych informacji z zakresu zakładania własnego biznesu i pozyskiwania środków na prowadzenie działalności, uniemożliwiając tym samym rozmowy na temat potencjału uczestników do prowadzenia własnych firm czy kształtowanie postaw przedsiębiorczych w ogóle.

Ważne też staje się tu wzmacnianie postaw przedsiębiorczych wśród młodych osób oraz łączenie nauki z biznesem (B + R) na poziomie studiów wyższych. Postrzegając przez pryzmat korzyści budowanie zaplecza w postaci małych i średnich przedsiębiorstw sprzyja nie tylko samym zainteresowanym, ale ujmując problem w kryteria globalne, efektywność i innowacyjność małych oraz średnich przedsiębiorstw ma zasadnicze znaczenie dla gospodarki (obniżenie stopy bezrobocia wśród młodych absolwentów). Jak zauważa P. Drucker, wzrost miejsc pracy wynika z dynamiki rozwoju właśnie małych i średnich przedsiębiorstw. Jest to jeden z niezbędnych warunków budowania społeczeństwa przedsiębiorczego[15].

W miejscu tym należy wskazać na rolę Biur Karier w procesie monitorowania losów absolwentów uczelni. Jednak, jak pokazuje praktyka, są to zadania dość trudne. Z reguły, osoby kończące studia wyższe tracą kontakt z uczelnią macierzystą, brakuje im motywacji do podzielenia się własnymi doświadczeniami po ukończeniu studiów. Dobrym przykładem (idąc śladami najlepszych uniwersytetów, jak np. Oxford czy Harvard) są stowarzyszenia absolwenckie czy nawet umowy o wzajemnej współpracy po ukończeniu studiów przez absolwentów. Jednak to nie tylko zadanie dla Biur Karier w danych uczelniach, ale również dla wydziałów macierzystych, kół naukowych, czy innych stowarzyszeń działających na konkretnych wydziałach. W wypadku szkół zawodowych czy technicznych takim łącznikiem mogłyby być (w przypadku wdrożenia kształcenia dualnego i przechodzenia uczniów z praktyk do zatrudnienia w ich miejscu) firmy i przedsiębior-

[14] Patrz m.in.: D. Shephard i E. Douglas (1996) czy D. Rae i M. Carswell (2001).

[15] P. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992, s. 270-271.

stwa, w których absolwent znajdowałby zatrudnienie po odbytych praktykach i edukacji.

10. ***Jakie propozycje sformułować odnośnie dalszego analizowania i wymiany najlepszych praktyk w zakresie skutecznych sposobów rozwiązania „drenażu mózgów"?***

Praktyka i łączenie jej z edukacją instytucjonalną jest niewątpliwie szalenie ważnym elementem zdobywania umiejętności, ale pozostaje pytanie o jakość tych praktyk. Doświadczenia codzienne wykazują jej znaczące zróżnicowanie. Jak się wydaje, niemal wszyscy absolwenci studiów wyższych powinni odbyć w ich trakcie praktyki zawodowe, natomiast nie dość, że uczelnie często nie gwarantują wsparcia w ich poszukiwaniu, wymagając jednocześnie „przepracowania" określonej liczby godzin, to jeszcze poziom praktyk jest bardzo zróżnicowany i często mają one charakter jedynie formalny.

Z politycznego i ekonomicznego punktu widzenia pojawia się pytanie o zwrot z inwestycji w edukację w perspektywie wskaźników makro-, pozostających często w opozycji do motywacji, marzeń i umiejętności jednostek. W praktyce pytanie to przekłada się na aspekt operacyjny: jak (i czy jest to w ogóle możliwe) pogodzić zjawisko „drenażu mózgów" z potrzebą rozwoju państw członkowskich UE, w których pojawia się deficyt obywateli (a szczególnie polityków) zdolnych do myślenia i postrzegania rzeczywistości w sposób prawdziwie wolny i głęboko refleksyjny.

Aby efektywnie łączyć wiedzę z praktyką, sprawdzać i rozwijać umiejętności podczas pracy, potrzeba zmiany świadomości, głównie współpracowników/mentorów. Zysk z inwestycji jest kluczowym wskaźnikiem w biznesie, więc z punktu widzenia pracodawcy stwarzanie możliwości do treningu jest zrozumiałe wtedy, gdy postrzega je jako korzystne, przy czym korzyść dla siebie musi dostrzegać także przyszły pracobiorca. W szerokiej perspektywie rozwojowej przeciwdziałać „drenażowi mózgów" powinno też zachęcanie do dostosowania Europejskich i Narodowych Ram Kwalifikacji, zmiany systemów kształcenia zawodowego na kształcenie dualne oraz na poziomie BA (studia inżynierskie, licencjackie) oraz wspieranie STEM Skills (Science, Technology, Engineering and Mathematics) jako istotnych obszarów aktywności, oddziałujących na gospodarki narodowe. Jednakże, zmiany te wiążą się również ze zmianą paradygmatów edukacyjnych oraz zmianami strukturalnymi, wyrażającymi się potrzebą reform w wielu krajach członkowskich Unii Europejskiej.

Podsumowanie

Analiza dokumentu „*Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda*", opracowana przez zespół Zakładu Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej UAM, została oparta na materiale źródłowym oraz na wnioskach z uczestnictwa w obradach *New Education Forum* (NEF) dotyczących „*Counteracting youth unemployment*", które miały miejsce 17-18 listopada 2016 roku w Parlamencie Europejskim w Brukseli[16].

Warta podkreślenia jest myśl przewodnia tych obrad, głosząca, że współcześnie bardziej niż kiedykolwiek potrzebni są elastyczni, dobrze wykształceni nauczyciele oraz iż tak naprawdę trudno przewidzieć, jakie umiejętności będą niezbędne w nadchodzących czasach. Obecnie mamy do czynienia z lawinowym przyrostem wiedzy, nowych technologii i rozwiązań, toteż powinnyśmy szkolić tak, aby przyszły uczeń/pracownik potrafił się dynamicznie przystosować do nowych warunków oraz nabyć nowe niezbędne umiejętności kwalifikacje tak, aby podnieść swoją atrakcyjność zawodową.

Obrady NEF koncentrowały się również na kwestii luk (deficytów) i niedostosowania posiadanych/wyuczonych umiejętności oraz kwalifikacji u słabo wykwalifikowanych dorosłych i osób na pograniczu wykluczenia społecznego – analizowano, w jaki sposób można efektywnie wspierać rozwój kompetencji i zwiększać możliwości zawodowe wspomnianych grup. Proponowanym rozwiązaniem były właśnie narzędzia służące diagnozowaniu poziomu posiadanych kompetencji oraz efektywna pomoc w nauce tych umiejętności, które są deficytowe, a zarazem niezbędne na rynku pracy.

Poza rozwojem umiejętności i redukowaniem luk w kompetencjach zastanawiano się, jak zmniejszyć poziom bezrobocia wśród młodych; refleksja skupiła się na edukacji elastycznej, kreatywnej od pierwszych lat życia, na rozwoju umiejętności podstawowych oraz społecznych i cyfrowych, jak też równie ważnych i istotnych tak, żeby osoby młode mogły swobodnie korzystać z przyszłych możliwości, jakie daje edukacja i praca. Podkreślano również wpływ NQF, rozwoju szkolnictwa zawodowego pod nową postacią na zwiększanie możliwości zatrudnienia wśród młodych. Kładziono nacisk na kwestie związane z przeobrażeniem tradycyjnego szkolnictwa zawodowego na będący odpowiedzą na współczesne zapotrzebowanie uczniów, rodzi-

[16] Członkowie zespołu biorący w nich udział: prof. Kazimierz Przyszczypkowski, dr Izabela Cytlak, dr Joanna Jarmużek oraz dr Roman Pawłowski.

ców, nauczycieli i pracodawców. Uwagi i spostrzeżenia zebrane w trakcie obrad *New Education Forum* (NEF) *„Counteracting youth unemplyment"* stanowiły istotny punkt odniesienia dla sporządzenia niniejszej ekspertyzy.

BIBLIOGRAFIA

Czarnik S., Turek K., *Wykształcenie, praca przedsiębiorczość Polaków*, Raport z badania ludności realizowanego w 2012 roku w ramach III edycji Bilansu Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.

Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992.

Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: łatwiejszy dostęp do możliwości uczenia się Raport Eurydice http://eurydice.org.pl/publikacja/edukacja-i-szkolenia-doroslych-w-europie-latwiejszy-dostep-do-mozliwosci-uczenia-sie [dostęp: 010.06.2017].

Górniak J. (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Bilans Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2039_en.html [dostęp: 05.06.2017].

http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587312/IPOL_STU(2016)587312_EN.pdf [dostęp: 05.06.2017].

Pracodawcy o rynku pracy, Bilans Kapitału Ludzkiego, 2012, www.bkl.parp.gov.pl [dostęp: 01.06.2017].

Raport *Education and the Integration of Migrant Children,* NESSE 2008, http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf [dostęp: 05.06.2017].

Raport Eurydice *Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki. Polityka, strategie, działania. Eurydice Raport. Edukacja i Szkolenia w Europie* http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/10/ELET__PL.pdf [dostęp: 05.06.2017].

Raport Eurydice *Wskaźniki strukturalne służące monitorowaniu edukacji i szkoleń w Europie 2016* http://eurydice.org.pl/publikacja/wskazniki-strukturalne-sluzace-monitorowaniu-edukacji-i-szkolen-w-europie-2016 [dostęp: 05.06.2017].

Raport *Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać* http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/Niedopasowanie-umiej%C4%99tno%C5%9Bci-%E2%80%93-problem-bardziej-z%C5%82o%C5%BCony-ni%C5%BC-mog%C5%82oby-si%C4%99-wydawa%C4%87-Marzec-2014.pdf [dostęp: 03.06.2017].

Raport OECD Stats. *World Indicators of Skills for Employment* http://stats.oecd.org//Index.aspx?QueryId=62775 [dostęp: 05.06.2017].

Raporty CEDEFOP Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego http://skillspanorama.cedefop.europa.eu [dostęp: 05.06.2017].

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

Uniwersytet Łódzki

ZJAWISKO PRZEDWCZESNEGO KOŃCZENIA NAUKI I JEGO OGRANICZANIE

ABSTRACT. Madalińska-Michalak Joanna, *Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki i jego ograniczanie* [Phenomenon of Early School Leaving and Its Reduction]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 81-97. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.5

The article discusses the phenomenon of early school leaving, the scale of this phenomenon in Europe, the ways of conducting research on it and its reduction. ESL is caused by a combination of individual, educational and socio-economic factors. Therefore, the article points out that any measures taken to tackle the phenomenon of ESL, focused on prevention, intervention or compensation, must take into account the specific situation of the country and the region. There is no single solution that would be appropriate in all situations and everywhere. The results presented have been achieved within an international educational project: "ESSE – Early School Leaving & Second ChanceEducation", supported by the European Commission within the Lifelong Learning Programme and by Poland's Ministry of Science and Higher Education.

Key words: early school leaving phenomenon, ESL indicator, early adulthood, improvement of quality of education, ESSE project

Wprowadzenie

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki powiązane jest z innymi niekorzystnymi zjawiskami występującymi w edukacji, jakimi są odpad i odsiew szkolny (ang. *school drop out, wastage*)[1]. Niemniej jednak tak, jak zjawi-

[1] Zbigniew Kwieciński w pracy z 1972 roku, zatytułowanej *Odpad szkolny na wsi* podał wciąż aktualne określenia odpadu i odsiewu szkolnego. Według Z. Kwiecińskiego, odpadem szkolnym można nazwać (…) *Przerwanie nauki w szkole podstawowej przed ukończeniem ostatniej klasy* (Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972, s. 14). Według autora, odpad szkolny dotyczy uczniów w okresie obowiązku szkolnego – uczniów,

sko odpadu czy odsiewu szkolnego dotyczy zwłaszcza dzieci i młodzieży porzucających szkołę w wieku objętym trwaniem obowiązku szkolnego, to zjawisko przedwczesnego kończenia nauki odnosi się do osób w wieku 18-24 lata, a więc osób znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości – jeśli weźmiemy pod uwagę propozycję autorów książki *Psychologiczne portrety człowieka* w zakresie podziałów życia człowieka na etapy[2], propozycję przyjętą w dużej mierze za Danielem Levinsonem[3]. Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki jest o tyle interesujące z punktu widzenia edukacji młodzieży i osób dorosłych, że osadzone jest − jak pokażę poniżej − w perspektywie uczenia się przez całe życie.

W niniejszym artykule koncentruję uwagę na wybranych kwestiach związanych z problematyką przedwczesnego kończenia nauki. W pierwszej kolejności przybliżę dominujące obecnie w Europie sposoby badania tego zjawiska. Następnie omówię skalę tego zjawiska i sposoby jego ograniczania.

Przedwczesne kończenie nauki – sposoby badania

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki mówi o osobach, które porzuciły naukę w szkole lub w formach równoważnych. Osoby te często mają jedynie wykształcenie średnie I stopnia – ISCED 2 (w Polsce ukończenie poziomu ISCED 2 oznacza posiadanie wykształcenia gimnazjalnego) lub niższe. Jednocześnie w czasie, w którym można byłoby nadrobić skutki takiej decyzji, tj. w wieku 18-24 lata, tak aby zachować szanse na aktywne całożyciowe uczenie się nie uczestniczą w dalszym kształceniu ani szkoleniu zawodowym.

---

którzy rozpoczęli naukę, ale ją przerwali. Jednocześnie autor zaznacza, że określenie „odsiew szkolny", stosowane zamiennie z określeniem „odpad szkolny", wydaje się w odniesieniu do szkoły podstawowej mniej poprawne, zwłaszcza z tego względu, że odsiewanie jako czynność szkoły wobec ucznia odnosi się częściej do sytuacji zdarzających się w szkole średniej i wyższej. Tymczasem *w szkole obowiązkowej uczeń nie może być odsiany przez szkołę* (tamże). Biorąc pod uwagę obecną strukturę szkolnictwa w Polsce i przyjęty sposób jego organizacji, można powiedzieć, że termin odsiew szkolny nie powinien być stosowany do szkoły podstawowej i gimnazjum. Warto także zaznaczyć, że Z. Kwieciński stosuje zamiennie pojęcie odpadu szkolnego z pojęciami „śmiertelność szkolna" i „strata szkolna" (Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Warszawa 1975).

[2] Zob. A. Brzezińska, *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* [w:] *Psychologiczne koncepcje człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 5-19.

[3] D. Levinson, *A conception of adult development*, American Psychologist, 1986, 41, s. 3-13.

W badaniach pedagogicznych w celu określenia rozmiaru zjawiska przedwczesnego kończenia nauki stosuje się wskaźnik ESL – wskaźnik Przedwczesnego Kończenia Nauki (ang. *Early School Leaving indicator*). W Polsce nie ma on utrwalonej nazwy. W oficjalnych tłumaczeniach dokumentów Unii Europejskiej początkowo występował pod nazwą wskaźnika *przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie* (Konkluzje Rady ds. Edukacji z 12 maja 2009 r.), następnie był określony jako wskaźnik *zbyt wcześnie kończących naukę* (Konkluzje Rady Europejskiej z 25-26 marca 2010 r.). Ostatnio wskaźnik ten jest określany jako wskaźnik *przedwczesnego kończenia nauki* (Zalecenie Rady z 28 czerwca 2011 r., DzU UE, 2011, C 165E).

Wskaźnik ESL jest jednym z tych wskaźników, stosowanych w głównej mierze w państwach członkowskich Unii Europejskiej i państwach kandydujących do Unii Europejskiej, które są wykorzystywane do monitorowania postępów w realizacji celów lizbońskich w zakresie zatrudnienia, spójności społecznej, edukacji i szkoleń oraz identyfikowania problemów i tworzenia polityki opartej na uzyskanych porównywalnych danych. W ramach programu prac „Edukacja i Szkolenie 2010"[4] założono, że określonym celom strategicznym powinno towarzyszyć kilka poziomów referencyjnych wyznaczających średni europejski wynik („europejskich poziomów odniesienia"). Państwa członkowskie UE uzgodniły, że do 2020 roku wartość wskaźnika ESL powinna kształtować się poniżej 10%. W nowo opracowanej strategii na lata 2010-2020 w zakresie ramowej współpracy europejskiej w obszarze edukacji i szkolenia, poziom referencyjny dla wskaźnika ESL został utrzymany przez ministrów edukacji oraz Komisję Europejską, o czym świadczą zapisy w dokumentach o zasadniczym znaczeniu dla funkcjonowania Unii Europejskiej, w tym chociażby w Zaleceniach Rady z 28 czerwca 2011 roku w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki (DzU UE, C 191/1) czy też w Rezolucji Parlamentu Europejskiego z 1 grudnia 2011 roku w sprawie przeciwdziałania zjawisku przedwczesnego kończenia nauki (2011/2088(INI) – DzU UE, C 165E).

---

[4] W programie prac „Edukacja i Szkolenie 2010", który został zatwierdzony przez Radę Europy w marcu 2002 roku w Barcelonie, określono zakres współpracy w płaszczyźnie europejskiej poprzez wyodrębnienie następujących kluczowych dziedzin polityki Unii Europejskiej: (a) poprawa równości szans w edukacji i szkoleniach, (b) promowanie efektywności w edukacji i szkoleniach, (c) urzeczywistnienie uczenia się przez całe życie, (d) rozwijanie kluczowych kompetencji u młodych ludzi, (e) modernizacja edukacji szkolnej, (f) modernizacja kształcenia i szkolenia zawodowego (proces kopenhaski), (g) modernizacja szkolnictwa wyższego (proces boloński), (h) zwiększanie szans zatrudnienia.

Więcej na temat samego wskaźnika ESL i jego parametrów można dowiedzieć się z dokumentacji Urzędu Statystycznego Unii Europejskiej − Eurostat, zamieszczonej na stronie internetowej tego Urzędu. Opis tego wskaźnika mówi, że nie jest on skierowany jedynie na monitorowanie uczęszczania do szkoły na poziomie podstawowym (ISCED 1) lub średnim I i II stopnia (ISCED 2 i ISCED 3). Został poszerzony o perspektywę uczenia się przez całe życie. Wskaźnik ESL pozwala wyznaczyć odsetek osób, które porzuciły naukę w szkole lub w formach równoważnych i nie uzyskały przez to wykształcenia wyższego niż ISCED 2[5]. Umożliwia sprawdzenie aktywności tych osób w okresie, w którym można jeszcze nadrobić skutki takiej decyzji, tj. w wieku 18-24 lat, tak by zachować szanse na aktywne całożyciowe uczenie się. Dotyczy on zatem wyłącznie tych osób w wieku 18-24 lat, które spełniają jednocześnie dwa warunki:

1) nie ukończyły kształcenia na poziomie ISCED 3 i

2) nie uczestniczyły w jakiejkolwiek formie kształcenia lub szkolenia w ciągu 4 tygodni przed datą badania.

Biorąc zatem pod uwagę możliwości zastosowania wskaźnika ESL, należy podkreślić, że wskaźnik ten nie mierzy zaangażowania w kształcenie lub szkolenie wszystkich młodych osób w wieku 18-24 lat, w tym zwłaszcza osób, których wcześniejsza kariera edukacyjna nie wskazuje na aktywne uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie. Wskaźnik ten mierzy zaangażowanie w kształcenie lub szkolenie jedynie tych, którzy nie ukończyli kształcenia na poziomie ISCED 3 (kształcenia średniego drugiego stopnia, co w Polsce odpowiada szkołom ponadgimnazjalnym). Warto mieć na uwadze fakt mówiący o wysokiej selektywności kryterium uczestnictwa w kształceniu lub szkoleniu podczas 4 tygodni przed badaniem. W części dotyczącej szkoleń wskaźnik ten preferuje osoby uczestniczące w szkoleniach w sposób częsty i regularny[6]. Najkorzystniej w takim ujęciu wypadają osoby korzysta-

[5] Poziom wykształcenia definiuje się jako odsetek osób w danej grupie wiekowej, które zdobyły określony poziom wykształcenia. Dane statystyczne dotyczące liczby osób objętych edukacją uwzględniają wszystkie programy kształcenia formalnego oraz programy kształcenia dorosłych o podobnej treści lub zapewniające podobne kwalifikacje, jak programy kształcenia formalnego. Uwzględnia się programy przyuczania do zawodu, z wyjątkiem tych, które w całości polegają na wykonywaniu pracy i nie podlegają formalnemu nadzorowi ze strony żadnych organów ds. edukacji.

[6] U podstaw takiej sytuacji leżą kryteria doboru próby badawczej w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności. Badania te są prowadzone metodą reprezentacyjną, a wyniki badania uogólniane są na populację generalną. Jak podkreśla GUS, w badaniu stosuje się metodę obserwacji ciągłej, co oznacza, że w każdym tygodniu kwartału badana jest 1/13 część kwartalnej próby mieszkań, dzięki czemu możliwe jest zilustrowanie sytuacji na rynku pracy w okresie całego kwartału. *Dobór prób kwartalnych odbywa się zgodnie z zasadami tzw. schematu rotacyjnego: do ankietowania w danym kwartale przeznacza się dwie próby elementarne badane w kwartale poprzed-*

jące ze szkoleń bez odrywania się od miejsca pracy. Szkolenia organizowane poza miejscem pracy, które przez to nie mogą być zbyt częste, nie są preferowane w tym wskaźniku. Z opisu wskaźnika ESL wynika, że zostaje połączony w nim potencjał edukacji formalnej, której typowym przykładem jest kształcenie w szkole, z potencjałem edukacji pozaformalnej, której przykładem są chociażby kursy, szkolenia, warsztaty, praktyki dla podnoszenia wiedzy i umiejętności zawodowych, realizowane w miejscu pracy lub poza miejscem pracy.

Źródłem danych wykorzystywanych do wyliczenia wskaźnika ESL jest Badanie Siły Roboczej (*Labour Force Survey* – LFS). Badanie to, regulowane Rozporządzeniem Rady Europy Nr 577/98, jest skierowane do gospodarstw domowych w celu uzyskania informacji na temat rynku pracy i powiązanych z nim zagadnień poprzez serię wywiadów bezpośrednich. LFS przeprowadzane jest w państwach członkowskich Unii Europejskiej i obejmuje wszystkich obywateli żyjących w prywatnych gospodarstwach, przy jednoczesnym wykluczeniu zbiorowych gospodarstw domowych, takich jak np. pensjonaty, akademiki i szpitale. W Polsce jego odpowiednikiem jest Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) prowadzone przez GUS[7].

Ponieważ struktura systemów edukacji w poszczególnych krajach jest zróżnicowana, wstępnym warunkiem porównywalności wyników są ramy gromadzenia, zestawiania i prezentacji krajowych oraz międzynarodowych danych statystycznych i wskaźników w zakresie edukacji. Przy wykorzystaniu wskaźnika ESL poziomy edukacji są kodowane zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Kształcenia (ISCED – International Standard Classification of Education), która jest narzędziem do opracowa-

---

nim, jedną próbę elementarną nowo wprowadzoną do badania oraz jedną próbę elementarną nie badaną w kwartale poprzednim, a która została wprowadzona do badania dokładnie przed rokiem. W rezultacie każda próba elementarna używana jest zgodnie z zasadą 2-(2)-2: dwa kwartały w badaniu, dwa kwartały przerwy, znów dwa kwartały w badaniu i koniec służby (GUS, *Aktywność ekonomiczna ludności polski w latach 2008-2011*, Warszawa 2013, s. 8).

[7] Przedmiotem badania jest sytuacja w dziedzinie aktywności ekonomicznej ludności, tzn. fakt wykonywania pracy, pozostawania bezrobotnym lub biernym zawodowo w badanym tygodniu. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności prowadzone jest w Polsce kwartalnie od maja 1992 r. i doskonalone zgodnie z zaleceniami Eurostat. Podstawę prawną badania stanowią coroczne rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie programu badań statystycznych statystyki publicznej. Podstawowym aktem prawnym wprowadzającym Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności w krajach Unii Europejskiej jest Rozporządzenie Rady Unii Europejskiej Nr 577/98 z 9 marca 1998 r. w sprawie organizacji badania reprezentacyjnego dotyczącego siły roboczej na terenie Wspólnoty, uzupełniane rozporządzeniami wykonawczymi, precyzującymi m.in. wymaganą listę zmiennych, dla których krajowe Urzędy Statystyczne zobowiązane są przekazać wyniki do Eurostat.

nia porównywalnych w skali międzynarodowej statystyk dotyczących edukacji[8].

Analitycy dokonujący oceny wartości stosowanych wskaźników edukacyjnych, odsłaniają pewne słabości i ograniczenia w stosowaniu wskaźnika ESL[9]. Jako najważniejsze podkreśla się, że wskaźnik ESL – jako wskaźnik ilościowy – nie mówi nam nic o jakości osiągnięć edukacyjnych ucznia zdobytych dzięki nauce w szkole, czy nauce poza szkołą. Użyteczność tego wskaźnika jest ograniczona nie tylko, że nie mierzy on jakości kształcenia, w tym zwłaszcza efektów uczenia się, ale także z tego powodu, że wskaźnik ESL:

a) nie mówi nic o uczniach, którzy odpadli z systemu szkolnictwa już na pierwszym etapie edukacji podstawowej (ISCED 1);

b) nie informuje o liczbie osób, które nie korzystały z wychowania przedszkolnego (ISCED 0);

c) pomija te grupy osób, które choć ukończyły kształcenie na poziomie ISCED 3, to można uważać je za słabo przygotowane do uczenia się przez całe życie (w Polsce należy do nich przede wszystkim duża część absolwentów zasadniczych szkół zawodowych).

Nie sposób nie zgodzić się z tak sformułowanymi zarzutami wobec wskaźnika ESL. Wyniki uzyskane za jego pomocą dużo mówią o edukacji w danym państwie poprzez analizę sytuacji osób w wieku 18-24 lata, ale z pewnością nie dają pełnego obrazu tej sytuacji. Po drugie, interpretacja jakiegokolwiek wskaźnika wykorzystywanego do badań pedagogicznych wymaga zrozumienia procesów odpowiedzialnych za różnicowanie się wyników. Zatem, czym lepsze zrozumienie owych procesów, tym jakość uzyskiwanych za pomocą wskaźnika danych wzrasta. Niemniej jednak, pomi-

---

[8] Współczesna wersja tej klasyfikacji wprowadzona w 1997 roku − ISCED-97 obejmuje siedem poziomów kształcenia od ISCED 0 (edukacja przedszkolna) do ISCED 6 (szkolnictwo wyższego II stopnia). Należy zaznaczyć, że w 2009 r. rozpoczęto przegląd ISCED i w listopadzie roku 2011 podczas Konferencji Generalnej UNESCO przyjęto poprawioną wersję klasyfikacji: ISCED 2011. Klasyfikacja ta w stosunku do poprzedniej jest bardziej rozbudowana i obejmuje nie siedem, ale osiem poziomów edukacji. Zastosowanie ulepszonej wersji klasyfikacji ISCED zaowocuje – jak się zakłada – jeszcze wyższą porównywalnością wyników uzyskiwanych z wykorzystaniem wskaźnika ESL, co ma być widoczne już w roku 2015, gdyż począwszy od roku 2014 dane do obliczania wskaźnika ESL będą zbierane właśnie z uwzględnieniem nowej klasyfikacji ISCED. Pełny opis Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia jest dostępny na stronie internetowej Instytutu Statystycznego Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO).

[9] Zob. GHK, *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Wydawnictwo DG EAC, Brussels 2005, dostępne na: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf [otwarty: 15.12.2013].

mo adresowanych pod kątem tego wskaźnika słabości, należy stwierdzić, że jest to w pełni wartościowy instrument diagnostyczny. Przede wszystkim, jego trafność określana jest jako wysoka. Uzyskiwane za pomocą tego wskaźnika wartości możemy umieścić w perspektywie porównań międzynarodowych i jednocześnie wykreślić trend czasowy (widzimy, czy wskaźnik rośnie, maleje lub pozostaje bez zmian). Obecnie potrafimy także zmiany w czasie, jakie obrazuje nam wskaźnik ESL połączyć z działaniami w zakresie polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej w skali ogólnokrajowej lub lokalnej. Stąd też wiedza, jaką uzyskujemy na podstawie badań z wykorzystaniem tego wskaźnika staje się znacząca.

Skala zjawiska przedwczesnego kończenia nauki

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki kształtuje się różnie w poszczególnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Według porównawczych danych Europejskiego Urzędu Statystycznego (ang. *European Statistical Office*), w latach 2001-2012, dostępnych w roku 2013, średnia dla UE kształtowała się między 17,2% a 12,8%, co oznacza zmniejszenie się przez 11 lat o 4,4% procent tego zjawiska w całej UE. Najbardziej znaczące spadki w latach 2001-2012 miały miejsce w dwóch krajach UE: na Malcie i w Portugalii (odpowiednio w tych krajach zanotowano spadki o 29,8% i 23,4%). W Polsce w latach 2001-2002 wartość wskaźnika ESL kształtowała się nieco powyżej 7%, natomiast począwszy od roku 2003 wskaźnik ten nie przekracza wartości 6% (zob. tab. 1). Na przestrzeni ostatnich 11 lat wskaźnik ten obniżył się o 1,7 punktu procentowego.

Tabela 1

Wartości wskaźnika ESL w Polsce i w UE w latach 2001-2012

Rok	Polska	UE-27
2001	7,4%	17,2%
2002	7,2%	17,0%
2003	6,0%	16,5%
2004	5,6%	16,1%
2005	5,3%	15,8%
2006	5,4%	15,5%
2007	5,0%	15,0%
2008	5,0%	14,8%
2009	5,3%	14,3%

Rok	Polska	UE-27
2010	5,4%	14,0%
2011	5,6%	13,5%
2012	5,7%	12,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu z roku 2013.

Informacje na temat odsetka osób przedwcześnie kończących naukę mogą być analizowane pod względem różnic między kobietami i mężczyznami, jak również różnic między regionami UE. I tak, w 2011 roku w UE odsetek kobiet przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie był przeciętnie o 3,7 punktu procentowego niższy niż analogiczny odsetek mężczyzn. Największe różnice między płciami występowały w południowej Europie, zwłaszcza w Grecji, Hiszpanii, Portugalii, we Włoszech oraz na Cyprze i Malcie. Jeśli chodzi o różnice między regionami UE, to dostępne dane Eurostatu z 2011 roku pokazują, że w 26 regionach, wyodrębnionych przez Eurostat (regiony NUTS 1), nie więcej niż 1 na 10 osób w wieku od 18 do 24 lat została uznana za osobę przedwcześnie kończącą naukę. Większość spośród tych 26 regionów była położona w środkowej i wschodniej Europie, gdzie odnotowano jedne z najniższych setek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie. Obszar ten rozciągał się od Litwy na południe przez sześć polskich regionów NUTS 1 do Republiki Czeskiej i Słowacji oraz regionu stołecznego Közép-Magyarország (Węgry) i dalej przez wszystkie trzy regiony Austrii, aż po Słowenię. W sumie owe 26 regionów położonych było w 15 różnych państwach członkowskich UE. Zaledwie w pięciu regionach odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie nie przekraczał 5,0%. Były to: Słowenia (4,2%), dwa polskie regiony Południowy i Centralny (obydwa po 4,6%), Republika Czeska (4,9%) i Słowacja (5,0%). Najwyższe odsetki osób przedwcześnie kończących naukę odnotowano w trzech regionach wyspiarskich, a mianowicie na portugalskich wyspach Região Autónoma dos Açores (44,3%) oraz Região Autónoma da Madeira (37,3%), a także na Malcie (33,5%). Poza tym jeszcze tylko w dwóch regionach hiszpańskich – na południu Hiszpanii (Sur) i na Wyspach Kanaryjskich – odsetek osób w wieku od 18 do 24 lat przedwcześnie kończących naukę przekraczał 30,0% populacji w tej grupie wiekowej.

Wracając do wartości całkowitych wskaźnika ESL, warto podkreślić, jak pokazują dane Eurostatu, że w 2012 roku w Unii Europejskiej średnio 12,8% młodych ludzi w wieku od 18 do 24 lat ukończyło swoją edukację na poziomie niższym niż ISCED 3 i nie korzystało z żadnych dalszych form kształce-

nia czy szkolenia zawodowego. W tym samym roku najniższa wartość wskaźnika ESL została odnotowana w Słowenii (4,4%), zaś najwyższa w Hiszpanii (24,9%). W Polsce wartość tego wskaźnika ukształtowała się na poziomie 5,7%, co dało nam niejako 4. pozycję w UE[10] (tab. 2).

Tabela 2

Wartości wskaźnika ESL w państwach członkowskich UE w roku 2012 (wartość całkowita)

Lp.	Państwo	Rok 2012 (%)
1	Słowenia	4,4
2	Słowacja	5,3
3	Republika Czeska	5,5
4	Polska	5,7
5	Litwa	6,5
6	Szwecja	7,5
7	Luxemburg	8,1
8	Austria	8,3
9	Holandia	8,8
10	Finlandia	8,9
11	Dania	9,1
12	Irlandia	9,7
13	Estonia	10,5
14	Niemcy	10,6
15	Łotwa	10,6
16	Węgry	11,5
17	Cypr	11,4
18	Grecja	11,4
19	Francja	11,6
19	Belgia	12,0
21	Bułgaria	12,5
22	Wielka Brytania	13,6
23	Rumunia	17,4
24	Włochy	17,6
25	Portugalia	20,8

[10] Biorąc pod uwagę fakt, iż dane pochodzą z badań na statystycznych próbkach, można tutaj mówić raczej o grupie krajów z podobnymi wynikami, niż o zajmowaniu przez dany kraj odpowiedniego miejsca w rankingu.

Lp.	Państwo	Rok 2012 (%)
26	Malta	22,6
27	Hiszpania	24,9
	Chorwacja	4,2
	Unia Europejska (27 krajów)	12,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu z 2013 roku.

Od początku uczestnictwa Polski w badaniach dostarczających informacji o osobach przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie – od roku 2001 roku − można zaobserwować, że Polska, obok takich krajów, jak: Słowenia, Słowacja i Republika Czeska, utrzymuje swoją wysoką pozycję w UE w zakresie wartości wskaźnika ESL. Niemniej jednak, pozycja Polski jako jednego z państw wiodących w UE ze względu na wartość tego wskaźnika nie jest oczywista. Z jednej strony podstawą dla tak dobrego wyniku jest inny wskaźnik UE – liczba młodych osób dorosłych w wieku 20-24 lat, które osiągają wykształcenie co najmniej na poziomie ISCED 3[11]. Dostępne dane porównawcze wskazują, że w roku 2010 w Polsce było 91,1% takich osób w grupie i że jest to trzeci z najlepszych wyników w UE po Słowacji – 93,2% i Republice Czeskiej – 91,9% (Eurostat, 2011). Te same kraje przodują we wskaźniku ESL. W roku 2011 wartość wskaźnika ESL w Polsce wynosiła 5,6%, na Słowacji – 5,1%, w Republice Czeskiej – 4,9%, przy średniej wartości ESL w UE-27 – 13,5%. Z drugiej strony, jeśli spojrzymy na strukturę wskaźnika ESL, to warto podkreślić, że stosunkowo w jednej z najmniejszych na tle UE grupie osób wcześnie porzucających naukę w 2008 roku mieliśmy zarazem największą grupę, która nie ukończyła kształcenia na poziomie podstawowym (41% osób bez wykształcenia podstawowego wobec 18% w UE). Może to wskazywać na związek tego zjawiska z rozwarstwieniem społecznym, którego oznaki widać chociażby w największym w UE zagrożeniu ubóstwem polskich dzieci i młodzieży w wieku 0-17 lat. Według ra-

[11] W Europie stale rośnie odsetek młodych ludzi, którzy ukończyli przynajmniej szkołę średnią II stopnia, na co wskazuje Raport: *Key Data on Education in Europe 2012* (EACEA, 2012). W 2010 roku 79% młodych ludzi w wieku 20-24 w Europie było absolwentami szkół średnich II stopnia (ISCED 3). Stanowi to potwierdzenie korzystnego trendu widocznego w Europie od roku 2000. W rzeczywistości znakomita większość państw informuje o wzroście w ostatnich 10 latach liczby młodych ludzi będących przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia. Wzrost ten miał wartość dwucyfrową w Portugalii (+15,5%) i na Malcie (+12,4%), a w Bułgarii był niewiele mniejszy (+9,2%). Dane te są szczególnie obiecujące, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że Portugalia i Malta należą do państw o najniższym odsetku młodych ludzi w wieku 20-24 lat będących absolwentami szkół średnich II stopnia.

portu UNICEF (2013) *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza z roku*, Polska na 29 badanych krajów zajmuje dopiero 21. miejsce w rankingu dotyczącym warunków i jakości życia dzieci w krajach rozwiniętych. Tym samym, należy do ostatniej grupy bogatszych krajów pod względem poziomu materialnej jakości życia dzieci. Należy dodać, że wskaźnik ESL pomija grupy osób, które mimo formalnego ukończenia etapu kształcenia na poziomie ISCED 3 można w Polsce zasadnie uważać za słabo przygotowane do uczenia się przez całe życie. Z badań GUS dotyczących kształcenia dorosłych wynika, że do takich grup należą młodsze osoby dorosłe, np. w wieku 25-29 lat, z wykształceniem średnim ogólnokształcącym, które nie kontynuowały nauki w szkołach policealnych i wyższych (dotyczy to w zasadniczej mierze mniejszej aktywności w uczeniu się pozaformalnym związanym z zatrudnieniem, choć nie dotyczy to już uczestnictwa w uczeniu się nieformalnym) oraz osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (dotyczy to mniejszej aktywności w uczeniu się pozaformalnym, a przede wszystkim w uczeniu się nieformalnym). Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym, często mniej aktywne w całożyciowym uczeniu się, wykazują już na etapie kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej niezwykle niski poziom kompetencji kluczowych, o czym świadczą wyniki badań PISA 2000 i PISA 2006 (opcja krajowa, która objęła uczniów klas I i II szkół ponadgimnazjalnych) i badań nad międzyszkolnym zróżnicowaniem wyników nauczania w perspektywie porównawczej[12]. Wskaźnik międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania lokuje Polskę w grupie krajów o najwyższym poziomie międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania. Dodatkowo badania GUS/BAEL wykazują także, że absolwenci zasadniczych szkół zawodowych są najmniej odporni na dekoniunkturę w gospodarce – w takich okolicznościach bezrobocie wśród nich sięga 50% i więcej (GUS 2010).

Ograniczanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki

Przedwczesne kończenie nauki jest najczęściej – jak pokazują badania[13] – spowodowane kombinacją czynników indywidualnych, edukacyjnych i społeczno-ekonomicznych. Osoby przedwcześnie kończące naukę stanowią niejednorodną grupę: w zależności od państwa czy regionu sytuacja

[12] Zob. M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011.

[13] R. Dale, *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*, Bruksela 2010.

w tym zakresie przedstawia się inaczej. W grupie ważnych czynników, które oddziałują na przedwczesne kończenie nauki znajdują się chociażby takie, jak: sytuacja danej osoby w rodzinie, niski poziom wykształcenia rodziny, wyobcowanie z systemu edukacyjnego oraz szerszy kontekst społeczno-ekonomiczny (np. chęć wejścia młodych ludzi na rynek pracy). Wpływ tych czynników zależy od struktury systemu kształcenia i szkolenia w danym państwie, od dostępnych możliwości uczenia się i od warunków nauki. Stąd też praktyka edukacyjna i polityki: oświatowa, społeczna, zatrudnieniowa, rodzinna, czy integracyjna na rzecz skutecznego zapobiegania i ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki muszą być dostosowane do specyficznej sytuacji osoby, grup osób, miejsca, regionu lub państwa. Nie ma jednego rozwiązania, które byłoby odpowiednie w każdym, dowolnie wybranym miejscu i czasie. Świadczą o tym chociażby wyniki badań nad reformami oświatowymi, który mają bezpośrednie znaczenie dla strategii Europa 2020 w zakresie ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, jakie zostały zaprezentowane w raporcie Eurydice (2013) *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States* oraz wyniki badań, jakie uzyskano do tej pory w trakcie realizacji dwuletniego (2013-2014) międzynarodowego projektu: „ESSE – Early School Leaving & Second Chance Education", finansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu Uczenie się przez Całe Życie[14].

Ogólnie rzecz biorąc, zarówno większość reform krajowych dotyczących przedwczesnego kończenia nauki, jak i projektów, programów działania skupia się na trzech obszarach działania: środkach zapobiegawczych, interwencyjnych i kompensacyjnych.

Działania zapobiegawcze prowadzone są w celu zmniejszenia ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, zanim jeszcze pojawią się problemy. Następuje to poprzez optymalizowanie oferty edukacyjnej oraz usunięcie przeszkód na drodze do pomyślnego ukończenia poszczególnych szczebli kształcenia. Wśród środków zapobiegawczych, więcej niż dwie trzecie państw europejskich (Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Estonia, Finlandia,

[14] Projekt ESSE, realizowany przez Uniwersytet Łódzki z 7 innymi partnerami z krajów Unii Europejskiej, został opracowany w celu wzbogacenia wiedzy o praktykach edukacyjnych w Europie, które w rzeczywisty sposób sprzyjają ograniczaniu zjawiska przedwczesnego porzucania nauki i tworzenia warunków dla edukacji drugiej szansy. Projekt służy także promowaniu i upowszechnianiu tych praktyk, które są uznawane za najlepsze. Prowadzone w ramach projektu badania obejmują wszystkie kraje Unii Europejskiej. Mają one charakter porównawczy i pozwalają na dokonanie prób objaśniania podejmowanej problematyki z wniknięciem w kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny, czy polityczny badanych krajów.

Hiszpania, Francja, Węgry, Litwa, Łotwa, Malta, Polska, Portugalia, Republika Czeska, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry i Wielka Brytania) podejmuje inicjatywy na rzecz ułatwienia dostępu do opieki nad dzieckiem oraz wczesnej edukacji. Ważną rolę w tym zakresie odgrywa nie tylko upowszechnianie dostępu do usług edukacyjnych na tym poziomie, ale dbałość o poprawienie ich jakości. Inny rodzaj działań dotyczy wypracowania środków zapobiegawczych w postaci polityki na rzecz wsparcia uczniów, których rodziny borykają się z trudną sytuacją materialną – uczniów, którzy są często ze środowisk migracyjnych lub romskich oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Belgia, Bułgaria, Dania, Hiszpania, Finlandia, Francja, Łotwa, Republika Czeska, Węgry, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia i Wielka Brytania). Działania w tym obszarze koncentrują się na organizowaniu systematycznego wsparcia językowego dla dzieci imigrantów, dążeniu do lepszej integracji dzieci romskich, zadbaniu o dodatkowe środki dla szkół z dużym udziałem uczniów w niekorzystnej sytuacji i wzmocnienia środków zaradczych dla uczniów z trudnościami w nauce (zajęcia dodatkowe, ukierunkowana pomoc pedagogiczna). W prawie połowie państw UE niektóre reformy w celu zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki wiążą się z poprawą sektora edukacji zawodowej (Belgia, Dania, Dania, Grecja, Hiszpania, Francja, Litwa, Malta, Holandia, Polska, Portugalia, Finlandia, Szwecja i Wielka Brytania). Działania koncentrują się tutaj na oferowaniu atrakcyjnych programów kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez poprawę doradztwa i poradnictwa zawodowego, oferowanie elastycznych ścieżek edukacyjnych łączących kształcenie ogólne, szkolenie zawodowe i pierwsze praktyczne doświadczenia zawodowe (Luksemburg, Włochy, Dania). Środki te stanowią ważne sposoby w zapobieganiu tworzenia się takich ścieżek edukacyjnych, które prowadzą do ślepych zaułków, bez możliwości dalszego rozwoju. Co więcej, wiele krajów zabiega o ściślejsze powiązania z rynkiem pracy poprzez uczenie się w miejscu pracy lub uaktualnienie programów nauczania. Hiszpania i Portugalia, kraje o najwyższym odsetku osób przedwcześnie kończących naukę, podjęły kroki w celu włączenia do programu kształcenia już na poziomie szkoły średniej I stopnia możliwości włączenia programów edukacji zawodowej.

Przedmiotem działań obejmujących reagowanie na pojawiające się trudności na wczesnych etapach i zapobieganie sytuacjom, które prowadzą do przedwczesnego kończenia nauki – działań interwencyjnych jest zazwyczaj, obok wzmocnienia współpracy z rodzinami (Bułgaria, Niemcy, Słowenia), rozwijanie współpracy międzysektorowej (Belgia, Francja, Luksemburg, Malta), poradnictwo i doradztwo zawodowe (Estonia, Francja, Luksemburg,

Węgry, Malta, Rumunia). Działania kierowane bezpośrednio do uczniów polegają przede wszystkim na zapewnieniu opieki dydaktycznej i zajęć w małych grupach, wypracowywaniu zindywidualizowanych strategii sprzyjających uczeniu się uczniów. Ukierunkowane indywidualne wsparcie zostało szczególnie opracowane w takich krajach, jak Hiszpania, Francja, Austria, Szwecja i Wielka Brytania.

Interesująco przedstawiają się działania, których celem jest pomoc młodym ludziom w powrocie do kształcenia i szkolenia, do głównego nurtu edukacji oraz do zdobycia nieuzyskanych wcześniej kwalifikacji − działania określane mianem kompensacyjnych. Działania te mają w pewien sposób równoważyć negatywne skutki przedwczesnego kończenia nauki. Stąd też ich szczególna ważność. Praca z osobami, które doświadczyły niepowodzeń, które przejawiają brak wiary we własne możliwości w nauce, które borykają się z różnymi problemami emocjonalnymi, społecznymi jest szczególnie trudna. W ramach działań kompensacyjnych w poszczególnych krajach UE stwarza się warunki dostosowane do potrzeb osób, które przedwcześnie kończą naukę. Działania te w obszarze edukacji przewidują na przykład uznawanie i walidację efektów wcześniejszego kształcenia, w tym kompetencji nabytych w ramach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, rozbudzanie motywacji do uczenia się, zwiększanie wiary młodych ludzi we własne siły i podwyższanie ich samooceny. Programy kompensacyjne charakteryzuje nauka w małych grupach, nauczanie zindywidualizowane, nauczanie dostosowane do wieku i potrzeb osób uczących się, wprowadzanie elastycznych ścieżek edukacyjnych, oferowanie zajęć przejściowych, które kładą nacisk na doradztwo, rozpoznawanie uzdolnień i dokonywanie lepszych wyborów zawodowych. Przywołane programy są stosunkowo dobrze rozwinięte w Belgii, Estonii, Francji, Rumunii, na Malcie i w Słowenii.

Przywołane jedynie – ze względu na ograniczone rozmiary niniejszego artykułu – dominujące w Europie sposoby ograniczania zjawiska przedwczesnego porzucania nauki pokazują, że występująca obecnie w krajach UE wielość ich form, odmienność i różnorodność organizacyjna, jak również nieistnienie ścisłego programowego ukierunkowania składają się na działalność o daleko posuniętej elastyczności. Istota tej elastyczności wyraża się w możliwości reagowania trafnymi ofertami edukacyjnymi na zmieniające się potrzeby w zakresie kształcenia, zwłaszcza ludzi młodych, w szansie optymalnego dostosowania poszczególnych form organizacyjnych kształcenia do specyfiki warunków miejscowych realizacji tych potrzeb, możliwości czasowych uczenia się czy tempa pracy osób uczących się.

Należy podkreślić, że wszelkie próby ograniczania zjawiska przedwczesnego porzucania nauki muszą być tak przygotowane, aby odpowiadały na specyficzne potrzeby osób, do których są one kierowane, miejsca, regionu, czy wręcz państwa. Gromadzenie i upowszechnianie przykładów najlepszych praktyk w zakresie ograniczania tego zjawiska – tak jak to się dzieje w przypadku przywołanego w niniejszym artykule projektu ESSE – mają pozwalać na zaznajomienie się z zagranicznymi rozwiązaniami. Nie powinno ono służyć temu, aby interesujące nas rozwiązania bezpośrednio zapożyczać i wdrażać do kraju, ale by przede wszystkim prowadzić do poszukiwania sposobów doskonalenia rodzimej edukacji, wspomagania rozwoju instytucji i działań edukacyjnych.

Uwagi podsumowujące

W niniejszym artykule podjęto problematykę przedwczesnego porzucania nauki. W pierwszej kolejności wskazano na specyfikę tego zjawiska i sposoby jego badania. Dużą uwagę poświęcono omówieniu instrumentu diagnostycznego, jakim jest wskaźnik ESL i przedstawieniu jego własności. Następnie ukazano skalę zjawiska przedwczesnego porzucania nauki, które – pomimo różnic pomiędzy państwami i regionami – w szczególny sposób dotyka osoby ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym, ze środowisk migracyjnych lub romskich, bądź osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ostatniej części niniejszego artykułu zwrócono uwagę na dominujące w UE sposoby ograniczania zjawiska przedwczesnego porzucania nauki. Sposoby te odnoszą się do działań w obszarze: zapobiegania, kompensacji i interwencji.

Podstawą współczesnej edukacji, w tym młodzieży i osób dorosłych, jest jej ścisły związek ze sprawami społecznymi, gospodarczymi, społecznymi i kulturalnymi kraju oraz regionów. Podnoszenie poziomu wykształcenia społeczeństwa poprzez chociażby ograniczenie liczby osób przedwcześnie kończących naukę stanowi kluczową inwestycję nie tylko w ich przyszłość, ale także ogólnie w przyszłe powodzenie i spójność społeczną Polski. Pomimo tego, że Polska osiągnęła jedną z najniższych wartości wskaźnika ESL w UE, to w dłuższej perspektywie barierą dla osiągnięcia dalszego postępu w jego zakresie – jak pokazano w niniejszym artykule − mogą być skutki dużego rozwarstwienia społecznego, którego oznaki widać w największym w UE zagrożeniu ubóstwem polskich dzieci i młodzieży w wieku 0-17 lat

oraz w strukturze wskaźnika ESL w Polsce, gdzie największa na tle UE grupa osób (41%) nie skończyła kształcenia na poziomie podstawowym. Stąd wprowadzanie mechanizmów w systemie edukacji w Polsce, które mogą być skuteczne na rzecz uzyskania przynajmniej niewielkiej poprawy, reagowanie na określone potrzeby edukacyjne środowiska, w którym działają na przykład instytucje oświaty dorosłych, jest niezmiernie istotne dla rozwoju Polski.

BIBLIOGRAFIA

Brzezińska A., *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* [w:] *Psychologiczne koncepcje człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Dale R., *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*, European Commission, Bruksela 2010.

DzU UE, nr C 165E, dostępny na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:165E:FULL:PL:PDF [otwarty: 10.12.2013].

EACEA, *Key Data on Education in Europe 2012*, Education Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruksela 2012.

Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*, Eurydice, Bruksela 2013.

Federowicz M., Sitek M. (red.), *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

GHK, *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Wydawnictwo DG EAC, Brussels 2005, dostępne na: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf [otwarty: 15.12.2013].

GUS, *Aktywność ekonomiczna ludności polski w latach 2008-2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.

GUS, *Wejście młodych ludzi na rynek pracy*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010.

Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020"), DzU UE, nr C 119, dostępny na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF [otwarty: 10.12.2013].

Konkluzje Rady Europejskiej z 25-26 marca 2010 r., Pismo przewodnie EUCO 7/10, dostępne na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/PL/ec/113605.pdf [otwarty: 10.12.2013].

Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwa Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 1972.

Kwieciński Z., *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Wydawnictwa Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 1975.

International Standard Classification of Education (1997), dostępny na: http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/statmanuals/files/isced_1997_implementation_manual.pdf [otwarty: 10.12.2013].

Levinson D., *A conception of adult development*, American Psychologist, 1986, 41.

UNICEF, *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza, Innocenti Report Card 11,* Wydawnictwo UNICEF Office of Research, Florencja 2013.

Zalecenie Rady z 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, DzU UE, nr C 191/1, dostępne na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:FULL:PL:PDF, [otwarty: 10.12.2013].

MARZANNA FARNICKA

Uniwersytet Zielonogórski

HANNA LIBERSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

MIĘDZY POCZUCIEM AKCEPTACJI, WSPARCIA A WYKLUCZENIEM – UWARUNKOWANIA RÓŻNYCH DRÓG ADAPTACJI DZIECI DO SZKOŁY

ABSTRACT. Farnicka Marzanna, Liberska Hanna, *Między poczuciem akceptacji, wsparcia a wykluczeniem – uwarunkowania różnych dróg adaptacji dzieci do szkoły* [Between a Sense of Acceptance and Exclusion – Indicators of Different Developmental Paths of Lives in School]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 99-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.6

The present study includes selected conditions of adaptation to the school. The research question focused on different predictors of sense of acceptanceand self-esteem and a sense of exclusion. The study involved 270 children aged 8-12. Data were collected twice using two tools: a questionnaire SUSPO and QSL. The results showed dynamic processes and differences occurring in the first and the second period of primary education and the opportunity to create conditions for a successful learning environment by the teacher.

Key words: pupils, primary – education, adaptation, exclusion, acceptation

Zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta Havighursta[1], dziecko w wieku szkolnym staje wobec zadań związanych z wejściem do nowego środowiska jakim jest szkoła, które koncentrują się na rozwijaniu podstawowych umiejętności czytania, pisania i uczenia się oraz nawiązywaniu

[1] R. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1972.

relacji z rówieśnikami i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej[2]. Z punktu widzenia koncepcji przełomów podjęcie nauki w szkole jest jednym kluczowych momentów uczestniczenia dziecka w kulturze i życiu społecznym[3]. Także w koncepcji zdarzeń życiowych uczęszczanie do szkoły (edukacja i przygotowanie do zawodu) wymieniane jest jako jeden z ważnych kontekstów rozwoju człowieka[4]. Zatem, szkoła jawi się jako kontekst edukacyjny, w którym zachodzi proces nabywania wiedzy i umiejętności, które w dalekiej perspektywie czasu warunkują kształtowanie się kariery zawodowej jednostki.

Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona[5], podstawowy dylemat okresu rozwojowego, zwanego późnym dzieciństwem (wiek 6/7-12 lat), dotyczy pracowitości i poczucia niższości, a jego pozytywne rozwiązanie prowadzi do uzyskania cnoty kompetencji. Zaangażowanie się i podjęcie nowych ról – ucznia i kolegi wiąże się z pracowitością, na bazie której rozwija się poczucie sprawstwa oraz własnej wartości u dziecka. Brak sukcesu w tej sferze może skutkować poczuciem niższej wartości i trudnościami w znalezieniu satysfakcjonującego miejsca (pozycji) w grupie rówieśniczej, poczuciem osamotnienia, wykluczenia społecznego lub poszukiwaniem zachowań kompensacyjnych[6].

Podjęcie roli ucznia zmienia system funkcjonowania dziecka, gdyż wchodzi ono w nowy kontekst rozwojowy – system szkolny. Systemowe ujęcie procesu uczenia się dziecka wskazuje na wagę występujących konfliktów między kontekstami rozwojowymi dziecka. Na styku między szkołą, domem a potrzebami rozwijającej się jednostki dziecko może odczuwać konflikty nie tylko w zakresie odmiennych celów każdego z tych systemów (indywidualizacja – socjalizacja), ale także dotyczących różnych sposobów oddziaływań i oczekiwań. Samo „pojawienie się dziecka" w wielu systemach może powodować także konflikt wewnątrz „ja" dziecka i prowokować sytuacje trudne (np. przeciążenia, deprywacji, utrudnienia, zagrożenia, czy konfliktu), z którymi dziecko jako „uczeń" czy „kolega" nie będzie sobie w stanie sam poradzić[7]. Choć przyjmuje się, że dziecko, które uzyskało doj-

---

[2] M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 1996.

[3] S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002.

[4] J. Thijs, H. Koomen, A. van der Leij, *A. Teacher – child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective*, School Psychology Review, 2008, 37, s. 244-260.

[5] E. Erikson, *Identity and the life cycle*, New York 1980.

[6] M. Farnicka, H. Liberska, *Uwarunkowanie poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2016, 31.

[7] M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986.

rzałość szkolną jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie przed nim stoją[8], to w literaturze specjalistycznej podkreśla się, że trudności adaptacyjne do obowiązków szkolnych mogą przejawiać się stosunkowo często w postaci: problemów eksternalizacyjch (np. zachowania agresywne, niepokój psychoruchowy) i problemów funkcjonowania emocjonalnego (lęk, smutek, wycofanie itp.)[9].

Na kwestie sukcesu szkolnego można spojrzeć z wielu perspektyw:
– systemu edukacyjnego,
– systemu szkoły,
– nauczyciela,
– rodziców oraz
– indywidualnej dziecka.

Warto przywołać tu współczesną dyskusję nad rolą i funkcją edukacji[10]. W niniejszym artykule przyjęto perspektywę indywidualną dziecka i jego rozwoju w wymiarze społecznym. Za podstawowe cele edukacyjne wyznaczające sukces szkolny przyjęto sprostanie tzw. zadaniom szkolnym (czynnik wiedzy i umiejętności oraz płaszczyzna rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego), których miernikiem są ocena siebie jako ucznia oraz prawidłowe funkcjonowanie w interakcjach społecznych, zoperacjonalizowane jako odczuwane poczucie akceptacji uzyskiwane od rówieśników[11]. Uznano, że poczucie akceptacji oraz wysoka ocena siebie jako ucznia stanowią zasoby dziecka w ciągu edukacji szkolnej i są swoistymi czynnikami ochronnymi, które pomagają dziecku radzić sobie z wyzwaniami rozwojowymi (pozytywna adaptacja). Poczucie wykluczenia traktowano jako czynnik ryzyka, który w sytuacjach kryzysowych dla dziecka może sprzyjać pojawieniu się problemów adaptacyjnych, bowiem może blokować ono możliwości pełnej adaptacji do wymogów systemu edukacyjnego[12]. Dla oceny tych czynników w danej sytuacji wyróżniono dwie relacje: 1) relacja *ja – inni* (nauczyciele, rodzice oraz uczniowie) oraz 2) relacja *ja – zadania* (ewaluacja siebie i swoich możliwości jako ucznia). Obydwa wymiary mogą obrazować sferę konfliktów dziecka w czasie jego funkcjonowania w roli ucznia

---

[8] E. Filipiak, *Dojrzałość potrzebna od dziecka*, Psychologia w Szkole, 2005, 3(7).

[9] J. Nurmi, *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction*, Educational Research Review, 2012, 7.

[10] A. Brzezińska, M. Czub, *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, Kultura i Edukcja, 2015, 1(107); J. Trempała, *O pułapkach pomiaru osiągnięć szkolnych: „przeciętny uczeń" nie istnieje*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2015, 4(238), s. 9-23.

[11] M. Farnicka, *Promocje uczniowskie jako wskaźnik sukcesu edukacyjnego*, [w:] *Lubuszanie 2012 : Diagnoza stanu: raport z badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Zielona Góra 2012, s. 341-343.

[12] M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja, 2014, 3(67), s. 57-71.

i kolegi[13]. Stan emocjonalny i jakość kontaktów z innymi może ulegać zmianom w zależności od zmieniającego się kontekstu rozwojowego i zachodzących procesów rozwojowych[14]. Oceny obu wymiarów dają możliwość stymulowania rozwoju dziecka i jego aktywności ukierunkowanej na osiąganie jak najwyższej satysfakcji z funkcjonowania w roli ucznia jak i kolegi. Poniżej przedstawiono bliżej omawiane wymiary relacji, na których przejawia się sposób funkcjonowania dziecka w szkole.

Relacja ja – zadania. Emocje i stany psychiczne, które dziecko przeżywa w relacjach z innymi i w wyniku podejmowanej aktywności warunkują sposób odbioru rzeczywistości, a przez to kształtują funkcjonowanie w interakcjach społecznych oraz stosunek do samego siebie, swoich zdolności i możliwości[15]. Helen Bee[16] wskazuje na wagę okresu między 6. a 12. rokiem życia dla rozwoju obrazu siebie dziecka, samooceny i poczucia własnej wartości. Struktury te od początku życia kształtują się w kontekście rozwojowo-wychowawczym i w okresie wczesnoszkolnym przechodzą zmianę na dymensji: od zewnętrznych ocen, które są informacjami zwrotnymi od nauczycieli i rodziców oraz własnej oceny związanej z krótkotrwałym zadowoleniem i satysfakcją (lub brakiem satysfakcji i niezadowoleniem) po wykonaniu zadania do względnie stałej wewnętrznej własnej oceny siebie jako ucznia i swoich zdolności szkolnych.

Relacja ja – inni. Odczuwane wsparcie społeczne i poczucie akceptacji oddziałuje na stopień poczucia zakorzenienia w środowisku społecznym[17]. Relacje oparte na zrozumieniu potrzeb i wsparciu ich realizacji powodują wzrost poczucia bezpieczeństwa w danej społeczności. Poczucie akceptacji jest jednym z elementów budowania poczucia własnej wartości oraz odczuwanej satysfakcji z podejmowanych działań, jak również nawiązywanych relacji interpersonalnych[18]. Natomiast poczucie wykluczenia sprzyja zaburzeniom funkcjonowania jednostki w tych wymiarach (zwłaszcza w relacji ja jako kolega/ koleżanka – wartościowy członek grupy).

---

[13] Sytuacja ja – zadanie traktuje się za M. Tomaszewskim (*O sytuacjach trudnych*, Warszawa 1965) oraz M. Tyszkową (*Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986).

[14] H. Liberska, *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation*, [w:] *Child of many worlds*, red. H. Liberska, M. Franicka, Frankfurt am Main – Wien, 2014.

[15] H. Bee, *Psychologia rozwoju* człowieka, Poznań 2004.

[16] Tamże.

[17] Tamże; M. Farnicka, *Poczucie wsparcia*, s. 245-261.

[18] H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.

Poniżej przedstawiono badania realizowane z inicjatywy i inspiracji Grupy skupionej wokół Centrum Badania nad Rodziną i Adolescencją[19], prowadzone od roku 2013 w Polsce i na Węgrzech. Ich efektem jest między innymi stworzenie i weryfikowanie Kwestionariusza Życia Szkolnego (QSL)[20]. Badanie miało na celu odpowiedzieć na pytania: 1) Jakie czynniki warunkują poczucie akceptacji oraz pozytywną samoocenę siebie jako ucznia? 2) Jakie czynniki warunkują poczucie wykluczenia?

Grupa badana. W badaniu wzięło udział 280 uczniów w pomiarze I i 270 w pomiarze II (por. tab. 1). W celu porównania znaczenia wielkości środowiska szkoły w badaniu wzięły udział dzieci ze szkoły miejskiej (2 klasy) oraz wiejskiej. Badanie przeprowadzono dwukrotnie – na początku roku szkolnego (we wrześniu) oraz na jego końcu (w czerwcu).

Tabela 1

Prezentacja badanej grupy

Klasa	II	III	IV	V	VI
Pomiar I/ II	60/58	60/59	50/48	50/46	60/59
Dziewcząt	28/28	32/30	24/23	27/24	32/31
Chłopców	32/30	28/28	26/25	23/22	28/28

Narzędzia badawcze

Kwestionariusz QSL (Questionnaire of School Life) – został opracowany przez grupę badaczy z Czech i Polski[21]. Służy on do pomiaru: poczucia dobrostanu, poczucia wykluczenia oraz pomiaru poziomu akceptacji oraz poczucia wsparcia (ucznia przez klasę), α Cronbacha = 0,723 – dla całej skali).

Wyniki

Relacja ja – inni. Poniżej, ze względów rozwojowych, rezultaty badań zostały przedstawione w dwóch grupach: młodszej (dzieci 6-7-letnie, klasy II i III) oraz starszej (dzieci 10-11-letnie, klasy IV - VI). Także ze względu na

[19] See; European Group Focused on Research on Family and Adolescents (http://familyandadolescent.weebly.com/); por. M. Farnicka, H. Liberska, J-E. Nurmi, *Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe*, Psychologia Rozwojowa, 2016, 21, 1; tychże, *Intrapsychic and social conditionings feeling excluded in a school environment*, [w:] *Development of Teacher Calling in Higher Education*, red. G. Pusztai, A. Engler, I. Revák Markóczi, Budapest 2015, s. 115-125.

[20] M. Farnicka i in., *The Questionnaire of School Life (QSL)*, [w:] *Childs' of many world*.

[21] Tamże.

znaczenie wyniki zostały podzielone na: I ścieżkę – ścieżkę sprzyjającą adaptacji oraz II – grożącą wykluczeniem.

I ścieżka – adaptacyjna. *Klasy II – III.* Aktualne poczucie wsparcia (w czasie t_2) związane było ze wsparciem uzyskiwanym wcześniej (w czasie t_1), aktualnym poczuciem akceptacji ze strony klasy (w czasie t_2, $\beta = 0{,}57$) oraz aktualną samooceną siebie jako ucznia ($\beta = 0{,}39$ por. tab. 2).

Aktualne poczucie akceptacji (w czasie t_2) związane było z odczuwanym obecnie wsparciem ($\beta = 0{,}49$) oraz wcześniejszą akceptacją (w czasie t_1, $\beta = 0{,}49$). Należy także wskazać ujemną relację poczucia wsparcia na początku roku z poczuciem akceptacji na końcu roku szkolnego (czas t_2, $\beta = -0{,}3$). Uzyskany rezultat może wskazywać na sytuacyjne i krótkotrwałe odczuwanie wsparcia oraz traktowanie go jako elementu sytuacji, a nie trwałej relacji wspierającej. Z drugiej strony można zwrócić uwagę na rolę akceptacji społecznej w czasie t1. Uzyskany związek wskazuje na jej znaczenie dla kształtowania się akceptacji ucznia w ciągu roku szkolnego (por. tab. 3).

Tabela 2

Badanie predyktorów poczucia wsparcia wśród uczniów młodszych w II pomiarze

Model		Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
	(Stała)	0,12	0,27		0,44	0,66
	wsparcie1	0,16	0,06	0,15	2,44	0,02
	samoocena2	0,42	0,07	0,39	6,49	0,0001
	akceptacja2	0,54	0,06	0,57	9,08	0,0001

Tabela 3

Badanie predyktorów poczucia akceptacji wśród uczniów młodszych w II pomiarze

Model		Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
	(Stała)	0,64	0,32		1,997	0,049
	wsparcie1	-0,33	0,12	-0,30	-2,77	0,007
	akceptacja1	0,48	0,11	0,49	4,48	0,0001
	wsparcie2	0,69	0,08	0,65	8,76	0,0001

Klasy IV – VI. W przypadku poczucia wsparcia wśród uczniów klas starszych ważna stała się uzyskiwana akceptacja nie tylko w danym momencie

(t_2, β = 0,5), ale także spostrzegana wcześniej i obecnie ocena siebie jako ucznia (t_1, β = -0,25, t_2, β = 0,31) oraz wcześniejsze poczucie wsparcia (t_1, β = 0,47, por. tab. 4). Rezultat ten może oznaczać stabilizowanie się poczucia wsparcia wśród uczniów klas starszych szkół podstawowych, co wskazuje na utrwalanie się przyjmowanych ról czy sposobów funkcjonowania w klasie. Dla poczucia akceptacji nie uzyskano istotnego modelu regresji.

Tabela 4

Uwarunkowania poczucia wsparcia w czasie t_2 wśród uczniów klas IV - VI

R^2 = 0,866; istotność zmiany < 0,001; dopasowanie df = 4; F = 120; p < 0,001 Współczynniki						
		Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	błąd standardowy	Beta		
	(Stała)	-.074	0.22		-.34	.736
	samooc1	-.301	0.07	-0.25	-4.52	.0001
	akcep2	.439	0.05	0.51	9.1	.0001
	wspar-cie1	.519	.07	0.47	7.83	.0001
	samooc2	.438	0.07	0.31	5.9	.0001

II ścieżka – kształtowanie się poczucia wykluczenia

Klasy II – III. Analiza danych zebranych w toku badań wskazuje na związki poczucia wykluczenia w czasie t_2 z wcześniejszym poczuciem wykluczenia (w czasie t_1, r-Pearsona = 0,461, p < 0,001[22]). Wyniki badań ukazują zatem proces utrwalania się niekomfortowego stanu.

Klasy IV – VI. Uwarunkowania poczucia wykluczenia w klasach starszych okazały się bardziej złożone i dotyczyły wcześniejszego poczucia wykluczenia (t_1, β = 0,62), wcześniejszego i aktualnego poczucia akceptacji (t_1, β = 0,35, t_2, β = -0,43) oraz wsparcia (t_1, β = -0,34, por. tab. 5). Uzyskany rezultat może oznaczać, że poczucie wykluczenia staje się stałą kategorią oceny siebie lub własnego samopoczucia w klasie w sytuacji niskiej aktualnej akceptacji i wsparcia.

[22] W tym przypadku nie udało się znaleźć istotnego modelu predykcji powyżej 30% (analizy regresji hierarchicznej). Przedstawiono więc korelacje między zmiennymi.

Tabela 5

Uwarunkowania poczucia wykluczenia w klasach IV – VI

R = 0,89; R^2 = 0,79; dopasowanie df = 4; F = 72; p < 0,001					
Model	Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	błąd standardowy	Beta		
(Stała)	1.955	0.325		6.01	.0001
wsparcie1	-0.35	0.09	-0.34	-3.60	.001
akcepacja1	0.32	0.09	0.35	3.59	.001
akceptacja2	-0.35	0.06	-0.43	-5.99	.0001
wykluczenie 1	0.72	0.07	0.62	10.1	.0001

Relacja ja – zadania

Klasy II – III. Na poczucie samooceny siebie jako ucznia (czas t_2) miały wpływ wcześniejsza samoocena siebie (β = -0,25) oraz aktualny poziom odczuwanego wsparcia (β = 0,72) i akceptacji ze strony innych uczniów (β = -0,29). Uzyskane rezultaty wskazują, że uczniowie o pozytywnej samoocenie siebie odczuwają wysoki poziom wsparcia od nauczycieli i ten czynnik jest najważniejszy (β = 0,72). Jednakże, również ci uczniowie odczuwali równocześnie niski poziom akceptacji społecznej (β = -0,29, por. tab. 6).

Tabela 6

Uwarunkowania samooceny siebie jako ucznia w drugim pomiarze (klasy II - III)

Model	Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	błąd standardowy	Beta		
(Stała)	0,23	0,33		0,69	0,494
samoocena1	0,27	0,09	0,25	2,95	0,004
akceptacja2	-0,25	0,10	-0,29	-2,44	0,02
wsparcie2	0,66	0,11	0,72	5,87	0,0001

Wśród uczniów starszych (*klasy IV – VI*) samoocena siebie jako ucznia stała się niezależna od wpływu innych zmiennych. Uzyskany model regresji obejmował tylko jedną zmienną – wcześniejszy poziom samooceny (t_1, β = 0,56, R^2 = 0,315; df = 1; F = 35; p < 0,001).

Dyskusja nad możliwym procesem wsparcia i optymalizacji funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym – podsumowanie badań

Problem badań dotyczył uwarunkowań *zmiany w relacjach ja – zadania i ja – inni. Jako pierwsza zostanie omówiona relacja ja – inni* (poczucie akceptacji, wsparcia oraz poczucie wykluczenia), a następnie *relacja ja – zadania* (samoocena siebie jako ucznia). Uzyskane wyniki wskazują, że między pomiarami dla utrzymania wysokiej satysfakcji w *relacji ja – inni* (poczucie akceptacji oraz wsparcia) ważne były: wyjściowy poziom tych zmiennych oraz dla poczucia wsparcia istotna była także samoocena ucznia w momencie badania. Z uzyskanych rezultatów badań jawi się zatem obraz trwałości tego obszaru oraz współzależności poczucia akceptacji i wsparcia jako składników relacji ja – inni. Odnotowane w badaniu wzajemne dodatnie związki o dużej sile między poczuciem wsparcia a poczuciem akceptacji wskazują na rolę nauczyciela i wprowadzany klimat w relacjach między uczniami oraz uczniami a nauczycielem. Na rolę nauczyciela i dynamikę procesów społecznych w klasie wskazuje negatywny związek między poczuciem wsparcia w czasie t_1 a poczuciem akceptacji na końcu roku (por. tab. 2 - 4). Rezultat ten może wskazywać na wagę aktualnego stanu oraz aktualnej percepcji sytuacji w klasie[23].

Rezultaty eksplorowania związków poczucia wykluczenia z innymi zmiennymi wskazują na różnice między uczniami starszymi a młodszymi. W przypadku uczniów młodszych kształtowanie się poczucia wykluczenia uzależnione jest od wcześniejszego poczucia wykluczenia (w czasie t_1, r-Pearsona = 0,46, p < 0,001)[24]. W momencie rozpoznania swojej sytuacji jako „pozycji wykluczanego", w psychice dziecka może zostać uruchomiona sekwencja przekształceń i zaburzeń postrzegania, które mogą powodować

[23] O znaczeniu wsparcia dla akceptacji pisała H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*.

[24] Inne badania wskazują na znaczenie poczucia smutku u małych dzieci. Por. M. Farnicka, H. Liberska, J-E. Nurmi, *Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne)*.

utrwalanie tego obrazu[25]. Jest to niebezpieczne dla dalszego rozwoju społecznego dziecka w danej grupie[26]. Można zatem przypuszczać, że małe dzieci wykazujące tendencję do częstszego poczucia bycia wykluczonym mogą mieć tendencję do odczuwania smutku. Z tego powodu izolują się od grupy, co może zaburzać proces kontaktów z grupą. W tym momencie otwiera się pole do interwencji nauczyciela i jego umiejętności wczesnej diagnozy problemu[27].

W przypadku uczniów starszych potwierdzono znane zależności i stabilizowanie się sposobu funkcjonowania w grupie społecznej oraz sposobów funkcjonowania w relacjach rówieśniczych, które uwarunkowane są wcześniejszą pozycją dziecka w klasie i wcześniejszym poziomem poczucia wykluczenia, poziomem wsparcia od nauczyciela i akceptacji. Uzyskany rezultat może oznaczać, że poczucie wykluczenia wśród uczniów starszych w wieku 10-12 lat staje się utrwaloną kategorią oceny siebie lub własnego samopoczucia w klasie[28]. Zatem, należy podejrzewać, że w percepcji ucznia mogą utrwalać się błędy w percepcji atrybucji dotyczące własnej aktywności. Optymistycznie uwidocznione w badaniu zostało znaczenie aktualnego poczucia akceptacji oraz poczucia wsparcia. Czynniki, które mogą być rezultatem aktywności uczniów (stymulowanej przez nauczyciela) mają szansę zmieniać percepcję siebie w tym zakresie i być czynnikiem zmiany lub czynnikiem chroniącym obniżającym znaczenie przeszłego doświadczenia ucznia.

Relacja ja – zadania. W przypadku oceny siebie jako ucznia wśród młodszych dzieci rezultaty badań wskazują, że wysoka pozytywna samoocena siebie jako ucznia związana jest z pozytywnie odbieranym wsparciem oraz wcześniejszą samooceną.

Co należy podkreślić, nie wynika ona z odczuwanej akceptacji grupy (ujemny związek miedzy poczuciem akceptacji w czasie t_2 a samooceną w czasie t_2). Uzyskany rezultat może wskazywać na sygnalizowany w litera-

---

[25] L. Henricsson, A-M. Rydell, *Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study*. Merrill-Palmer Quarterly, 2004, 50, s. 111-138, H. Liberska, M. Matuszewska, *Przychodzi uczeń do pierwszej klasy*.

[26] N. Barnucz, M. Fonai, *School inclusion and exclusion: experiences of empirical researches*, Teacher Education in Central and Eastern Europe Conference, 18-21 Juni, Debrecen 2015.

[27] J.E. Nurmi, *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction*, Educational Research Review, 2012, 7, s. 177-197.

[28] Zob. A. Brzezińska, *Gotowość dzieci*; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*.

turze problem norm grupowych i oczekiwań dla uzyskiwanej akceptacji[29]. Problem ten nazwany został konfliktem między *rolą ja – kolega* a *ja – uczeń*, w którym mogą znajdować się uczniowie oceniający się pozytywnie w relacji *ja – zadania* jako dobrzy uczniowie. Mogą oni postrzegać i odczuwać brak akceptacji ze strony innych uczniów i traktować to jako przejaw konfliktu wartości (oceny, osiągnięcia szkolne – bycie w grupie). Konflikt ten można opisać: „między byciem dobrym uczniem a akceptacją klasy". W tym przypadku związki między samooceną siebie jako ucznia a poczuciem akceptacji i wsparcia wskazują na złożony proces kształtowania się *relacji ja – zadania* oraz potwierdza znaczenie roli nauczyciela w kształtowaniu wartości, norm i zasad grupy[30]. Rezultaty badań, zarówno wśród uczniów starszych jak i młodszych, wskazują na znaczenie wcześniejszej oceny własnych możliwości.

Ograniczenia badań. Przedstawione badania i ich rezultaty mają swoje ograniczenia. Po pierwsze, dotyczą replikacji znanych praw rozwoju. Należy podkreślić, że ich replikacja miała na celu podkreślenie ich wagi dotyczącej zarówno różnic między pierwszym a drugim etapem edukacji podstawowej, jak też znaczenia nauczyciela dla tworzenia środowiska edukacyjnego dzieci i stymulowaniu ich rozwoju. Drugie ograniczenie może dotyczyć planu badawczego – dwa pomiary w planie longitudinalnym w przedziale 9 miesięcy. Czas ten okazał się jednak wystarczający dla uzyskania różnic wynikających z dynamiki klasy. Jakkolwiek należy wspomnieć, że podejmowane są działania na rzecz kontynuacji badań w tym planie (pomiar III i IV – na końcu kolejnych klas). Ograniczenie trzecie dotyczy niewielkiej liczby narzędzi badawczych i zmiennych. Jakkolwiek obraz zmian przedstawiono na przykładzie czterech zmiennych, to ze względu na stosunkowo małą grupę badanych uzyskano obraz wskazujący na dynamikę zmian oraz wzajemne relacje między tymi zmiennymi.

---

[29] J.E. Nurmi, *Students' characteristics and teacher*, s. 177-197 i znaczenie zasad grupowych dla akceptacji zachowań; R. Busching, B. Krahé, *The Girls Set the Tone: Gendered Classroom Norms and the Development of Aggression in Adolescence*, wystąpienie (research talk) podczas 50th Conference of the German Society for Psychology, 18-22.09, Lipsk 2016; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*, 2013.

[30] Wniosek ten jest zgodny z badaniami J.T. Thijs, H.M.Y. Koomen, A. van der Leij, *Teacher – child relationships and pedagogical practices*, s. 244-260.

Podsumowanie

Zaprezentowane badania wskazują na zróżnicowanie funkcjonowania uczniów w *relacji ja – zadania*, jak również w *relacji ja – inni* oraz wskazują na możliwość wystąpienia konfliktu pomiędzy rolą kolegi (relacja ja – inni) a rolą ucznia (relacja ja – zadania). Można wskazać, że w badaniach uzyskano obraz znaczących uwarunkowań wspomagających ścieżkę pozytywnej adaptacji do szkoły, która bazuje na pozytywnej ocenie swojego sukcesu szkolnego (ocena siebie jako ucznia) oraz akceptacji dziecka i uzyskiwanego wsparcia z grupy. Wyniki badań ukazują znaczącą rolę wychowawcy w procesie kształtowania środowiska sprzyjającego uczeniu się[31]. Potwierdzono, że odczuwane wsparcie społeczne oddziałuje na stopień poczucia zakorzenienia w środowisku społecznym[32] oraz że poczucie własnych możliwości jest jednym z elementów budowania poczucia własnej wartości oraz odczuwanej satysfakcji z podejmowanych działań, jak również nawiązywanych relacji interpersonalnych[33]. Potwierdzono także znane z literatury znaczenie okresu między 6. a 12. rokiem życia dla rozwoju obrazu siebie dziecka, samooceny, poczucia własnej wartości zarówno w kategoriach adaptacyjnych (akceptacja), jak i negatywnych (wykluczenie). Struktury te od początku życia kształtują się w kontekście rozwojowo-wychowawczym i w okresie wczesnoszkolnym przechodzą zmianę na dymensji: od zewnętrznych ocen, które są informacjami zwrotnymi od nauczycieli i rodziców oraz własnej oceny związanej z krótkotrwałym zadowoleniem i satysfakcją (lub brakiem satysfakcji i niezadowoleniem) po wykonaniu zadania do względnie stałej wewnętrznej własnej oceny siebie jako ucznia i swoich zdolności szkolnych.

Przedstawione rezultaty ukazują ważne obszary pracy wychowawczej w zakresie diagnozy i interwencji szczególnie w klasach II – III. Praca diagnostyczna powinna być zwrócona na uważną obserwację sposobu funkcjonowania klasy i zauważania pierwszych oznak wykluczenia dziecka oraz na rozpoznawanie konfliktu między akceptacją grupy a samooceną ucznia. W przypadku konfliktu dotyczącego uzyskiwania akceptacji przez dobrych uczniów interwencja nauczycielska powinna dotyczyć kształtowania wartości uczenia się i wartości sukcesu szkolnego oraz umiejętności przyjmowania

---

[31] M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się*, s. 57-71; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*; E. Zolnai et al., *Quality Versus Equality. The Integration as the Component of Primarly School's Excellence – a Cross-Cultural Perspective*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2017, 2, 23, s. 105-124.

[32] Tamże; M. Farnicka, *Poczucie wsparcia*, s. 245-261.

[33] H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.

pochwał i sukcesów. W tym obszarze konieczny jest także rozwój refleksji nauczyciela i autoobserwacji własnych oddziaływań w stosunku do uczniów z wyższą oceną swoich umiejętności szkolnych.

W klasach IV - VI sytuacja (dotycząca odczuwanego wsparcia, akceptacji, jak i poczucia wykluczenia) ucznia wydaje się, niestety, bardziej ustabilizowana i bardziej zależna od zachodzącego procesu grupowego. W tym przypadku praca profilaktyczna nauczyciela powinna polegać na aktywnym kształtowaniu i stymulowaniu pozytywnych doświadczeń grupy poprzez: dawanie wsparcia, umożliwianie poczucia wspólnego sukcesu (lub afirmacji sukcesów indywidualnych) oraz dbanie o pozytywny klimat klasy oparty na akceptacji i życzliwości.

BIBLIOGRAFIA

Barnucz N., Fonai M., *School inclusion and exclusion: experiences of empirical researches*, Lecture during Teacher Education in Central and Eastern Europe Conference, 18-21 Juni, Debrecen, Hungary, 2015.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1987.

Brzezińska A., Czub M., *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*, Kultura i Edukcja, 2015, 1(107).

Busching. R., Krahé B. *The Girls Set the Tone: Gendered Classroom Norms and the Development of Aggression in Adolescence*, wystąpienie (research talk), 50th Conference of the German Society for Psychology, 18-22.09 Berlin, Niemcy, 2016.

Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Diener E., Oishi S., Lucas R.E., *Personality, culture, and subjective well-being, emotional and cognitive evaluations of life*, Annual Review of Psychology, 2003, 54.

Erikson E., *Identity and the life cycle*, W.W. Norton, New York 1980.

Henricsson L., Rydell A.-M., *Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study*, Merrill-Palmer Quarterly, 2004, 50.

Farnicka M., *Poczucie wsparcia*, [w:] *Lubuszanie 2012: diagnoza stanu: raport z badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINT-PAP, Zielona Góra 2012.

Farnicka M., *Promocje uczniowskie jako wskaźnik sukcesu edukacyjnego*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu: raport z badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINT-PAP, Zielona Góra 2012.

Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja, 2014, 3(67).

Farnicka M., Liberska H., *Intrapsychic and social conditionings feeling excluded in a school environment*, [w:] *Development of Teacher Calling in Higher Education*, red. G. Pusztai, A. Engler, I. Revák Markóczi, Partium Press, Budapest 2015.

Farnicka M., Liberska H., *Uwarunkowanie poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2016, 31.

Farnicka M., Liberska H., Kosikova V., Minhova J., Lovasova V., *A New Tool in the Fight against Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL)*, [w:] *Childs of Many Worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, red. H. Liberska, M. Franicka, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien 2014.

Farnicka M., Liberska H., Nurmi J-E., *Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe*, Psychologia Rozwojowa, 2016, 21, 1.

Filipiak E., *Dojrzałość potrzebna od dziecka*, Psychologia w Szkole, 2005, 3(7).

Havighurst R.J., *Developmental tasks and education* (3rd ed.), McKay, New York 1980 (Original work published 1948), 1972.

Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Liberska H., *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation*, [w:] *Childs of Many Worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, red. H. Liberska, M. Franicka, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien 2014.

Liberska H., Matuszewska M., *Przychodzi uczeń do pierwszej klasy*, Psychologia w Szkole, 2012, 4.

Matejcek Z., Vagnerova M., *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS. Příručka*, Psychodiagnostika, Bratislava 1992.

Mikšík O., *Dotazník SUPSO: Manuál*, Psychodiagnostika, Brno 2004.

Nurmi J.E., *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction*, Educational Research Review, 2012, 7.

Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Thijs J.T., Koomen H.M.Y., van der Leij A., *Teacher – child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective*, School Psychology Review, 37, 2008.

Tomaszewski T., *O sytuacjach trudnych*, PAN, Warszawa 1965.

Trempała, J. *O pułapkach pomiaru osiągnięć szkolnych: „przeciętny uczeń" nie istnieje*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2015, 4(238).

Tyszkowa, M. *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa 1986.

Valentine J.C., DuBois D.L., Cooper H., *The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*, Educational Psychologist, 2004, 39.

Viljaranta J., Tolvanen A., Aunola K., Nurmi J.-E., *The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance*, Scandinavian Journal of Educational Research, 2014, 58(6).

Zolnai E. et al., *Quality Versus Equality. The Integration as the Component of Primarly School's Excellence–a Cross-Cultural Perspective*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2017, 2, 23.

SYLWIA JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

RYTUALNE I NIERYTUALNE OBLICZE „FALI" W SZKOLE

ABSTRACT. Jaskulska Sylwia, *Rytualne i nierytualne oblicze „fali" w szkole* [The Ritual and Non-ritual Aspects of Hazing at School]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 113-128. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.7

In the paper I ask whether the similarities between the institutional hazing and tribal rites of initiation, pointed to by authors who describe this phenomenon, make it possible to talk about a ritual character of the brutal phenomenon of how freshmen are treated by older students, and if they do, then how can it translate into potential preventive measures. I discuss this issue based on the example of hazing at school. Having chosen the distinctive features of the rites of passage as my point of reference, I refer to school hazing as a pseudo-rite and I recommend taking into account its ritual character and the non-ritual objectives it completes in the preventive and repair measures at school.

Key words: rite of passage, initiation, hazing at school, aggression at school

Autorzy analizujący zjawisko „fali" w różnych instytucjach często odnoszą swoje rozważania do teorii rytuałów przejścia, czy konkretniej – rytuałów inicjacyjnych. W tekście stawiam pytanie, czy podobieństwa obu zjawisk, które towarzyszą wchodzeniu nowicjuszy do jakiejś grupy pozwalają na utożsamianie „fali" z rytuałami inicjacyjnymi? Uczynienie próby odpowiedzi na to pytanie celem tekstu pisanego przez pedagożkę wymaga dopowiedzenia. Zjawisko „fali" i jego rytualne konotacje stały się przedmiotem namysłu pedagogów, nie tylko pracujących w obszarze resocjalizacji, bowiem „fala", na wzór wojskowej, zagościła także w szkołach oraz innych placówkach i organizacjach edukacyjnych. Odpowiedź na pytanie, czy szkolna „fala" ma rzeczywiście charakter rytualny zdaje się być ważna, bowiem świadomość natury tego zjawiska, jego przyczyn i znaczenia, jakie nadają mu uczniowie pozwoliłaby w najpełniejszy sposób przeciwdziałać

agresji, która jest jej stałym elementem. Zakładam zatem, że analiza cech dystynktywnych rytuałów przejścia, które znamy z opracowań antropologów i porównanie z nimi szkolnej „fali" może wskazać możliwe drogi radzenia sobie z tym problemem w szkołach.

W ujęciu ojca tego pojęcia – Arnolda van Gennepa, rytuał przejścia to „sekwencje obrzędowe, które towarzyszą przechodzeniu z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego"[1]. W społecznościach plemiennych, o których pisał folklorysta, ze zmianą statusu jednostki zawsze były powiązane rytuały. Przykładem mogą być obrzędy wchodzenia w dorosłość (rytuały inicjacyjne) chłopców. Poddawani przez starszyznę wioski różnym próbom młodzieńcy stawali się mężczyznami. Opisem takich prób rozpoczęłam ten tekst. Van Gennep wyróżnił trzy fazy rytuału[2]: fazę wyłączenia (*preliminarną*), przejściową (*liminalną*) i włączenia (*postliminalną*)[3]. Na przykład, w niektórych społecznościach plemiennych kobieta zachodząca w ciążę była odłączana od starego porządku i statusu, czasem fizycznie wręcz odseparowywana, by trwać w fazie przejściowej, dla której charakterystyczny jest brak statusu (już nie „tam", jeszcze nie „tu"), zawieszenie praw i obowiązków[4]. Poród włączał ją na nowo do społeczności, ale już w innej roli – roli matki. W przypadku rytuałów inicjacyjnych, które są przedmiotem namysłu w tym tekście, szczególnie ważna była faza liminalna. To podczas jej trwania adepci doświadczali „rytualnej śmierci". Jak pisze Mircea Eliade,

> centralny moment każdej inicjacji stanowi ceremonia symbolizująca śmierć neofity i jego powrót pośród żywych (…). Aby stary świat mógł zostać stworzony na nowo, wpierw musi zostać unicestwiony[5].

Wierzono, że aby powstało coś nowego, to co stare musi zostać zburzone. Agresja fazy liminalnej służy rozbiciu w proch tego, co było przed inicjacją[6]. Inicjacja to rytualna śmierć jednej tożsamości i narodziny nowej[7]. Rytuały inicjacyjne mają pokazywać neoficie jego niewiedzę, sprawdzać

---

[1] A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przekł. B. Biały, Warszawa 2006, s. 37.

[2] Tamże, s. 45.

[3] Tamże.

[4] V. Turner, *Liminalność i communitas*, przekł. E. Dżurak, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempy, E. Nowicka, Warszawa 2006, s. 241.

[5] M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne. Narodziny mistyczne*, przekł. K. Kocjan, Kraków 1997, s. 10-11.

[6] V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dżurak, Warszawa 2010, s. 122.

[7] M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*.

zaradność i wystawiać na próbę wierność nowej grupie[8]. Adepci byli w tym celu pozbawiani praw, okaleczani, głodzeni. Nie ma tu miejsca na szczegółową analizę zwyczajów choćby jednego z plemion opisywanych przez antropologów, nie można jednak ze względu na cel tego tekstu pominąć pewnej refleksji związanej z tym, że każde działanie obrzędowe miało swoje symboliczne znaczenie. Na przykład, restrykcje żywieniowe u plemion, których zwyczaje przywołałam za Eliade na początku tekstu, miały charakter ćwiczeń ascetycznych. Brak snu uczył bycia świadomym i obecnym, a wybijanie zębów symbolizowało pożarcie przez potwora (a tylko pożarcie i strawienie pozwalało zmartwychwstać do nowego życia)[9]. Poza symbolicznym wymiarem działań obrzędowych plemienne rytuały inicjacyjne miały także inne wspólne cechy. Zaliczyć można do nich na pewno to, że wejście do dorosłości było bardzo konkretnym punktem w czasie. Niezależnie, czy trwało dobę czy kilka tygodni, młody człowiek dokładnie wiedział, kiedy przekroczy próg dorosłości. Kiedy to się stało, i jest to kolejna cecha rytuału inicjacyjnego, nikt nie kwestionował zmienionego stanu nowicjusza. Sam inicjowany nie miał też wątpliwości, że zmiana zaszła, czemu służyła nie tylko powtarzalność rytuału, ale także jego intensywność. Inicjacja zachodziła w ideologicznych ramach wspólnoty, to znaczy oparta na znanych, pewnych wartościach, jasnych wytycznych. Wiadomo było, skąd, dokąd i po co idzie młody człowiek. Procesowi stawania się dorosłym przewodniczyli i towarzyszyli członkowie wspólnoty, w tym (lub głównie) starszyzna, którzy zewnętrznie organizowali przebieg inicjacji, co pozwalało inicjowanemu tylko poddać się rytuałowi, bez konieczności jego organizowania i refleksji, czy wszystko przebiega prawidłowo. Oczywiście, można znaleźć wady każdego z tych punktów. Przecież rytuał taki indoktrynuje, odbiera wolność decydowania o sobie, odziera z indywidualizmu, a do tego wszystkiego w swojej intensywności bywa bolesny i okrutny. Jednocześnie jednak rytuał zabezpieczał trudny czas przejścia wiedzą i doświadczeniem wspólnoty. Przemoc rytuałów inicjacyjnych poddawana jest współcześnie krytyce z punktu widzenia etyki i praw człowieka czy medycyny, a w dyskursie wokół tego problemu pojawiają się bardzo zróżnicowane głosy[10]. Należy

---

[8] K. Konecki, *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego*, Łódź 2007, s. 63.

[9] M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, s. 33.

[10] Zob. np. A.J. Jacobs, K.S. Arora, ***Ritual*** *Male Infant Circumcision and Human Rights*, *American Journal of Bioethics,* 2015, 15, 2; E. Bartels, *Medical ethics and rites involving blood*, *Anthropology and Medicine,* 2003, 10, 1; S. Burgess, S.J. Murray, *Cutting Both Ways: On the Ethical Entanglements of Human Rights, Rites, and Genital Mutilation*, American Journal of Bioethics, 2015, 15, 2.

zatem podkreślić, biorąc pod uwagę te słusznie artykułowane głosy krytyczne, że jednoznaczny wniosek o zabezpieczającej roli rytuału możliwy jest jedynie w warstwie symbolicznej, bowiem w warstwie „fabularnej" rytuał nierzadko jest spektaklem przemocy i odzierania z godności, który co prawda w końcowej scenie przywraca ład, a właściwie buduje ład nowy, ale budzi wiele wątpliwości.

Obecnie młodzież nie doświadcza rytualnej inicjacji, jaką znamy z opisów antropologów. Ramy dzieciństwa i dorosłości nie są jasno sprecyzowane, zmieniają się zadania rozwojowe i czas ich realizacji, ani cezura czasowa, ani inne wskaźniki zmieniającego się statusu nie są wspólne dla wszystkich dorastających[11]. Współczesne rytuały przejścia są jakby rozmyte: w czasie, intensywności, czy mocy sprawczej. Młodzi ludzie są w swoim dorastaniu pozostawieni sami sobie, to na nich spoczywa ciężar zorganizowania sobie swojego dorastania. Muszą sprostać wymaganiom, które stawia przez nimi dominująca w danym miejscu i czasie kultura, ale w dużej mierze muszą sobie poradzić z tym wyzwaniem sami.

> Ich quasi-inicjacja odbywa się (…) bez przewodnika, bez gotowego wzoru życia i ma często charakter nieświadomy. Nieraz na obrzeżach kultury, ulegając modom i współczesnym nurtom, uobecniają inicjacyjne scenariusze[12].

Mówi się obecnie, nie tylko w odniesieniu do obrzędów inicjacyjnych, ale do rytuałów w ogóle, że w wyniku postępującej sekularyzacji społeczeństw i takich cech współczesności jak indywidualizacja następuje odrytualnienie rzeczywistości[13]. Nie zanika jednak pragnienie doświadczeń rytualnych, które jest realizowane w rozmaitych formach, jak na przykład teatr, o czym pisał już Victor Turner[14]. Pojawia się potrzeba, by poprzez sztukę przezwyciężyć poczucie społecznej i jednostkowej fragmentacji[15]. Ludzie

---

[11] Zob. np. J. Arnett, *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?*, Child Development Perspectives, 2007, 1, 2, s. 70; M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Warszawa 2015, s. 32-34; A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, s. 18-24.

[12] W. Zagórska, *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenia, funkcje psychologiczne*, Kraków 2004, s. 58.

[13] Zob. np. M. Rajewski, *Badania rytuału w antropologii brytyjskiej*, [w:] *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Lublin 2006, s. 56.

[14] Zob. np. V. Turner, *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przekł. M. Dziekan, J. Dziekan, Warszawa 2005; tegoż, *Liminalność i gatunki performatywne*, przekł. K. Przyłuska-Urbanowicz [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, red. J.J. MacAloon, Warszawa 2009.

[15] R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006, s. 102.

dostarczają sobie rytuałów także poprzez sport, w tym ekstremalny, poprzez podróże, turystykę[16].

Autorzy upatrujący w instytucjonalnej „fali" cech rytualnych pokazują, że te rówieśnicze obrzędy inicjacyjne są także próbą wypełnienia istniejącej luki. Pasowanie na ucznia, szkolna akademia czy apel nie realizują inicjacyjnych potrzeb, więc młodzi ludzie inicjują się sami. Jak zauważa Kazimierz Pospiszyl,

> brak surowości i mdła otoczka emocjonalna większości współczesnych oficjalnych rytuałów inicjacyjnych wyrównywane bywają dużym ładunkiem brutalności i okrucieństwa rytuałów inicjacyjnych nieoficjalnych[17].

Czy jednak falę możemy rzeczywiście nazwać szkolnym rytuałem?

Przemoc starszych (wiekiem lub stażem) członków społeczności zawodowych, edukacyjnych czy innych instytucji nie jest ani zjawiskiem nowym, ani rzadkim. Na przykład, z obszernych badań Krzysztofa Koneckiego, prowadzonych w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku w dużym zakładzie produkcyjnym, wynikało, że średnio mijają cztery tygodnie zanim nowy pracownik zostanie zaakceptowany w miejscu pracy[18]. W tychże badaniach Koneckiego jednym z ważniejszych elementów procesu wyznaczania pozycji społecznej w grupie nieformalnej pracowników zakładu produkcyjnego oraz sposobem inicjowania nowych pracowników są rytuały ośmieszania[19]. „Fala" najbardziej typowa jest jednak dla instytucji totalnych, takich jak wojsko i to stąd przeniknęła do szkół[20]. Szkolną „falę" łączy się z przyjmowaniem „pierwszoklasistów – >kotów< – do społeczności uczniowskiej przez uczniów klas starszych w sposób nieformalny, często

---

[16] Zob. np. J. Hańderek, *Kulturowe wymiary podróżowania*, Folia Turistica. Filozofia podróży i turystyki, 2011, 24; M. Kazimierczak, *W poszukiwaniu praktycznej filozofii podróży*, Folia Turistica. Filozofia podróży i turystyki, 2011, 24; A. Matthews, *Backpacking as a Contemporary Rite of Passage*: *Victor Turner and Youth Travel Practices*, [w:] *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance, red.* G. St John, New York 2008; V. Turner, *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbology*, Rice University Studies, 1974, 60, s. 85; V. Turner, E. Turner, *Obraz i pielgrzymka w kulturze chrześcijańskiej*, przekł. E. Klekot, Kraków 2005; V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Kraków 2005; A. Ziębińska-Witek, *Turystyka śmierci jako zjawisko kulturowe*, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2012, 3(135).

[17] K. Pospiszyl, *Flety i fala. Geneza i przemiany rytuałów inicjacyjnych*, Psychologia Wychowawcza, 1998, 3, s. 264.

[18] K. Konecki, *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa*, s. 43.

[19] Tamże, s. 59.

[20] I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J., 2004, XVII, s. 135.

przy użyciu siły i przemocy"[21]. Formy upokarzania nowych uczniów przez uczniów starszych są różne. Marek Siudem stopniuje je

> od prostych, niczym niegrożących zadań, np. recytowanie humorystycznych wierszy, do różnych upokarzających czynności z zadawaniem bólu fizycznego włącznie. Można tu wymienić m.in.: zamiatanie piórkiem korytarza szkolnego, utrudnianie załatwiania potrzeb fizjologicznych (…), wkładanie głowy pierwszoklasisty do wypełnionej muszli klozetowej i spłukiwanie wody (…), smarowanie pierwszoklasisty jego własnymi lub cudzymi ekskrementami (…), bicie, kopanie (…), skłanianie do jedzenia pokarmu przeznaczonego dla kotów (…), zmuszanie do oddawania pieniędzy lub innych przedmiotów (…), podrzucanie pierwszoklasistą tak, by uderzał o sufit[22].

O aktualności problemu szkolnej „fali" przekonałam się kilka miesięcy temu, kiedy przeprowadziłam wśród studentów sondaż diagnostyczny na temat zwyczajów związanych z rozpoczęciem roku szkolnego w ich szkołach[23]. Spodziewałam się opisów ceremonii pasowania na pierwszoklasistę i oficjalnych „chrztów", a oprócz nich zebrałam bardzo dużo wypowiedzi o szkolnej „fali", szczególnie w gimnazjum. Oto kilka cytatów[24]:

W moim gimnazjum była „fala" (…). Ciągły strach, że „fala" mnie dopadnie.

Nie brałem w nich udziału, ale mówiło się, że trzeba np. mierzyć zapałką boisko albo czyścić toalety szczoteczką do zębów.

Byłem przerażony, że może mnie to spotkać, ponieważ byłem ofiarą szkolnej przemocy.

Dokuczanie, krępujące „wyzwania" itp.

Jedynie w gimnazjum był taki zwyczaj witania pierwszych klas, mówiono o tym „kocenie". Często starsi uczniowie w taki sposób prześladowali młodszych.

Starsi wymyślali różne zadania tym młodszym uczniom, bywały upokarzające.

---

[21] A. Leszczyńska, *„Drugie życie szkoły" – przemoc czy szkolny rytuał? Uwagi pedagoga*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1999, s. 320.

[22] I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, s. 136.

[23] Badanie przeprowadzone w 2016 roku drogą elektroniczną poprzez formularz Google rozesłany studentom Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Liczebność próby: 217 osób. Dziękuję za pomoc w organizowaniu próby badawczej mgr Karolowi Motylowi z AJD w Częstochowie.

[24] Zapis oryginalny.

Mierzenie zapałką korytarza, płukanka głowy w muszli klozetowej. (Czułam, S.J.) złość na oprawców i niemoc jeżeli chodzi o pomoc ofierze.

Kazali mierzyć schody zapałką wyrzucali rzeczy z plecaka.

Te nieoficjalne (zwyczaje, S.J.) w szkole – fala, bolesne, niekontrolowane a wciąż powszednie.

W gimnazjum polegało to bardziej na zasadzie gnębienia przez starsze roczniki (zdarzyło się nawet, że ktoś zmuszał do palenia papierosów, obnażania się itp.) (…) Towarzyszył mi przede wszystkim strach i złość, że na mnie trafiło.

Kocenie (w gimnazjum, S.J.) nie było zbyt przyjemne, bo było zbyt nachalne, (…) (czuliśmy, S.J.) strach, bo nikt nie chciał być popisany flamastrem.

W szkole było kotowanie oficjalne i „nieoficjalne". Kotowanie oficjalne, czyli takie pod okiem nauczycieli, wesołe, śmieszne konkurencje między klasami (liceum). I kotowanie nieoficjalne (to pamiętam z gimnazjum), odbywało się w szkolnych toaletach, chodziło o upokarzanie nowych uczniów.

Przykłady takie, jak mierzenie szczoteczką korytarza czy „wycug" w toalecie wskazują na „wojskowe inspiracje" szkolnej fali. Pedagodzy zajmujący się tym zjawiskiem szukają jednak także innych jej źródeł. Falę traktuje się na przykład jako młodzieżową popkulturę, doszukując się ideologii leżącej u podstaw tego zjawiska[25]. Dręczyciele mają swoich przywódców i strukturę[26]. Ciekawe jest opisywane przez Ireneusza Siudema zjawisko rytuału inicjacyjnego fundowane nowym członkom grupy dręczycieli. Aby stać się członkiem grupy inicjujących w okrutny sposób, samemu trzeba przejść rytuał inicjacji[27]. Zgadzam się z Siudemem, który pokazuje, że nawet mimo tych cech, które pozwalają postrzegać „falę" jako subkulturę, dręczenie kotów nią nie jest[28]. „Fala" ma charakter sezonowy (początek roku szkolnego) i jest relacyjna (nie istnieje bez ofiar), nie jest to zatem subkultura oprawców, ale ograniczone w czasie zjawisko w relacji pierwszoklasistów i uczniów starszych.

---

[25] I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, s. 135.
[26] Tamże, s. 137.
[27] Tamże, s. 138.
[28] Tamże, s. 139.

W innych ujęciach „fali" szuka się cech dręczycieli i ofiar, próbując tłumaczyć to zjawisko w kontekście prawidłowości psychologicznych i determinant środowiskowych[29]. Ta perspektywa pozwala rozpatrywać falę jako typową relację osób łatwo wchodzących w rolę agresora i mających skłonność do bycia w roli ofiary, a sytuacja początku nauki w szkole staje się tylko pretekstem. Takiemu ujmowaniu zjawiska przeczą jednak te badania nad szkolną falą, których wnioski wskazują raczej na błędne koło przemocy jako źródło kociarstwa szkolnego[30]. Ireneusz Siudem, Teresa Sołtysiak i Janusz Mąka wymieniają jako podstawowe przyczyny dręczenia po pierwsze fakt, że jest taki zwyczaj, po drugie – odwet za kocenie, którego się samemu doświadczyło, po trzecie dopiero – chęć zaimponowania rówieśnikom czy okazja do zabawy[31]. Jeśli spojrzymy także na wyniki innych badań, z których wynika, że 70% agresorów było ofiarami kocenia[32], teza o cechach predestynujących do roli Kota i Dziadka nie może być przyjęta. Z badań Anny Leszczyńskiej wynika na przykład, że „Dziadkiem" może być każdy: „wzorowy uczeń, uczeń popularny w szkole czy też uczeń przeciętny, któremu podoba się przemoc i kocenie"[33]. Zwykle powodem, dla którego ktoś przyjmuje rolę agresora jest to, że sam był kotem. Gdyby tylko słabe, zalęknione osoby wchodziły w rolę kota, czy tak łatwo stawałyby się członkami kocącej bandy w kolejnym roku? Jest tu jakaś nieścisłość. Ofiary stają się oprawcami nie dlatego, że mają skłonność do przemocy, ale dlatego, że chcą się odegrać za to, czego same doświadczyły.

Obok wyjaśnień „fali" zestawiających ją z działalnością subkultur czy tych poszukujących czynników odpowiedzialnych za występowanie zjawiska, w cechach uczniów pojawiają się także wyjaśnienia traktujące falę jako szkolny zwyczaj/rytuał. Prześledźmy tę tezę krytycznie.

Przypomnijmy za Eliade:

---

[29] T. Sołtysiak, J. Mąka, *„Szykanowanie kotów" – szkolne zwyczaje czy inne uwarunkowania zjawiska? (doniesienie z badań)*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej: uwarunkowania, rozmiary profilaktyka prognozy* – materiały Ogólnopolskiej Konferencji zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy w dniach 8-9 maja 1995 r., red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 1995, s. 97-105.

[30] A. Kurcz, *Młodzież wobec „fali przemocy" w szkole*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie,* red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 147.

[31] I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, s. 138; T. Sołtysiak, J. Mąka, *„Szykanowanie kotów"*, s. 102.

[32] I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, s. 143.

[33] A. Leszczyńska, *„Drugie życie szkoły" – przemoc czy szkolny rytuał? Uwagi pedagoga*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1999, s. 329.

> przez inicjację rozumie się zespół obrzędów i pouczeń ustnych zmierzających do radykalnej modyfikacji statusu religijnego i społecznego inicjowanego podmiotu (…). Po zakończeniu swych prób neofita cieszy się egzystencją zupełnie inną niż przed inicjacją: stał się *innym* (…). Obrzędy przejścia – tam, gdzie istnieją – są obowiązkowe dla wszystkich młodych członków plemienia. Aby mieć prawo zostania dopuszczonym między dorosłych, młodzieniec musi stawić czoła wielu próbom inicjacyjnym[34].

Schemat rytualny realizują zatem te społeczności, w których każdy adept doświadcza obrzędowej inicjacji i gdzie przejście do nowego statusu jest obwarowane obowiązkiem inicjacyjnym. Ponadto, o czym była wyżej mowa, jedną z cech rytuałów jest ich czytelna lokalizacja w czasie – wiadomo kiedy rytuał się rozpoczyna i kiedy kończy. Po pomyślnym zakończeniu zaś nikt nie podważa zmiany statusu neofity. Nie są to cechy szkolnej fali. Reasumując, w szkole nie każdy nowy uczeń jest kocony. Rytuał inicjacyjny nie jest konieczny, aby status się zmienił. Obrzędy nieformalne nie są też konkretnie usytuowane w czasie, nie wiadomo, kiedy się zakończą i nie ich zakończenie decyduje o zmianie statusu, ale przejście do klasy wyższej, czyli naturalna kolej rzeczy.

Bliższe rytuałom przejścia są inne edukacyjne zwyczaje inicjacyjne, mianowicie te, które organizują bractwa studenckie. Opisując tego typu zjawiska w Ameryce Robert Caldini podkreśla, że

> sprawcy dręczenia nowicjuszy jawią się (…) jako ludzie normalni, psychicznie zdrowi i zaangażowani społecznie, którzy w jednym tylko momencie zdradzają „sadystyczne objawy" – w momencie przyjmowania nowych członków do własnej grupy[35].

Podobnie w plemiennych rytuałach inicjacyjnych przemoc wobec adeptów nie była spowodowana sadystycznymi skłonnościami starszyzny, ale zwyczajem obowiązującym we wspólnocie. Skoro o starszyźnie mowa, warto w tym miejscu zauważyć, że w przypadku szkolnej „fali" oraz inicjacji studenckich różnica wieku między kotami a mistrzami jest niewielka, co jak zauważa Kazimierz Pospiszyl, skutkuje potrzebą eksponowania prestiżu. Agresja musi być większa, żeby nie było wątpliwości, kto zawiaduje sytuacją, sam wiek nie jest bowiem czynnikiem wystarczającym[36]. Zarówno rytuały inicjacyjne społeczności plemiennych, jak i te w bractwach studenckich służą przekazowi wartości obowiązujących w grupie i wzmocnieniu zaangażowania w jej sprawy. Badania, które przywołuje Caldini pokazują, że

---

[34] M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, s. 8.

[35] R. Caldini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przekł. B. Wojciszke, Gdańsk 2014, s. 91.

[36] K. Pospiszyl, *Flety i fala*, s. 265.

osoby inicjowane do różnych grup w „mocniejszy" sposób bardziej się potem z tymi grupami identyfikują[37]. Nie jest to motyw typowy dla szkolnej „fali". Czy bowiem po ukończonym rytuale starsi uczniowie ciepło witają neofitów w swojej społeczności? Nie spotkałam takich historii w opowieściach o koceniu w szkole. Także żaden z badanych przeze mnie studentów nie uznał, że „fala" sprawiła, iż czuł się częścią wspólnoty. Oczywiście, o czym już pisałam, przejście do klas starszych upoważnia do bycia po drugiej stronie i do kotowania innych, nie czyni jednak tego samo kotowanie, rytuał nie ma więc wszystkich opisanych przez van Gennepa faz. Brakuje fazy włączenia, bez której dwie pozostałe tracą sens. O ile więc w odniesieniu do bractw studenckich można powiedzieć, że rytuały inicjacyjne służą przetrwaniu i potwierdzeniu grupy, nie ma to zastosowania wobec problemu szkolnej fali. Ta konstatacja zbliża traktowanie kociarstwa raczej jako zjawiska, które tylko naśladuje rytuały inicjacyjne, służąc jednak innym celom. Jakim? Niektórzy uważają, że jest to po prostu jedna z form szkolnej przemocy. Pisałam o tym wyżej, a teraz wracam do tego wątku, by dokładniej mu się przyjrzeć.

Anna Leszczyńska pyta w tytule swojego tekstu: *Drugie życie szkoły – przemoc czy szkolny rytuał?*[38] zakładając ich rozdzielność. Autorka nie daje wprost odpowiedzi na to pytanie, ale z tekstu i rekomendacji go kończących wynika, że i to, i to, bowiem przemoc jest w rytuał inicjacyjny wpisana. Fizyczna i psychiczna dotkliwość rytuałów inicjacyjnych ma przynamniej kilka uzasadnień. O dwóch już wspominałam: jedno dotyczy odzierania z tożsamości[39], drugie służy wzmacnianiu zaangażowania. Przemoc osłabia adeptów danej wspólnoty, mocno wskazuje obowiązujące zasady, przestrzega przed ich łamaniem i daje poczucie wdzięczności kiedy rytuał się kończy oraz wzmaga zaangażowanie. Trzecie uzasadnienie, które w tym miejscu przywołam, staje zupełnie w opozycji do tytułu tekstu Leszczyńskiej. Weźmy poglądy Rene Girarda. Zaliczany jest on do zwolenników tezy, że w rytuale zawsze kryje się przemoc[40]. Według tego autora, rytuał można rozpoznać wśród innych społecznych technik symbolicznych po roli, jaką pełni w oddalaniu i odraczaniu przemocy, która jest nieuchronna[41]. Oddalić przemoc na dużą skalę można odgrywając przemoc w rytuale i tym samym zaspokajając przemocową potrzebę społeczności. W takiej perspektywie

---

[37] R. Caldini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, s. 92.

[38] A. Leszczyńska, *„Drugie życie szkoły" – przemoc czy szkolny rytuał?*

[39] M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*.

[40] F. Bowie, *Antropologia religii. Wprowadzenie*, przekł. K. Pawluś, Kraków 2008, s. 176.

[41] M. Kociuba, *Geneza rytuału w kontekście antropologii Rene Girarda*, [w:] *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, s. 74.

adepci są niebezpieczni, bo robią wyłom w zasadach codzienności i trzeba zapobiegawczo potraktować ich przemocą, bo sami mogą przynieść przemoc lub propozycję zmiany reguł. Moc rytuału polega na tym, że „społeczeństwo stara się skierować przemoc na ofiarę względnie obojętną, która ma być >poświęcona<, aby w ten sposób uchronić swoich własnych członków"[42]. Jeśli zakładamy, że przemoc i rytuał nie są rozdzielne, a nawet przyjmujemy za Girardem, że przemoc jest stałym elementem rytuału, wówczas pytanie brzmiałoby: *drugie życie szkoły – przemoc rytualna czy nierytualna?* Ale jak ma brzmieć odpowiedź? Rytuał czy nie-rytuał? Zdaje się, że przemoc szkolnej „fali" nie pełni żadnej z wymienionych wyżej ról. To kolejny punkt oddalający ją do rytuału – przemoc jest, ale ani nie przemienia, zdaje się nie być nośnikiem symboli (przekaz jest dosłowny i dotyczy miejsca w strukturze uczniów nowych i starszych stażem), ani nie zabezpiecza przed niczym społeczności.

Po analizie dostępnych wyników badań na temat „fali" w szkole i zestawieniu ich z teorią rytuałów przejścia blisko jest mi do przyjęcia założenia, że „fala" szkolna nosi znamiona rytuału przejścia, ale jest od niego bardziej oddalona niż tego rodzaju działania na przykład w bractwach studenckich, które rzeczywiście wprowadzają w ten sposób do czegoś. Właściwie każdy z rytualnych elementów odbija się w szkolnej „fali" jak w krzywym zwierciadle. Skąd zatem i po co to zapożyczenie, a może lepiej „wrogie przejęcie" rytualnej formy z odarciem jej z rytualnego sensu? Albo rytuał jest potrzebny i to wyraz tęsknoty za nim, albo sytuacja szkolnej inicjacji została wykorzystana w służbie szkolnej agresji. Siudem stawia hipotezę, że być może wobec zjawisk patologizacji różnych sfer życia młodzieży „profanacji uległy także rytuały inicjacyjne, choćby takie jak poczciwe otrzęsiny"[43]. Ta perspektywa kazałaby nazywać falę zjawiskiem zawłaszczania rytuałów inicjacyjnych do celów nie służących wspólnocie tylko partykularnym celom jednostek, a cele te związane są w działalnością przemocową i odwetową. Niestandardowy w porównaniu z innymi epizodami przemocowymi skład grup agresorów i ofiar sugeruje też, że forma rytualna angażuje w działania agresywne także te osoby, które w innych warunkach nie byłyby ani agresorami, ani ofiarami. Zatem, szkolne „przejęcie" rytuału inicjacyjnego staje się powodem eskalacji agresji.

Być może dlatego właśnie, że zjawisko „fali" szkolnej jest na tyle skomplikowane i skupiające w sobie wiele czynników jest tak mała spójność między diagnozowanym stanem rzeczy a wskazaniami dla praktyki pedago-

---

[42] R. Girard, *Sacrum i przemoc*, przekł. M. Plecińska, Poznań 1993, s. 7.

[43] I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, s. 144.

gicznej. Na przykład, uczniowie badani przez Leszczyńską podają takie rytualne powody stosowania przemocy wobec nowych, jak: „jeśli zaczynają się stawiać, to trzeba stosować, żeby ich uspokoić", „bo są kotami i muszą bać się klas starszych", „to nic strasznego, to przyzwyczajanie do życia w szkole", „wszyscy tępili i dlatego ja tępiłem"[44]. Autorka stwierdza zaś: „kot staje się symbolicznym uosobieniem świata dorosłych, stosując wobec niego przemoc starsi uczniowie realizują swój bunt przeciwko dorosłym – nauczycielom i rodzicom"[45]. Trudno się doszukać wytłumaczenia takiej hipotezy, a gdyby chcieć wyprowadzić z niej rekomendacje dla pracy pedagogicznej, mogłyby one okazać się chybione. Wśród badanych przez Alicję Kucz uczniów szkół ponadgimnazjalnych aż 53% wchodzi w rolę agresora, bo kiedyś sami tego doświadczyli, 31% uważa to za pewną szkolną tradycję, której pozostają wierni, a tylko 14% chce zaimponować w ten sposób kolegom[46]. Kilka stron wcześniej autorka zauważa, że „fala" szkolna nie poddaje się łatwo działaniom korygującym i represyjnym, bo występuje w postaci szkolnego obyczaju[47]. W podsumowaniu zaś pisze, że skuteczne przeciwdziałanie „fali" uwarunkowane jest

> dokonaniem rzetelnej diagnozy sytuacji w szkole, wczesnego rozpoznawania pierwszych symptomów pojawienia się przemocy ze strony oprawców, jak i jej ofiar oraz wdrażania programów profilaktycznych, angażujących nie tylko nauczycieli, ale przede wszystkim samą młodzież, jej rodziców i środki masowego przekazu do preferowania wzorów zachowań szanującego godność i niezależność drugiego człowieka[48].

Te rekomendacje, choć niewątpliwie słuszne, nie współgrają z motywami „kocenia", mogą więc nie okazać się wystarczające. Więcej niż 8 na 10 badanych przez Kucz uczniów podaje rytualne, wpisane w kulturę szkoły i jej zwyczaje powody kocenia, być może nie chodzi więc o brak szacunku dla godności drugiego człowieka, ale o potrzebę rytuału lub o praktykowanie rytuału przy zagubieniu jego pierwotnych celów? Także Patryk Zawadzki postuluje:

> Na samym początku należy przyjrzeć się jakie działania prowadzi szkoła w celu poprawy klimatu społecznego na swoim terenie? Jakie szkolenia powinni przejść nauczyciele w zakresie rozwiązywania problemów młodzieży? Czy warto poszerzać doradztwo pedagogów i psychologów w szkołach? Jakie działania wychowawcze

[44] A. Leszczyńska, *„Drugie życie szkoły" – przemoc czy szkolny rytuał?*, s. 329.
[45] Tamże, s. 322.
[46] A. Kurcz, *Młodzież wobec „fali przemocy"*, s. 150.
[47] Tamże, s. 149.
[48] Tamże, s. 151.

> i porządkowe powinny zostać wprowadzone wobec uczniów stosujących „kocenie"?[49]

Jeśli kocenie ma charakter rytualny, to czy działania porządkowe wobec stosujących je okażą się skuteczne? W optyce rytualnej porady typu: „profilaktyka powinna oznaczać zapobieganie czynnikom prowadzącym do tworzenia się drugiego, podskórnego życia szkoły"[50] wydają się nie najbardziej trafione, nawet jeśli drogą osiągania tego stanu jest budowanie pozytywnego klimatu[51]. Sposobem uniknięcia w szkole „fali" nie jest też siłowe przejęcie rytuałów przez nauczycieli i próba ich kontrolowania. Robert Caldini opisuje przykład uczelni, której rektor

> zarządził, by wszystkie ceremonie inicjacyjne odbywały się dopiero po ich zatwierdzeniu przez specjalną komisję i w obecności jej dorosłych członków. Jak donosiła prasa, nowy regulamin spowodował tak poważne zamieszki w miasteczku uniwersyteckim, że policja miejska i straż pożarna obawiały się wkroczyć na jego teren[52].

Takie działanie jest rodzajem represji i nie może być skuteczne.

Co zatem można zrobić w sprawie „fali" w szkole, jeśli traktujemy ją jako nieudany/niepełny/wybrakowany rytuał lub rytuał przejęty do realizacji pozarytualnych celów? Skoro uczniowie wchodzą w rolę agresorów, bo sami byli dręczeni i jest to szkolna tradycja, może wypracowanie nowych tradycji pomogłoby w przerwaniu tego koła? Jak pisze Pospiszyl, nie jest to łatwe, ale

> istnieje wiele prób uatrakcyjnienia i udramatyzowania oficjalnych obrzędów inicjacyjnych i tym samym podniesienia ich do rangi żywych obrzędów organizowanych samorzutnie przez młodzież[53].

Także Leszczyńska wskazuje, że ze względu na rytualną naturę „fali" rozwijanie oficjalnych form inicjowania uczniów i włączanie do niego uczniów starszych może pomóc chociaż w jakimś stopniu[54] . Pytanie, jak to zrobić, aby nie uzyskać wręcz przeciwnego skutku, wymagałoby osobnych analiz we współpracy z nauczycielami-wychowawcami klas. Jedną z propo-

---

[49] P. Zawadzki, *„Fala" w szkole – istota zjawiska i jego uwarunkowania w świetle wyników badań własnych*, Wychowanie na co Dzień, 2005, 9, s. 13.

[50] M. Wójcik, *„Fala" w szkole*, Remedium, grudzień 2010, s. 20.

[51] Tamże, s. 20.

[52] R. Caldini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, s. 90.

[53] K. Pospiszyl, *Flety i fala*, s. 268.

[54] A. Leszczyńska, *„Drugie życie szkoły" – przemoc czy szkolny rytuał?*, s. 334.

zycji może być wykorzystanie w kreowaniu w szkole doświadczeń rytualnych metody dramy[55].

Na każde zjawisko można patrzeć z wielu perspektyw, warto konsekwentnie do tej przyjętej stawiać rekomendacje. W temacie szkolnej „fali" jest sporo nieuporządkowania, które jest być może spowodowane pseudorytualnym charakterem „fali", który utrudnia rozpoznanie w niej udziału czynników związanych z samą szkołą oraz cechami ofiar i agresorów. Dominują, jak wynika z badań, uzasadnienia „fali" nawiązujące do jej rytualnego, zwyczajowego miejsca w szkole i to te jej cechy powinny stanowić odniesienie działań prewencyjnych i naprawczych. Należałoby też nadal badać to zjawisko i szukać możliwych rozwiązań adekwatnych do diagnoz.

BIBLIOGRAFIA

Arnett J., *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?*, Child Development Perspectives, 2007, 1, 2.

Bartels E., *Medical ethics and rites involving blood*, Anthropology and Medicine, 2003, 10, 1.

Bowie F., *Antropologia religii. Wprowadzenie*, przekł. K. Pawluś, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Burgess S., Murray S.J., *Cutting Both Ways: On the Ethical Entanglements of Human Rights, Rites, and Genital Mutilation*, *American Journal of Bioethics,* 2015, 15, 2.

Caldini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przekł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.

Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.

Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne. Narodziny mistyczne*, przekł. K. Kocjan, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 1997.

Girard R., *Sacrum i przemoc*, przekł. M. Plecińska, Wydawnictwo Brama, Poznań 1993.

Hańderek J., *Kulturowe wymiary podróżowania*, Folia Turistica. Filozofia podróży i turystyki", 2011, 24.

Jacobs A.J., Arora K.S., *Ritual Male Infant Circumcision and Human Rights*, American Journal of Bioethics, 2015, 15, 2.

Jaskulska S., *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej*, Studia Edukacyjne, 2016, 42.

Kazimierczak M., *W poszukiwaniu praktycznej filozofii podróży*, Folia Turistica. Filozofia podróży i turystyki, 2011, 24.

Kociuba M., *Geneza rytuału w kontekście antropologii Rene Girarda*, [w:] *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Konecki K., *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

[55] Zob. S. Jaskulska, *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej*, Studia Edukacyjne, 2016, 42.

Kurcz A., *Młodzież wobec „fali przemocy" w szkole*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smoliśka-Theiss, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Leszczyńska A., *„Drugie życie szkoły" – przemoc czy szkolny rytuał? Uwagi pedagoga*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży*, red. J. Papież, A. Płukis, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

Matthews A., *Backpacking as a Contemporary Rite of Passage*: *Victor Turner and Youth Travel Practices*, [w:] *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance, red.* G. St John, Berghahn Books, New York 2008.

Oleszkiewicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Pospiszyl K., *Flety i fala. Geneza i przemiany rytuałów inicjacyjnych*, Psychologia Wychowawcza, 1998, 3.

Pospiszyl K., *Elementy przemocy w rytuałach inicjacyjnych*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

Rajewski M., *Badania rytuału w antropologii brytyjskiej*, [w:] *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych, Wrocław 2006.

Siudem I., *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J., 2004, XVII.

Siudem I., *Fala w szkole a poziom i struktura agresji młodzieży*, [w:] *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, red. A. Rejzner, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2004.

Sołtysiak T., Mąka J., *„Szykanowanie kotów" – szkolne zwyczaje czy inne uwarunkowania zjawiska? (doniesienie z badań)*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej: uwarunkowania, rozmiary profilaktyka prognozy* – materiały Ogólnopolskiej Konferencji zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy 8-9 maja 1995 r., red. T. Sołtysiak, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.

Turner V., *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbology*, Rice University Studies, 1974, 60.

Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory*. *Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Turner V., *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przekł. M. Dziekan, J. Dziekan, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2005.

Turner V., *Liminalność i communitas*, przekł. E. Dżurak, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Turner V., *Liminalność i gatunki performatywne*, przekł. K. Przyłuska-Urbanowicz [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl*. *Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, red. J.J. MacAloon, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Turner V., *Proces rytualny*. *Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dżurak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.

Turner V., Turner E., *Obraz i pielgrzymka w kulturze chrześcijańskiej*, przekł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Wójcik M., *„Fala" w szkole*, Remedium, grudzień 2010.

van Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przekł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

Zagórska W., *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenia, funkcje psychologiczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2004.

Zawadzki P., *„Fala" w szkole – istota zjawiska i jego uwarunkowania w świetle wyników badań własnych*, Wychowanie na co Dzień, 2005, 9.

Ziębińska-Witek A., *Turystyka śmierci jako zjawisko kulturowe*, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2012, 3(135).

EDYTA JANUSZEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

UCZNIOWIE CUDZOZIEMSCY W POLSKIEJ SZKOLE – MIĘDZY INTEGRACJĄ A MARGINALIZACJĄ

ABSTRACT. Januszewska Edyta, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją* [Foreign Students in Polish Schools – Between Integration and Marginalization]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 129-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.8

The text concerns the situation of culturally different children in the environment of Polish schools. The first part presents selected regulations of international and domestic law referring to the education of foreign children. The second and third parts present the challenges of a multicultural Polish school; the cited statistical data illustrate the insignificant presence of foreign children in Polish schools. The text is based on the analysis of academic literature, reports from non-governmental organizations and various legal regulations referring to the functioning of migrant children in Poland. It also draws on fragments of the Author's research conducted within the project 'A culturally different child in Poland. A pedagogical study of "rooting"', realised in the years 2011–2014 in the Mazovian voivodeship and the capital city of Warsaw.

Key words: foreign students in Poland, right to education and compulsory education in selected acts of international and domestic law, statistical data on refugee children in Polish schools

Europa przeżywa największy kryzys humanitarny od zakończenia II wojny światowej. Setki tysięcy uchodźców oraz imigrantów poszukuje azylu i bezpieczeństwa w krajach starego kontynentu. Uciekają przed wojną, prześladowaniami, torturami, głodem – uciekają przed śmiercią. Polska jest krajem, który udziela/udzieli azylu tysiącom z nich, choć nie ma długiej tradycji i doświadczeń w przyjmowaniu oraz pomocy uchodźcom i imigrantom[1]. Na prze-

[1] Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, imigranci stanowią mniej niż 1% mieszkańców Polski. Najwięcej ich pochodzi z Ukrainy, Białorusi, Chin, Bułgarii, Kazachstanu, Rosji, Niemiec, USA i Turcji (dane z 2009 r.). A. Filus, A. Nowakowska, *Młodzi ludzie a akultura-*

łomie wieków przyjeżdżali prześladowani Żydzi, hugenoci, bracia czescy, Ormianie i Szkoci, a po II wojnie światowej uchodźcy z Grecji[2] oraz dzieci – uchodźcy z Korei Północnej[3]. W porównaniu jednak z krajami Europy Zachodniej, jest to marginalna liczba osób szukających schronienia w Polsce. Do lat 90. XX wieku to obywatele naszego kraju wyjeżdżali na Zachód Europy i do Stanów Zjednoczonych w poszukiwaniu bezpieczeństwa i lepszych warunków do życia. Dopiero w 1991 roku, po podpisaniu Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźcy z 1951 roku i Protokołu Nowojorskiego z 1967 roku, Polska otworzyła swoje podwoje dla osób szukających azylu. Od 2000 roku najwięcej osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy stanowią obywatele Federacji Rosyjskiej, narodowości czeczeńskiej[4]. Wśród uchodźców duża grupa to dzieci w wieku szkolnym, które mają prawo (i obowiązek) do nauki. W artykule tym poruszam kwestię dotyczącą sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Odwołuję się do literatury przedmiotu oraz badań własnych[5].

---

cja – zrozumienie sytuacji młodzieży w warunkach imigracyjnych, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Warszawa 2009, s. 255.

[2] Jak podaje K. Pudło, do Polski przyjechało ponad 15 tysięcy Greków i Macedończyków; K. Pudło, *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce (1948-1995)*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997, s. 149.

[3] Było to około dwóch tysięcy dzieci. A. Krzyżanowska, M. Ukleja, *Pobyt dzieci koreańskich w Polsce w latach 1951-1959*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1993, 2, s. 81-82.

[4] W 2014 roku 8193 osób ubiegało się o nadanie statusu uchodźcy, natomiast w pierwszej połowie 2015 roku (1.01-30.06.2015) takich osób było 3826 (w tym ponad połowa – 1941 uchodźców z Czeczenii i 1284 osób z Ukrainy), http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne, [dostęp: 25.09.2015].

[5] Badania zostały zrealizowane w latach 2011-2014, w ramach projektu „Dziecko inne kulturowo w Polsce. Pedagogiczne studium <zakorzeniania>" we współautorstwie z dr U. Markowską-Manistą (projekt BST nr 3/10-I finansowany w ramach Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie). Celem projektu było zbadanie przebiegu procesu „zakorzeniania" i „oswajania" dzieci z trzech zróżnicowanych grup kulturowych: dzieci arabskich, afrykańskich i czeczeńskich oraz dzieci pochodzących z rodzin dwukulturowych. W ramach projektu przeprowadziłam [E.J.] 45 wywiadów z osobami dorosłymi i pięć z dziećmi czeczeńskimi (były to wywiady do zdjęć – w ramach metody fotograficznej). 21 wywiadów skategoryzowanych przeprowadzono z pracownikami szkół podstawowych i gimnazjów (w tym 16 wywiadów z nauczycielami, jeden z dyrektorką szkoły, dwa z pedagogami szkolnymi i dwa z psychologami szkolnymi); 10 wywiadów z uchodźcami (w tym osiem z uchodźcami z Czeczenii, wśród których było dwóch asystentów międzykulturowych), jeden wywiad z uchodźcą z Palestyny i jeden wywiad z uchodźczynią z Iraku; jeden wywiad z Ukrainką – asystentką międzykulturową; dwa wywiady z osobami z rodzin dwukulturowych (z rodziny polsko-irackiej i polsko-palestyńskiej); trzy wywiady z pracownikami socjalnymi i jeden z psychologiem pracującym w Ośrodku Pomocy Społecznej; jeden wywiad z pracownikiem Departamentu Pomocy Socjalnej Urzędu ds. Cudzoziemców; jeden wywiad z pracownikiem Domu Dziecka, w którym przebywają małoletni bez opieki. 44 wywiady zostały przeprowadzone w Warszawie, a jeden w Piasecznie.

Prawo do nauki w wybranych dokumentach międzynarodowych i krajowych

Prawo do nauki istnieje w różnych przepisach prawnych, zarówno polskich jak i międzynarodowych. Artykuł 2 Protokołu nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 roku (DzU z 1995 r., nr 36, poz. 175) mówi, że:

> Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi.

Innym dokumentem mówiącym o prawie do nauki jest Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 roku (DzU z 1977 r., nr 38, poz. 169). Artykuł 13 mówi o tym, że każdy ma prawo do nauki i że ma ona na celu rozwój osobowości jednostki, poczucia jej godności oraz dążenie do poszanowania praw człowieka. Nauka powinna mieć na celu partycypację jednostki w wolnym i demokratycznym społeczeństwie oraz powinna zmierzać do pokojowych relacji i stosunków między ludźmi różnych ras, narodowości i wyznań. Aby osiągnąć założone cele, kształcenie podstawowe powinno być obowiązkowe, bezpłatne i powinien istnieć równy dostęp do niego. Z kolei artykuł 28 Konwencji o prawach dziecka z 20 listopada 1989 roku (DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526) podaje, iż kształcenie na szczeblu podstawowym powinno być obowiązkowe i bezpłatne dla każdego dziecka oraz że powinno istnieć poradnictwo szkolne i zawodowe umożliwiające jego wszechstronny rozwój psychofizyczny. Ponadto, państwa, które podpisały Konwencję powinny dążyć do zmniejszenia analfabetyzmu na świecie oraz podjąć wszelkie możliwe kroki w celu udostępniania oraz wymiany między państwami wiedzy naukowej i technicznej, a także nowoczesnych metod nauczania. Z kolei artykuł 29 tej Konwencji głosi, że nauka powinna mieć na celu wszechstronny rozwój osobowości, umiejętności i możliwości umysłowych oraz fizycznych dziecka. Powinna przyczyniać się do poszanowania tożsamości kulturowej dziecka, języka i wyznawanych przez niego oraz jego rodziców wartości i poglądów religijnych. Oprócz tego ważnym zadaniem nauki powinno być przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie demokratycznym z poszanowaniem zasad pokoju i współdziałania między ludźmi różnych ras, kultur, wyznawanych religii, przekonań i światopoglądu, a także przekazywanie dzieciom i młodzieży ważności i zasadności dbania o środowisko naturalne.

O prawie do nauki mówią także dokumenty *stricte* europejskie. Pierwsza Dyrektywa – Dyrektywa Rady Wspólnot Europejskich w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących została przyjęta 25 lipca 1977 roku, 77/486/EWG (DzU L 199 z 6.8.1977), w której zapisano, iż państwa członkowskie UE mają zapewnić dzieciom bezpłatne nauczanie języka kraju przyjmującego oraz dążyć do zapewnienia nauczania języka ojczystego i wiedzy o kulturze własnego kraju. Innym dokumentem traktującym o prawie do edukacji dzieci migrantów jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 roku (DzUrz UE z 2010 r. C.83). Artykuł 14 głosi, że:

> 1. Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego.
> 2. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej.
> 3. Wolność tworzenia placówek edukacyjnych z właściwym poszanowaniem zasad demokratycznych i prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi są szanowane, zgodnie z ustawami krajowymi regulującymi korzystanie z tej wolności i tego prawa.

Z kolei Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z 2 kwietnia 2009 roku (DzUrz UE 2008/2328 (INI), C 137 E.) mówi, że w celu pozytywnej integracji ze społeczeństwem przyjmującym, dzieci migranci muszą mieć zapewnioną naukę języka kraju przyjmującego oraz powinny mieć możliwość uczenia się języka kraju ojczystego i poznawania jego kultury. Młodzi ludzie powinni mieć także możliwość brania udziału w różnych zajęciach pozalekcyjnych, w tym sportowych, gdyż służy to integracji i sprzyja nauce nowego języka. Również w dokumencie zatytułowanym: „Konkluzje Rady w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych" z 26 listopada 2009 roku (DzUrz UE 2009/C 301/07) zapisano, że:

> Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnianiu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność.

Z kolei w zielonej księdze Komisji Europejskiej „Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych UE" z 3 lipca 2008 (SEC(2008) 2173) zapisano, że:

> Szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią dla młodych ludzi ze środowisk migracyjnych i lokalnych główną szansę, by się nawzajem poznać i nabrać do siebie szacunku.

Na gruncie polskiej legislacji o prawie do nauki mówi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku (DzU z 1997 r., nr 78, poz. 483). Artykuł 70 (1–4) głosi, że każda jednostka ma prawo do nauki i jest ona obowiązkowa do 18. roku życia. Istnieje powszechny i równy dostęp do edukacji, a w szkołach publicznych nauka jest bezpłatna. Artykuł ten mówi także o tym, iż rodzice mogą wybrać dla swojego dziecka inną szkołę niż publiczna. W polskim systemie prawnym istnieją dwa podstawowe dokumenty regulujące prawo do nauki cudzoziemców przebywających na terenie Rzeczpospolitej. Jest to Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 1991 r., nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (DzU z 2015 r., poz. 31). Artykuł 94a Ustawy głosi, iż cudzoziemcy mają prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach, jak również do bezpłatnej nauki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Szkoła ma obowiązek wspierać i zachęcać uczniów cudzoziemskich do nauki języka kraju pochodzenia i poznawania własnej kultury. Jeśli stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju, z którego pochodzi dziecko zamierza prowadzić lekcje języka ojczystego ucznia, to dyrektor szkoły ma obowiązek udostępnić pomieszczenia na terenie swojej placówki w celu jej umożliwienia[6].

Wiktor Rabczuk zauważył, że:

> Przezwyciężanie wykluczenia edukacyjnego i społecznego mniejszości imigranckich, narodowych, etnicznych i innych przebiega w określonym kontekście historycznym, społeczno-ekonomicznym i politycznym, z jednej strony w ramach specyficznych polityk, działań i programów zorientowanych na te mniejszości, z drugiej zaś w ramach polityk wyznaczających funkcjonowanie całych systemów szkolnych; zależy więc nie

[6] A. Bernacka-Langier, A. Kosowicz, *Prawo cudzoziemców do edukacji*, [w:] *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010, s. 61-62.

tylko od skuteczności działań specyficznych, lecz również od sukcesów i porażek ogólnych krajowych polityk edukacyjnych[7].

Dzieci uchodźcy w polskiej szkole – dane statystyczne

W krajach Unii Europejskiej istnieją dwa modele polityki integracyjnej w zakresie edukacji imigrantów: model integracyjny i separacyjny. Pierwszy polega na tym, iż dzieci cudzoziemskie chodzą do szkoły razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a do klas przyjmowane są zgodnie ze swoim wiekiem lub uczęszczają do klas niższych. Pomoc i wsparcie w zakresie nowego języka otrzymują w ramach dodatkowych zajęć językowych. Ten model obowiązuje m.in. w Polsce, Irlandii, Włoszech i Szwecji. Model separacyjny polega na nauce dzieci imigrantów w oddzielnych klasach dopóty, dopóki nie poznają języka kraju przyjmującego w stopniu umożliwiającym im uczestniczenie w lekcjach w „normalnych" klasach[8]. Model ten występuje m.in. w Niemczech, Rumunii i Holandii[9]. Funkcjonuje też trzeci model – mieszany – przez wielu badaczy uważany za model optymalny. Zakłada on, że dzieci cudzoziemskie uczą się języka kraju przyjmującego w oddzielnych klasach, natomiast lekcje, w których nie jest wymagana wiedza z danego przedmiotu, np. zajęcia gimnastyczne, techniczne, artystyczne, odbywają się wspólnie z uczniami kraju przyjmującego.

Uchodźcy przyjeżdżający do Polski trafiają do ośrodków dla cudzoziemców, a ich dzieci zaraz po przyjeździe powinny trafić do szkoły. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Wynika to z faktu, iż rodzice pragną mieć kilku/kilkunastodniowy okres aklimatyzacji i przez ten czas pozostawiają je w domu. Ponadto, rodziny przyjeżdżają do Polski w różnym okresie trwania roku szkolnego. Niektóre placówki przyjmują uczniów tylko raz w roku (we wrześniu), inne dwa razy w roku (na początku każdego semestru),

---

[7] W. Rabczuk, *Zwalczanie nierówności oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego w polityce szkolnej*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Toruń 2011, s. 42.

[8] Tamże, s. 31; K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Warszawa 2013, s. 10.

[9] Rozwiązanie takie przyjęło Społeczne Gimnazjum nr 20, przy ul. Raszyńskiej w Warszawie (które wchodzi w skład Zespołu Społecznych Szkół Ogólnokształcących „Bednarska" im. Jam Saheba Digvijay Sinhji), w którym uczą się m.in. dzieci uchodźcy. Gdy uczeń cudzoziemski nie zna języka polskiego, trafia najpierw do specjalnej klasy multi-kulti, w której uczy się tylko tego języka. Nauka w tej klasie trwa od kilku do kilkunastu miesięcy, w zależności od stopnia opanowywania języka polskiego. W tym wypadku zastosowanie modelu separacyjnego ma na celu wyrównanie różnic programowych i przygotowanie do integracji w klasach gimnazjalnych; K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole*, s. 75-76.

a jeszcze inne przyjmują uczniów w każdym miesiącu w czasie trwania roku szkolnego. Na przestrzeni ostatnich lat liczba dzieci uczęszczających do szkoły znacznie wzrosła.

Tabela 1

Liczba dzieci uczęszczających i nieuczęszczających do szkoły w latach 2001-2010 mieszkających w ośrodkach dla uchodźców

Rok szkolny	Liczba dzieci w wieku szkolnym w ośrodkach dla uchodźców	Liczba dzieci uczęszczających do szkoły (procent)	Liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły (procent)
2001/2002	430	43 (10%)	387 (90%)
2002/2003	482	82 (17%)	400 (83%)
2003/2004	425	115 (27%)	310 (73%)
2004/2005	393	122 (31%)	271 (69%)
2005/2006[10]	713	365 (51%)	348 (49%)
2006/2007	741	627 (85%)	114 (15%)
2007/2008	862	836 (97%)	26 (3%)
2008/2009	1009	959 (95%)	50 (5%)
2009/2010	963	934 (97%)	29 (3%)

Opracowanie własne na podstawie: A. Krzanowska, *Dzieci uchodźcze w polskim systemie edukacji*, prezentacja w czasie seminarium: „Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce", 29.03.2010, Warszawa; E. Pogorzała, *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, referat wygłoszony na konferencji „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody", 24-25.03.2011, Warszawa; K. Gmaj, *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009, s. 14.

Jak wynika z powyższej tabeli, w roku szkolnym 2005/2006 w istniejących wówczas 17 ośrodkach dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy było 713 dzieci w wieku szkolnym. Do szkoły podstawowej zapisanych było 323 dzieci, a do gimnazjum 43. Do szkół chodziła tylko nieco połowa z nich, czyli 365 uczniów (51%)[11]. W Ośrodku Recepcyjnym w Dębaku było najmniej małoletnich cudzoziemców – tylko dwie osoby i obydwie chodziły do gimnazjum. Do szkoły najwięcej dzieci uczęszczało z ośrodka Białystok – Budowlani. Na 52 dzieci w wieku szkolnym do szkoły chodziło 49 uczniów. W ośrodku w Jadwisinie na 41 dzieci naukę pobierało 32 dzieci. Natomiast w ośrodku w Warszawie-Siekierkach na ogólną liczbę 24 dzieci w wieku szkolnym do szkoły uczęszczało 16, co w porównaniu

[10] Dokonałam szczegółowej analizy tylko dwóch lat szkolnych 2005/2006 i 2006/2007, które były przełomowe ze względu na znaczny wzrost odsetka liczby dzieci uczęszczających do szkoły.

[11] Brak danych dotyczących ośrodka w Smoszewie.

z innymi ośrodkami również stanowi znaczny odsetek uczniów. Najmniejszą liczbę dzieci uczęszczających do szkoły stanowili uczniowie z ośrodka w Radomiu. Na 39 dzieci w wieku szkolnym do szkoły chodziło tylko 8. Również w ośrodku w Warszawie przy ul. Ciołka na 24 dzieci do szkoły chodziło tylko 6. Niewielki odsetek dzieci uczęszczających do szkoły był również w ośrodku Warszawa-Bielany. Na 114 dzieci do szkoły chodziło 42 uczniów[12]. Jak podaje Adelajda Kołodziejska, na początku maja 2005 roku we wszystkich ośrodkach dla uchodźców przebywało 3624 cudzoziemców, w tym 1538 dzieci. W szkołach podstawowych i gimnazjach uczyło się 107 dzieci, a we wrześniu 2005 roku już tylko 76 osób[13]. Natomiast, dane Urzędu ds. Repatriacji i Cudzoziemców wskazują, że w tym okresie mniej niż 10% dzieci z ośrodków dla cudzoziemców uczęszczało do szkoły[14]. Z monitoringu realizacji obowiązku szkolnego przez małoletnich uchodźców przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców, który przeprowadzony został w latach 2005 i 2006 przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, wynika, że dzieci uchodźcy, w tym dzieci czeczeńskie, podjęły naukę jedynie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, natomiast młodzież w wieku 16-18 lat nie uczęszczała do żadnej szkoły[15]. Znaczna poprawa dotycząca odsetka uczęszczających do szkoły uczniów cudzoziemskich nastąpiła w roku szkolnym 2006/2007. Jak wynika z badań, w ośrodkach dla cudzoziemców przebywało wówczas 741 dzieci w wieku szkolnym. Do szkoły podstawowej zapisanych było 559, a do gimnazjum 68. W sumie do szkoły chodziło 627 uczniów, co stanowi 85%[16]. Do szkoły uczęszczały wszystkie dzieci w wieku szkolnym z sześciu ośrodków: Łomża (51 uczniów), Smoszewo (46), Białystok-Budowlani (45), Legionowo (35), Moszna (30) i Warszawa-Siekierki (11 uczniów). Niski odsetek dzieci uczęszczających do szkoły zanotował natomiast ośrodek w Radomiu, gdzie na 39 uczniów do szkoły chodziło tylko 11 osób (28%)[17]. Jak wynika z danych, najniższa liczba dzieci z ośrodków dla

---

[12] K. Gmaj, *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009, s. 14.

[13] A. Kołodziejska, *Uchodźcy w szkolnej ławie*, Z Obcej Ziemi, 2005, 23, s. 19.

[14] Tamże.

[15] Badaniem objęte zostały wszystkie ośrodki dla uchodźców (oprócz ośrodka w Wołominie, w którym nie wypełniono wymaganej ankiety potrzebnej do przeprowadzenia badań). Wyniki nie uwzględniają dzieci osób, którym przyznano świadczenia poza ośrodkiem; A. Jasiakiewicz, W. Klaus, *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, 2006, 2.

[16] Brak danych dotyczących ośrodka w Jadwisinie.

[17] A. Kosowicz, *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*, Polskie Forum Migracyjne, 2007, s. 31,

cudzoziemców uczęszczających do szkoły była w roku szkolnym 2001/2002 i wyniosła 10%[18], natomiast najwyższa liczba dzieci uczęszczających do szkoły (97%) była w roku szkolnym 2007/2008 i 2009/2010. Z uwagi na odsetek uczniów uczęszczających do szkoły przełomowe były lata 2005-2007, co łączyło się m.in. z gratyfikacją (ekwiwalentem pieniężnym) otrzymywanym przez rodziców posyłających swoje dzieci do placówek oświatowych.

Badania przeprowadzone przez Rzecznika Praw Obywatelskich w latach 2011/2013 wykazały, iż małoletni mieszkający w ośrodkach dla uchodźców w większości realizowali obowiązek szkolny[19]. W ośrodku Warszawa-Targówek na 45 dzieci w wieku szkolnym do szkoły chodziło 38 osób; w ośrodku w Grupie na 52 dzieci do szkoły uczęszczało 37; w ośrodku w Czerwonym Borze na 26 dzieci do szkoły chodziło 22; w ośrodku w Łukowie na 60 dzieci chodziło 59. W ośrodkach w Brwinowie, Lininie i Grotnikach wszystkie dzieci cudzoziemskie w wieku szkolnym uczęszczały do szkoły. Procentowy stosunek małoletnich cudzoziemców przypadający względem polskich dzieci w szkołach wyglądał następująco: najwięcej dzieci obcokrajowców było w Szkole Podstawowej w Porytem-Jabłoni (27%, co stanowiło 24 uczniów cudzoziemskich względem 66 polskich); w Szkole Podstawowej nr 58 w Warszawie-Targówku (24%, czyli 36 dzieci cudzoziemskich na 114 polskich); w Zespole Szkolno-Gimnazjalnym w Grotnikach (14%, czyli 32 uczniów cudzoziemskich na 200 polskich). Poniżej 10% uczniów obcokrajowców w stosunku do polskich dzieci było w szkole w Brwinowie, Łukowie, Czachówku, Lublinie, Białymstoku, Michalu i Grupie[20].

W 2011 roku najwięcej dzieci uchodźców uczyło się w szkołach w województwie mazowieckim (228), lubelskim (142), podlaskim (126) i kujawsko-pomorskim (46). Natomiast, w sześciu województwach (zachodniopomorskim, lubuskim, dolnośląskim, opolskim, świętokrzyskim i podkarpackim)

---

http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=91&wid=22. [dostęp: 22.04. 2015].

[18] Zob. też: *Integracja – wydarzenia*, Z Obcej Ziemi, 2005, 22, s. 11.

[19] Badaniami objęto 8 szkół podstawowych, 5 gimnazjów i 3 zespoły szkół usytuowane blisko ośrodków dla cudzoziemców. Były to: Szkoła Podstawowa nr 5 w Łukowie, Szkoła Podstawowa w Czachówku, Szkoła Podstawowa nr 31 w Lublinie, Szkoła Podstawowa nr 26 w Białymstoku, Szkoła Podstawowa w Porytem-Jabłoni, Szkoła Podstawowa w Grupie, Szkoła Podstawowa nr 3 w Białej Podlaskiej, Szkoła Podstawowa nr 58 w Warszawie-Targówku; Gimnazjum nr 5 w Łukowie, Gimnazjum nr 14 w Lublinie, Gimnazjum nr 16 w Białymstoku, Gimnazjum w Michalu, Gimnazjum nr 141 w Warszawie-Targówku; Zespół Szkół w Coniewie, Zespół Szkół nr 1 w Brwinowie, Zespół Szkolno-Gimnazjalny w Grotnikach; *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, raport Rzecznika Praw Obywatelskich, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka" 2013, 12, s. 16 i 20.

[20] Tamże, s. 36.

nie było żadnego dziecka uchodźczego w szkole[21]. Jak wynika z danych z 15 września 2014 roku, 858 małoletnich cudzoziemców w wieku 6-18 lat mieszkało w ośrodkach dla uchodźców i kwaterach prywatnych. Do szkół uczęszczało 673 z nich (467 dzieci z ośrodków i 206 mieszkających poza nim)[22].

Wyzwania szkoły wielokulturowej

Szkoła XXI wieku powinna być otwarta na dialog i spotkanie międzykulturowe, jak również wychodzić naprzeciw nieustannie zmieniającym się problemom zglobalizowanego świata.

> Jako miejsce zetknięcia się kultur staje się miejscem wymiany wartości, formułowania sądów, weryfikacji stereotypów, dostrzegania w „Innym" znamion człowieczeństwa, postrzegania siebie jako uboższego o inne wymiary kultury lub też bogatszego o „nową znajomość świata"[23].

Do zadań współczesnej szkoły należy przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy w wielokulturowej klasie, wzmacnianie ich kompetencji kulturowych oraz przygotowanie do współpracy z szerszym środowiskiem lokalnym, w celu lepszej integracji uczniów innych kulturowo w placówce edukacyjnej i środowisku życia. Szkoła powinna być gotowa i otwarta na wyzwania, jakie przed nią stoją w związku z kształceniem i wychowaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) o pochodzeniu migracyjnym. Ważne, aby poprzez: „rozpoznanie specyfiki funkcjonowania uczniów cudzoziemskich, ich systemów wierzeń i odniesień, potrzeb i problemów", była w stanie zapobiec niepowodzeniom szkolnym i wykluczeniu społecznemu uczniów odmiennych kulturowo. Szkoła powinna także wzmacniać kompetencje kulturowe polskich uczniów; uwrażliwiać ich na spotkanie z „Innym"; uczyć harmonijnego życia w środowiskach niejednorodnych kulturowo; uczyć postaw wzajemnego szacunku, tolerancji, poszanowania praw człowieka, godności, solidarności i współpracy z osobami o odmiennym kolorze skóry, odmiennych poglądach, wartościach i wyzna-

---

[21] K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole*, s. 34.

[22] *Uchodźcy w polskiej szkole*, http://www.wirtualnafinlandia.pl/uchodzcy-polskiej-szkole/, [dostęp: 22.02.2015].

[23] B. Dobrowolska, *Kulturowy kontekst funkcjonowania podmiotów życia szkolnego. Dziecko i kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej*, Rozprawy Społeczne, 2010, 2(IV), s. 61.

wanej religii[24]. Szkoła powinna uczyć otwartości wobec „inności" i „odmienności"[25]. Jak zauważył Jerzy Nikitorowicz:

> Edukacja ma za zadanie gruntowne prezentowanie własnej kultury, jej wartości, specyfiki i odrębności, z jednoczesnym zauważaniem i poznawaniem kultur Innych, ich wspieraniem, dialogowym wyzwalaniem i współdziałaniem w procesie wzajemnego rozwoju[26].

Jak wynika z literatury przedmiotu, istnieje coraz bogatsza oferta – szkoleń, warsztatów i kursów – skierowana do nauczycieli pracujących z klasą wielokulturową. Organizowane są one m.in. przez organizacje pozarządowe zajmujące się tematyką migracji i wielokulturowości i przez kuratoria oświaty. Z racji dużej liczby uczniów imigranckich w szkołach na terenie województwa mazowieckiego, istnieje bogata oferta kursów i warsztatów skierowana do nauczycieli, oferowana m.in. przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) oraz przez Ośrodek Rozwoju Edukacji[27]. Ponadto, coraz więcej uczelni wyższych o kierunkach pedagogicznych przygotowuje studentów i młodych nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym oraz prowadzi studia podyplomowe dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi[28]. Także szkoły podstawowe i gimnazja wypracowują autorskie

---

[24] Referat „Migracje międzykulturowe jako wyzwanie dla polskiego systemu edukacji" został wygłoszony przez K.M. Błeszyńską na konferencji „Budowanie koalicji na rzecz odmiennej kulturowo społeczności szkolnej – rola i zadania szkoły i placówki", 03.12.2010 r., Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Zob. także U. Dernowska, *Kompetencja globalna w szkole*, Przegląd Pedagogiczny, 2013, 2, s. 17-32.

[25] M. Wyszyńska, A. Bobaj, *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009, s. 328.

[26] J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 264.

[27] Zob. m.in. E. Januszewska, *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, Journal of Modern Science, 2015, 4.

[28] Można tu wymienić chociażby studia podyplomowe: „Monitoring kulturowy", realizowane w Instytucie Religioznawstwa i Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego; „Wspomaganie rozwoju uczniów należących do mniejszości narodowych, reemigrantów i uchodźców" (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy); „Społeczna integracja uchodźców, repatriantów i imigrantów" (Wydział Nauk Humanistycznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego); E. Pogorzała, *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, referat wygłoszony na konferencji „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody", 24-25.03.2011, Warszawa.

metody pracy z uczniami cudzoziemskimi odnośnie przyjmowania ich do szkół i odpowiednich klas[29]. Przygotowywane są dla nich, jak i rodziców informacje (m.in. w postaci broszurek, gazetek, czy w formie rysunkowej) w ich języku ojczystym dotyczące systemu oświaty w Polsce, szkoły i przedmiotów, regulaminu szkolnego[30] oraz nazwiska i numery telefonów m.in. psychologa i pedagoga szkolnego, pielęgniarki czy dyrekcji, do których w razie konieczności mogą zwrócić się z problemami lub pytaniami[31]. Nie we wszystkich szkołach istnieją jednak takie rozwiązania i nie wszędzie organizowane są szkolenia oraz kursy przygotowujące do pracy z uczniami ze SPE o pochodzeniu migracyjnym[32]. Ich brak może być wynikiem sytuacji finansowej danej placówki oświatowej oraz istniejących w niej priorytetów i potrzeb. Niektórzy dyrektorzy szkół dysponują ograniczoną liczbą środków i przeznaczają je na inne szkolenia, aniżeli dotyczące dzieci cudzoziemskich, szczególnie kiedy jest ich niewielka liczba w danej placówce. Jednak na różnych spotkaniach i konferencjach (w których miałam możliwość uczestniczyć) słychać także głosy odmienne. Niektórzy kuratorzy i dyrektorzy szkół podkreślają, że mimo możliwości szkoleń i kursów dla kadry pedagogicznej organizowanej przez różne podmioty oświatowe, nauczyciele

---

[29] Zob. m.in. E. Januszewska, *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czeczenii. Studium przypadku*, Studia z Teorii Wychowania, 2014, V, 2(9), s. 175-189; *Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej*, wywiad z U. Jędrzejczyk przeprowadzony przez N. Klorek, Seria „Rozmowy o Różnorodności..., 2014, 1, s. 2-6; U. Jędrzejczyk, *Program edukacyjny <Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym>*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślikowska, Kraków 2011, s. 39-40; tejże, *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Warszawa 2012, s. 123-128; B. Gwóźdź, *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie <Teraz polski!>*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania*, s. 143-144; D. Sałabun, *Rola szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich – doświadczenia szkolnego koordynatora ds. cudzoziemców w ZSO nr 4 w Bytomiu*, [w:] *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, red. M. Zabiegała, J. Sobotnik, Katowice 2011, s. 26-27; U. Jurczykowska, A. Myszkowska, *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania*; *Oddział zerowy dla czeczeńskich maluchów*, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,90711, 6977942,Oddzial_zerowy_dla_czeczenskich_maluchow.html, [dostęp: 29.09.2015].

[30] M. Górska, *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, Meritum, 2011, 1(20).

[31] A. Rękawek, *Czy w naszej szkole jest miejsce dla dzieci uchodźców?*, Dyrektor Szkoły, 2007, 4, s. 42.

[32] I. Czerniejewska, *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji*, [w:] *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, red. N. Bloch, E.M. Goździak, Poznań 2010, s. 72-76.

nie chcą brać w nich udziału. Mimo środków finansowych przeznaczanych na ten cel, brakuje chętnych do skorzystania z takich ofert[33].

Dzieci uchodźcy trafiające do polskiej szkoły pochodzą z wielu regionów świata. Posługują się innym językiem, mają inną kulturę, religię, tradycje i doświadczenia edukacyjne. W nowym kraju przeżywają szok kulturowy związany z procesem akulturacyjnym. Niektóre naznaczone są traumatycznymi doświadczeniami związanymi z wojną, prześladowaniem, przemocą w kraju pochodzenia oraz z ucieczką do kraju nowego. W celu przezwyciężenia lęku, niepewności, nieufności i dezorientacji w nowym szkolnym środowisku, nauczyciel powinien stworzyć uczniowi warunki zapewniające poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji, szacunku, akceptacji, zrozumienia, a także empatii, przyjaźni i wsparcia emocjonalnego[34]. Uczniowie cudzoziemscy przejawiają wiele trudności w funkcjonowaniu w nowym dla siebie środowisku[35]. Z jednej strony związane są one z ich doświadczeniami socjalizacyjnymi i edukacyjnymi, a z drugiej wynikają z nieprzygotowania (lub słabego przygotowania) polskiej szkoły i nauczycieli do kontaktu z uczniem odmiennym kulturowo. Głównym problemem jest bariera językowa, która uniemożliwia lub utrudnia uczniowi komunikację z nauczycielami i rówieśnikami. Na początku pobytu w szkole (czasami zdarza się, że i dłużej) dzieci cudzoziemskie są w klasie izolowane, nieakceptowane przez kolegów i koleżanki ze względu na różnice kulturowe związane z ubiorem, zachowaniem i religią. Inne problemy łączą się z częstą rotacją uczniów, niską frekwencją, brakiem motywacji do nauki oraz niechęcią do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych organizowanych przez szkołę[36]. Natomiast, pro-

---

[33] Wypowiedzi uczestników konferencji zorganizowanej przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (we współpracy z biurem Rzecznika Praw Obywatelskich, Stowarzyszeniem Kampania Przeciw Homofobii oraz Związkiem Nauczycielstwa Polskiego) dla nauczycieli, pedagogów, kuratoriów oświaty i dyrektorów szkół: „Równa szkoła – szkoła bez dyskryminacji" 25-26.05.2015 w Warszawie.

[34] M. Jakubczak, „Kompetencje nauczycieli w pracy z uczniami imigranckimi" – prezentacja w czasie seminarium „Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce", 29.03.2010, Warszawa.

[35] K. Potoniec, *Świat dzieci uchodźców*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa 2009, s. 220-228.

[36] S. Janik, *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, Nowa Szkoła, 2010, 7, s. 10; D. Sałabun, *Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich*, [w:] *Edukacja dla integracji*, s. 120-121. Więcej o problemach dzieci w polskiej szkole czytaj [w:] E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń, s. 265-295. Studentka pedagogiki II roku Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – Natalia Chromińska, z którą miałam zajęcia w roku akademickim 2010/2011 – przeprowadziła 28.03.2011 r. dwa wywiady z nauczycielkami Szkoły Podstawowej nr 4 w Łukowie. Potwier-

blemy i bariery w pracy z uczniem cudzoziemskim na poziomie szkoły dotyczą: niedostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb kulturowych i religijnych dziecka; braku materiałów edukacyjnych do pracy z uczniem odmiennym kulturowo; braku wykwalifikowanej kadry do nauczania języka polskiego jako drugiego; drugoroczności; słabych wyników na egzaminach gimnazjalnych[37]; braku znajomości przez nauczycieli i pedagogów szkolnych sytuacji prawnej, socjalnej, mieszkaniowej i psychologicznej ucznia cudzoziemskiego i jego rodziny; braku wiedzy na temat sytuacji panującej w kraju pochodzenia ucznia i przyczyn jego migracji; niewystarczającego kontaktu (lub jego braku) nauczycieli z rodzicami dzieci cudzoziemskich[38]. Jak pisze Adelajda Kołodziejska, praca z uczniem odmiennym kulturowo wymaga nie tyle podejścia uprzywilejowanego, ale innego – z uwzględnieniem różnic kulturowych[39]. Nauczyciele powinni pamiętać, że:

> Różnice kulturowe formują odmienne systemy wartości i motywacji (w tym postawy wobec edukacji), modele osobowe, wzory karier życiowych, zachowania społeczne, style poznawcze, formy ekspresji, kody komunikacyjne czy sposoby interpretowania otaczającej rzeczywistości[40].

Rola asystentów międzykulturowych w pracy z uczniem cudzoziemskim

Nowelizacja Ustawy o systemie oświaty z marca 2009 roku, 1 grudnia 2010 roku wprowadziła trzy rodzaje wsparcia dzieci cudzoziemskich nieznających języka polskiego lub znających go na niewystarczającym poziomie

---

dziły one występowanie trudności dydaktyczno-wychowawczych w funkcjonowaniu uczniów czeczeńskich w środowisku szkolnym (wywiad w posiadaniu Autorki).

[37] A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, 2009, 5.

[38] *Rzecznik Praw Dziecka,* Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka, http://www.kuratorium.lublin.pl/gsok/include/pliki.php?cl=pliki&akc=dl&id=1546, [dostęp: 12.05.2015]; A. Bernacka-Langier i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa 2010, s. 10-11; D. Szelewa, *Polityka edukacyjna a integracja społeczna imigrantów*, [w:] *Polityka (dez)integracji. Zarządzanie integracją obywateli państw trzecich w Polsce*, red. P. Pawlak, D. Szelewa, M. Polakowski, M. Fijałkowska, I. Bąbiak, Warszawa 2010, s. 22-40. Więcej na temat problemów uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole czytaj m.in. w: K.M. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa 2010.

[39] A. Kołodziejska, *Uchodźcy w szkolnej ławie*, s. 25.

[40] K.M. Błeszyńska, *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, Nowa Szkoła, 2006, 5(643), s. 9.

do korzystania z nauki. Pierwszy dotyczy dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych, drugi obejmuje dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania udzielane przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo. Trzeci rodzaj wsparcia stanowi powołanie nowej instytucji – osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły nie dłużej niż 12 miesięcy[41]. Osoba taka może być również zatrudniona przez organizację pozarządową, i wówczas nazywana jest asystentem międzykulturowym[42], ale *de facto* ma te same zadania, co pomoc nauczyciela[43]. Ustawa o systemie oświaty i rozporządzenie MEN w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do przedszkoli, szkół i placówek nie regulują liczby asystentów międzykulturowych przypadających na liczbę uczniów cudzoziemskich. Oznacza to, że są oni zatrudniani „uznaniowo" przez dyrekcje szkół i/lub przez organizacje pozarządowe. Zależne jest to m.in. od subwencji otrzymanych przez szkoły na ten cel, finansów przeznaczonych na utrzymanie stanowiska asystenta pochodzących z projektów prowadzonych przez organizacje pozarządowe oraz od dostępności do osoby, która musi spełniać wymogi formalne na stanowisko asystenta. W literaturze przedmiotu brakuje opracowań dotyczących liczby asystentów międzykulturowych pracujących w poszczególnych placówkach oświatowych, do których uczęszczają małoletni cudzoziemcy. Jedynie raport przygotowany przez Rzecznika Praw

---

[41] A. Frindt-Bajson, *Animacja społeczno-kulturalna w perspektywie stawania się społeczeństwa wielokulturowego – problemy w polskiej szkole*, [w:] *TransAnima – między edukacją a animacją międzykulturową*, red. A. Frindt-Bajson, Warszawa 2012, s. 59-70; I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2013, s. 119-120.

[42] W literaturze przedmiotu funkcjonują pojęcia: „asystent międzykulturowy", wprowadzone przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej oraz „asystent kulturowy", zainicjowane przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, obydwa używane są zamiennie; B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi*, s. 186.

[43] W krajach UE szkoły odgrywają bardzo ważną rolę w procesie integracji społecznej młodych imigrantów. Udany proces włączenia młodego człowieka w życie szkoły zapobiega w przyszłości jego wykluczeniu społecznemu, ekonomicznemu i zawodowemu. Dlatego, instytucja konsultantów/mediatorów społeczno-kulturowych stosowana jest w wielu krajach europejskich, m.in. w szkołach irlandzkich, hiszpańskich, holenderskich, portugalskich, włoskich i fińskich. W Anglii funkcjonuje tzw. *mentoring programme*, który polega na wsparciu ucznia imigranckiego ze strony nauczyciela, starszego kolegi lub osoby pochodzącej z tej samej grupy etnicznej; M. Roman, *Polska szkoła wielu kultur*, www.wiadomosci.ngo.pl, [dostęp: 20.06.2010]; V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*, s. 13-14, http://www.isp.org.pl/files/17880708880897304001270035288.pdf, [dostęp: 11.08.2015].

Obywatelskich wskazuje liczbę zatrudnionych asystentów w 16 szkołach i zespołach szkół, w których zostały przeprowadzone badania. Jak pokazują badania przeprowadzone w latach 2011-2013, najlepsza sytuacja panowała w SP nr 58 w Warszawie-Targówku, ponieważ na 36 uczniów cudzoziemskich było 4 asystentów kulturowych/nauczycieli wspomagających. Dobra sytuacja była także w Gimnazjum nr 141 w Warszawie-Targówku, w którym na 10 uczniów cudzoziemskich przypadało 2 asystentów, w SP nr 26 w Białymstoku, gdzie na 22 uczniów cudzoziemskich przypadało 2 asystentów[44], w SP w Czachówku, w której na 7 uczniów przypadał 1 asystent międzykulturowy oraz w Gimnazjum nr 16 w Białymstoku, gdzie na 9 uczniów był 1 asystent. Najtrudniejsza sytuacja panowała w SP nr 5 w Łukowie; tam na 66 uczniów cudzoziemskich nie było ani jednego asystenta. W Zespole Szkół nr 1 w Brwinowie na 56 uczniów był tylko 1 asystent, natomiast w SP nr 31 w Lublinie (na 30 dzieci cudzoziemskich), jak i w SP w Grupie nie było żadnego asystenta (na 27 dzieci uchodźczych)[45].

Asystent międzykulturowy zatrudniany jest wyłącznie na 12 miesięcy, a w wielu przypadkach nie wystarcza to na wsparcie i pomoc uczniom cudzoziemskim w procesie integracji. Łączy się to z ciągłą rotacją uczniów w polskich placówkach oświatowych i w związku z tym wymusza stałą potrzebę obecności asystenta międzykulturowego. Brak ciągłości jego zatrudnienia wynika także ze specyfiki projektów prowadzonych przez NGO-sy. W momencie zakończenia projektu stanowisko asystenta międzykulturowego jest zawieszane, a jego zadania przejmują nauczyciele, którzy współpracowali z nim przez okres jego trwania. Szkoły nawiązują także współpracę z innymi organizacjami pozarządowymi, w ramach różnych projektów skierowanych do uczniów cudzoziemskich. W niektórych przypadkach powoduje to chaos i brak spójnej polityki na rzecz kompleksowej pomocy dzieciom cudzoziemskim oraz brak długofalowego procesu integracji uczniów obcokrajowców w środowisku szkolnym[46].

Mimo że stanowisko asystenta zostało wprowadzone do polskiego prawa oświatowego w 2010 roku, to już w kwietniu roku 2008 Stowarzyszenie Interwencji Prawnej rozpoczęło realizację pilotażowego projektu: „Szkoła Wielokulturowa". Został on przeprowadzony w SP nr 273 na Bielanach, w której uczyło się 30 małych uchodźców czeczeńskich mieszkających

---

[44] Zob. też *Dwukrotnie więcej dzieci uchodźców w polskich szkołach*, „Gazeta Wyborcza" z 1.09.2013, http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,14530481,Dwukrotnie_wiecej_dzieci_uchodzcow_w_polskich_szkolach.html, [dostęp: 22.02.2015].

[45] *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, s. 33.

[46] B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania*, s. 199.

w pobliskim ośrodku dla cudzoziemców. Projekt miał na celu pomoc w integracji i lepsze poznanie się uczniów cudzoziemskich z polskimi. Funkcję mediatora i mentora kulturowego pełniła asystentka – czeczeńska uchodźczyni. Rezultaty tego projektu pokazały, że funkcja asystenta międzykulturowego okazała się niezwykle potrzebna dla lepszej koegzystencji i kohabitacji uczniów, nauczycieli, a także rodziców zarówno polskich, jak i cudzoziemskich w środowisku szkolnym. Za największe korzyści obecności asystentki w przestrzeni szkoły uznano jej dostępność dla wszystkich uczniów, dzielenie się wiedzą z różnymi podmiotami o kulturze uczniów cudzoziemskich, ale także wiedzą dotyczącą kultury polskiej, pomoc językową w sytuacjach konfliktowych oraz pomoc w nawiązaniu kontaktów z rodzicami czeczeńskimi[47].

Przepisy prawa oświatowego nie regulują zakresu obowiązków pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego na terenie szkoły. Dlatego, w literaturze przedmiotu pojawiły się przykładowe zadania i funkcje, jakie powinien/może on spełniać w placówce oświatowej. Należą do nich m.in.: wsparcie w nauce dziecka cudzoziemskiego poprzez np. tłumaczenie poleceń nauczyciela w czasie lekcji; pomoc w odrabianiu zadań domowych; pomoc w nauce języka polskiego; pomoc w pokonywaniu trudności związanych z różnicami międzykulturowymi i językowymi; pomoc w nawiązaniu relacji i kontaktów między uczniami cudzoziemskimi i polskimi; mediacje w sprawach konfliktowych; pomoc w organizowaniu działań integracyjnych na terenie szkoły lub poza nią; organizacja zajęć, które mają na celu podtrzymanie znajomości języka, kultury i religii kraju pochodzenia dziecka[48]; organizacja działań skierowanych do polskich uczniów w celu przedstawienia/zaprezentowania kultury i kraju pochodzenia uczniów cudzoziemskich; nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu z rodzicami dzieci obcokrajowców – zachęcanie i motywowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły; przekazywanie informacji o wydarzeniach szkolnych; informowanie o postępach ich dziecka w nauce; współpraca z kadrą pedagogiczną oraz kontakt z ośrodkiem dla uchodźców. Z literatury przedmiotu wynika, że tłumaczenie treści lekcji na język rosyjski jest zadaniem bardzo trudnym, ponieważ w przypadku niektórych przedmiotów, np. fizyki, chemii, czy biologii, wymagana jest znajomość specjalistycznego słownictwa[49]. Jak pokazują bada-

---

[47] A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach*, s. 134-135.

[48] W przypadku uchodźców z Czeczenii najczęściej są to pokazy tańców kaukaskich organizowane na terenie szkoły.

[49] Z. Barkinhoeva, *Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi*, s. 220.

nia, sama obecność asystenta kulturowego w szkole powoduje wzrost frekwencji uczniów cudzoziemskich i poprawia komunikację oraz relacje nauczycieli z rodzicami czeczeńskimi[50]. Ważne jest, aby asystent nie tylko sprawdzał czy uczniowie są w szkole, ale także czy są na lekcji.

W moich wywiadach, asystenci międzykulturowi podzielili się ze mną swoimi doświadczeniami z pracy w szkole. 40-letni asystent z Czeczenii mówi: *W szkole jest 20 uczniów obcokrajowców, m.in. z Czeczenii, Dagestanu, Inguszetii, Gruzji i Armenii. Czasami przychodzę do nich na lekcje, rozmawiam i pomagam w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami. Czasami na jakieś zebrania zapraszają mnie rodzice, nauczyciele czy dyrektor i proszą o opowiedzenie o kulturze i tradycji czeczeńskiej oraz o relacjach panujących między ludźmi na Kaukazie. Dużą część czasu poświęcam na przygotowywanie tańców kaukaskich i na występach moich podopiecznych na różnych imprezach. W taki sposób prezentuję Polakom naszą narodową kulturę*. Z kolei 33-letni asystent mówi tak: *Jestem asystentem międzykulturowym w szkole podstawowej i gimnazjum. Są tam dzieci z Czeczenii, Kirgistanu, Gruzji i Dagestanu. W szkole jestem tylko 2 dni w tygodniu. Niedawno w obydwu szkołach było 42 uczniów obcokrajowców, a obecnie jest 24. Na początku roku szkolnego w gimnazjum pojawiły się problemy między polską a czeczeńską młodzieżą. Wtedy kilkakrotnie zbierałem wszystkich uczniów w sali gimnastycznej i opowiadałem o naszej kulturze, tradycji i religii. Ponieważ młodzież czeczeńska przyjeżdża wcześniej do szkoły, bo mają podstawiony autobus z ośrodka, wtedy zbieram ich w małej salce i tłumaczę zwyczaje oraz kulturę polską. Mówię im, że jesteśmy tutaj gośćmi i że powinniśmy okazać szacunek gospodarzom oraz dobrze się zachowywać*.

Z wypowiedzi tych wynika, że asystenci poświęcają dużo czasu na pogadanki, rozmowy i miniwykłady dla dzieci czeczeńskich i polskich na temat różnic kulturowych. Jeden z nich zachęcając młodzież czeczeńską do odpowiedniego zachowania, odwołuje się do szacunku wobec gości. Z kolei drugi przybliża praktycznie kulturę górali kaukaskich poprzez występy tańców czeczeńskich jego małych podopiecznych. Ciekawa wydaje się także wypowiedź 30-letniej kobiety pracującej jako asystentka międzykulturowa w SP nr 58 na Targówku[51]: *Jako asystentka kulturowa w szkole pracuję 1,5 roku.*

---

[50] *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, s. 33.

[51] W roku szkolnym 2012/2013 (stan na 30.09.2013) w dwóch szkołach na Targówku uczyło się 50 dzieci uchodźców, głównie narodowości czeczeńskiej. W szkole podstawowej było 37 dzieci (w tym 6 w przedszkolu i 31 w kl. I-VI) oraz w gimnazjum 13 dzieci; N. Klorek, *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi*, s. 205; zob. też *Dzieci cudzoziemskie w warszawskich szkołach*, https://cudzoziemcywaw.files.wordpress.com/2014/06/mapa-2-dzieci-cudzoziemskie-w-warszawskich-szkoc582ach.pdf, [dostęp: 22.04.2015].

Jestem zatrudniona przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej i moją bezpośrednią przełożoną jest zastępczyni prezeski tej Fundacji, a nie dyrektor szkoły. Ma to swoje plusy i minusy. Minusem jest to, że czasami nauczyciele traktują mnie, jako kogoś „dodatkowego", kto nie ma wpływu na życie szkolnej społeczności. Najwięcej czasu spędzam w klasach pierwszych, w których uczy się największa liczba dzieci cudzoziemskich – w mojej klasie na 18 uczniów, ośmioro jest obcokrajowcami. Moim zadaniem jest m.in. pomoc w przyjęciu dziecka do szkoły, tłumaczenie dzieciom zadań na lekcji, rozmowy z rodzicami polskimi i cudzoziemskimi na temat różnic kulturowych oraz pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów wynikających z bariery językowej między uczniem a nauczycielem. Ponadto, prowadzę zajęcia wyrównawcze dla dzieci cudzoziemskich z przedmiotów, z którymi sobie nie radzą i uczę je języka polskiego. Kiedy przychodzę na lekcje, niektórzy nauczyciele mówią wprost, jakiej pomocy ode mnie oczekują. Są tacy, którzy od razu mają przygotowane dla mnie wytyczne, ale są i tacy, którzy takich wytycznych nie mają i wtedy sama coś wymyślam, żeby pomóc danemu dziecku. Niektórzy nauczyciele traktują mnie jako osobę, która ma za zadanie tylko rozstrzygać wszystkie konflikty między dziećmi cudzoziemskimi a innymi uczniami i nauczycielami. Dlatego zdarza się, że oczekują ode mnie zajmowania się dziećmi sprawiającymi problemy wychowawcze, a nie tymi, które mają problemy w nauce. Czasami oczekują ode mnie uciszania dzieci podczas lekcji, aby mogli je prowadzić. Wtedy traktują mnie jako swoistego „uciszacza". Jest wiele trudności, z którymi spotykam się w czasie pracy. Jedną z nich jest brak wiedzy rodziców polskich o sytuacji uchodźców z Czeczenii w naszym kraju, co rodzi wiele niejasności w relacjach polsko-czeczeńskich. Innym problemem jest duża rotacja wśród uczniów cudzoziemskich. Mam poczucie, że wkładam dużo pracy w dane dziecko. Dostrzegam, że zaczyna osiągać sukcesy w nauce i z dnia na dzień okazuje się, że wyjechało z rodzicami za granicę. Myślę, że relacji, które tutaj nawiązaliśmy nic nie jest w stanie zastąpić. Jaka jest moja motywacja do wykonywania tej pracy? Po prostu lubię pomagać ludziom i praca sprawia mi wiele satysfakcji. Często dostaję od dzieci różne samodzielnie wykonane rysunki czy kwiatki zerwane przed szkołą. I myślę, że mnie lubią. Kiedy uczę dziecko jakichś nowych słów, a na drugi dzień słyszę, że je używa, to jest to bardzo przyjemne, satysfakcjonujące. Uważam, że jest to najlepsza praca na świecie, bo codziennie słyszę od dzieci, jaka jestem piękna i kochana. Również rodzice dzieci cudzoziemskich są bardzo mili dla mnie i okazują mi to. Czuję się na właściwym miejscu. Mam przede wszystkim kompetencje językowe i wykształcenie pedagogiczne. W swojej pracy mam bardzo przyjemne momenty, choć zdarzają się i te mniej przyjemne. Jakiś czas temu jedna z czeczeńskich uczennic schodząc w szkole po schodach złamała nogę. Pojechałam z nią i z jej mamą jako tłumaczka do szpitala i miałyśmy jednak problem, jak z niego wrócić, ponieważ miała ona założony gips i ciężko było jej się poruszać. Stwierdziłyśmy, że

trzeba ją „przetransportować" na przystanek, więc wzięłam ją „na barana", a dziewczynka miała 10 lat i trochę ważyła. Udało się, jakoś dojechałyśmy do ośrodka. Po kilku dniach przyszła do mnie mama z czekoladką, żeby mi podziękować. I to był dla mnie bardzo fajny moment, że o mnie pamięta. Inna sytuacja była taka, że jeden z polskich uczniów z II klasy powiedział, że jego kolega kłamie, bo jest cudzoziemcem, a wszyscy obcokrajowcy kłamią. Więc zapytałam go, czy myśli, że ja też cały czas kłamię, bo jestem cudzoziemką? Nic nie odpowiedział. Po 2 tygodniach przyszedł do mnie, przeprosił za tamtą sytuację i powiedział, że przemyślał to i uważa, że to nieprawda, że wszyscy cudzoziemcy kłamią. Dla mnie ten moment był bardzo ważny, bo świadczył o tym, że coś zakiełkowało w jego głowie i że skłoniło go do myślenia. Uważam więc, że asystent międzykulturowy powinien też pracować z dziećmi polskimi, a nie tylko cudzoziemskimi. Niestety, często słyszę od nauczycieli, że w ogóle mam nie zwracać uwagi na polskie dzieci, tylko i wyłącznie na te „niegrzeczne" cudzoziemskie. Z pracą tą wiąże się wiele wyzwań. Dla mnie są to nowe sytuacje, które zdarzają się w codziennej pracy z uczniami. Wyzwaniem jest stawianie im czoła i dzięki temu zdobywanie wiedzy, doświadczenia i doskonalenie swoich kompetencji. Ważna dla mnie jest umiejętność nawiązania relacji z uczniem i jego rodzicami oraz włączanie ich do szkolnej społeczności, aby nie czuli się wyizolowani. W szkole organizowane są różne święta i imprezy integracyjne, aby mali uchodźcy mieli możliwość przedstawienia swojej kultury i opowiedzenia o sobie. Brakuje mi jednak tego, żeby one mogły poczuć się w szkole nie tylko, jako Czeczeni, ale przede wszystkim jako dzieci mające równe prawa z polskimi rówieśnikami. Chodzi o to, aby ich nie wyróżniać, bo może to ich stygmatyzować. W wielu szkołach jest tolerancja między dziećmi polskimi a cudzoziemskimi, ale nie zachodzi integracja. Nie spędzają czasu ze sobą poza szkołą, nie rozmawiają ze sobą na przerwach. Bardzo bym chciała to zmienić poprzez swoje działania, jako asystentka międzykulturowa. Wierzę, że mi się to uda.

Aslan Dekaev[52] jeden z asystentów międzykulturowych[53] tak powiedział o osiągnięciu sukcesu w swojej pracy: *Gdy rodzic na początku pobytu w Polsce nie przywiązuje wagi do nauki, a po pewnym czasie rozmów ze mną zaczyna widzieć sens i znaczenie edukacji oraz wykształcenia i to nie tylko swojego dziecka, ale także własnego, to jest mój największy sukces jako asystenta międzykulturowego*[54].

---

[52] A. Dekayev mieszka w Polsce od 2004 r. i pracował jako asystent międzykulturowy w Zespole Szkół w Coniewie (gmina Góra Kalwaria, woj. mazowieckie) i w Gimnazjum nr 141 w Warszawie. Działając na rzecz uchodźców z Czeczenii, współpracował ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej, Stowarzyszeniem VOX HUMANA, UNHCR i Caritas Polska.

[53] B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania*, s. 185.

[54] Wystąpienie „Doświadczenia i refleksje asystenta międzykulturowego" zostało zaprezentowane w czasie seminarium: „Wielokulturowość w oświacie. Działania i rozwiązania w instytucjach oświatowych w Polsce na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadcze-

Zakończenie

Czy w dobie globalizacji, konfliktów zbrojnych i migracji ekonomicznych polska szkoła jest otwarta i gotowa na spotkanie z „Innym" (a nie z „Obcym")? Czy nauczyciele posiadają kompetencje międzykulturowe do pracy z dzieckiem cudzoziemskim szukającym bezpieczeństwa i godnych warunków do życia w polskim demokratycznym społeczeństwie? Czy nauczyciele przygotowują polskich uczniów do międzykulturowego uczenia się i przeciwstawiania się wrogości, dyskryminacji, nietolerancji i ignorancji wobec „Innych", odmiennych kulturowo? I w końcu, czy sami są gotowi na kontakt i dialog z dzieckiem pochodzącym z innej, czasami bardzo odmiennej kultury? Pytania te pozostawiam otwarte, zachęcając w ten sposób Czytelnika do refleksji na temat kondycji współczesnej polskiej szkoły i jej gotowości do spotkania z „Innym". Jak powiedziała Jadwiga Bińczycka:

> Jeśli między wychowawcą – podmiotem i podmiotowo traktowanym wychowankiem istnieć będzie bezpośredniość, otwartość, szczerość, jeśli pojawi się obopólna empatia, rozumienie nie tylko wypowiadanych słów, ale również wysyłanych do siebie komunikatów pozawerbalnych, wtedy można mówić o optymalnej relacji interpersonalnej – dialogowej[55].

BIBLIOGRAFIA

„Aslan i jego uczniowie", film zrealizowany przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej, powstały w ramach serii „Narracje Migrantów", rok produkcji 2014 (film w posiadaniu autorki).

Barkinhoeva Z., *Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębal P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.

---

niem migracyjnym", zorganizowanym przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej 12 czerwca 2013 w Warszawie. Zob. też krótki film Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, który powstał w ramach serii „Narracje Migrantów": „Aslan i jego uczniowie", rok produkcji 2014 (film w posiadaniu autorki).

[55] J. Bińczycka, *Nowe modele i stare prawdy*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1994, 6, s. 7.

Bernacka-Langier A., Kosowicz A., *Prawo cudzoziemców do edukacji*, [w:] *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.

Bińczycka J., *Nowe modele i stare prawdy*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1994, 6.

Błeszyńska K.M., *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, Nowa Szkoła, 2006, 5(643).

Błeszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, raport z badań, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, 2009, 5.

Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślikowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

Czerniejewska I., *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji*, [w:] *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, red. N. Bloch, E.M. Goździak, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010.

Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Dernowska U., *Kompetencja globalna w szkole*, Przegląd Pedagogiczny, 2013, 2.

Dobrowolska B., *Kulturowy kontekst funkcjonowania podmiotów życia szkolnego. Dziecko i kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej*, Rozprawy Społeczne, 2010, 2(IV).

Dwukrotnie więcej dzieci uchodźców w polskich szkołach, „Gazeta Wyborcza" z 1.09.2013, http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,14530481,Dwukrotnie_wiecej_dzieci_uchodzcow_w_polskich_szkolach.html, [dostęp: 22.02.2015].

Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej, wywiad z U. Jędrzejczyk przeprowadzony przez N. Klorek, Seria: „Rozmowy o Różnorodności..." 2014, 1.

Dzieci cudzoziemskie w warszawskich szkołach, https://cudzoziemcywaw.files.wordpress.com/2014/06/mapa-2-dzieci-cudzoziemskie-w-warszawskich-szkoc582ach.pdf, [dostęp: 22.04.2015].

Filus A., Nowakowska A., *Młodzi ludzie a akulturacja – zrozumienie sytuacji młodzieży w warunkach imigracyjnych*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.

Frindt-Bajson A., *Animacja społeczno – kulturalna w perspektywie stawania się społeczeństwa wielokulturowego – problemy w polskiej szkole*, [w:] *TransAnima – między edukacją a animacją międzykulturową*, red. A. Frindt-Bajson, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.

Gmaj K., *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009.

Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

Górska M., *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, Meritum, 2011, 1(20).

Gwóźdź B., *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie <Teraz polski!>*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/, [dostęp: 25.09. 2015].

Integracja – wydarzenia, Z Obcej Ziemi, 2005, 22.

Jakubczak M., „Kompetencje nauczycieli w pracy z uczniami imigranckimi" – prezentacja w czasie seminarium „Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce", 29.03.2010, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Janik S., *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, Nowa Szkoła, 2010, 7.

Januszewska E., *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czeczenii. Studium przypadku*, Studia z Teorii *Wychowania*, 2014, V, 2(9).

Januszewska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

Januszewska E., *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, Journal of Modern Science, 2015, 4.

Jasiakiewicz A., Klaus W., *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, 2006, 2.

Jędrzejczyk U., *Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym"*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślikowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

Jędrzejczyk U., *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

Jurczykowska U., Myszkowska A., *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

Klorek N., *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

Kołodziejska A., *Uchodźcy w szkolnej ławie*, Z Obcej Ziemi, 2005, 23.

Kosowicz A., *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*, Polskie Forum Migracyjne, 2007, http:// www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=91&wid=22, [dostęp: 22.04. 2015].

Krzyżanowska A., Ukleja M., *Pobyt dzieci koreańskich w Polsce w latach 1951-1959*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1993, 2.

Lachowicz B., *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Oddział zerowy dla czeczeńskich maluchów, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,90711,6977942,Oddzial_zerowy_dla_czeczenskich_maluchow.html, [dostęp: 29.09.2015].

Potoniec K., *Świat dzieci uchodźców*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Instytut Technologii Eksploatacji-PIB w Radomiu, Warszawa 2009.

Pudło K., *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce (1948-1995)*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997.

Rabczuk W., *Zwalczanie nierówności oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego w polityce szkolnej*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Katowicach, WSP ZNP Warszawa, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji, raport Rzecznika Praw Obywatelskich, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka" 2013, 12.

Rękawek A., *Czy w naszej szkole jest miejsce dla dzieci uchodźców?*, Dyrektor Szkoły, 2007, 4.

Roman M., *Polska szkoła wielu kultur*, www.wiadomosci.ngo.pl, [dostęp: 20.06.2010].

Rzecznik Praw Dziecka, Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka, http://www.kuratorium.lublin.pl/gsok/include/pliki.php?cl=pliki&akc=dl&id=1546, [dostęp: 12.05.2015].

Sałabun D., *Rola szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich – doświadczenia szkolnego koordynatora ds. cudzoziemców w ZSO nr 4 w Bytomiu*, [w:] *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, red. M. Zabiegała, J. Sobotnik, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Katowice 2011.

Sałabun D., *Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślikowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

Szelewa D., *Polityka edukacyjna a integracja społeczna imigrantów*, [w:] *Polityka (dez)integracji. Zarządzanie integracją obywateli państw trzecich w Polsce*, red. P. Pawlak, D. Szelewa, M. Polakowski, M. Fijałkowska, I. Bąbiak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

Todorovska-Sokolovska V., *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*, Instytut Spraw Publicznych, http://www.isp.org.pl/files/17880708880897304001270035288.pdf, [dostęp: 11.08.2015].

Uchodźcy w polskiej szkole, http://www.wirtualnafinlandia.pl/uchodzcy-polskiej-szkole/, [dostęp: 22.02.2015].

Wyszyńska M., Bobaj A., *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009.

STANISŁAWA NAZARUK

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

EDUKACJA WIELOKULTUROWA SZANSĄ NA INTEGROWANIE UCHODŹCÓW ZE SPOŁECZNOŚCIĄ LOKALNĄ

ABSTRACT. Nazaruk Stanisława, Klim-Klimaszewska Anna, *Edukacja wielokulturowa szansą na integrowanie uchodźców ze społecznością lokalną* [Multicultural Education as a Chance for the Integration of Refugees Into the Local Community]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 153-164. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.9

Currently we are witnessing migration, which for different reasons exhibits a growth tendency. It does not just concern big cities, but also smaller towns, where we can encounter people with different cultural backgrounds, religion, dialect, and values. Multicultural education comes out to meet the expectations of the minorities and its main purpose is to create a platform for dialog and communication, as well as the composition of educational programs and multicultural upbringing. The article explains the situation of refugees, with emphasis on the education and upbringing of children. It provided examples of multicultural education implemented in a small elementary school from a County of Bielsk.

Key words: multicultural education, intercultural education, refugee, integration

Współcześnie w coraz większym stopniu obserwowane jest zjawisko migracji. Prognozy wykazują jego systematyczną tendencję wzrostową. Nawet w małych społecznościach mieszkają obok siebie ludzie różniący się m.in. kulturą, religią, dialektem i wartościami. Zbiorowości, w których znajdują się mniejszości podejmują działania asymilacyjne, izolacyjne lub tworzą płaszczyznę porozumienia i dialogu opartą na wiedzy, wzajemnym zrozumieniu, kooperacji i pluralizmie. Z konieczności skrótowo zarysowane zja-

wisko stanowi poważne wyzwanie natury pedagogicznej, z uwagi na współżycie obok siebie przedstawicieli różnych kultur, co wymaga podjęcia działań, które stworzą płaszczyzny porozumienia między odrębnymi „żywiołami".

Geneza i przykłady edukacji wielokulturowej

Początki edukacji wielokulturowej wiążą się z obecnością w szkołach dzieci imigrantów. Spowodowało to liczne pytania o treści nauczania, cele, formy, metody kształcenia i wychowania, a w efekcie wprowadzania nowych programów nauczania o treściach ujmujących różnorodność rasową, religijną i kulturową społeczeństw.

W USA koncepcja wielokulturowej oświaty funkcjonowała już w pierwszych dekadach XX wieku, a jej korzenie sięgają ruchów związanych z dążeniami do równości rasowej i praw obywatelskich oraz realizacją ideologii „tygla". Koncepcja ta zakładała, że wszystkie grupy etniczne, narodowościowe, religijne mają jakieś pozytywne strony, a ich kultury zmieszane w tyglu połączą się w nową wyższą kulturę, co będzie stanowić źródło ich siły i integracji nowego narodu[1]. Zgodnie z wymienioną ideologią dopuszcza się jako naturalne nauczanie dwujęzyczne i wielokulturowość w edukacji. Podejmowane są, jak pisze T. Lewowicki:

> rozmaite działania wspierające edukację wielokulturową, na przykład przygotowuje się dwujęzyczne programy nauczania, kształci nauczycieli posługujących się dwoma (albo kilkoma) językami[2].

Osiągnięto wiele, lecz działania na rzecz równości wszystkich obywateli nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Zamiast jedności, koncepcja wielokulturowości przynosiła niekiedy tendencje separatystyczne[3]. Idee wielokulturowości występowały głównie w USA, Kanadzie, Australii, ale również w krajach europejskich. Różne konteksty etniczne, narodowościowe, religijne, odmienna polityka rządowa, czy polityka społeczna przyczyniły się do zróżnicowanego obrazu wielokulturowości. Można zaobserwować tendencje zmian: od harmonijnego współżycia i kooperacji, aktywnej i świadomej tolerancji, poprzez życie obok, obojętność, formalną tolerancję w związku z granicami terytorialnymi, klasowymi i innymi, do wzajemnych niechęci, odrzucenia, marginalizacji i otwartych konfliktów.

---

[1] M. Krug, *The Melting of the Ethnics*, Bloomington 1976, s. 12.
[2] T. Lewowicki i in. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s. 21-22.
[3] J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2004, s. 71.

W Europie pomijano mniejszości religijne, wyznaniowe, etniczne, czy językowe, a głównie koncentrowano się na nowych emigrantach. Koncepcja wielokulturowości, realizowana od lat 70. XX wieku, zapewniała edukację falom napływowym z byłych kolonii i gastarbeiterom z państw słabo rozwiniętych. Edukacja była głównie zorientowana na działania adaptacyjne i przewidywała powrót ludności napływowej do kraju pochodzenia. Dopiero niedawno zdano sobie sprawę, jak pisze J. Nikitorowicz:

> (…) że ludność napływowa pozostając, tworzy na stałe społeczeństwa wielokulturowe z wieloma problemami, gdyż demokracja akceptując pluralizm i umożliwiając realizację potrzeb różnych grup ludności, nie stworzy warunków, w których różnorodność kulturowa mogłaby być realizowana[4].

Ponadto, należy zwrócić uwagę, że w większości społeczeństw doszły oczekiwania różnych grup mniejszościowych zamieszkujących od wieków na swoich terytoriach, które zaczęły upominać się o swoje prawa i możliwość zachowania własnego dziedzictwa kulturowego. Według badaczy problematyki wielokulturowości istnieją przesłanki, że społeczeństwa będą coraz bardziej wielokulturowe. Ostatnie dekady ubiegłego wieku stały się czasem krystalizacji nowego spojrzenia na sprawy edukacji w społeczeństwach wielokulturowych. Różne jej odmiany próbuje się zastąpić edukacją międzykulturową[5]. Dlatego podejmowane są próby określenia pojęcia wielokulturowego społeczeństwa i edukacji wielokulturowej. Według Rady Europy i Komisji Europejskiej: w społeczeństwie, w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistniejące obok siebie nie nawiązują ze sobą konstruktywnych i prawnych kontaktów postrzegane są jako zagrożenie. Mogą na tym tle rodzić się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji[6]. Edukacja wielokulturowa wyrosła z różnych potrzeb i doświadczeń, i ma rozmaite wersje oraz odczytania społeczne. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech tej edukacji jest ,,bycie obok siebie" grup ludzi i ich kultur. To ,,bycie obok siebie" według T. Lewowickiego:

> odbywało się zazwyczaj i odbywa w warunkach asymetrii, nierówności szans rozwojowych, możliwości wzajemnego oddziaływania. Grupy dominujące (elity władzy) wyznaczały zakres swobód dla grup mniejszościowych. Bardziej lub mniej ukrytym celem poczynań edukacyjnych była asymilacja lub utrzymanie spokoju społecznego[7].

---

[4] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 264-265.

[5] T. Lewowicki i in. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, s. 26.

[6] Rada Europy i Komisja Europejska, *Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg 2000 (wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 98).

[7] T. Lewowicki i in. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, s. 25.

Edukacja wielokulturowa to model działań edukacyjny,

> uwzględniający potrzeby rożnych grup kulturowych zamieszkujących w określonym środowisku, motywujących ich do aktywnego uczestnictwa. Szczególnie zwraca się uwagę na rolę szkoły, która powinna wypracować programy nauczania i wychowania wielokulturowego, które odnosiłyby się do poszanowania zróżnicowania etnicznego i kulturowego[8].

Dyrektywa Komisji Europejskiej z 1988 roku podkreśla konieczność podjęcia we wspólnocie takich działań, aby pomóc uczniom w kształtowaniu spojrzenia na Europę, jak na społeczność wielokulturową i wielojęzyczną. Wspieranie podobnych założeń ma obecnie postać finansowania przez Unię Europejską inicjatyw międzynarodowych, międzykulturowych, i innych, realizowanych przez krajowe jednostki samorządowe różnych szczebli oraz organizacje pozarządowe, w tym stowarzyszenia romskie.

Polskie doświadczenia w nauczaniu wielokulturowym mogły pojawić się dopiero po przeobrażeniach ustrojowych roku 1989. Wcześniej prowadzono politykę jednolitości narodowej, a kwestię różnic narodowościowych i etnicznych przemilczano lub dążono do ich likwidacji. Przeobrażenia demokratyczne spowodowały orientacje polskiego społeczeństwa na współpracę z krajami Europy Zachodniej, a integracja ze strukturami europejskimi zaowocowała aprobatą dla przyjętej tam wcześniej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej[9]. Sytuacja w Polsce pod względem zachowania wielokulturowości jest niewątpliwie trudna, ponieważ istnieją głęboko zakorzenione uwarunkowania historyczne i religijne, odwołujące się często do uprzedzeń i stereotypów. Wobec tego w planach kształcenia wielokulturowego proponuje się odnajdywanie elementów łączących ze sobą poszczególne grupy narodowe i mniejszości. Jak prognozuje J. Nikitorowicz, który zajmuje się problematyką wielokulturowości, w bliskiej przyszłości systemy edukacyjne w państwach europejskich z monokulturowych przekształcą się w multikulturowe i interkulturowe. Ma to związek z tym, że oprócz mniejszości etnicznych o statusie ukształtowanym historycznie, jak np. Romowie czy Serbowie Łużyccy, z powodu spodziewanych licznych migracji na terenie państw UE pojawią się przedstawiciele nowych ludów.

Zdaniem D. Wojakowskiego, zjawisko wielokulturowości wyznacza edukacji dwa rodzaje celów. Pierwszy obejmuje zagwarantowanie równouprawnienia określonej grupie etnicznej, przygotowanie do życia w danym społeczeństwie, przekazanie i kultywowanie języka oraz kultury własnej

---

[8] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, s. 265.

[9] K. Karwowski, *Jedność w różnorodności*, Edukacja i Dialog, 2006, 177, s. 135.

grupy. Drugi cel związany jest z aranżowaniem spotkań, zwłaszcza kultury dominującej z grupami mniejszości etnicznej[10]. Zatem

> zadania edukacji wielokulturowej wynikają z dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polegają na wychowaniu do wielokulturowości, wyjściu jej naprzeciw[11].

Edukacja międzykulturowa jest formą odpowiedzi, wyzwaniem wobec faktu istnienia wielokulturowości. Istotną cechą wymienionej edukacji stało się otwarcie na innych ludzi, grupy ,,innych" i ich sprawy. Edukacja ta ma służyć wzajemnemu zbliżeniu i ,,byciu razem" – integracji.

Edukacja międzykulturowa w zetknięciu z uchodźcami

Zjawisko uchodźstwa znane jest ludzkości od tysięcy lat. Ciągle jednak wzbudza wiele emocji. Wynika to z faktu, iż decyzja o wejściu na „uchodźczą drogę" wymuszona jest przeważnie czynnikami zewnętrznymi, wiążącymi się zazwyczaj z cierpieniem, wojną, prześladowaniem, zagrożeniem życia. Termin „uchodźca" dla wielu ludzi kojarzy się z człowiekiem, który ma za sobą traumatyczne przejścia. Polska zapewnia uchodźcom ochronę zgodną z międzynarodowymi standardami dopiero od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Momentem przełomowym w polskiej polityce uchodźczej jest początek lat 90., bowiem 27 września 1991 roku Polska stała się stroną Konwencji Genewskiej z 1951 roku oraz Protokołu Nowojorskiego z 1967 roku i w związku z tym przyjęła międzynarodowe zobowiązania wobec ochrony osób poszukujących azylu. Konwencja Genewska precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, dzięki czemu we wszystkich państwach – sygnatariuszach obowiązuje to samo rozumienie tego pojęcia, zgodnie z którym za uchodźcę mogą być uznane osoby, które opuściły swój kraj na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub przekonań politycznych[12]. Poszczególne strony Konwencji mogą również tworzyć własne, wewnętrzne akty prawne, które warunkują rodzaj i zakres świadczonej uchodźcom ochrony na terenie swojego państwa. Polskie ustawodawstwo zapewnia uchodźcom następujące formy ochrony prawnej: nadanie statusu uchodźcy, udzielenie ochrony uzupełniającej (od 2008 ro-

---

[10] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, s. 322.

[11] D. Wojakowski, *Wielokulturowość pogranicza*, Kraków 2002, s. 124.

[12] Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie 28 lipca 1951 r., art. 1.

ku), zgody na pobyt tolerowany (od 2003 roku), azylu oraz ochrony wczasowej. W praktyce stosuje się głównie ochronę uzupełniającą oraz status uchodźcy. Status uchodźcy przyznawany jest osobom, które spełniają kryteria zamieszczone w Konwencji, zaś ochrona uzupełniająca udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie spełniają wymogów do nadania statusu uchodźcy, ale którym po powrocie do kraju pochodzenia zagrażałoby poważne niebezpieczeństwo, np. skazanie na karę śmierci, tortury, nieludzkie traktowanie, poważne zagrożenie zdrowia lub życia wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludzkości cywilnej w sytuacji konfliktu zbrojnego[13].

Integracja uchodźców ze społeczeństwem goszczącym uznawana jest za stan najbardziej pożądany. Jednakże brak jednoznacznych wytycznych, które pozwoliłyby określić, na czym miałby polegać proces ich integracji oraz wskaźników, na podstawie których można byłoby ocenić, czy zakończył się on sukcesem. Liczne definicje skupiają się na pewnych wymogach, które uchodźca powinien spełnić, aby można było uznać go za zintegrowanego, pomijając istotną rolę społeczności lokalnej w tym procesie[14].

Jedno z nielicznych podejść akcentujących potrzebę współdziałania tych dwóch stron przedstawia definicja przyjęta przez UNHCR[15], w której opisano integrację uchodźców jako:

> dynamiczny, wielopłaszczyznowy proces dwustronny, wymagający wysiłku ze strony wszystkich zainteresowanych, w tym gotowości uchodźców do zaadaptowania się w społeczeństwie przyjmującym bez konieczności wyrzekania się własnej tożsamości kulturowej i takiej samej gotowości społeczności przyjmujących oraz instytucji publicznych do przyjęcia uchodźców i zaspokojenia potrzeb niejednorodnego społeczeństwa[16].

Tak rozumiana integracja powinna dokonywać się zarówno w wymiarze prawnym, społeczno-ekonomicznym oraz kulturowym, a jej miernikiem będzie umiejętność samodzielnego funkcjonowania cudzoziemcy na teryto-

---

[13] Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z 13.06. 2003 r., art. 3 i art. 15, DzU nr 128, poz. 1175.

[14] H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy – podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, s. 24.

[15] Wysoki Komisarz ONZ ds. Uchodźców (ang. The United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR) – stanowisko utworzone zgodnie z rezolucją nr 319 (IV) przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 3 grudnia 1949 r.; statut biura UNHCR został uchwalony rezolucją ZO ONZ nr 428 (V) z 14 grudnia 1950 r. Zadaniem UNHCR jest zapewnianie międzynarodowej ochrony uchodźcom i poszukiwanie trwałych rozwiązań problemu uchodźców w drodze dobrowolnej ich repatriacji lub asymilacji w nowych społecznościach narodowych.

[16] Komitet Wykonawczy UNHCR, *Conclusion on Local Integration*, 2005, nr 104.

rium kraju przyjmującego oraz otwartość na wspieranie tego procesu przez społeczność goszczącą.

Zgodnie z polskim prawodawstwem, czas na integrację uchodźców następuje po otrzymaniu przez nich decyzji przyznającej którąś z form ochrony na terenie Rzeczypospolitej Polskiej i po opuszczeniu ośrodka dla uchodźców. W trudnym procesie integracji cudzoziemcy mogą liczyć na świadczoną pomoc społeczną na podstawie Indywidualnych Programów Integracji. Jest ona udzielana przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy i kierowana do cudzoziemców, którym przyznano status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą i obejmuje:

– świadczenia pieniężne przeznaczone na utrzymanie (pokrycie kosztów zakupu żywności, odzieży, obuwia, środków higieny osobistej, opłat mieszkaniowych) oraz pokrycie wydatków związanych z nauką języka polskiego (która jest obligatoryjna);

– opłacanie składki na ubezpieczenie zdrowotne;

– pracę socjalną;

– poradnictwo specjalistyczne, w tym poradnictwo prawne, psychologiczne i rodzinne;

– udzielanie informacji oraz wsparcia w kontaktach z innymi instytucjami;

– inne działania wspierające proces integracji[17].

W sytuacji, kiedy uchodźcy nie mogą wrócić do domu, najlepszym dla nich rozwiązaniem jest integracja w kraju, który udzielił im schronienia. Integracja ta opiera się na założeniu, że uchodźca może być pożytecznym członkiem społeczeństwa. Uchodźstwo to nieszczęście, które odebrało człowiekowi dom, materialny dorobek życia, ale nie jego wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Poza sytuacjami wyjątkowymi uchodźcy chcą żyć jak inni, pracować, kształcić swoje dzieci i być „na swoim". Ważne jest, aby wsparcie materialne potrzebne w pierwszym okresie po przybyciu do obcego kraju zmieniało swój charakter. Pomoc w integracji obejmuje: naukę języka kraju schronienia, poznanie obyczajów i kultury oraz zdobycie kwalifikacji zawodowych potrzebnych do podjęcia pracy. Działania te, niewątpliwie trudniejsze, czasem mniej wymierne niż wsparcie materialne, są niezwykle ważne, aby okres uzależnienia od pomocy był jak najkrótszy. Czas pobytu w ośrodku dla uchodźców jest niezbędny, ale przyzwyczaja do bezczynności i apatii.

Niezwykle istotnym elementem integracji jest edukacja dzieci uchodźców. Dla dzieci, które mają za sobą traumatyczne przeżycia regularne uczęszczanie do szkoły to jedna z najlepszych dróg powrotu do normalno-

[17] Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r., art. 92, DzU nr 64, poz. 593.

ści. Kontakt z rówieśnikami, błyskawiczna nauka języka, kiedy są rzucone na głęboką wodę powoduje, że to właśnie one najszybciej się integrują i stają przewodnikami dla swoich rodziców w nowym kraju. Doświadczenie uchodźców pokazuje, że pełna integracja możliwa jest dopiero w drugim pokoleniu, czyli obejmuje uchodźców, którzy trafili do obcego kraju jako dzieci lub się w nim urodzili[18].

Sytuacja dziecka – uchodźcy w polskiej szkole

Proces integracji uchodźców w Polsce przebiega bardzo powoli, gdyż mają oni przed sobą wiele barier utrudniających adaptację. Problem uchodźstwa w polskiej szkole jest często mało znany, pomimo że z roku na rok rośnie w Polsce liczba cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy, którzy stają się elementem polskiego wielokulturowego społeczeństwa. Rodzi się więc potrzeba upowszechniania wiedzy na temat uchodźców i kształtowania postawy otwartości na ich potrzeby. Ważną rolę w kształtowaniu tej potrzeby powinna odgrywać szkoła, która za jeden z podstawowych celów stawia sobie formowanie u młodego człowieka postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania innych kultur i tradycji. Jednocześnie, ma za zadanie podjąć odpowiednie działania w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji i edukowania ku tolerancji i akceptacji osób reprezentujących inne rasy, religie i kultury[19].

Polskie szkoły działające w środowisku wielokulturowym i stykające się na co dzień z problemem uchodźstwa mają przed sobą trudne zadanie. Dzieci uchodźców podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu i mają prawo do bezpłatnej nauki. Często jednak wykazują niską frekwencję na zajęciach, zdarza się, że przerywają naukę. W szkole napotykają problemy związane z nieprzygotowaniem systemu szkolnego do edukacji dzieci cudzoziemców oraz niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli. Dzieciom brakuje nawyku uczenia się i systematycznego przygotowywania się do lekcji, bo nie miały wcześniej gdzie się tego nauczyć. Dodatkowo występuje bariera językowa związana ze słabą znajomością lub nieznajomością języka polskiego, a w wielu przypadkach tylko znajomością języka ojczystego. W konsekwencji dzieci mają trudność w nauce, nie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych oferowanych przez szkołę. W wielu szkołach odmienności

[18] K. Koszewska, *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Warszawa 2001, s. 10.

[19] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 23 grudnia 2008 r., DzU nr 4, poz. 17.

kulturowe pogłębione słabą znajomością języka powodują, że dzieci uchodźców izolowane są od grup rówieśniczych. Dołączyć można do tego częstą dyskryminację obcej kultury, a wraz z tym tworzenie atmosfery niesprzyjającej procesowi integracji. Dzieci uchodźców ubiegających się w Polsce o status uchodźcy pochodzą z reguły ze społeczności bardziej konserwatywnych, wyznających inną religię. Szkoła powinna starać się zaakceptować wszelkie różnice kulturowe, a szczególnie potrzeby swoich uczniów, wytyczając jednocześnie jasne granice, które powinni znać nauczyciele, uczniowie oraz rodzice[20].

Co najmniej połowa z ogólnej liczby uchodźców to dzieci. Jest ich zatem około 25 milionów. Dzieci uchodźcy nie mają swojego kraju, dachu nad głową, czasem także rodziny. Osierocone lub porzucone, pozbawione poczucia bezpieczeństwa są dziećmi bez dzieciństwa[21].

Polskie dzieci od najmłodszych lat powinny być przygotowywane do spotkania z uchodźcami, którzy jeśli okaże się im szacunek i zrozumienie, mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój gospodarczy, ekonomiczny i kulturalny Polski. Rolę w przygotowaniu dzieci do spotkania z obcymi kulturowo uchodźcami pełni edukacja międzykulturowa. Edukacja ta ma uwrażliwić młodych ludzi, a zarazem uświadomić im, że pomimo różnic kulturowych, etnicznych, czy religijnych ludzie mogą żyć razem, mogą się ze sobą integrować, mogą współistnieć. W społeczeństwie międzykulturowym najważniejsza jest zasada „bycia razem", a nigdy „bycia obok".

Celem edukacji międzykulturowej, jak już wcześniej wymieniono, jest rozumienie odmiennych kultur i umożliwienie dialogu pomiędzy nimi. To również dążenie do kształtowania u młodych ludzi postaw otwartości na uchodźców i rozwijanie umiejętności komunikacji z nimi, a także uczenie tolerancji i zrozumienia wobec „obcości", co odbywa się przede wszystkim na poziomie szkoły, ponieważ system edukacyjny jest odpowiedzialny za przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie wielokulturowym.

Polska szkoła XXI wieku powinna wychowywać młodych ludzi nie tylko ceniących i znających wartości własnego narodu, ale także, a może przede wszystkim, szanujących odrębność innych. To wychowanie młodego człowieka na samodzielnego, otwartego, pozbawionego kompleksów i rozumiejącego, że „inność" nie musi oznaczać „obcości"[22]. Dialog, dzięki któremu możliwe jest nawiązanie kontaktu z uchodźcą powinien zmierzać do „prze-

---

[20] A. Kosowicz, *Uchodźca*, [w:] *Uchodźca mój dobry sąsiad*, red. P. Dziliński, Warszawa 2009, s. 49-50.

[21] M. Malczewska, *Uchodźcy – broszura informacyjna*, Poznań 2001, s. 26.

[22] K. Stech, B. Ratuś, *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*, Zielona Góra 1994, s. 12.

łamania barier, lęków, uprzedzeń i stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości"[23]. Dialog taki ma miejsce wtedy, gdy istnieje wzajemnie uznana wolność, równouprawnienie, a także poszanowanie odmienności i odrębności oraz otwartość na drugiego człowieka. Otwartość gwarantuje relacje między ludźmi i prawo do odmienności, bo jak pisze B. Smolińska-Theiss: „Odmienność jest bogactwem każdej ze stron dialogu i zarazem wartością dodaną w relacji"[24]. Spotkanie z uchodźcą jest zawsze trudne, ale może być twórcze dla obu stron, ponieważ spotkanie z odmiennym, zderzenie z nieznanym stwarza szansę innej myśli.

Praktyczny wymiar edukacji międzykulturowej w szkole podstawowej w powiecie bialskim

W Szkole Podstawowej w Berezówce uczą się w jednej klasie dzieci pochodzenia polskiego i czeczeńskiego. Berezówka to mała wieś położona w powiecie bialskim, w gminie Zalesie w województwie lubelskim, licząca około 300 mieszkańców. Do szkoły tej uczęszczają dzieci z pobliskich wiosek oraz dzieci pochodzenia czeczeńskiego z ośrodka dla uchodźców w Horbowie, położonego w tej samej gminie. Szkoła Podstawowa w Berezówce liczy około 60 uczniów, co oznacza, że jest placówką bardzo małą w porównaniu z innymi szkołami funkcjonującymi na terenie gminy Zalesie.

Uczniowie w tzw. oddziale zintegrowanym są w wieku 5-6 lat. Niektóre dzieci uchodźców są w starszym wieku, jednak uczęszczają do klasy wraz z dziećmi pochodzenia polskiego, ponieważ mają braki w nauce, czasami znaczne: problemy z prostymi działaniami matematycznymi, problemy z czytaniem i pisaniem. W oddziale przedszkolnym w Szkole Podstawowej w Berezówce jest jedna nauczycielka – wychowawca, która ma bardzo trudne zadanie prowadzenia zajęć, gier, zabaw w dwujęzycznym oddziale. Przygotowywała się do pracy w oddziale przedszkolnym zróżnicowanym kulturowo, w którym są prowadzone zajęcia z edukacji polonistycznej dla dzieci uchodźców. Uczęszczają na nie wszystkie dzieci, ponieważ zainteresowanie wśród ich rodziców nauką języka polskiego jest bardzo duże. Dzieci uchodźców uczą się języka polskiego w różnym czasie, a wszystko zależy od ich ogólnego rozwoju i możliwości. Wychowawczyni w trakcie zajęć, jeśli jest taka potrzeba, poświęca więcej czasu dzieciom, które nie znają dobrze

[23] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, s. 269.

[24] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo – zmieniająca się kategoria społeczna*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2002, 4, s. 5.

języka polskiego. Oprócz języka polskiego nauczycielka posługuje się językiem rosyjskim, który dzieci czeczeńskie, nieznające języka polskiego, rozumieją w stopniu zapewniającym poprawną komunikację.

Z wywiadu przeprowadzonego z nauczycielem – wychowawcą wynika, że dzieci polskie i czeczeńskie w małym stopniu znają kulturę swoich kolegów. Na początku roku szkolnego przeprowadzone były przez nauczyciela zajęcia zapoznawcze z kolegami i koleżankami z innego kraju. W miarę możliwości nauczyciel stara się ułatwiać poznanie polskim uczniom kultury dzieci czeczeńskich, a jeśli zachodzi taka potrzeba mówi dzieciom polskim o kulturze narodu czeczeńskiego. Wynika z tego, że dzieci uchodźców nie są izolowane od dzieci pochodzenia polskiego. Odmienne kultury mogą mieć wpływ na kontakty koleżeńskie w grupie rówieśniczej i w niektórych przypadkach takie zjawiska się obserwuje. Kontakty koleżeńskie, relacje w oddziale są poprawne, z tym że nie zawsze dzieci uchodźców chcą uczestniczyć we wspólnych zabawach czy grach. Czasami można zaobserwować ich niechęć do podejmowania takich działań. Mimo tego, nauczyciel stara się zachęcać dzieci czeczeńskie do aktywnego udziału w życiu szkoły i współpracy z innymi uczniami.

Nauczyciele nie wypytują dzieci czeczeńskie o ich kulturę i tradycje, ponieważ zostali z nią zapoznani na początku roku szkolnego, jeszcze przed ich przybyciem do szkoły. Uważano, iż zbyt drobiazgowe wypytywanie może być źle odbierane przez dzieci, jak również przez ich rodziców. Należy jeszcze zaznaczyć, że w wymienionym oddziale przedszkolnym, jak również w całej szkole, nie występują problemy związane z dyskryminacją uczniów innego pochodzenia. Dzieci polskie integrują się samodzielnie z dziećmi czeczeńskimi, tylko w niektórych sytuacjach potrzebują pomocy nauczyciela. Komunikują się ze sobą i uczestniczą we wspólnych grach czy pracach, nawiązując więzi koleżeńskie. Taki sposób integrowania ,,krok po kroku" buduje pozytywne relacje pomiędzy dziećmi.

Podsumowanie

Wydawać by się mogło, że mała miejscowość jaką jest Berezówka w powiecie bialskim nie poradzi sobie z przyjęciem uchodźców. Jednak obserwuje się, iż stosunki między nauczycielami polskimi a dziećmi czeczeńskimi i ich rodzicami są poprawne, takie jak między dziećmi polskimi. Dalsze prowadzenie badań dotyczących funkcjonowania w społeczeństwie wiejskim uchodźców jest niezbędne i zaplanowane przez autorkę. Na podstawie już przeprowadzonych badań można stwierdzić, że w przyszłości re-

lacje między uchodźcami a Polakami na wsi będą rozwijać się w sposób właściwy.

Zarysowany w artykule praktyczny wymiar edukacji międzykulturowej stwarza możliwości wychowania młodego pokolenia do takich wartości, jak: tolerancja, szacunek do innych kultur i narodowości, nastawienie na dialog społeczny, samodzielne zdobywanie wiedzy i jej kreatywne wykorzystywanie, zdolność widzenia własnych działań w szerszej perspektywie. Edukacja wielokulturowa przeciwdziała takim zjawiskom społecznym, jak: rasizm, przesąd i dyskryminacja. Aby te cele osiągać, powstaje jednak konieczność przygotowania zmian w funkcjonowaniu szkolnictwa, które obejmą nie tylko obecny stan zróżnicowania etnicznego, ale określą zakres, formy i zasady wprowadzania edukacji międzykulturowej. Na poziomie szkoły należy zacząć od pozytywnego nastawienia zachowania uczniów i nauczycieli, oczekiwań wobec uczniów, ich rodzin oraz społeczności lokalnych.

BIBLIOGRAFIA

Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków, Stowarzyszenie Willa Decjusza 2004.

Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy – podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000.

Karwowski K., *Jedność w różnorodności*, Edukacja i Dialog, 2006, 177.

Komitet Wykonawczy UNHCR, *Conclusion on Local Integration*, 2005, 104.

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie 28.07.1951 r., art. 1.

Kosowicz A., *Uchodźca*, [w:] *Uchodźca mój dobry sąsiad*, red. P. Dziliński, Warszawa 2009.

Koszewska K., *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.

Krug M., *The Melting of the Ethnics*, Bloomington 1976.

Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

Malczewska M., *Uchodźcy – broszura informacyjna*, Poznań 2001.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 23 grudnia 2008 r., DzU nr 4, poz. 17.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo – zmieniająca się kategoria społeczna*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2002, 4.

Stech K., Ratuś B., *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*, Zielona Góra 1994.

Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r., art. 92, DzU nr 64, poz. 593.

Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z 13.06.2003 r., art. 3 i art. 15, DzU nr 128, poz. 117.

Wojakowski D., *Wielokulturowość pogranicza*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2002.

RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

PRACA ZAWODOWA A FUNKCJONOWANIE RODZINY – ANALIZY I REFLEKSJE

ABSTRACT. Tomaszewska-Lipiec Renata, *Praca zawodowa a funkcjonowanie rodziny – analizy i refleksje* [Professional Work as a Threat to the Functioning of Family – Analysis and Reflections]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 165-176. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.10

The article signals the problems of a complex influence that professional work, one of the key values, has over one's personal life. This issue seems to be the common area of scientific research for both pedagogy and sociology. Based on the EU27 as well as on Polish research results, a thesis has been formulated that professional work may nowadays be a threat to the functioning of the family.

Key words: family, work, society

„Życie ma podwójny wymiar. To życie składające się z dwóch części: pracy i rodziny, które tworzą jedność. W rzeczywistości bowiem praca i rodzina są dwoma biegunami naszego życia indywidualnego, jak również społecznego. Każda z tych płaszczyzn jest odbiciem drugiej. Są one nierozdzielne".

M.A. Barrere-Mauriso

Wprowadzenie

Od wielu lat w naukach społecznych ważnym przedmiotem analiz badawczych prowadzonych w różnych dyscyplinach jest *praca* człowieka. Stanowi ona podstawową formę aktywności jednostek, na której opiera się funkcjonowanie wszystkich społeczeństw na świecie. Pracę można również rozpatrywać jako wartość pozostającą w różnych relacjach z innymi warto-

ściami tworzącymi system aksjonormatywny ludzi, w tym szczególnie z rodziną i zdrowiem. Celem niniejszego artykułu jest jednak zasygnalizowanie negatywnego wpływu pracy na życie rodzinne i osadzenie tego zagadnienia w kontekście konfliktu ról zawodowych i pozazawodowych, który można uznać za zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w strukturach społecznych, takich jak *rodzina* i *zakład pracy*.

„Rodzina – Zdrowie – Praca" – kluczowe wartości i „warunki szczęścia"

W nawiązaniu do aksjologicznego wymiaru pracy należy wskazać, iż w świetle międzynarodowych porównawczych badań „European Values Study" w hierarchii wartości uznawanych za najważniejsze na pierwszym miejscu znajduje się rodzina. Praca zajmuje natomiast miejsce drugie. Dodać można, iż Polska jest w czołówce krajów, w których ponad 70% badanych deklaruje uznanie pracy za wartość bardzo ważną (obok Turcji, Albanii, Bośni i Hercegowiny, Rumunii i Macedonii)[1]. Dane statystyczne uzyskiwane z badań krajowych[2] wskazują z kolei, iż praca zajmuje kluczowe miejsce w systemach wartości rodaków, najczęściej w różnej konstelacji z rodziną (dziećmi i udanym małżeństwem) oraz zdrowiem.

Wyniki te nie są zaskakujące. Praca i rodzina to przecież główne obszary funkcjonowania ludzi dorosłych, którzy poświęcają tym sferom swój czas i energię. Dlatego, co należy podkreślić, ważne jest, aby jednostka była w stanie pogodzić obowiązki wynikające z ról społecznych przypisane obu tym obszarom życia.

Najwyższą w badaniach systemów wartości pozycję rodziny wyjaśniają analizy empiryczne prowadzone głównie w psychologii, zwłaszcza w psychologii pozytywnej. Wskazują, iż najsilniejszymi korelatami dobrostanu psychicznego (szczęścia) są udane relacje społeczne wynikające z silnej ludzkiej potrzeby przynależności, łączenia się i wiązania z innymi. Kiedy potrzeba ta zostaje zaspokojona przez przyjaźnie, związki intymne i małżeństwo, deklarowany w analizach statystycznych poziom szczęścia jest wysoki. Warto podkreślić, że ludzie pozostający w związku małżeńskim są prze-

---

[1] L. Halman, I. Sieben, M. van Zundert, *Atlas of European Values: Trends and Traditions at the turn of the Century*, Brill, Leiden the Netherlands 2011.

[2] Zob. J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2013; CBOS, Komunikat z badań BS 111/2013 *Wartości i normy*, Warszawa sierpień 2013.

ciętnie szczęśliwsi i odznaczają się lepszym zdrowiem psychicznym oraz fizycznym w porównaniu z osobami, które nigdy nie wstąpiły w taki związek, pozostającymi w separacji i rozwiedzionymi. Dzieje się tak dlatego, ponieważ małżeństwo umożliwia spełnianie się w roli współmałżonka i rodzica (choć do pełnienia tej drugiej jest ono coraz mniej konieczne ze względu na rosnącą popularność alternatywnych form życia rodzinnego). Mimo że podjęcie zobowiązań małżeńskich i rodzicielskich może wywoływać u jednostki duży stres, to jednocześnie przynosi korzyści emocjonalne, m.in. w postaci wzmocnionego poczucia własnej tożsamości i wartości; zmniejszenia samotności; posiadania towarzysza/towarzyszki życia. Interesujące wydają się także, potwierdzone szerokimi badaniami naukowymi, zależności między posiadaniem dużej sieci związków społecznych, tj. dobrych relacji z rodziną, przyjaciółmi, współpracownikami w pracy, członkami kościoła lub innymi grupami a stanem zdrowia oraz minimalizowaniem ryzyka przedwczesnego zgonu. Przyczyn tego zjawiska jest wiele i mają one złożony charakter. W tym miejscu zasygnalizować można, iż funkcjonowanie w środowisku, które zaspokaja naszą potrzebę przynależności sprzyja lepszej odporności systemu immunologicznego, obniżeniu hormonów stresu, możliwości zwierzenia się z bolesnych emocji. Trudniej natomiast ocenić badaczom znaczenie, jakie dla poczucia szczęścia ma praca zawodowa. Wydaje się oczywiste, że niechęć wzbudzać może myślenie o życiu obfitującym w ciężką pracę, a pozbawionym szczęścia. Z dotychczasowych badań naukowych wynika, iż jeśli pracy towarzyszą pozytywne emocje, to staje się ona zdecydowanie bardziej atrakcyjna. Ponadto, praca może stanowić źródło szczęścia, jeśli towarzyszący jej wysiłek nie jest wymuszony i rutynowy oraz nie trwa zbyt długo i nie uszczupla zasobów energii, jakimi dysponuje jednostka[3].

Zasygnalizowane refleksje, będące rezultatem analiz empirycznych prowadzonych na całym świecie, znajdują swoje potwierdzenie również w odniesieniu do Polski (choć w naszym kraju kategoria przyjaźni pozostaje szczególnie niedoceniona). Nawiązując do warunków udanego i szczęśliwego życia wynikających z badań prowadzonych w ramach „Diagnozy Społecznej", można przytoczyć w następującej kolejności: zdrowie (64% wskazań), udane małżeństwo (53%), dzieci (48%), pracę (31%), pieniądze (28%), opatrzność/Boga (13%), uczciwość (10%), przyjaciół (10%), pogodę du-

[3] L.A. King, J.E. Eells, Ch.M. Burton, *Pojęcie dobrego życia – w ujęciu wąskim i szerokim* [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007, s. 19-41; D.G. Myers, *Związki z ludźmi a dobre życie: szukanie równowagi między interesem jednostki i wspólnoty w polityce społecznej*, [w:] Tamże, s. 389-412.

cha/optymizm (10%), życzliwość i szacunek otoczenia (7%), wykształcenie (6%), silny charakter (5%), wolność/swobodę (4%)[4].

Jak wynika z powyższych danych, praca zajmuje czwarte miejsce w tej hierarchii, po zdrowiu, udanym małżeństwie i dzieciach. Odnosząc się zatem do tezy, iż rodzinę, zdrowie i pracę uznać można za kluczowe wartości, co jak się wydaje znajduje dostateczne potwierdzenie w źródłach naukowych, niepokojące wydają się dane statystyczne wskazujące, iż relacje zachodzące między tymi wartościami ulegają znaczącym przeobrażeniom. Z jednej strony przyjąć można, iż wskazane wartości są postulowane jako powszechnie cenione i uznawane składniki dobrej i sensownej egzystencji, z drugiej jednak obserwuje się nasilenie orientacji ludzi przede wszystkim na pracę zawodową. Szczególnie od przełomu XX i XXI wieku można zaobserwować, jak rozwija się społeczna tendencja do gloryfikowania etosu pracy jako dominującego czynnika rozwoju cywilizacyjnego. Ta swoista predylekcja i inklinacja pracy zawodowej nie pozostaje bez wpływu na przeżywanie i hierarchizację innych wartości tworzących systemy aksjonormatywne jednostek. Jak pisze na ten temat ks. Józef Tischner:

> (…) praca stała się ostatnio terenem poddawanym podwójnemu przyciąganiu. Z jednej strony ukazuje się nam pracę jako coś najważniejszego w ludzkim życiu: praca czyni człowieka człowiekiem. (…) Z drugiej strony traktuje się pracę jako środek pomnażania własnego dobrobytu i dobrobytu najbliższych. Praca to po prostu źródło zarobku[5].

Rozwijając przytoczony cytat, można wysunąć tezę, iż w coraz większym zakresie realizujemy się w pracy zawodowej kosztem jednak wartości rodzinnych, relacji społecznych, a także naszego zdrowia – czyli najsilniejszych korelatów dobrostanu psychicznego!

W kierunku konfliktu praca – rodzina, czyli społeczeństwa „nierównowagi"

Funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości społecznej, a zwłaszcza w dynamicznym środowisku pracy powoduje, że coraz więcej jednostek doświadcza „zakłóceń" w efektywnym wypełnianiu ról społecznych, a szczególnie roli rodzinnej i zawodowej. W literaturze naukowej problematykę tę określa się mianem *dopasowania pracy i rodziny*; *równowagi praca-*

[4] J. Czapiński, *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, NAUKA, 2012, 1, s. 59.
[5] Ks. J. Tischner, *Idąc przez puste błonia*, Kraków 2005, s. 78 i n.

rodzina, czy też szerzej *równowagi praca-życie pozazawodowe*. Przytoczone pojęcia wyrażają stopień, w jakim jednostka jest zaangażowana w obydwie te sfery życia i czas jaki im poświęca, a także satysfakcję jaką czerpie z obu rodzajów tych aktywności. Konflikt między wskazanymi obszarami może się objawiać dwojako: po pierwsze, praca może mieć negatywny wpływ na życie rodzinne; po drugie, to życie rodzinne może mieć negatywny wpływ na pracę[6]. Pierwszy ze wskazanych konfliktów stanowi przedmiot zainteresowań autorki i jest przez nią podejmowany w opracowaniach naukowych.

Zjawisko kumulacji ról we współczesnym świecie wykazuje tendencję wzrostową i dotyczy zarówno kobiet, jak i w coraz większym stopniu mężczyzn (co zostało zobrazowane w tabeli 1). Wydaje się, iż to wszechobecne przyspieszenie tempa życia, w połączeniu z rozwojem „nowej ekonomii" i związanej z nią utraty bezpieczeństwa zatrudnienia, przyczyniło się najsilniej do wyraźnego rozszerzania się sfery aktywności zawodowej kosztem innych obszarów życia osobistego, a szczególnie rodziny. W tym miejscu wspomnieć można, iż już w latach 70. XX wieku David Clutterbuck opisując ten konflikt, użył terminu „bigamia korporacyjna", czyli „zaślubiny z firmą i współmałżonkiem". We wstępie swojej książki zatytułowanej *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym* pisał wówczas, iż:

> Wszystko zaczęło się od tortu weselnego. (…) Zobaczyłem go na okładce International Management, przedstawiającej pana młodego, który przerwał ceremonię, by odebrać telefon i podyktować sekretarce służbową notatkę. Panna młoda siedziała, płacząc nad tortem, a pastor bezradnie patrzył na to wszystko[7].

Obecnie, jak wynika z „Trzeciego Europejskiego Badania Jakości Życia"[8]:

– 53,0% respondentów z krajów UE27 deklaruje, iż przynajmniej kilka razy w tygodniu i kilka razy w miesiącu przychodzą z pracy do domu zbyt zmęczeni, aby wykonać podstawowe obowiązki domowe (w Polsce problemy takie zgłasza aż 61,3% badanych);

---

[6] Zob. H.J. Greenhaus, M.K. Collins, D.J. Shaw, *The relation between work-family balance and quality of life*, Journal of Vocational Behaviour, 2003, 63, s. 510-531; B. Moreno-Jimenez i in., *Effects of Work-Family Conflict on Employee's Well-Being: The Moderating Role Of Recovery Experiences*, IE Business School Working Paper C08-119-I 01-04-2008, źródło: http://lateen da.ie.edu/working_papers_economia/WP08-23.pdf [dostęp: 29.11.2015].

[7] D. Clutterbuck, *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Kraków 2005, s. 11.

[8] R. Anderson i in., *Third European Quality of Life Survey Quality of life in Europe: Impacts of the crisis*, Luxembourg 2012, s. 61-62.

Dane statystyczne dotyczące Polski pochodzą ze strony http://www.eurofound.europa.eu/surveys/data-visualisation/european-quality-of-life-survey-2012 [dostęp: 29.11.2015].

– 30,0% respondentów ma trudności z wypełnianiem obowiązków rodzinnych z powodu ilości czasu poświęcanego na aktywność zawodową (w Polsce jest to 45,3% wskazań);

– problemy ze skoncentrowaniem się na pracy z powodu zobowiązań wobec rodziny zgłasza natomiast 14% badanych (w Polsce wskaźnik ten jest większy i wynosi 26,3%).

Szczegółowy materiał empiryczny na ten temat, z uwzględnieniem średniej liczby godzin przepracowanych w tygodniu i wieku respondentów w UE27, zawarto w tabeli 1.

Tabela 1

Wybrane wypowiedzi Europejczyków na temat konfliktu między pracą a życiem rodzinnym

Średnia liczba godzin przepracowanych w tygodniu	Zbyt zmęczony/a by wykonywać prace domowe (%)		Trudność z wypełnianiem zobowiązań rodzinnych (%)		Trudności w koncentrowaniu się na pracy (%)	
	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
21-34	38,0	52,0	15,0	24,0	9,0	13,0
35-40	43,0	58,0	22,0	31,0	11,0	16,0
41-47	56,0	71,0	32,0	37,0	13,0	16,0
48+	65,0	72,0	46,0	51,0	17,0	23,0

Źródło: R. Anderson i in., *Third European Quality of Life Survey Quality of life in Europe: Impacts of the crisis*, Luxembourg 2012, s. 62.

Nawiązując do przytaczanego raportu, można dodać, iż:

– 48,5% obywateli EU27, a 55,4% Polaków nigdy nie angażuje się w opiekę nad dziećmi lub wnukami;

– 75,5% obywateli EU27, a 78,7% Polaków nigdy nie angażuje się w opiekę nad osobami starszymi lub niepełnosprawnymi krewnymi;

– 10,1% obywateli EU27, a 8,7% Polaków nie utrzymuje bliskiego stosunku z matką i ojcem mieszkającymi poza gospodarstwem domowym;

– 32% obywateli EU27, a 24% Polaków pragnie spędzać więcej czasu z członkami swoich rodzin, a potrzebę choćby utrzymania stanu obecnego w tym zakresie deklaruje analogicznie 63,5% oraz 70,3% respondentów[9].

[9] Dane statystyczne pochodzą ze strony http://www.eurofound.europa.eu/surveys/data-visualisation/european-quality-of-life-survey-2012 [dostęp: 29.11.2015]. Powyższe dane mogą wskazywać na zmianę stylu życia, ale również wynikać z zastosowanej przez autorów

Na podstawie zasygnalizowanych badań EQLS można wysunąć tezę, iż łączenie sfery zawodowej i rodzinnej staje się coraz większym problemem społeczeństwa europejskiego. Nie dziwi zatem fakt, że coraz częściej w literaturze przedmiotu można spotkać się z następującymi określeniami oddającymi istotę społecznych przeobrażeń:

– „społeczeństwo galopujące" tzn. funkcjonujące w wirze pracy, w którym człowiek stał się niewolnikiem pieniądza – obiektu kultu kapitalizmu, i gdzie zmiany w sferze społecznej i kulturowej przekształcają się z laminarnych w turbulentne[10];

– „społeczeństwo maniakalne" tzn. takie, w którym tempo pracy zwiększa się ponad dotychczasową miarę, a my stajemy się pokoleniem „ludzi z pasa do wyprzedzania", sprawdzających możliwości szybkiego życia i szybkich interesów[11]; to również społeczeństwo, w którym nasze życie na swoich skrzyżowaniach nie jest już regulowane czerwonym czy zielonym światłem, jest to raczej społeczeństwo „migającego, pulsującego żółtego światła"[12];

– społeczeństwo „24 godzinne"[13], w którym przestaliśmy uwzględniać uwarunkowania czasowe i rytmiczność przyrody, rozciągając naszą aktywność zawodową na każdą porę dnia i nocy. Tym samym, stworzyliśmy zagrożenie dla naszego zdrowia fizycznego i psychicznego, jak również życia małżeńskiego oraz rodzinnego.

W związku z narastającymi trudnościami w analizowanej materii, łączenie obu wskazanych sfer stało się ważnym zagadnieniem postulowanym w obszarze europejskiej polityki społecznej; znalazło również odzwierciedlenie w **Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej** zawierającej zestawienie najważniejszych praw, wolności i zasad skierowanych do obywateli państw członkowskich.

Ranga, jaką nadaje się temu zagadnieniu wynika przede wszystkim z negatywnych implikacji pojawiających się lawinowo na skutek postępującej ingerencji pracy zawodowej szczególnie w obszar życia rodzinnego.

---

raportu metodologii. Szczególne zdziwienie mogą budzić informacje dotyczące aktywności Polaków, którzy w obiegowej opinii postrzegani są jako osoby bardzo „rodzinne".

[10] W. Sztumski, *Turboświat, pułapka przyspieszenia i ekologia czasu*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice 2010, s. 25-35.

[11] R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Warszawa 2004, s. 28.

[12] Zob. J.B. Fabry, *Introduzione alla logoterapia*, Roma 1970.

[13] Zob. L. Kreitzman, *The 24 Hour Society*, Profile Books 1999.

Wpływ pracy zawodowej na sferę życia rodzinnego – wybrane przykłady

Wpływ pracy zawodowej na życie rodzinne jest złożony. Praca stanowi podstawowe źródło dla wypełniania materialno-ekonomicznej funkcji rodziny; jest również silnie powiązana z jej funkcją prokreacyjną, opiekuńczą, socjalizacyjną i socjopsychologiczną. W nawiązaniu do refleksji zaprezentowanej w pierwszej części artykułu, w której wartość rodziny identyfikowana była ze szczęśliwym małżeństwem i posiadaniem dzieci, w tej części zasygnalizować można takie skutki tego wpływu, jak np.:

1. *Spadek częstości zawierania małżeństw*

Odkładanie ślubu „na później" bądź całkowite odrzucenie możliwości sformalizowania związku stanowią rozwiązania coraz częściej praktykowane również w Polsce. Według CBOS, 63% badanych respondentów akceptuje fakt, że ludzie, tymczasowo lub definitywnie, rezygnują z małżeństwa. Przyczyn spadku gotowości do jego zawierania, oprócz preferowania życia bez zobowiązań, upatruje się w obawie przed nieudanym związkiem, trudnościach w znalezieniu odpowiedniego kandydata/kandydatki, czy lęku przed problemami finansowymi i mieszkaniowymi, właśnie w strachu przed obowiązkami rodzicielskimi (wskazania 11% kobiet i 24% mężczyzn), a także w postrzeganiu założenia rodziny jako przeszkody w realizacji kariery zawodowej (wskazania 34% kobiet i 19% mężczyzn)[14].

2. *Zmniejszenie się skłonności do posiadania dzieci*

Liczba dzieci w rodzinie stanowi jeden z istotnych parametrów konfliktu ról. W 2013 roku liczba urodzeń w Polsce spadła poniżej 370 tys. – spadek o 4,3%. Na 27 krajów Unii Europejskiej zajmujemy 25. miejsce pod względem współczynnika dzietności. Obecnie Polska ma jeden z najniższych w Europie współczynników urodzeń – 1,3[15]. Powodów rezygnacji z potomstwa jest wiele. Znamienne może być zidentyfikowane zarówno nieposiadanie zatrudnienia, jak i jego posiadanie. Z danych „Diagnozy społecznej" wynika, iż do przyczyn tych należą: trudna sytuacja materialna, brak pracy i niepewność zatrudnienia (85% Polaków uznało ten czynnik za ważny lub bardzo ważny); niemożność zajścia w ciążę (85%); złe warunki mieszkanio-

[14] CBOS, Komunikat z badań nr BS/32/2013 *Społeczne oceny alternatyw życia małżeńskiego*, Warszawa marzec 2013.

[15] Lewiatan, *Czas na kobiety. Superwoman na rynku pracy*, Warszawa 2014, s. 49.

we (74%); brak odpowiedniego partnera (69%); ryzyko chorób genetycznych dziecka (69%); niepewność przyszłości (67%); trudności w godzeniu pracy i rodzicielstwa (63%); wysokie koszty wychowania dzieci (62%); brak miejsc lub zbyt wysokie opłaty w żłobkach i przedszkolach (61%); zbyt niskie zasiłki na urlopach macierzyńskich i wychowawczych (60%)[16]. W nawiązaniu do wymienionych czynników wydaje się, iż za istotne uznać można odpowiedzi 63% badanych wskazujące na problemy godzenia pracy zawodowej i rodzicielstwa jako ważnego lub bardzo ważnego powodu, dla którego ludzie w Polsce nie decydują się na posiadanie dzieci.

3. *Odkładanie decyzji o urodzeniu dziecka*

Z badań Diagnozy Społecznej, a także z badania ankietowego Generations and Gender Survey (GGS-PL) wynika, iż kobiety i mężczyźni w Polsce generalnie chcą i zamierzają mieć dzieci. Skala planowanej bezdzietności jest niewielka i zbliżona u przedstawicieli obu płci (13% mężczyzn i 10% kobiet nie planuje posiadania potomstwa). Wyraźne przesunięcie wieku, w którym planuje się rodzicielstwo powoduje, iż kobiety pragną zostać matkami nawet po ukończeniu 35. roku życia, co należy szczególnie wyartykułować:

– z jednej strony aktywność zawodowa sprzyja planowaniu pierwszego dziecka – zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn podjęcie takiej decyzji w perspektywie krótkoterminowej, tj. trzech lat, umożliwia osiągnięta stabilizacja materialna, a pod pojęciem której rozumie się posiadanie mieszkania oraz pracy przez obojga partnerów;

– z drugiej strony aktywność zawodowa nie sprzyja planowaniu dalszego potomstwa właśnie ze względu na konflikt między posiadaniem pracy a opieką nad dzieckiem[17].

4. *Wzrost aspiracji zawodowych kobiet*

Choć w Polsce kobiety stanowią na razie około 45% ogółu pracujących, to obserwuje się stały wzrost ich aktywności zawodowej. Według badań CBOS, w ocenie wpływu pracy zawodowej kobiet na jakość ich życia rodzinnego najczęściej dominuje pogląd, że korzyści przeważają nad stratami

---

[16] M. Styrc, *Bariery rodzicielstwa w percepcji Polaków*, [w:] *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna – raport tematyczny*, red. I.E. Kotowska, Warszawa 2014, s. 61.

[17] M. Młynarska, *Zamierzenia prokreacyjne Polaków i ich zróżnicowanie według cech demograficznych i ekonomicznych respondentów* [w:] *Niska dzietność w Polsce*, s. 52-61; I.E. Kotowska, *Jaka polityka wspierająca decyzje rodzicielskie jest w Polsce potrzebna*, [w:] Tamże, s. 99-104.

(39% odpowiedzi)[18]. Okazuje się także, iż dla samorozwoju kobiet nie jest najważniejsza rodzina, lecz praca, świadomość bycia potrzebną i realizacja własnych uzdolnień. Sukcesem nie jest w oczach kobiet założenie rodziny, lecz właśnie znalezienie satysfakcjonującej pracy zawodowej. Dlatego większość z nich nie zakłada długiego pozostawania z dzieckiem po porodzie, a chce możliwie najszybciej wrócić do aktywności w tej sferze[19].

5. *Obciążenie wielością zadań oraz postrzeganie pracy i rodziny jako wzajemnie konkurencyjnych*

Wzrostowi aktywności zawodowej kobiet towarzyszy zbyt powolny jeszcze proces kształtowania się nowego partnerskiego modelu, w którym oboje rodzice dzielą między sobą obowiązki i odpowiedzialność za wychowanie dzieci oraz za sytuację finansową rodziny. Z badań wynika, iż kobiety w pracy spędzają średnio 39 godzin, tylko 2 godziny mniej od mężczyzn, zaś na nieodpłatne prace domowe przeznaczają 31 godzin w tygodniu, podczas gdy mężczyźni zalewie 9 godzin. Ponad 6,5 razy więcej kobiet (1,3 mln) nie zmienia swojego statusu na rynku pracy z powodu obowiązków rodzinnych i związanych z prowadzeniem domu. Według Eurostatu, nieaktywne zawodowo kobiety są nieaktywne przede wszystkim z przyczyn rodzinnych lub osobistych (50%). Na drugim miejscu jest choroba /niepełnosprawność, trzeci zaś powód wynika z dalszego kształcenia się[20]. Co istotne, w Polsce, jak wskazują dane przytaczanej już „Diagnozy Społecznej", co druga kobieta w wieku 25-44 lata również wskazuje opiekę nad dzieckiem jako główny powód swojej nieaktywności zawodowej.

6. *Zmiany w ilości czasu spędzanego wspólnie*

Odnosząc się do dyspozycji czasowej polskich rodziców, można wskazać, iż najczęściej chodzą oni ze swoimi dziećmi na zakupy lub z wizytą do rodziny czy znajomych. Rzadziej – w porównaniu z zapytanymi 10 lat temu – mają czas, by codziennie z dzieckiem: zjeść posiłek (spadek o 30 punktów procentowych) porozmawiać na różne tematy (spadek o 14 punktów procentowych), a nawet usiąść i spędzić czas przed telewizorem (spadek o 14 punktów procentowych). Stosunkowo najgorzej wygląda kwestia wspólnego odrabiania lekcji – codziennie robi to mniej niż jedna trzecia ankietowanych. Ponadto, w prawie połowie rodzin wspólny posiłek przestał należeć już do

[18] CBOS, Komunikat z badań nr BS/28/2013 *Kobieta pracująca*, Warszawa marzec 2013.

[19] A. Orzeszek, *Miejsce rodziny i pracy w planach życiowych kobiet. Studium empiryczne*, [w:] *Rodzina polska. Wybrane aspekty funkcjonowania*, red. M. Szyszka, Lublin 2013, s. 31-45.

[20] Lewiatan, *Czas na kobiety*, s. 44, 51.

codzienności, podczas gdy w 2004 roku był on raczej czymś powszechnym (wówczas było to aż 83% wskazań)[21].

Zaprezentowane wybrane przykłady wpływu pracy na procesy rozwoju i funkcjonowania rodziny uzasadniają tytuł niniejszego artykułu. Wynika z nich, iż praca zawodowa może, a w wielu przypadkach stanowi zagrożenie dla funkcjonowania tej podstawowej komórki społecznej.

Podsumowanie

Konkludując przedstawioną refleksję, można napisać, iż praca zawodowa stanowi ważny obszar ludzkiej aktywności, dzięki któremu zaspokajamy potrzeby egzystencjalne i psychospołeczne. Nie może ona jednak dezorganizować innych sfer naszego życia. Wręcz przeciwnie, powinna tworzyć warunki dla wielowymiarowego samorealizowania się jednostki właśnie w obszarze życia rodzinnego. Dlatego, współcześnie zwraca się coraz większą uwagę na charakter relacji zachodzących między pracą zawodową a życiem pozazawodowym. Analizowanie związków między tymi obiema sferami wymaga uwzględniania ich dwukierunkowego charakteru. Każda z nich może być źródłem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wpływów w odniesieniu do różnych aspektów funkcjonowania w nich jednostki. Z jednej strony badacze wskazują na wzajemnie pozytywne wpływy obu tych obszarów, dzięki którym następuje ubogacanie i wzmacnianie pełnionych w ich ramach ról społecznych. Z drugiej zaś strony, wskazują na postępującą dezintegrację w relacjach zachodzących pomiędzy sferą zawodową i pozazawodową, w tym zwłaszcza rodzinną, a przejawiającą się dominacją tej pierwszej. Dezintegracja ta może być analizowana w kategoriach zagrożeń tak indywidualnych, jak i społecznych. Złożoność i wieloaspektowość podjętego zagadnienia generują potrzebę, aby wzajemne relacje między tymi tak ważnymi sferami życia człowieka stanowiły znaczący obszar badań naukowych, zwłaszcza nauk społecznych.

BIBLIOGRAFIA

Anderson R., Dubois H., Leončikas T., Sándo E., *Third European Quality of Life Survey Quality of life in Europe: Impacts of the crisis*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

CBOS, Komunikat z badań nr BS/28/2013 *Kobieta pracująca*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa marzec 2013.

[21] TNS, *Ile czasu rodzice poświęcają swoim dzieciom?* Warszawa lipiec 2014.

CBOS, Komunikat z badań nr BS/32/2013 *Społeczne oceny alternatywy życia małżeńskiego*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa marzec 2013.

CBOS, Komunikat z badań BS 111/2013 *Wartości i normy*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa sierpień 2013.

Clutterbuck D., *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

Czapiński J., *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, NAUKA, 2012, 1.

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2013.

Greenhaus H.J., Collins M.K., Shaw D.J., *The relation between work-family balance and quality of life* Journal of Vocational Behaviour, 2003, 63.

Halman L., Sieben I., van Zundert M., *Atlas of European Values: Trends and Traditions at the turn of the Century*, Brill, Leiden, the Netherlands, 2011.

Holden R., *Inteligencja sukcesu*, Amber, Warszawa 2004.

Eurofound, http://www.eurofound.europa.eu/surveys/data-visualisation/european-quality-of-life-survey-2012 [dostęp: 29.11.2015].

King L.A., Eells J.E., Burton Ch.M., *Pojęcie dobrego życia – w ujęciu wąskim i szerokim*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, PWN, Warszawa 2007.

Kotowska I.E., *Jaka polityka wspierająca decyzje rodzicielskie jest w Polsce potrzebna*, [w:] *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna – raport tematyczny*, red. I.E. Kotowska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014.

Lewiatan, *Czas na kobiety. Superwoman na rynku pracy*, Konfederacja Lewiatan, Warszawa 2014.

Młynarska M., *Zamierzenia prokreacyjne Polaków i ich zróżnicowanie według cech demograficznych i ekonomicznych respondentów*, [w:] *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna – raport tematyczny*, red. I.E. Kotowska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014.

Moreno-Jimenez B., Mayo M., Sanz-Vergel A.I., Geurts S., Rodrlguez-Muńoz A., Garros E., *Effects of Work – Family Conflict on Employee's Well-Being: The Moderating Role of Recovery Experiences*, IE Business School Working Paper C08-119-I 01-04-2008, źródło: http://latienda.ie.edu/working_papers_economia/WP08-23.pdf [dostęp: 29.11. 2015].

Myers D.G., *Związki z ludźmi a dobre życie: szukanie równowagi między interesem jednostki i wspólnoty w polityce społecznej*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, PWN, Warszawa 2007.

Orzeszek A., *Miejsce rodziny i pracy w planach życiowych kobiet. Studium empiryczne*, [w:] *Rodzina polska. Wybrane aspekty funkcjonowania*, red. M. Szyszka, Elpil, Lublin 2013.

Styrc M., *Bariery rodzicielstwa w percepcji Polaków*, [w:] *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna – raport tematyczny*, red. I.E. Kotowska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014.

Sztumski W., *Turboświat, pułapka przyspieszenia i ekologia czasu*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Tischner J. ks., *Idąc przez puste błonia*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2005.

TNS, *Ile czasu rodzice poświęcają swoim dzieciom?*, Warszawa lipiec 2014.

ANNA GULCZYŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

UŻYTECZNOŚĆ STOSOWANIA POJĘCIA „RODZINA NORMALNA" – Z PERSPEKTYWY POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

ABSTRACT. Gulczyńska Anna, *Użyteczność stosowania pojęcia „rodzina normalna" – z perspektywy pomocy psychologiczno-pedagogicznej* [The Usefulness of the Term "Normal Family" from the Perspective of Psychological and Pedagogical Assistance]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 177-192. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.11

The article gives an insight into the meaning of the term "normal family" and the potential implications of its use.
The modernist and the postmodernist approaches presented are supposed to contribute to a reflection on the current usefulness of this term, i.e. to what extent it describes the family and work with it. The use of the terms: norm and normal is mistaken for objectivism and neutrality. It is therefore worth considering in the context of narration about the family terms such as: healthy, functional, successful, adapting, and when using the term norm or standard, to add criteria of its description.
The article first presents selected definitions of norms, then the approaches to the normal family, and the resultant conclusions. Further on the article indicates the results of preliminary analyses of statements made by students, showing their ways of defining the notion of a "normal family". Subsequently a summary is made from the perspective of both modernism and postmodernism.

Key words: family, normal family, psycho-pedagogical help/assistance

Wstęp

Stwierdzenie „normalna rodzina" istnieje w dyskursie społecznym – zarówno prowadzonym w prywatnych rozmowach, jak i odbywającym się między fachowcami od pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz terapeutami; pojawia się też podczas zajęć z młodzieżą, czy grupą młodych do-

rosłych, jaką są studenci. Starsze pokolenie boleje nad kryzysem rodziny i pragnie owej „normalnej rodziny" dla swoich bliskich. Dorośli i młodzi dorośli – jeśli ich celem jest posiadanie rodziny – też chcą, żeby była „ona normalna". Czyli jaka? Czym jest owa norma dla dorosłych i młodych dorosłych? Biorąc pod uwagę, że język wyznacza ramy poznania i ogranicza postrzeganie, rodzi się pytanie: jak przyjęcie określonego sposobu definiowania rodziny i tego co dla niej normalne wpływa na osobę udzielającą pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Czy, a jeśli tak, to jak determinuje postrzeganie odbiorców pomocy?

Inspiracją do napisania tego artykułu były zarówno doświadczenia w pracy ze studentami pedagogiki, pacjentami w ramach praktyki psychologicznej, jak i zwykłe zasłyszane stwierdzenia o tym, jak w „normalnej rodzinie powinno być" oraz że kiedyś to „normalnych rodzin było więcej", dzięki czemu „żyło się jakoś lepiej".

Dlatego, chroniąc i zmieniając personalia, przywołane zostaną bezpośrednie stwierdzenia i przekonania wielu osób, a także wyniki przeprowadzonych wstępnych analiz wypowiedzi studentów.

Podejścia postmodernistyczne – konstrukcjonizm i konstruktywizm społeczny, do których odwołano się w części końcowej, stanowić będą pewne podsumowanie, a jednocześnie zachętę do wyjścia poza konstrukty normy i normalności – jako etykiet potrzebnych modernizmowi, choć nie zawsze użytecznych w pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Czym jest norma i jakie ma zastosowanie?

Norma, posługując się najogólniejszą definicją *Słownika języka polskiego*, to:

– ustalona, ogólnie przyjęta zasada,

– ilość, miara, granica przewidziana jako wymagana lub obowiązująca w jakimś zakresie,

– ilość pracy wyznaczona do wykonania w określonym czasie,

– pełny lub skrócony tytuł dzieła wypisany drobnym drukiem na dolnym marginesie pierwszej kolumny każdego arkusza drukarskiego książki.

A zatem, norma to coś skończonego, określonego, mieszczącego się w pewnych granicach, jednocześnie pożądanego lub wymaganego w danych warunkach. Stworzenie norm i ustalenie ich zakresu jest ważne, ponieważ umożliwia poruszanie się w określonych ramach, a jednocześnie –

przez analogię – sprzyja powstaniu kryterium nienormalności, czyli stanu, zjawiska znajdującego się poza określoną granicą.

Klasyfikacje dotyczące tego co normalne – propagowane, godne naśladowania – często pojawiają się w naukach humanistycznych oraz/i edukacyjnych. Dzięki temu powielanie i promowanie wzorców staje się niejako uprawomocnione, a ich głoszenie wydaje się (ale czy jest?) niezwykle potrzebne. W związku z tym warto zastanowić się, czy i jakie są normy normalności w naukach humanistycznych?

Przechodząc do definicji stworzonej przez nestorkę polskiej psychologii klinicznej – H. Sęk:

> przez normę rozumie się na ogół idealny lub realny wzorzec właściwości. Może to być wzorzec zachowania, przebiegu procesów psychicznych, osobowości, rozwoju – co oznacza, że normy mają różne przedmioty odniesienia[1].

Owa treść norm – w zależności zarówno od przedmiotu orzekania, jak i podmiotu orzekającego – różni się. Normalny jest to najczęściej ten bez zaburzeń, nienormalny – zaburzony, potrzebujący pomocy, a także chory psychicznie, inny – bo niebezpieczny i stanowiący zagrożenie dla określonego ładu (społecznego, moralnego, czy w ramach kultury danej instytucji).

Z kolei socjolog A. Giddens zaznacza, że normy to reguły

> zachowań, które odzwierciedlają, czy też zawierają w sobie, wartości danej kultury. Owe wartości i normy wspólnie kształtują sposoby zachowań uczestników danej kultury w ich środowisku[2].

Stąd przez normę społeczną w socjologii rozumie się – zdefiniowane na podstawie czynników kulturowych – pożądane zachowania, przypisane jednostce w związku z pełnieniem przez nią określonych ról społecznych. Zatem, to co typowe i powszechne dla danej kultury jest normalne[3].

W interesujący sposób znaczenie norm w pedagogice ujmuje w swoim artykule T. Leś[4]. Podejmuje on dyskusję dotyczącą roli norm w pedagogice jako nauce empiryczno-normatywnej. Autor ten konstatuje, że pedagogika – z racji samego przedmiotu orzekania – tworzy normy, ponieważ odnosi się do określonej wiedzy i implikacji z niej wynikających

---

[1] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1, Warszawa 2005, s. 56.

[2] A. Giddens, *Słownik Antropologii i Socjologii Kultury*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 46.

[3] A. Kojder, *Norma społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz i in., Warszawa 1999, s. 337-340.

[4] T. Leś, *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?* Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2011, 2(54), s. 52.

> (…) pedagogika to (…) system wiedzy teoretycznej i faktualnej, odnoszącej się do działalności wychowawczej. W tym sensie pedagogika jest nauką empiryczną (…) posiada również pozaempiryczny aspekt. (…) Mówi się o filozoficznej perspektywie wertykalnej, o jej praktyczności, o tym, że odwołuje się do powołania człowieka, wyposaża w system wartości itd. W tym sensie pedagogika ma charakter normatywny. Normatywność jest w tych definicjach wskazywana albo wprost, albo pośrednio, przez stwierdzenie, że pedagogika jest nauką praktyczną. Jednak jeżeli przyjrzymy się bliżej pojęciu praktyczności, to okaże się, że zakłada ono normatywność. Jeżeli jakaś nauka jest nauką praktyczną, to znaczy, że formułuje praktyczne wskazówki co do tego, jakie cele mają być osiągane i jak do nich dążyć[5].

Autor zauważa również, że sam temat wyborów norm w pedagogice i budowania ich uzasadniania podejmowany jest rzadko. Mimo iż stwierdzenie „coś jest nie-pedagogiczne" samo w sobie zawiera już diagnozę, bez – co warto dodać – odniesienia się do szerszych (choć często już nie zdefiniowanych) ujęć, to często oznacza po prostu złe, nieodpowiednie, a więc i nie-normalne.

Jednakże, trudno wskazać jeden konkretny system normatywny, na którym powinny opierać się założenia pedagogiczne czy psychologiczno-pedagogiczne. Co ważne, aby był on – z uwagi na ogrom dostępnych opcji – wybrany, nazwany i zaznaczony, ponieważ tylko wówczas można zweryfikować empirycznie skuteczność podejmowanych działań, co z uwagi na temat artykułu jest ważne w kontekście rodziny. Zatem, badając i orzekając określone kwestie i zagadnienia w naukach humanistycznych, konieczne jest podanie paradygmatu, w jakim dokonuje się owego dowodu naukowego.

Odmiennie bowiem „dobrą szkołę" czy „prawidłową rodzinę" rozumieć będzie naukowiec opierający się na zasadach pedagogiki nieautorytarnej Gordona, a inaczej pedagogiki chrześcijańskiej, czy orzekający z ramienia psychopatologii.

Co to (czym jest) znaczy rodzina normalna?

Rodzina jest obszarem tematycznym, w którym spotykają się (a czasami ścierają), wpływy wielu dziedzin nauk. Co więcej, kwestie rodziny naznaczone są emocjonalnie, podobnie jak sprawy zachowań seksualnych, pieniędzy, czy odżywiania. Dzieje się tak, ponieważ każdy człowiek miał lub/i znał jakąś rodzinę. Widział wiele rodzin, słyszał o wielu, dlatego pojęcie rodzina mieści się w jego słowniku podstawowym. „Rodzina normalna" jest silne zakorzenionym schematem, uaktywniającym się – zgodnie z zasadami

[5] Tamże.

psychologii społecznej i poznawczej – w sposób często mimowolny, zależnym od poprzedzających doświadczeń, czy wręcz nieświadomie działającym. Jak zaznacza A. Giza-Poleszczuk[6], problem z definiowaniem rodziny w naszej kulturze uwidacznia się również na gruncie nauki, ponieważ jej przedstawiciele mają trudność z oddzieleniem fachowego podejścia i praktyki badawczej od prywatnych ideałów i przekonań. Owa normatywno-emocjonalna tendencja jest wynikiem, zdaniem autorki, odwoływania się do nuklearnej wizji rodziny jako akceptowanej, normalnej i godnej propagowania. Stąd, rodzina normalna często tożsama jest z pojęciem rodziny tradycyjnej, nuklearnej. Twórca pojęcia rodzina nuklearna, G.P. Murdock, definiował ją jako:

> jednostkę terytorialną (to znaczy zlokalizowaną w domu) składającą się z żony, męża oraz ich potomstwa. To grupa społeczna charakteryzująca się wspólnym zamieszkiwaniem, współpracą ekonomiczną i podziałem pracy oraz reprodukcją. Obejmuje ona dwójkę dorosłych płci przeciwnej prowadzących aprobowane społecznie życie seksualne oraz jedno bądź więcej dzieci, własnych lub adoptowanych[7].

Takie rozumienie rodziny normalnej przyczynia się do umieszczania poza normą wszystkie inne struktury rodzinne. Implikuje działania, w których zachęca się lub zmusza osoby żyjące inaczej do tworzenia rodzin normalnych, ponieważ tylko takie są silne, mają właściwy potencjał opiekuńczy, dzięki czemu dzieci wychowane są „w normalności" i mogą być „normalnymi członkami społeczności". Poza normą umieszcza się zatem samotnych rodziców, dzieci wychowywane przez dziadków, czy pary nieformalne wychowujące dzieci byłych parterów. Jak pisze K. Kuryś-Szyncel,

> człowiek, który wybierze autonomiczną drogę rozwoju, może bowiem zostać odrzucony w społeczeństwie i skazany na „inność". Jednakże owa „inność" może oznaczać dla niego zarówno swoisty regres społeczny (wykluczenie), jak i szansę na rozwój, np. poprzez zyskanie autorytetu wśród osób, dla których niezgoda na uległość jest wartością[8].

Co z tego wynika dla praktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Jeśli dyskurs naukowy i nienaukowy są zdominowane przez jeden paradygmat, wówczas rozwiązania danej kwestii szuka się tylko w jego obrębie

---

[6] A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa 2005.

[7] T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012, s. 96.

[8] K. Kuryś-Szyncel, *„Bo inność drażni jednakowość". Konfrontacja z zadaniami rozwojowymi dorosłości jako źródło konfliktu*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, Poznań 2016, s. 62.

i dostępnych w jego ramach metodach, strategiach i technikach. Dominujący dyskurs rodziny nuklearnej = normalnej umieszcza poza normą rodziny inne, nadając im statut wspólnoty czy zbiorowości, jednak odbierając prawa należne rodzinie i przypisaną jej rangę. Odwołując się bezpośrednio do zacytowanej wyżej definicji, tworzona poza normą „inność" rodzin niestandardowych, nienuklearnych, nienormalnych dla pewnych osób staje się – dzięki owemu wykluczeniu właśnie – wartością, a nawet nad-wartością. Odwołując się z kolei ponownie do konkretnych przypadków z praktyki, czyli pomocy psychologiczno-pedagogicznej, sytuacja jednostki (dziecka) wydaje się tym trudniejsza, im bardziej rodzice gloryfikują nienormatywny status ich rodziny, a szkoła podkreśla znaczenie rodzin nuklearnych – poprzez apoteozę, na przykład, ról płciowych.

Mimo że w nauce można dostrzec pewien progres dotyczący bardziej zróżnicowanego – w porównaniu z przeszłością – rozumienia rodziny, nadal w życiu społecznym (w tym mediach), a także praktyce pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej pozostaje żywy konstrukt rodziny „normalnej". Czasami stwierdzenie „rodzina normalna" spotkać można w literaturze przedmiotu bez podania szerszej perspektywy odniesienia (czy też dymensji, kryteriów orzekania). T. Olearczyk proponuje następującą typologię współczesnej rodziny:

1) normalną – opartą na więzi biologicznej lub adopcji, charakteryzującą się pełnym składem osobowym;

2) niepełną – zaistniałą na skutek trwałej nieobecności jednego z rodziców (tworzą ją matki lub ojcowie z dziećmi oraz same dzieci);

3) zreorganizowaną (zrekonstruowaną) – powstałą poprzez zawarcie powtórnego małżeństwa;

4) zdezorganizowaną – w której panują relacje konfliktotwórcze;

5) zdemoralizowaną – będącą w konflikcie z prawem;

6) zastępczą – opartą na więzi współżycia i funkcji opiekuńczo-wychowawczej[9].

Stwierdzenie „rodzina normalna" jawi się (w powyższej klasyfikacji) jako ekwiwalent pojęcia nuklearna. Jednocześnie można zastanawiać się, czy rodzina rekonstruowana jest nienormalna? Przechodząc do praktyki pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czy zatem tylko dzieci urodzone w rodzinie o pełnym składzie osobowym, opartej na biologicznej więzi pochodzą z rodzin normalnych? Kim są, w związku z tym, osoby urodzone w rodzinie niepełnej lub adoptowane? Jak zakwalifikować matkę samotnie wychowującą dziecko, z uwagi na przedwczesną śmierć swojego małżonka?

[9] T.E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie*, Kraków 2007, s. 22.

W związku z powyższym warto postulować, aby wszelkie pojęcia, które funkcjonują na gruncie nauki, a szczególnie odnoszą się do nauk o wychowaniu czy rodzinie były tworzone i używane niezwykle rozważnie (uważnie). Nawiązując do cytowanego wcześniej T. Lesia i założeń postmodernistycznej wizji nauki, konstrukty teoretyczne o przełożeniu na sposób myślenia, działania, a zatem i praktykę oddziałują bezpośrednio na ludzi, ich myśli, emocje i czyny. A przecież nikt nie chce być nienormalny…

Analizując dalej kryteria rodzin normalnych, w literaturze pedagogicznej dostępna jest klasyfikacja rodzin z uwagi na ich warunki wychowawcze. Znajduje się tu[10]:

1. Rodzina normalna – przystosowana do warunków, w których się znajduje; na dobrym poziomie plasują się jej ogólne warunki wychowawcze.

2. Rodzina wzorowa – nieustannie dba o rozwój swoich członków, polepszając warunki wychowawcze, „Poszczególne elementy działalności wychowawczej tej rodziny są wyższe i o większym nasileniu, niż to ma miejsce w rodzinie normalnej”.

3. Rodzina jeszcze wydolna wychowawczo „warunki wychowawcze bywają tam niekiedy zachwiane, podobnie jak jej ogólne funkcjonowanie. Występują tam dorywczo niedomagania i odchylenia we wszystkich elementach działalności wychowawczej. Mimo tych zakłóceń czyni ona wysiłki, aby swoją, niepewną chwilowo sytuację poprawić”.

4. Rodzina niewydolna wychowawczo – dochodzi w niej często do zaburzeń we współżyciu rodzinnym, co wiąże się na ogół z niepowodzeniami życiowymi poszczególnych członków rodziny.

5. Rodzina patologiczna – której członkowie pozostają w stałej kolizji z prawem i moralnością (nagminne kradzieże, rabunki, rozboje, gry hazardowe, przemyt, prostytucja i stręczycielstwo, włóczęgostwo, uchylanie się od uczciwej pracy, alkoholizm), w wyniku tego rodzaju praktyk następuje tam trwały rozkład współżycia wewnątrz rodziny, faktycznie zerwanie więzi rodzicielskiej i małżeńskiej.

Rodzinę ujmuje się tu statycznie, jako pewien byt, a nie zmieniającą nieustannie – z uwagi na procesy biopsychospołeczne, wspólnotę ludzi. Zaklasyfikowanie danej rodziny powoduje podjęcie wobec niej określonego, ustalonego wcześniej repertuaru oddziaływań i procedur. Osoba pomagająca wyposażona zostaje we władzę, „wie lepiej”, występuje z pozycji siły i autorytetu. Rodzina dostaje określoną etykietę, podobnie jak jej członkowie. Jak pisze B. Jankowiak:

---

[10] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007, s. 56-57.

konfliktowy klimat rodzinny uruchamia ścieżkę specyficznych procesów rozwojowych, które znacznie zwiększają prawdopodobieństwo współwystępowania zachowań problemowych w okresie dojrzewania[11].

Analizując dalej sposoby używania stwierdzenia „rodzina normalna", można zauważyć, że pojawia się ono również w typologii W. Ambrozika[12]; autor za kryterium podziału wyznacza tu poziom warunków wychowawczych. Charakteryzuje:

1. Typ rodzin normalnych – o pełnym składzie osobowym, silnych związkach emocjonalnych, tradycyjnym układzie ról, wartościach i wzorach życia ukierunkowanych na wykształcenie dzieci, kontaktach z innymi instytucjami wychowawczymi.

2. Typ rodzin zdezorganizowanych – charakteryzują się zaburzeniami w strukturze (w tym rodziny niepełne), konfliktami lub rozbiciem często o antagonistycznych stosunkach, nierzadko agresywnych, o słabych związkach emocjonalnych rodziców z dziećmi, słabymi kontaktami z innymi instytucjami wychowawczymi (np. szkołą), trudnościami materialnymi itp.

3. Typ rodzin zdemoralizowanych – cechą dominującą jest, obok stosunków wewnątrzrodzinnych podobnych jak w rodzinach zdezorganizowanych, dostarczanie przez rodziców negatywnych (sprzecznych z prawem i normami ogólnospołecznymi, moralnymi) wzorów zachowań i wartości życiowych. Często rodziny te dotknięte są alkoholizmem, przestępczością i w zasadzie nie utrzymują kontaktów z instytucjami wychowawczymi.

Warto zaznaczyć, że powyższe dwie typologie nie odwołują się do „rodziny normalnej jako takiej", ale oscylują wokół pojęcia wychowania i w ten sposób opisują to, co mieści się w granicach normy dla tej konkretnej klasyfikacji i – w większości wypadków – wymaga podjęcia oddziaływań naprawczych.

Podsumowując, stwierdzenie „rodzina normalna" jest często używane zbyt swobodnie, czy wręcz nadużywane. Co więcej, jego stosowanie w opisany powyżej sposób wydaje się w niewielkim stopniu użyteczne, jest bardziej oceną niż opisem. Szczególnie w potocznym określaniu tego słowa, ale również w praktyce pedagogicznej, psychologicznej, czy socjologicznej nie podaje się kryteriów (wartości liczby), czy stanu (jakiegoś), do jakich odnosi się rozmówca. Zakłada się pewną wspólność semantyczną stwierdzeń od-

---

[11] B. Jankowiak, *Nastolatki w obliczu trudności. Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w kształtowaniu się zachowań antyspołecznych*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, Poznań 2016, s. 44.

[12] Por. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. *Dodatek*, Toruń 2007, s. 419-420.

biorców rozmowy i dlatego nie uszczegóławia się owego pojęcia, stanowiącego dla większości pewien skrót myślowy.

Pracując zarówno ze studentami, w poradnictwie indywidualnym lub par, można odnieść wrażenie, iż kategoria normy, w tym „rodziny normalnej”, pojawia się bardzo często. Mimo to znaczna część osób ma trudność w jej dookreśleniu, zdefiniowaniu lub podaniu wskaźników. Jednocześnie, przyjmując *a priori* podobieństwo własnych sądów do sądów i opinii większości ludzi, a owo złudzenie społeczne: wszyscy myślą tak samo lub podobnie, pozwala redukować dysonans poznawczy. Uruchomienie schematu „rodzina normalna” uaktywnia nadawanie określonych znaczeń oraz silnie wpływa na to, co z otrzymanej informacji ktoś zauważa, o czym myśli i co później pamięta. Ponieważ każdy człowiek spotkał się ze stwierdzeniem „rodzina normalna”, przy uruchamianiu schematu działa efekt dostępności (łatwość z jaką możemy sobie uświadomić rozmaite myśli i idee), znaczenie mają zdarzenia poprzedzające (zwiększanie się dostępności schematu pod wpływem tego, co było doświadczone bezpośrednio przed nim, czyli choćby reklama ze „szczęśliwą rodzinką”); obserwuje się także efekt uporczywości, którego wynikiem jest trwanie przy określonych przekonaniach (dotyczących w tym przypadku cech rodziny normalnej) nawet wtedy, gdy dane wspierające te przekonania zostały podważone.

Co zatem jest normalne? Jak zmienia to myślenie o sobie, świecie i antycypacji przyszłości? Cytaty poniżej wydają się być przykładami, jak szerokie jest rozumienie owej normalności.

1. Moje wszystkie problemy wynikają z tego, że mam taką a nie inną rodzinę. Nigdy nie było u nas normalnie. Nie tak, jak u innych…, mama pracowała, ojciec wyjeżdżał na kontrakty i go nie było. Jak mama wracała z pracy to prała, gotowała obiad, wciąż niby była w domu, się organizowała i nie poświęcała nam z siostrą uwagi – takiej ciepłej. Lekcje, odwiezienie nas na angielski (bo ojciec kazał) i inne sprawy, a ja chciałam, żeby było normalnie – jak w innych rodzinach, gdzie matki rozmawiają ze swoimi córkami i są ich najlepszymi przyjaciółkami. Wiem, że jakbym miała normalną rodzinę, to byłoby ze mną inaczej. A nienormalna rodzina to skaza na całe życie... (kobieta, lat 25).

2. *W mojej rodzinie było prawie zwyczajnie, normalnie – jak w innych, a nawet lepiej. Mimo że ojciec pił codziennie, ale się nie awanturował, nie bił ani matki, ani mnie, ani siostry, nie wynosił z domu, nie był jak ci inni alkoholicy. Pił, szedł spać, wstawał rano do pracy, wracał z pracy, pił, szedł spać i tak całą moją podstawówkę. Nie miałem tak źle, jak inni – że jakieś awantury, czy coś takiego. Byliśmy taką normalną, zwykłą rodziną, jak wiele na osiedlu. Zmieniło się potem, ja poszedłem do technikum do większego miasta, a ojciec się rozpił. Wynosił z domu rzeczy, bił mamę*

i siostrę. Mam żal do mamy, że go zostawiła, a on się zapił i umarł. Powinna go ratować... (mężczyzna, lat 22).

3. Moja rodzina jest normalna. Mam mamę, tatę, brata i brata przyrodniego. Rodzice pracują, brat chodzi do pierwszej klasy, brat przyrodni pracuje, jest u nas co drugi weekend i w środy. Jak mamy kłopoty, to robimy narady rodzinne i wspólnie podejmujemy decyzje. Teraz brat boi się chodzić do szkoły, to mama z nim śpi. Podobno istnieje ryzyko, że zacznie się moczyć, jak będzie za długo spał z mamą. Koncentrowanie się na tym kto potrzebuje i wspieranie takiej osoby, to podstawa normalnej rodziny. Tata mówi, że jego poprzednia żona nie była normalna… (kobieta, lat 20).

Czym jest normalna rodzina? Faktem? Mitem? Nierealną tęsknotą? A może tylko sztucznie powstałym modernistycznym konstruktem?

Przyszli praktycy o rodzinie normalnej

Sposób ujmowania problemów badawczych oraz zbierania danych wynikał z założeń interakcjonizmu symbolicznego. Z uwagi na obszar tematyczny niniejszych badań, paradygmat ten użytecznie wyjaśnia, w jaki sposób pewne nazwy/symbole/znaczenia powstają, następnie ulegają zmianie poprzez interakcje i dokonujące się interpretacje. Człowiek aktywnie działa, tworzy, nadaje znaczenia, konstruuje, modyfikuje i weryfikuje. Posiadana wiedza przyczynia się do określonego sposobu opisywania świata społecznego, nadawania określonych znaczeń, a z drugiej strony – ich odczytywania, czy odkrywania.

> Jednostki wzajemnie na siebie oddziałują, a społeczeństwa składają się z oddziałujących na siebie jednostek. Ludzie przechodzą ciągłe zmiany w interakcjach z innymi, a w ich wyniku zmienia się również społeczeństwo[13].

Zastosowana metoda to sondaż diagnostyczny; w kwestionariuszu ankiety zastosowano pytania zamknięte oraz jedno otwarte.

Grupy – jeszcze przed rozpoczęciem pierwszych zajęć – proszę o napisanie określeń, skojarzeń, zdań związanych ze stwierdzeniem: rodzina normalna. Obecnie dysponuję kartami z ponad 450 anonimowo napisanymi odpowiedziami. Zebrane dane można grupować z uwagi na różne kryteria (np. role rodziców, spędzanie czasu itp.), ponieważ kafeteria pytań otwartych ogranicza się do wspomnianego jednego, a uzyskany materiał to nie-

[13] W.E. Łuszczuk, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistycznej w Sosnowcu, nr 3, Sosnowiec 2008.

ustrukturalizowane wypowiedzi. Na marginesie warto wspomnieć, że odpowiedzi koncentrują się, w wielu przypadkach, na funkcjach rodziny, gdzie absolutnie dominujący jest komponent wsparcia, a także rozumienie i poczucie bycia zrozumianym[14]. Jednakże, na potrzeby tego artykułu skoncentrowano się jedynie na wybranym fragmencie analizy (niezależnie od innych wypisanych cech), badanie zależności między zmiennymi nie było celem niniejszego artykułu (grupy były wysoce homogeniczne), a mianowicie: dla jakiej liczby osób rodzina normalna oznacza z rodzinę nuklearną? Ile procent badanych ma inną niż normatywna wizję rodziny? A następnie: czy określona wizja coś znaczy dla pomagania?

Dla ponad połowy studentów (około 60%, ponad 250 odpowiedzi) pojęcie „rodzina normalna” jest tożsame z ujmowaniem rodziny w sposób normatywny, tradycyjny, nuklearny, a wiec jest to rodzina: heteroseksualna, pełna, zalegalizowana, z dziećmi:

– Mama, tata oraz dzieci, czasami jakieś zwierzę.

– Od małego tłumaczyć i pokazywać, że rodzina to związek „osób odmiennej płci.

– Rodzina normalna mieszka razem, to mama, tata i dzieci, wszyscy mogą na siebie liczyć.

– Rodzice innej płci wypełniają obowiązki rodzicielskie wobec własnych dzieci, z którymi mieszkają.

– Mama i ojciec, którzy wzięli ślub kościelny i co najmniej dwójka dzieci.

– Rodzina pełna – taka, w której rodzice są odmiennej płci. Nie występują w niej żadne patologie (np. alkoholizm, narkomania).

– Związek kobiety i mężczyzny, tylko i wyłącznie, którzy mają dzieci, jeśli mogą je mieć.

– Rodzina pełna (matka, ojciec, dziecko bądź dzieci), każdy członek angażuje się zarówno fizycznie, jak i emocjonalnie w codzienne sytuacje, które mają miejsce w życiu.

– Dziecko ma oboje rodziców (tzn. rodzice są w związku małżeńskim), członkowie darzą się szacunkiem, wspierają.

Przytoczne wypowiedzi wskazują, że badani mają określony konstrukt rodziny normalnej, jako złożonej z rodziców odmiennej płci, pozostających w formalnym związku, posiadającej potomstwo. Jest to tradycyjny, schematyczny sposób postrzegania rodziny – ukształtowany przez kulturę, jej przekaz, uwarunkowany historycznie. Stanowić może wyraz pewnego nawyku

[14] E. Kasperek-Golimowska, A. Gulczyńska, 2015, materiały z Konferencji Naukowej – niepublikowane.

w odwoływaniu się do tego co znane (dostępność poznawcza), a także zinternalizowane.

Rodzina normalna – w ujęciu nienormatywnym – występuje w wypowiedziach około 40% studentów.

– Może tak być nazywana grupa osób, która jest dla siebie ważna (w sensie emocjonalnym i relacyjnym), a nie formalnym.

– Ta, w której są dzieci, ale nie musi być to związek małżeński.

– Bez względu na orientację, nie musi być prawnie zalegalizowany, niekoniecznie musi być pełna i nie musi odpowiadać tradycyjnemu postrzeganiu rodziny przez społeczeństwo.

– Nie ma rodzin normalnych. Rodziny normalne nie istnieją.

– Rodzina normalna – partnerzy (obojętnie jakiej płci) + dziecko (dzieci), brak patologii, o dochodzie pozwalającym na zaspokojenie podstawowych potrzeb.

– Osoby sobie bliskie, które się kochają, wspierają, dużo rodzin takich spotykamy w dzisiejszych czasach różnorodności, ciężko jednoznacznie rozumieć słowo norma.

Osoby ujmujące rodzinę nie-tradycyjnie, mają prawdopodobnie bardziej złożoną reprezentację konstruktu „rodziny normalnej". Uważają, że musi być to grupa osób zaspokajająca swoje potrzeby, wspierająca się. Kwestie zalegalizowania związku oraz wypełnienia pewnych formalnych zobowiązań nie są tu akcentowane.

Wnioski i podsumowanie

Jakie płyną z tego wnioski? Ponad połowa studentów ma tradycyjny, normatywny wizerunek rodziny, który dla nich oznacza „normalną rodzinę". Jednocześnie niewielka liczba pytanych zauważa rolę wychowania, opieki, przekazywania wartości, norm, zasad i reguł współżycia społecznego[15].

Mniej aniżeli połowa dopuszcza odmienne od tradycyjnego kryteria opisu rodziny normalnej. W zdecydowanej większości odpowiedzi pojawia się odniesienie do wspierania siebie w troskach, problemach, spędzanie razem czasu. Jakie są z tego implikacje dla procesu pomagania. W jaki sposób to co piszą (mówią), myślą o rodzinie normalnej przyszli fachowcy wpłynie na ich pracę – a zatem konkretne oddziaływania? Czy pracując w ramach poradnictwa z kobietą samotnie wychowującą dziecko będą zachęcać ją (jako nienormalną) do szukania sobie męża. Czy będą w stanie oddzielić swoje emocje i etykiety, kiedy odbiorcą interwencji kryzysowej będzie dziecko wychowywane w rodzinie jednopłciowej? Na tak postawione pytania postarano się udzielić odpowiedzi w dalszej części artykułu.

[15] Tamże.

Zgodnie z danymi statystycznymi, odsetek urodzeń pozamałżeńskich rośnie systematycznie od kilkunastu lat. Na początku lat 90. XX wieku ze związków pozamałżeńskich rodziło się około 5-7% dzieci, zaś w ostatnich latach 20-24%. Odsetek ten jest zdecydowanie wyższy w miastach i w 2014 roku wynosił prawie 26%, natomiast na wsi – ponad 20%; jest on także zróżnicowany regionalnie – od 13% w województwie małopolskim do 41% w województwie zachodniopomorskim. Rosnąca skala urodzeń dzieci pozamałżeńskich może być traktowana jako wskaźnik zmian sytuacji rodzinnej dzieci w Polsce i oznaczać, że będą one wychowywane we wzrastającej liczbie rodzin tworzonych przez związki partnerskie lub w rodzinach niepełnych, co potwierdziły wyniki spisu z 2011 roku. Za wskaźnik tego typu zmian można uznać również zwiększającą się liczbę dzieci, których rodzice się rozwiedli[16].

Szacując i przewidując dalej – każdy z obecnie studiujących młodych dorosłych będzie pracował z wieloma dziećmi z rodzin niepełnych w ciągu swojego życia. Każdy z ankietowanych spotka w ramach realiów zawodowych, profesjonalnych lub w warunkach prywatnego życia wielu rozwiedzionych dorosłych, a wraz ze stażem jego lat pracy liczba ta będzie rosła.

Jak (obecny student, studentka, a kiedyś pedagog, psycholog, socjolog) będzie ich postrzegał? Jaką rolę wobec nich przyjmie? Modernistycznego, „wiedzącego pomagacza”, uprawnionego do orzekania o tym, jaki jest świat. Eksperta, który – dzięki wiedzy – wie lepiej, rozumie pełniej i może doradzić jak żyć czy jak tworzyć rodzinę (oczywiście tę normalną). A może będzie to postawa postmodernistycznego zaciekawienia? Nadawania znaczeń? Szukania sposobów bardziej otwartego odnalezienia się w tej sytuacji? Porzucenia wiary w jedną słuszną rzeczywistość? Z punktu widzenia wychowawczego – raczej wyposażania poszukujących odpowiedzi (rodziców, nastolatków, dzieci) w umiejętności, nie – kierowania, rządzenia, czy wyższościowej dyrektywności. Przyjęcie przez studentów określonego rozumienia danych stwierdzeń może zastanawiać. Być może, a wykluczyć tego nie można, spotka się ona podczas studiów pedagogicznych lub/i innych z określeniem rodzina normalna. Stąd powszechność owego założenia i jego powtarzalność. Być może przenoszą oni – w sposób mało refleksyjny – określenia z życia prywatnego na pole nauki, traktując swoje doświadczenia czy marzenia jako powszechność i nadając im miano normatywności. Opierając się na opisanych mechanizmach – między innymi w Racjonalnej Terapii

[16] http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/dzieci-w-polsce-w-2014-roku-charakterystyka-demograficzna,20,1.html.

Zachowań[17], czy terapii poznawczo-behawioranej[18] – osoba działa tak, jak myśli i jakie ma – wynikające z doświadczeń – przekonania. Stąd bezpośrednie uogólnianie z własnych przekonań i doświadczeń na sposób „odczytywania" przekonań, postrzegania i interpretowania doświadczeń innych – wydaje się niebezpieczne i krzywdzące. Aby zmniejszyć ryzyko transferu własnych – często nie do końca uświadomionych poglądów – warto zatem proponować (np. wśród studentów) większą otwartość poznawczą, stosować język opisu, nie interpretacji; procesu – zamiast orzekać o stanie; zachęcać do samoobserwacji i rezygnacji z przywiązywania się do jedynej i słusznej koncepcji. W sposób zamierzony wprowadzać, odwołując się bezpośrednio do tematu, ekwiwalenty pojęcia „rodzina normalna", czyli zdrowa, funkcjonalna, adoptująca się, przystosowująca się, radząca sobie. Być może, odpowiadając na postawione wyżej pytania, poszerzy to sposób postrzegania osób znajdujących się w rodzinie, ich interakcji oraz pozwoli zobaczyć – bardziej realnie (w znaczeniu: kryterium realności) kontekst w którym żyje. Wiedza, zdobyta w czasie studiowania i studiów, może być ważnym moderatorem w pracy zawodowej.

Zwolennicy podejść modernistycznych[19] potrzebują owych nienormalnych

> uważając siebie za eksperta od normy i patologii, modernistyczny terapeuta (…) daje sobie prawo do zmieniania ludzi tak, jak dyktuje mu, traktowana przez niego jako obiektywna, wiedza. Na tej podstawie określa nie tylko cele prowadzonej przez siebie terapii, lecz także metody ich osiągania. Funkcjonuje podobnie jak technik, który korzystając z ujętej w ogólne kategorie wiedzy, próbuje za pomocą odpowiednich narzędzi „naprawić" niesprawnie działającego pacjenta[20].

Podejścia postmodernistyczne – konstruktywizm czy konstrukcjonizm społeczny – proponują spojrzenie na odbiorcę pomocy bardziej otwarte – bez z góry przyjętych założeń. Norma – jako taka – jest kryterium nieużytecznym. Dla każdego może być inna, może zmieniać się w zależności od sytuacji zewnętrznych i indywidualnego zapotrzebowania rodziny. Dlatego, w rozmowie pomocowej każda perspektywa traktowana jest jako pewien ważny i znaczący sposób postrzegania, ale jednocześnie nie jedyny. Odejście

---

[17] M.C. Maultsby, *Racjonalna Terapia Zachowania. Podręcznik terapii poznawczo-behawioralnej*, Żnin 2008, s. 36-39.

[18] Ch.A. Padesky, D. Greenberger, *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeuty*, Kraków 2004, s. 16-18.

[19] M. Opoczyńska, *Dialog innych albo inne monologi*, Kraków 2007.

[20] Tamże, s. 107.

od szukania tego co normalne w kierunku tego co działa, co zdrowe i co funkcjonalne ma odciążyć rodzinę od podejmowania prób działań nierealnych, a więc z góry skażonych porażką. Niezwykle ważne jest zatem podjęcie próby zachęcania studentów, aby rewidowali swoje i społeczne schematy, szukali tego co działa, co jest funkcjonalne. Nie oznacza to, w żadnym razie, wyrzeknięcia się swoich norm i wartości, ale poszanowania norm i wartości oraz sposobu ich interpretowania oraz nadawania znaczeń przez innych ludzi.

Już w dwudziestoleciu międzywojennym K. Horney pisała:

> nasz pogląd na temat tego, co normalne wynika z przyjęcia pewnych wzorców zachowania i odczuwania, obowiązujących w grupie, która narzuca te wzorce swoim członkom. One jednak różnią się, w zależności od kultury, epoki, klasy czy płci. Skutki tych rozważań dla psychologii są bardziej dalekosiężne, aniżeli mogłoby się wydawać w pierwszej chwili. Bezpośrednią ich konsekwencją jest poczucie zwątpienia we wszechwiedzę psychologii. Na bazie podobieństwa między odkryciami dotyczącymi naszej kultury i innych kultur nie wolno nam wnioskować o ich wspólnym podłożu. Nie mamy już podstaw do tego, żeby uważać, iż nowe odkrycie psychologiczne może nam odsłonić jakąś uniwersalną cechę natury ludzkiej. Wniosek, jaki wypływa potwierdza to, czego niektórzy socjologowie wielokrotnie dowiedli: nie ma czegoś takiego jak psychologia człowieka normalnego, która odnosiłaby się do całej ludzkości. Ograniczenia te są jednak w pełni kompensowane przez nowe perspektywy rozumienia natury ludzkiej, jakie się przed nami otwierają. Podstawowym wnioskiem wypływającym z tych rozważań antropologicznych jest to, iż uczucia i postawy w zdumiewająco wysokim stopniu ukształtowane są przez warunki, w jakich żyjemy, i to zarówno kulturowe, jak i jednostkowe, a które są nierozłącznie ze sobą splecione. Oznacza to z kolei, że znajomość warunków kulturowych, w jakich żyjemy, daje nam dużą szansę uzyskania o wiele głębszego zrozumienia specyficznych właściwości uczuć i postaw uważanych za normalne[21].

BIBLIOGRAFIA

Giddens A., *Słownik Antropologii i Socjologii Kultury*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a system społeczny. Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993.

Jankowiak B., *Nastolatki w obliczu trudności. Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w kształtowaniu się zachowań antyspołecznych*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

[21] K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1993, s. 15.

Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. *Dodatek*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
Kojder A., *Norma społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz i in., Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
Kuryś-Szyncel K., *„Bo inność drażni jednakowość". Konfrontacja z zadaniami rozwojowymi dorosłości jako źródło konfliktu*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
Leś T., *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?* Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2011, 2(54).
Łuszczuk W.E., *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistycznej w Sosnowcu, nr 3, Sosnowiec 2008.
Maultsby M.C., *Racjonalna Terapia Zachowania. Podręcznik terapii poznawczo-behawioralnej*, Wydawnictwo Dominika Księskiego Wulkan, Polskie Towarzystwo Psychologii Behawioralnej, Żnin 2008.
Olearczyk T.E., *Sieroctwo i osamotnienie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
Opoczyńska M., *Dialog innych albo inne monologi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
Padesky Ch.A., Greenberger D., *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeuty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
Sęk H. (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Netografia

http://sjp.pwn.pl/sjp/norma;2490846 [dostęp: 10.09.2016].
http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/dzieci-w-polsce-w-2014-roku-charakterystyka-demograficzna,20,1.html [dostęp: 02.09.2016].

GRAŻYNA TEUSZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PRZEZ TY CZŁOWIEK STAJE SIĘ JA. COACHING I FILOZOFIA DIALOGU – KONSTRUKTYWNE SPOTKANIE

ABSTRACT. Teusz Grażyna, *Przez Ty człowiek staje się Ja. Coaching i filozofia dialogu – konstruktywne spotkanie* [Through You the Human Person Becomes I. Coaching and the Philosophy of Dialog – a Constructive Encounter]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 193-204. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.12

The article discusses selected aspects of the philosophy of dialog, and then makes relations between them and the theory and practice of coaching. The platform which significantly bridges the two approaches is the perspective of encounter and the dialogical relation, which come into play in the interpersonal I and You relation (coach – client) and the resultant experience, conditions and consequences. Empathy is one of the possible efficient tools of dialog. It is a criterion for a genuine encounter that is one of the assumptions of the philosophy dialog.

Key words: dialogue, dialogue philosophy, coaching, empathy, communication

Czym jest coaching?

Wokół terminu „coaching" narosło wiele semantycznie nieostrych i niejednoznacznych interpretacji.

> Zadziwiający sukces coachingu do pewnego stopnia wskazuje na charakterystyczny przejaw mody pojęciowej, a nawet można mówić o pewnym nadużyciu semantycznym. Okazuje się, że w praktyce życia codziennego, w piśmiennictwie popularyzatorskim, ale czasami też fachowym, stosuje się określenia, sprawiające wrażenie, że prawie wszystko można nazwać coachingiem[1].

[1] J. Surzykiewicz, *Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice społecznej i pracy socjalnej: ku coachingowi społecznemu*, [w:] *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Warszawa 2013, s. 21.

Określając nim zatem zwyczajowo najczęściej wszystko, co wiąże się z rozwojem osobistym, sytuuje się go w przestrzeni szeroko rozumianych oddziaływań wspierających osobę, których celem jest skłonienie jej do zatrzymania się w biegu życia oraz spokojnej refleksji, zastanowienia i odkrycia tego, co z wykorzystaniem w stopniu maksymalnym własnych zasobów, zdolności i wiedzy jest możliwe do wprowadzenia w życie jako w danej sytuacji najlepsze rozwiązanie. Inaczej rzecz ujmując, można by powiedzieć, że istotę coachingu stanowi samorozwój, próba znalezienia przez jednostkę odpowiedzi na pytania: kim jestem? czego tak naprawdę chcę i pragnę? co, biorąc pod uwagę mój osobowy potencjał, mogę oraz potrafię zmienić i osiągnąć, a co jest poza moimi możliwościami? Wnikliwa analiza, spokojny i dojrzały namysł oraz wgląd w siebie powinny prowadzić ku konkretnym postanowieniom, decyzjom i rozstrzygnięciom. Można by powiedzieć, że podejmowana w coachingu refleksja, której rezultatem jest *sui generis* poszerzenie świadomości, uświadomienie sobie wyzwań, celów i wartości oraz własnych kompetencji i potencjału, projektuje niejako swoiste ramy dla samorozwoju.

W otwierającym książkę *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów* rozdziale, zatytułowanym *Coaching z wielu perspektyw* przywołano kilka definicji coachingu, umożliwiających wgląd w jego istotę oraz w postrzeganie go przez praktyków, jak i klientów[2]. Po ich zaprezentowaniu, w części – *Coaching oparty na dowodach*, redaktor pracy Paweł Smółka, konstatuje:

> odpowiedź na pytanie, czym jest coaching, wbrew pozorom, nie jest wcale łatwa. Wiele definicji coachingu jest tak ogólnych, abstrakcyjnych i mało precyzyjnych, że nie dziwi fakt, iż pod etykietą „coaching" można znaleźć lub zawrzeć w zasadzie wszelkiego rodzaju praktyki związane ze wspieraniem, doskonaleniem, a nawet leczeniem (psychoterapią) ludzi[3].

Następnie, wskazując, iż definicyjne próby nie „budują unikalnej tożsamości coachingu" i nie eksplikują tego, co wyróżnia go spośród wielu innych form wspierania rozwoju, a tym samym, „nie pozwalają na jego (…) profesjonalizację, jako samodzielnego obszaru praktyki"[4] prezentuje kilka przykładów swego rodzaju metamodelu coachingu, jako koncepcyjnej ramy, „która – jak zauważa – wyróżnia zasadnicze, wspólne cechy coachingu nie-

---

[2] *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, red. P. Smółka, Gliwice 2009, s. 8-20.

[3] Tamże, s. 26.

[4] Tamże. Zob. także: Część 2 – *Modele i techniki coachingu*, [w:] *Coaching doskonały*, s. 119-232.

zależnie od konkretnego podejścia"[5]. Pierwszym jest, zaproponowany przez Stobera i Granta, „model kontekstualny". Wśród istotnościowych elementów odnajdywanych w każdym procesie coachingowym, które zawarte są we wspomnianym modelu, znajdują się: relacja klient – coach, cel współpracy w ramach relacji klient – coach, procedura/plan wspierania klienta w realizacji wybranego przez niego wspólnie z coachem celu[6].

Innym przykładem metamodelu coachingu, który przywołuje, jest model „osobistej konsultacji" Popovica i Boniwella, w którym zostają wyróżnione dwa zasadnicze elementy: relacja klient – coach oraz proces zmiany. Dynamiczna relacja klient – coach realizuje się w trzech wymiarach: 1) bycie z klientem lub działanie z klientem, 2) koncentracja na istniejących wzorcach zachowania, myślenia i przeżywania lub koncentracja na pożądanych wzorcach zachowań, myślenia i przeżywania, 3) koncentracja na kwestiach intrapsychicznych lub koncentracja na kwestiach interpersonalnych lub związanych z otoczeniem klienta. Wyróżnione elementy stanowiłyby swego rodzaju „miejsca wspólne" różnorodnych oddziaływań, praktyk coachingu. Jak zauważa Smółka:

> modele coachingu dostarczają ram dla jego praktyki, jednakże ostateczny kształt relacji klient – coach oraz sposobu wspierania klienta przez coacha jest wyznaczony potrzebami i oczekiwaniami klienta, a nie sztywnymi wytycznymi jakiegokolwiek modelu[7]. Niezależnie od podejścia teoretycznego coacha – kontynuuje – oraz formatu prowadzonych przez niego sesji coachingu praktyka zawsze obejmuje następujące elementy: nawiązanie kontaktu i rozwój relacji klient – coach, pomoc klientowi w przemyśleniu i ustaleniu celu współpracy oraz zaangażowanie klienta w działania na rzecz realizacji wybranych przez niego celów[8].

Jednym z kluczowych, by nie powiedzieć konstytutywnych składników coachingu jest relacja coach – klient, fundowany na niej kontakt, jego jakość. Owa jakość kontaktu wyznaczona jest przez oparcie go na równości, zaufaniu, partnerstwie, wzajemnym rozumieniu i współpracy. Tylko w tak zakreślonych ramach może przebiegać stymulowanie klienta do autorefleksji, do wzrostu samoświadomości wykraczającej poza powierzchowną eksplorację własnej, bieżącej sytuacji oraz analizę aktualnych możliwości[9]. Dla coacha zaś relacja z klientem stanowi sposobność, swoiste wyzwanie do podjęcia refleksji nad własną praktyką tak, aby przyswojoną wiedzę twórczo wyko-

---

[5] Tamże, s. 29.
[6] Tamże, s. 29-30.
[7] Tamże, 32.
[8] Tamże, s. 36.
[9] Tamże, s. 38.

rzystać i zabezpieczyć tym samym profesjonalną praktykę coachingu, aby wypracować realistyczny wgląd „w sposób nawiązywania kontaktu i podtrzymywania relacji z klientem, a także rozumienia jego świata”[10].

Coaching jest szczególną, międzyosobową relacją, która swoją najpełniejszą reprezentację uzyskuje w rozmowie, w dialogu. Zaistniałe w relacji coachingowej spotkanie Ja – Ty przybiera zatem postać dialogową. We *Wprowadzeniu* do książki *Coaching jako konstruktywny dialog*, będącej obszernym, kompleksowym omówieniem kwestii dialogu w coachingu, czytamy:

> Dialog jest sercem każdej istotnej relacji coachingowej, a zarazem koniecznym warunkiem rozwoju indywidualnego i społecznego – to właśnie dzięki niemu można mówić o prawdziwym spotkaniu dwóch osób. Bez takiego spotkania, bez możliwości przejrzenia się w oczach innego podmiotu, bez nazwania i wyrażenia własnych myśli, bez empatycznego otwarcia się i usłyszenia myśli drugiego człowieka oraz bez wymiany poglądów prowadzącej do współtworzenia nowych idei – niemożliwe byłoby ani samopoznanie, ani tworzenie więzi, ani też indywidualny czy społeczny progres. (…) W tym kontekście coaching, rozumiany jako konstruktywny dialog, staje się nie tylko sposobem na zaspokojenie jednej z fundamentalnych ludzkich potrzeb, ale także pięknym i skutecznym narzędziem służącym do facylitacji indywidualnego i społecznego rozwoju[11].

Aleksandra Szewczyk ujmuje rozumienie i pojmowanie postawy dialogu w coachingu jako *sui generis* aktywność artystyczną:

> …prowadzenie konstruktywnego dialogu w coachingu jest sztuką, którą należy zgłębić i stosować, korzystając z narządzi odpowiednio dobranych do sytuacji, osoby poddającej się procesowi coachingu i do kontekstu – niczym malowanie obrazu wybranymi technikami na płótnie. Dialog prowadzony między dwojgiem ludzi można by nazwać rzemiosłem, a dialog prowadzony w coachingu sztuką, bo potrzebne są (…) narzędzia oraz odpowiednio przeszkolona i przygotowana do tego osoba, która rzemiosło zamieni w sztukę[12].

Perspektywa filozofii dialogu

Zaprezentowane punkty widzenia, zarysowujące perspektywę szczególnej otwartości podmiotowej, osobowej relacji coachingowej, skierowują naszą uwagę na nurt myślenia wyznaczony przez filozofię dialogu. Nie sposób

---

[10] Tamże, s. 45.

[11] L.D. Czarkowska, *Coaching jako konstruktywny dialog. Wprowadzenie*, [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, red. L.D. Czarkowska, Warszawa 2016, s. 12.

[12] A. Szewczyk, *Sztuka prowadzenia dialogu w coachingu*, [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, s. 82.

w tym miejscu dokonać szczegółowej charakterystyki – założeń kierunku oraz poglądów jego głównych przedstawicieli. Istnieje obszerna, bogata literatura przedmiotu odnosząca się do tego nurtu filozoficznego określanego niekiedy także filozofią spotkania[13]. Intencją moją jest jedynie wskazanie kilku „newralgicznych" punktów stycznych, uwypuklenie niektórych „miejsc wspólnych", ukazanie ożywczej inspiracji formułowanych na gruncie filozofii dialogu twierdzeń dla coachingu[14].

Punktem wyjścia, który w zasadniczy sposób zbliża do siebie coaching i filozofię dialogu jest kategoria spotkania, ponieważ spotkanie jest warunkiem *sine qua non* zaistnienia samej sytuacji dialogu. W spotkaniu zaś chodzi o wzajemne poznanie, które dokonuje się według scenariusza swoistej, do niczego nieredukowalnej, osobowej intencjonalności. Spotkanie to także relacja. „Podstawowe słowo Ja – Ty ustanawia świat relacji" czytamy u Martina Bubera[15]. Filozofowie dialogu dla ukazania wartości spotkania, które charakteryzować się powinno bezpośredniością doświadczenia i otwartością, posługiwali się metaforą twarzy. Prawda o drugim, jego inność, odmienność miałaby się zawierać i być komunikowana, jak to ujmował Emmanuel Levinas, w epifanijności twarzy. Doświadczenie drugiego, jego naoczności i bezpośredniości, następuje poprzez bycie z nim twarzą w twarz. „Twarz jest sensem ze względu na nią samą"[16], a „inny poprzez swoją twarz obecny jest nie w horyzoncie poznania, lecz etycznego wezwania"[17]. „Twarz jest etyczną prośbą, która zawiera w sobie jednocześnie zakaz i nakaz etyczny. Stawia opór i jednocześnie wzywa do odpowiedzialności"[18]. Odpowiedzialność, w rozumieniu Levinasa, jest najważniejszym, pierwotnym elementem składowym każdej międzyosobowej relacji, na którym fundują się, w sposób świadomy i wolny, tworzone więzi. „Zanim bowiem wejdziemy w jakiekolwiek relacje, jesteśmy odpowiedzialni za innych"[19].

---

[13] Zob. T. Gadacz, *Filozofia dialogu*, w: tenże, *Historia filozofii XX wieku, t. 2 – Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Kraków 2009, s. 501-638 (tu także bogata bibliografia, s. 656-662).

[14] Zagadnienie to pojawia się jako płaszczyzna ilustracyjna i porównawcza w tekstach zgromadzonych we wspomnianej już książce *Coaching jako konstruktywny dialog*. Chciałabym jednakże wyeksplikować kilka jeszcze płaszczyzn wzajemnego odniesienia obu rzeczywistości, które w pewnym sensie mogłyby dopełnić zaprezentowany obraz.

[15] M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktór, Warszawa 1992, s. 41.

[16] E. Levinas, *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*, przekł. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991, s. 50.

[17] T. Gadacz, *Filozofia dialogu*, s. 593.

[18] Tamże.

[19] Tamże, s. 594.

Dlaczego ten etyczny wymiar jest tak ważny? Głównie z tego względu, że jego brak, usunięcie, naraża relację z drugim na proces dominacji, wyzwala pragnienie osiągnięcia nad nim władzy, panowania. Twarz stanowi zatem niejako swego rodzaju „wartość", która zatrzymuje, nie pozwala na zawładnięcie drugim. Twarz jest ponadto silnie skorelowana z mówieniem. Najpierw to ona sama, uobecniając się, mówi, nade wszystko jednak sam akt rozmowy, dialogu, wpisany jest w sytuację realnej wymiany słów, ponieważ rozmawiając stajemy wobec siebie twarzą w twarz, w naoczności i bezpośredniości kontaktu. W rozmowie dochodzi do głosu autentyczność spotkania Ja – Ty. W rozmowie, w prawdziwym dialogu, Ja i Ty wychodzą niejako ku sobie, a „każdy z uczestników rzeczywiście obejmuje myślą drugiego lub drugich w ich bycie i sposobie bycia i zwraca się do nich z zamiarem ustanowienia między sobą i nim lub nimi żywej wzajemności"[20].

Martin Buber starając się określić cechy prawdziwej rozmowy, na pierwszym miejscu wymienia afirmację drugiego w jego osobowym uobecnieniu, przyjęcie go jako partnera, potwierdzenie jego istnienia. „Niezależnie (…) od tego, w czym nie zgadzam się z drugim, uznając go za partnera prawdziwej rozmowy, mówię mu jako osobie < tak >"[21]. Następny warunek, aby powstała prawdziwa rozmowa, polega na tym, że „każdy, kto bierze w niej udział, musi włączyć samego siebie. Oznacza to, że musi być zdecydowany zawsze mówić to, co myśli na temat omawianego przedmiotu"[22]. Jak zauważa Buber: „Tam, gdzie naprawdę istnieje dialogiczne słowo, trzeba mu oddać sprawiedliwość przez otwartość"[23]. Czynnikiem bardzo ważnym jest przezwyciężenie pozoru.

> Ten, kto – nawet w atmosferze prawdziwej rozmowy – kieruje się myślą o własnym oddziaływaniu jako mówcy tego, co powinno przez niego przemówić, działa jak niszczyciel. Gdy zamiast tego, co winno być powiedziane, chcę zaprezentować swoje samolubne „ja", bezpowrotnie gubię to, co miałbym do powiedzenia – niedopowiedziane wkracza to do rozmowy i niedopowiedziana staje się rozmowa. Ponieważ prawdziwa rozmowa jest sferą ontologiczną, która konstytuuje się przez autentyczność bytu, każde wtargnięcie pozoru może ją okaleczyć[24].

W prawdziwej rozmowie, w autentycznym dialogu „międzyludzkie otwiera to, co kiedy indziej pozostaje zamknięte"[25]. Zamknięte na przykład

---

[20] M. Buber, *Ja i Ty*, s. 226.
[21] Tamże, s. 152.
[22] Tamże.
[23] Tamże.
[24] Tamże.
[25] Tamże, s. 153.

są dla przedstawicieli filozofii dialogu odniesienia do rzeczy, które istnieją niejako obok, na zewnątrz. Przedmiotowa realność bycia z nimi nie przybiera postaci relacji, wzajemności.

> Świat nie ma udziału w doświadczeniu. Pozwala się doświadczać, ale jego to nie dotyczy, bowiem nie dodaje doń niczego i niczego w nim nie spotyka. Świat jako doświadczenie należy do podstawowego słowa Ja – Ono. Podstawowe słowo Ja – Ty ustanawia świat relacji"[26].

Osobliwość, można by powiedzieć swoistość i swego rodzaju ekskluzywność dialogu, zawiera się w szczególnej postawie, która charakteryzuje pozostające w relacji jednostki. Jest to postawa wzajemności, zaangażowania, otwartości, gotowości słuchania. Chodzi o to, aby prowadzić dialog, „rozmawiać ze sobą, a nie mimo siebie", a co najważniejsze, jak zauważa Buber, „nie narzuca się nikomu dialogu. Opowiadanie nie jest sprawą powinności lecz możliwości"[27]. W podjętym w wolności dialogu dochodzi do uświadomienia sobie tego, że istnieje nie tylko mój punkt widzenia, wartościowania, patrzenia na rzeczywistość, jej percepcji i przeżywania. Dialogiczna relacja uprzytamnia ponadto ograniczoność jednostkowej perspektywy myślenia o sobie i świecie. Ustanawia równocześnie pewną sferę „pomiędzy", wyznacza pewien obszar, w którym powstaje nie tyle nowa ontologiczna jakość, co pewien sposób świadomego ogarniania i rozumienia rzeczywistości. Uczestnicy dialogu komunikują sobie treści, które wypowiadane „tu i teraz", w niepowtarzalności sytuacji spotkania, żyją jakby w przestrzeni „między" Ja i TY.

> Podstawowym ruchem dialogicznym jest zwrócenie się. Z pozoru jest to coś zwyczajnego i pozbawionego znaczenia: patrząc na kogoś, mówiąc do kogoś, zwracamy się przecież do niego – oczywiście fizycznie, ale w wymaganym stopniu, kierując na niego naszą uwagę, także duchowo[28].

Uświadamiana w postawie dialogu odmienność drugiego wskazuje na jeszcze inną wartość, a mianowicie że świat międzyosobowych relacji konstytuowany jest nie tylko przez podobieństwa i tożsamości, ale także przez różnice, przez to co inne. W wyniku tego horyzonty uczestników spotkania, jak to określa Hans – Georg Gadamer, „mieszają się ze sobą", przenikają wzajemnie i prowadzą do wytworzenia się wzajemnego rozumienia[29].

---

[26] Tamże, s. 41.

[27] Tamże, s. 242.

[28] Tamże, s. 229.

[29] Zob.: H.-G. Gadamer, *Człowiek i język*, [w:] tenże, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, przekł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 1979, s. 47-56.

Relacja z innym, której najpełniejszym wyrazem jest doświadczenie spotkania, „jest jawna i ma kształt słowny. Możemy dawać i przyjmować Ty”[30]. Mówienie, dialog, odnosi się nie tyle do samej aktywności słownej, a bardziej do przyjmowania określonej postawy wobec drugiego, postawy, która uświadamiając sobie z jednej strony, że jest on kimś rzeczywiście, realnie innym, pragnie zarazem zbudować z nim wzajemność.

> Człowiek chce być potwierdzony przez człowieka w swoim bycie i chce być obecny w bycie drugiego. Osoba ludzka potrzebuje potwierdzenia, ponieważ potrzebuje go człowiek jako człowiek. Nie potrzebuje go zwierzę, ponieważ nie doświadcza wątpliwości, czym jest. Inaczej człowiek: wygnany z królestwa przyrody i skazany na ryzyko kategorii samotnej, otoczonej chaosem, który narodził się wraz z nim, wygląda skrycie i lękliwie zgody na bycie, która może otrzymać tylko od drugiego człowieka[31].

Chodziłoby zatem o to, aby zwracając się ku drugiemu, rzeczywiście dostrzec jego bytową osobność, niepowtarzalność, jedyność i wyjątkowość, aby uznać jego punkt widzenia i utożsamić się z nim w tym sensie, że chcemy zrozumieć jego położenie i formułowane racje.

Coaching a filozofia dialogu

Stanowiąca centrum antropologicznej refleksji filozofów dialogu relacja dialogiczna, ów dialogiczny horyzont, odgrywa również kluczową rolę w coachingu. Można by powiedzieć, że akcent postawiony na perspektywę dialogiczną, a nie na monologiczną wyłączność procesu mówienia, stanowi zasadniczy wyznacznik skuteczności podejmowanych w jego zakresie działań. Przy całej trudności zdefiniowania procesu coachingu, o czym pisałam na wstępie, relacja coachingowa zyskuje najpełniejsze oświetlenie poprzez uchwycenie jej w perspektywie spotkania i dialogu. W tym kontekście ustalenia filozofii dialogu, nurtu dialogicznego w filozoficznym myśleniu, okazują się niezwykle użyteczne. Wszystkie elementy tak zwanej pracy coachingowej, od nawiązania pełnej szacunku i zaufania relacji, poprzez fazy budowania kontaktu i przebieg procesu wzajemnego reagowania obu podmiotów, którymi są coach i klient, pozostają w wysokim stopniu odniesienia do przyjmowanych w filozofii dialogu założeń dotyczących jakości tego, co się wydarza w optyce zaistniałej diady Ja – Ty. Ukazujący się na przykład

[30] Tamże, s. 41.
[31] Tamże, s. 137.

w filozofii dialogu, szczególnie w myśli Emmanuela Levinasa, horyzont etycznego wezwania i zobowiązania, który wypływa z obecności innego, będący w sensie aksjologicznym najwyższym wyrazem poczucia odpowiedzialności, wyznacza istotny rys coachingowej relacji. „Uchylanie się od odpowiedzialności to (…) blokada uniemożliwiająca wysłuchanie i zrozumienie odmiennych stanowisk oraz wyjście poza zamkniętą perspektywę"[32]. Zauważmy przy tym, że nie chodzi tylko o etyczność samego dialogu, jako szczególnej postaci międzyosobowego dyskursu, ale o całokształt organizowanej, modelowanej spotkaniem, wpisanym w niego sposobem bycia, przestrzeni między Ja i Ty. Sfera spotkania zatem, w swoim etycznym wymiarze, jest czymś znacznie szerszym od dialogu jako aktywności słownej. Odnosi się do sytuacji, w której osoby, podmioty stają wobec siebie, w której Ja znajduje się wobec Ty. Dochodzi wtedy do głosu, jak to ujmuje Józef Tischner, jakby skrzyżowanie dwóch horyzontów: aksjologicznego i agatologicznego[33]. Egzystencjalna perspektywa spotkania z drugim otwiera się na sferę wartości i zagadnienie Dobra i Zła.

Jednym z istotnych elementów coachingowej relacji jest empatia. Autorzy analizujący empatyczne nastawienie jako narzędzie dialogu w coachingu zauważają, że nie chodzi o rozumienie jej tylko jako sympatii, akceptacji, nachylenia ku udzieleniu pomocy.

> Empatia jest czystą obecnością, energią, kontaktem, otwarciem przestrzeni na pełną autentyczność, bycie z innym człowiekiem w sposób, jaki go otwiera i mu służy. Pojawia się wtedy, gdy udaje się nam zniwelować przyjęte z góry założenia, interpretacji, oceny i wyobrażenia[34].

Na zdolność do empatii kładzie również akcent w analizie międzyosobowego spotkania filozofia dialogu. Pojawia się ona w charakteryzowanym przez Martina Bubera w sferze międzyludzkiej jako *sui generis* jako punkt szczytowy uobecnieniu. Filozof określa ją mianem realnej fantazji. Oznacza ona „że wyobrażam sobie to, co myśli, przeżywa czy czuje inny człowiek, i to nie jako oderwaną treść, lecz właśnie w rzeczywistości drugiego człowieka, to znaczy jako proces życiowy"[35]. Aby przybliżyć sposób Buberowskiego w tym względzie rozumowania posłużmy się nieco dłuższym cytatem, który eksplikuje swoistość przyjętego przez autora widzenia tej kwestii:

---

[32] J. Marczyszyn-Berendt, E. Tyralik-Kulpa, *Empatia jako narzędzie dialogu w coachingu*, [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, Warszawa 2016, s. 129.

[33] Zob. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2002; tegoż, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.

[34] J. Marczyszyn-Berendt, E. Tyralik-Kulpa, *Empatia jako narzędzie dialogu*, s. 133.

[35] M. Buber, *Ja i Ty*, s. 136.

> Relacja spełnia się w całkowitym uobecnieniu, kiedy nie tylko odnoszę się do drugiego człowieka jako właśnie niego, lecz w faktycznym przybliżeniu doświadczam przynależnego mu – właśnie jako jemu – doświadczenia. Dopiero wtedy staje się on dla mnie jaźnią, a usamodzielnienie jego bytu, jakie nastąpiło w pierwszym, dystansującym ruchu, okazuje się przesłanką w nowym, najbardziej ścisłym tego słowa znaczeniu: przesłanką stania-się-jaźnią-dla-mnie (…) Najbardziej wewnętrzny rozwój jaźni nie płynie bowiem, jak się chętnie dzisiaj przyjmuje, ze stosunku człowieka do siebie samego, lecz ze stosunku pomiędzy jednym i drugim, a więc ze stosunku między ludźmi, zwłaszcza zaś z dwustronności uobecnienia: z uobecnienia innej jaźni i wiedzy o uobecnieniu przez drugiego swojej własnej jaźni, a więc ze stosunku, w którym panuje dwustronna akceptacja i potwierdzenie[36].

Uobecnienie, podobnie jak relacja, która zachodzi w coachingu, oznacza wyjście z egocentrycznego kręgu, stanowi rekonfigurację własnego, wewnętrznego świata tak, aby otworzył się on na drugiego w jego inności i swojskości istnienia. Wzajemna afirmacja podmiotowości pozwala na pokonanie oporu i autentyczne manifestowanie się wewnętrznego świata tak coacha jak i klienta. Zogniskowane podmiotowo samookreślanie się okazuje się nieostateczne, niejednoznaczne, może zostać poddane, w międzyosobowej konfrontacji, twórczemu zakwestionowaniu i zwaloryzowaniu. Stwarza to szansę na swoiste wyzwolenie, poczucie odkrycia głębszej, autentycznej sfery własnego bytu, co nie pozwala na istnienie w tej postaci i w tych ramach jak dotychczas.

Można by tu mówić o swoiście pojmowanej wymianie, która przyjmuje postać międzyosobowego doświadczenia. Hans – Georg Gadmer analizując istotę hermeneutycznego doświadczenia, stwierdza, że mamy w nim przede wszystkim do czynienia z mówiącą tradycją, która objawia się nam poprzez tekst, za pośrednictwem języka, który

> mówi (…) sam z siebie niczym jakieś ty. Ty nie jest przedmiotem, lecz odnosi się do kogoś. (…) Ponieważ przedmiot doświadczenia sam ma tu charakter osoby, to takie doświadczenie jest fenomenem moralnym, a podobnie uzyskana na drodze doświadczenia wiedza, rozumienie innego[37].

Dialektyczność relacji ja – ty w wymiarze tradycji stanowi dla autora *Prawdy i metody* stosunek nie bezpośredni, ale refleksywny. Jest tym, co określa „świadomością historyczną". „Świadomość historyczna – zauważa następnie – nie poszukuje w inności przeszłości przypadku pewnej ogólnej

---

[36] Tamże, s. 137.

[37] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993, s. 333-334.

prawidłowości, lecz czegoś historycznie jednorazowego"[38]. Prowadzi to do swego rodzaju najwyższego rodzaju doświadczenia hermeneutycznego, które cechuje przede wszystkim postawa otwartości. Warto w tym miejscu przywołać *in extenso* słowa Gadamera, które w pewien sposób mogą oświetlać, oczywiście tylko na zasadzie *per analogiam*, przyjęte w coachingu założenia. Filozof ten pisze:

> (…) otwartość ma rzetelny odpowiednik w doświadczeniu ty. (…) w relacjach międzyludzkich chodzi o to, by ty doświadczyć rzeczywiście jako ty, tj. nie przeoczyć jego zagadnięcia i pozwolić mu na coś odpowiedzieć. Zawiera się w tym otwartość. Ta otwartość jednak nie jest tylko otwartością na tego, od kogo chce się coś usłyszeć. Raczej ten, kto chce w ogóle coś usłyszeć, jest w zasadniczy sposób otwarty. Bez takiej otwartości na siebie nawzajem nie ma rzetelnego związku między ludźmi. Współprzynależność zawsze oznacza zarazem możność słuchania się nawzajem. (…) Otwartość na innego obejmuje więc uznanie, że muszę w sobie przyjąć coś przeciw sobie, nawet jeśli nie byłoby innego, który by to przeciw mnie uczynił[39].

W tym właśnie, jak się wydaje, tkwi również zasadniczy rys, który ujawnia się w coachingu. On także zakłada i wymaga postawy otwartości, staje się interpersonalnym doświadczeniem, które wykracza poza jednostkową pewność i pozostaje w gotowości, w swoistym wychyleniu na głos innego, na odkrycie wzajemnej optyki i perspektywy doświadczania siebie i świata w płaszczyźnie faktów, myśli i uczuć. W ten sposób następuje poszukiwanie alternatywnych możliwości, samodzielne, ale i empatyczne dostrzeganie potencjalnych rozwiązań problemów.

W budowaniu coachingowej relacji i dokonujących się w jej ramach procesów, w podnoszeniu ich skuteczności, empatia odgrywa bardzo ważną rolę.

> Połączenie głęboko transformującej mocy empatii z siłą coachingu stanowi skuteczne i głębokie narzędzie w pracy coacha. Fundamentem relacji coach – klient jest zaufanie i poczucie bezpieczeństwa (dla którego empatia ma fundamentalne znaczenie), a także świadomość, że to, co klient mówi, jest drogowskazem procesu zmiany i jest z uważnością i szacunkiem obejmowane przez coacha. Gdy klient zyskuje subiektywne poczucia bycia widzianym i bycia usłyszanym, zyskuje większy dostęp do swoich zasobów, metaforycznie wewnętrznie rozkwita. Pojawia się większa otwartość, kreatywność i gotowość, by zmierzać w kierunku transformacji[40].

---

[38] Tamże, s. 335.
[39] Tamze, s. 336.
[40] J. Marczyszyn-Berendt, E. Tyralik-Kulpa, *Empatia jako narzędzie dialogu*, s. 137.

Zakończenie

Oświetlenie coachingu z perspektywy filozofii dialogu okazuje się zabiegiem niezwykle interesującym. Wypracowana w ramach dialogicznego nurtu filozoficznego myślenia optyka oglądu „spraw ludzkich" pozwala wysnuć dalece instruktywne wnioski dla tworzenia i przebiegu międzyosobowej relacji coachingowej, dla przyjmowanego w jej ramach praktycznego postępowania. Aplikacja, szczególnie w planie poszerzenia świadomości i rozumienia relacji coach – klient, zasad i uwrażliwień, które przynosi filozofia dialogu okazuje się i okazać się może w jeszcze większym stopniu nadzwyczaj owocnym impulsem dla praktyki coachingu.

BIBLIOGRAFIA

Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych,* wybrał, przełożył i wstęp napisał J. Doktór, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992.

Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów, red. P. Smółka, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009.

Czarkowska L.D., *Coaching jako konstruktywny dialog. Wprowadzenie*, [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, red. L.D. Czarkowska, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2016.

Gadacz T., *Filozofia dialogu*, [w:] tenże, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. 2 – *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.

Gadamer H.-G., *Człowiek i język*, [w:] tenże, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, przekł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.

Levinas E., *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*, przekł. B. Opolska-Kokoszka, Wydawnictwo Naukowej Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1991.

Marczyszyn-Berendt J., Tyralik-Kulpa E., *Empatia jako narzędzie dialogu w coachingu*, [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, red. L.D. Czarkowska, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2016.

Surzykiewicz J., *Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice społecznej pracy socjalnej: ku coachingowi społecznemu*, [w:] *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Szewczyk A., *Sztuka prowadzenia dialogu w coachingu*, [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, red. L.D. Czarkowska, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2016.

Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.

Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

KONRAD MAJ

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie

UCZELNIA XXI WIEKU. SIEĆ SPOŁECZNA STUDENTÓW, ABSOLWENTÓW I KADRY NAUKOWO-DYDAKTYCZNEJ W INNOWACYJNYM MODELU KSZTAŁCENIA IDEAGORA[1]

ABSTRACT. Maj Konrad, *Uczelnia XXI wieku. Sieć społeczna studentów, absolwentów i kadry naukowo-dydaktycznej w innowacyjnym modelu kształcenia ideAGORA* [The 21st Century University. Social Network of Students, Graduates and Academic Staff in an Innovative Model of Education ideAGORA]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 205-221. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.13

This article presents the contemporary challenges faced by universities. It focuses on the traditional and the modern approach to the University maintaining relations with their socio-economic environment. These relationships are described in the framework of the social network theory. The second part presented an innovative model of education ideAGORA, the concept of lifelong learning based of a lasting relationship between university and graduate. The results of evaluations carried out after the stage of testing the ideAGORA model demonstrated its high efficiency: it contributes to strengthening alumni's ties with the University, the sincerity of their motivation to study and activity as well as the interest in additional training in the case of graduates and academic staff.

Key words: graduates, students, education, higher education, lifelong learning, social networks

---

[1] Publikacja powstała w ramach projektu „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem społecznym uczelni", finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, działanie 4.1.1. Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, poddziałanie 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni. Autor artykułu był jednym z wykonawców i ekspertem w niniejszym projekcie.

Wprowadzenie

Zarówno Komisja Europejska w ramach deklaracji bolońskiej[2], jak i strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020[3] zakładają konieczność rozwoju kształcenia przez całe życie (*lifelong learning)*[4]. Jednak, jak pokazały badania PARP, 6% absolwentów stale się dokształca, 13% bierze udział w kursach, szkoleniach i innych formach dokształcania się, ale 81% nie dokształcało się w 2010 roku w żaden sposób, nawet przez samokształcenie. Autorzy raportu PARP podkreślają jednocześnie istotę reformy dydaktyki ukierunkowanej na ściślejsze powiązanie oferty kształcenia ustawicznego uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym[5].

Przed szkolnictwem wyższym stoją zatem pewne wyzwania, które mogą stanowić jednocześnie szansę na zmianę i rozwój w zupełnie nowych kierunkach. Obecnie uczelnie na całym świecie konkurują o studentów, a czynniki demograficzne powodują, że rywalizacja ta nasiliła się. Otwarcie się świata akademickiego na absolwentów i szeroko rozumiane otoczenie społeczne jest więc zmianą, która może uratować wiele uczelni. Ale jest w tym jeszcze inna ważna korzyść. Rynek pracy wymaga pracowników przygotowanych do wykonywania zawodu w sposób praktyczny, a pracodawcy nie mają obecnie czasu na edukowanie przygotowanych jedynie teoretycznie absolwentów. Uczelnia powiązana ze światem biznesu może stać się bardziej aplikacyjna, może mieć lepszy monitoring sytuacji na rynku pracy, a łącznikiem z tym światem mogą być absolwenci. Stanowią oni ważny kapitał społeczny, który nie powinien być marnowany. Wymaga to jednak modyfikacji dotychczasowego sposobu działania uczelni – ewolucji od struktury zamkniętej do otwartej, stale podążającej za tym co dzieje się za murami kampusu.

---

[2] Deklaracja Bolońska, *Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999*. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf

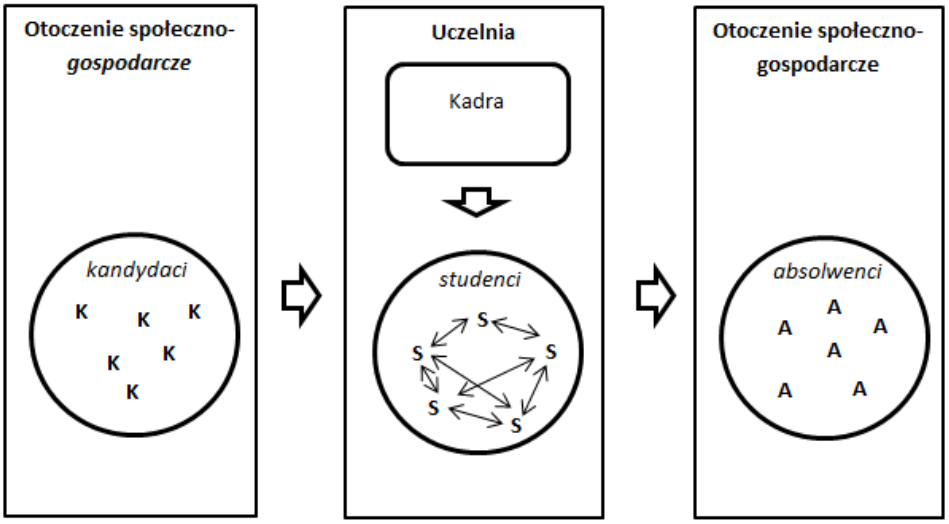
[3] Ernst&Young, IBNGR, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020* roku, 2009. https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf

[4] B. Matwijów, *Kształcenie akademickie w perspektywie uczenia się przez całe życie (lifelong learning)*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków 2004, s. 87-90.

[5] PARP, *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego"* (oprac. M. Jelonek), 2011. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Studenci_-_przyszle_kadry_polskiej_gospodarki.pdf?1309349876.

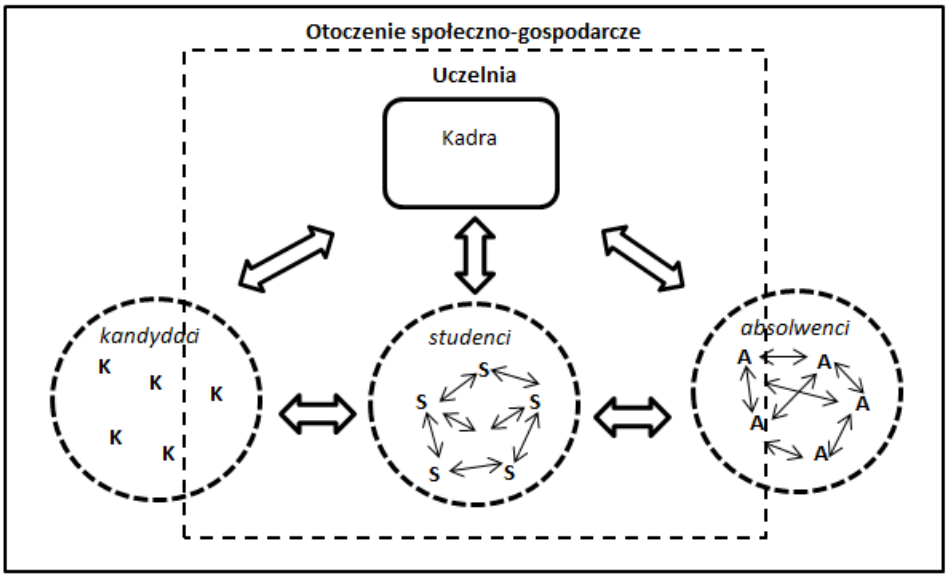
Relacje uczelni z otoczeniem społecznym w ujęciu tradycyjnym i nowoczesnym

W ujęciu tradycyjnym kandydaci przychodzą na studia, tkwią na uczelni kilka lat poddawani edukacji przez kadrę naukowo-dydaktyczną, w tym czasie integrują się ze sobą, a pewnego dnia opuszczają jej mury. Kadra naukowo-dydaktyczna z kolei nie ma w zasadzie kontaktu z absolwentami oraz w ograniczonym stopniu ze społecznością lokalną. Uczelnia w tym modelu jest wyizolowaną z otoczenia społeczno-gospodarczego strukturą, z kolei jej absolwenci tracą wzajemny kontakt, równocześnie dochodzi do dezintegracji zbudowanej na studiach kolektywnej tożsamości (ryc. 1).



Ryc. 1. Kształcenie przez uczelnię wyższą w ujęciu tradycyjnym (opracowanie własne)

W podejściu nowoczesnym (ryc. 2) Uczelnia jest ważnym elementem otoczenia społeczno-gospodarczego, jej granice są nieostre, utrzymuje ona silne związki nie tylko ze swoimi studentami czy kandydatami, ale również z absolwentami, którzy jednocześnie są reprezentantami świata biznesu. I co najważniejsze, w tej półotwartej strukturze mówimy o oddziaływaniu dwukierunkowym w każdym przypadku: kadra naukowo-dydaktyczna również zmienia się pod wpływem kontaktów ze studentami, kandydatami czy absolwentami.



Ryc. 2. Kształcenie przez uczelnię wyższą w ujęciu nowoczesnym (opracowanie własne)

Studentem danej uczelni jest się przez pewien czas, ale później na resztę życia zostaje jej absolwentem, zatem – uczelnia nie tylko kształci studentów, ale jednocześnie przygotowuje do przyszłej roli absolwenta. Młody człowiek kończący studia zostaje swego rodzaju ambasadorem na zewnątrz, zasilając jako pracownik i działacz jej otoczenie społeczno-gospodarcze. Absolwenci mogą być szalenie użyteczni jako źródło wiedzy na temat zmian na rynku pracy, oczekiwań pracodawców, ale również pomocni w zakresie organizowania praktyk dla studentów, inspirowania i pobudzania ich do rozwoju. Absolwenci stanowią również doskonałe wsparcie edukacji studentów – zarówno jako baza potencjalnych wykładowców, praktyków, ale również grupa, która w jakimś sensie może edukować i rozwijać kadrę naukowo-dydaktyczną.

Młody człowiek po skończeniu studiów konfrontuje nabytą wiedzę i umiejętności z wymogami stawianymi mu przez pracodawcę oraz ogólną sytuacją zawodową. Szybko orientuje się, w czym mu pomogła uczelnia, a w czym nie. Abiturient może zatem dostarczyć uczelni własną perspektywę praktyczną do przekazywanej przez nią treści, udzielić kadrze informacji zwrotnej na temat proponowanych programów nauczania z punktu widzenia nabytych doświadczeń na rynku pracy, czy też pomóc w prowadzeniu badań aplikacyjnych. Ponadto, z perspektywy psychologicznej, wejście

w szerszą sieć społeczną pozwala na zdynamizowanie całej struktury, wzmocnienie innowacyjności jej wszystkich elementów składowych[6]. Korzystają więc na tym wszyscy. Warto zwrócić też uwagę, że przy tym podejściu stymulowane są również kontakty w ramach grupy absolwentów – mimo skończenia studiów mogą stanowić oni zwartą grupę o własnej tożsamości, wspierając się, aktywnie uczestnicząc w życiu społecznym uczelni. Absolwenci powinni więc w znacznej mierze kształtować swoją macierzystą *Alma Mater*.

Uczelnia w sieci społecznej

Zdaniem Nicholas A. Christakisa oraz Jamesa H. Flowera,

> społeczność sieciowa (*network community*) to grupa osób, które są ze sobą związane dużo ściślej niż z członkami innych grup powiązanych ze sobą ludzi, znajdujących się w pozostałych częściach sieci[7].

Twierdzą oni, że sieć społeczna stanowi „nadorganizm". Działa podobnie jak mrowisko, w którym owady wchodzą ze sobą w rozmaite interakcje, na ogół kooperując ze sobą niczym „globalny układ nerwowy". Najbliższa rodzina bezsprzecznie udziela nam dużego wsparcia w trudnych sytuacjach[8], jednak okazuje się, że to właśnie znajomi, koledzy i koleżanki tworzący z nami słabe więzi mają często większe znaczenie dla uzyskania informacji czy rozmaitej pomocy (z pracą włącznie)[9].

Uczelnia jest niewątpliwie ważnym elementem sieci społecznej. W społeczności akademickiej możemy wyróżnić trzy główne grupy: studentów, kadrę naukowo-dydaktyczną oraz absolwentów. Grupy te pozostają we wzajemnej relacji, która często nie wyczerpuje swojego potencjału, a w

---

[6] Zob. K.A. Bantel, S.E. Jackson, *Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference?* Strategic Management Journal, 1989, 10, s. 107–124; N. Bassett-Jones, *The paradox of diversity management, creativity and innovation*, Creativity and Innovation Management, 2005, 14, s. 169-175; M.F. Özbilgin, *Global Diversity Management*, [w:] *The Handbook of Cross-Cultural Management Research*, red. P. Smith, M.F. Peterson, D.C. Thomas, London 2008, s. 379-396.

[7] N. Christakis, J.H. Fowler, *W sieci. Jak sieci społeczne kształtują nasze życie*, Sopot 2011, s. 22.

[8] B. Wellman, S. Wortley, *Different strokes from different folks*, American Journal of Sociology, 1990, 3, s. 558-588.

[9] M. Granovetter, *The Strength of Weak Ties*, American Journal of Sociology, 1973, 78, s. 1360-1380.

przypadku absolwentów kontakt z edukacją zwykle kończy się bezpowrotnie po ukończeniu studiów.

W roku 2013 w ramach projektu *„Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni"* (o którym będzie jeszcze mowa szerzej w dalszej części) przeprowadzono ogólnopolskie badania zatytułowane *„Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia"*[10].

Określono następujące cele szczegółowe badania:

1) ocena stanu wzajemnej relacji absolwent – uczelnia;

2) ocena oczekiwań, potrzeb studentów i absolwentów w zakresie budowania wzajemnych relacji z uczelnią w dalszym procesie kształcenia i funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy oraz dostępu do zgromadzonej wiedzy na uczelni;

3) diagnoza gotowości uczelni i absolwentów do budowania trwałej relacji, której efektem będzie wzajemny transfer wiedzy w zakresie nauki i praktyki;

4) ocena możliwych perspektyw rozwoju uczelni oraz jej absolwentów w wyniku nowego podejścia do relacji absolwent – uczelnia.

Głównym modułem badawczym w ramach omawianego etapu diagnozy potrzeb było badanie ilościowe CAWI – sondaż elektroniczny z udziałem studentów i absolwentów szkół wyższych o zasięgu ogólnokrajowym (N = 630; 12 uczelni: 6 publicznych, 7 niepublicznych z 6 województw)[11].

Wyniki badania kwestionariuszowego z udziałem studentów i absolwentów krajowych uczelni pokazały ogólnie, że głównym problemem dla rozwoju korzystnych dla obu stron relacji uczelnia-absolwent jest brak wypracowanego modelu współpracy w tym zakresie – kultura organizacyjna uczelni ma często tradycyjnie pionowy charakter, kształcenie studentów odbywa się z pominięciem rozbudzania potrzeby nauki przez całe życie, a rola absolwenta w życiu uczelni jest pomijana. Zdaniem studentów, biura karier i kluby absolwentów nie spełniają swojej funkcji integracyjnej i wspie-

---

[10] Collegium Mazovia, *Raport z realizacji badania pogłębionego „Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia" przeprowadzonego w ramach projektu innowacyjnego „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni"*, Siedlce 2013. http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/673/zalacznik11_raport_z_ewaluacji_wstepnej_wersji_produktu_finalnego.pdf

[11] W ramach projektu przeprowadzono dodatkowo pogłębione wywiady grupowe (FGI) służące poznaniu opinii i poglądów wszystkich interesariuszy projektu (6 osób) oraz pogłębione wywiady indywidualne (IDI) z przedstawicielami kadry naukowo-dydaktycznej oraz ekspertami Life Long Learning (10 wywiadów).

rającej w rozwoju, ¾ studentów zupełnie nie korzysta z nich, a jako przyczyny tego stanu rzeczy wymienia się m.in. posiadaną ofertę, która nie odpowiada potrzebom i oczekiwaniom studentów (27%) czy też nieefektywne działanie (23%). Więź studentów z uczelnią słabnie już w trakcie studiowania. Powyżej trzeciego roku studiów aktywność w życiu studenckim i poczucie wspólnoty z nią drastycznie się obniża. Nie jest podtrzymywana motywacja i chęć działania tak wyraźnie widoczna u studentów I roku. Ale nie można bynajmniej z tego wysuwać wniosków, że młodzież przestaje być zupełnie aktywna. Wydaje się raczej, że ich działalność przenosi się na inne, pozauczelnianie obszary (np. staże, wolontariaty, praca, czy też rozmaite formy rozrywki). Świadczyć mogą o tym ogólnopolskie dane zgromadzone przez PARP[12]. Studenci często angażują się w rozmaite aktywności służące podnoszeniu kwalifikacji – ¼ studentów oprócz studiowania uczestniczy dodatkowo w kursach, szkoleniach, lekcjach dodatkowych, stażach, czy praktykach.

Jak wynika z raportu Collegium Mazovia[13], studenci narzekają na poziom zajęć, nieaktualną wiedzę, czują się na uczelni niekomfortowo w kontaktach z kadrą akademicką i administracją, zwracają też uwagę na konieczność wprowadzenia większej liczby zajęć praktycznych.

Wspomniane badania PARP[14] to potwierdzają – ¼ studentów deklaruje, że w trakcie studiów nie uczy się wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce. Staże i praktyki, jakie odbywają w trakcie studiów, często są mocno poniżej posiadanych kompetencji albo są zupełnie niedopasowane, a tym samym nie zwiększają szans na znalezienie pracy w przyszłości. Sondaż ten ujawnił jednocześnie, że studenci mają bardzo wysoką świadomość konieczności uzupełnienia posiadanego wykształcenia. A jak to wygląda w ocenie absolwentów? Okazuje się, że dość podobnie – przyznają, że z uczelni wynieśli głównie wiedzę teoretyczną (64%), a większość badanych przedsiębiorców – absolwentów twierdziła, że program kształcenia nie przygotował ich zupełnie do aktywności zawodowej (73%). Mimo wszystko jednak, eks-studenci chcieliby utrzymać kontakt ze swoim miejscem studiowania w rozmaitej formie. Szczególnie przedsiębiorcy są bardzo zainteresowani (82%) wzajemną wymianą wiedzy z danego obszaru zawodowego, nieco mniejszą potrzebę w tym zakresie zgłaszają pracownicy, ale wciąż jest ona wysoka (59%). Absolwenci wskazywali na współpracę w formie dzielenia się wiedzą ze studentami (35%), doradztwa biznesowego (26%), chatu ze

[12] PARP, *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*.
[13] Collegium Mazovia, *Raport z realizacji badania*.
[14] PARP, *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*.

studentami/wykładowcami (20%), czy recenzowania *case study* studentów (19%). Byli studenci najchętniej chcieliby móc nadal korzystać z zasobów uczelni w formie dostępu online do biblioteki uczelni (34%), brać udział w kursach zawodowych (25%), mieć dostęp do najnowszych publikacji i badań prowadzonych przez uczelnię oraz uczestniczyć w forum dyskusyjnym z udziałem wykładowców (po 18%). Przeprowadzone badanie pokazało coś jeszcze ważnego i być może trochę zaskakującego – aż 85% absolwentów odczuwa potrzebę dokształcania się, 59% jest zainteresowanych otrzymywaniem informacji dotyczących swojej macierzystej uczelni (oferta, aktualności, dorobek naukowy, newsy itp.). Ich zdaniem może to być forma newslettera z życia uczelni (35%) lub cykliczne spotkania absolwentów (25%). Największym zainteresowaniem cieszą się studia podyplomowe (40%), ale też krótsze formy szkoleniowe, jak: seminaria, kursy, czy warsztaty (37%).

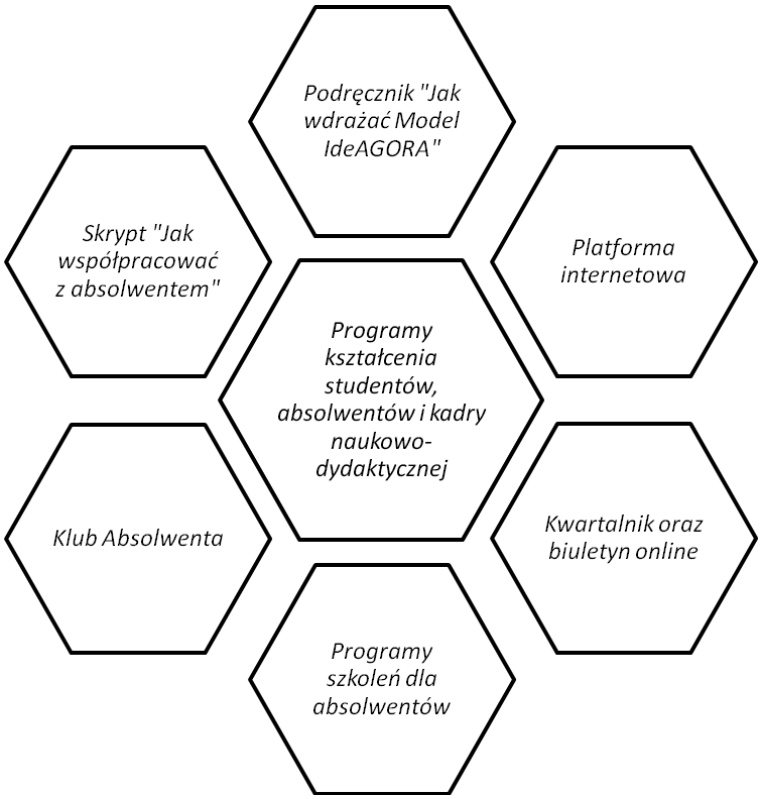
Mimo istniejącej motywacji do podtrzymywania związków ze swoją byłą uczelnią relacja ta jest wyraźnie zaniedbana. Badanie pokazało, że ponad połowa abiturientów nie miała pojęcia czy na terenie uczelni, którą skończyli działa jakiś klub absolwenta. Nie ma się co dziwić, że blisko 90% nie korzysta z oferty takich klubów. Jedynie 11% jest zaangażowanych w życie uczelni po odejściu z niej i utrzymuje z nią kontakt, natomiast 59% całkowicie zerwało z nią więź. Co ciekawe, jeśli chodzi o przedsiębiorców – żaden z nich nie utrzymuje stałej więzi z uczelnią, a jedynie 17% robi to sporadycznie.

Wyniki zacytowanego badania prowadzą do konkluzji, że studenci domagają się kontaktów z praktyką, a praktycy głębszej relacji ze środowiskiem akademickim. Wydaje się, że potencjał absolwentów nie jest należycie wykorzystywany (zwłaszcza doświadczenia przedsiębiorców) i kontakt z wieloma z nich został bezpowrotnie utracony, ale zapewne inwestycja w postawy obecnych studentów utrwali więź po ukończeniu przez nich studiów.

Z punktu widzenia teorii sieci społecznych, kontakty pomiędzy absolwentami wydają się nawet ważniejsze niż między studentami. Uczestnictwo w słabych sieciach społecznych może dawać silne efekty w postaci znalezienia pomocy, wsparcia, pracy, czy nowych rynków zbytu. Niestety, takie struktury jak kluby absolwenta czy rozmaite stowarzyszenia absolwentów nie zaspokajają należycie potrzeb społecznych – spotkania absolwentów, szkolenia czy uroczystości uczelnianie pozwalają jedynie na sporadyczne kontakty. Prawdziwa siatka połączeń następuje wówczas, kiedy szerokie interakcje nawiązywane są pomiędzy poszczególnymi jednostkami w sieci.

Innowacyjny model kształcenia ideAGORA

Analiza obecnej relacji: uczelnie – absolwenci stała się podstawą projektu zatytułowanego *„Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni”*, prowadzonego przez Collegium Mazovia Innowacyjną Szkołę Wyższą. Jest on odpowiedzią na konkurs ogłoszony przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w grudniu 2011 roku[15].



Rys. 3. Elementy modelu ideAGORA
(opracowanie własne)

[15] Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet IV. Szkolnictwo Wyższe i Nauka, Działanie 4.1 Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, Poddziałanie 4.1.1 Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Czas trwania: 01.11.2012 - 30.10.2015. Projekt otrzymał drugie miejsce (na 20 wyróżnionych) w konkursie, do którego przystąpiły 162 uczelnie.

Głównym celem projektu było zbudowanie, poprzez wypracowanie innowacyjnego modelu kształcenia przez całe życie opartego na trwałej relacji absolwenta z uczelnią, aktywnej społeczności absolwentów, działającej na rzecz uczelni, wykształcenie liderów zmian, których zadaniem będzie kształtowanie postaw i umiejętności przyszłych absolwentów potrafiących osiągać własne korzyści poprzez dzielenie się z innymi członkami społeczności. Model ideAGORA propaguje więc model kształcenia ustawicznego, dopasowanego nie tylko do zindywidualizowanych potrzeb swoich absolwentów, ale również do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i zawodowej, w której będą oni później funkcjonować.

Model ten ma charakter systemowy oraz kompleksowy i składa się z kilku elementów. Choć opis każdego z nich mógłby stanowić osobny artykuł, poniżej zostaną one przedstawione na schemacie graficznym i skrótowo scharakteryzowane[16].

Podręcznik „Jak wdrażać model ideAGORA" – celem opracowania było wyjaśnienie istoty modelu ideAGORA oraz ułatwienie zainteresowanym uczelniom wdrażanie go w życie.

Skrypt „Jak współpracować z absolwentem" – dokument przedstawia zalecenia związane ze współpracą z absolwentami, w tym różne przykłady zagraniczne (Finlandia, USA).

Platforma internetowa ideAGORA – innowacyjny, specjalnie zaprojektowany serwis internetowy, który służy zgromadzonej wokół uczelni społeczności. To wirtualny obszar łączący studentów, absolwentów oraz kadrę uczelni w czasie wolnym od zajęć. Integruje w jednym miejscu najbardziej potrzebne funkcjonalności i informacje.

Kwartalnik ideAGORA oraz biuletyn online – ukazuje się zarówno w formie tradycyjnej, jak i elektronicznej. Znajdują się w nim ciekawostki i wydarzenia z życia uczelni, informacje na temat projektu ideAGORA i działań wokół niego, kształcenia ustawicznego, rynku pracy oraz życia społecznego i gospodarczego. Uzupełnieniem dla pisma jest biuletyn online publikowany raz w miesiącu na stronie internetowej kwartalnika.

Programy kształcenia studentów, absolwentów i kadry naukowo-dydaktycznej – miały na celu wyrobienie potrzeby ciągłego doskonalenia się oraz wzajemnej współpracy (studentów, absolwentów, kadry) opartej na długoterminowym związku absolwentów z uczelnią. Duże znaczenie przy konstruowaniu i realizacji programów miał fiński model kształcenia, gdzie biznes i pracodawcy aktywnie uczestniczą w kształceniu studentów i absolwentów.

---

[16] Pełna dokumentacja na stronie: http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/opracowania

Programy szkoleń dla absolwentów – cykl unikatowych szkoleń dla absolwentów w ramach kształcenia ustawicznego. Szkolenia, skonstruowane w oparciu o system kompetencji, miały na celu pomoc absolwentom w dobrym przygotowaniu do rozpoczęcia kariery zawodowej i utrzymaniu stabilnej pozycji na rynku pracy.

Klub Absolwenta – stanowi połączenie centrum informacyjnego i rozwojowego dla absolwentów, w którym organizowane są warsztaty samokształceniowe, kursy specjalistyczne, ale także spotkania integracyjno-networkingowe służące budowaniu trwałych relacji pomiędzy absolwentami a otoczeniem uczelni.

„Produkty finalne" projektu zostały wdrożone i poddane testowaniu w ramach realizowanego projektu w Collegium Mazovia od marca do października 2014 roku. Proces polegał na:

1. Wdrożeniu programów kształcenia studentów, absolwentów oraz kadry naukowo-dydaktycznej.
2. Monitoringu aktywności studentów i absolwentów na Platformie ideAGORA Uczelni.
3. Organizacji i przeprowadzeniu przez absolwentów spotkań samokształceniowych.
4. Pozyskiwaniu od absolwentów wiedzy o rynku pracy.
5. Monitoringu otwartych zasobów uczelni – biblioteka zasobów uczelni (monitoring poziomu zainteresowania, liczba pobranych poprzez platformę materiałów).

Po okresie testowania modelu ideAGORA przeprowadzono badania ewaluacyjne od września do grudnia 2014 roku[17]. Celem głównym było zebranie opinii na temat wstępnej wersji produktu finalnego Modelu ideAGORA oraz korzyści (efektów), jakie może przynieść jego zastosowanie.

Proces badawczy obejmował kilka grup:

– kadrę naukowo-dydaktyczną Collegium Mazovia, uczestniczącą w testowaniu programu kształcenia dedykowanego kadrze naukowo-dydaktycznej;

– studentów uczestniczącym w testowaniu programu kształcenia dla studentów;

---

[17] Raport ewaluacyjny IdeAGORA. Ewaluacja wstępnej wersji produktu finalnego: „Model ideAGORA – absolwenci kapitałem społecznym Uczelni", Siedlce 2014. http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/673/zalacznik11_raport_z_ewaluacji_wstepnej_wersji_produktu_finalnego.pdf

– studentów ostatniego roku studiów (obecnie absolwentów) testujących program kształcenia dla absolwentów;

– absolwentów testujących program cyklu unikatowych szkoleń dla absolwentów w ramach kształcenia ustawicznego;

– kadrę naukowo-dydaktyczną, studentów i absolwentów – uczestników działań realizowanych w ramach współpracy ponadnarodowej.

W celu uzyskania pełnego obrazu sytuacji zebrano dane zarówno pierwotne, jak i wtórne. Dane pierwotne uzyskano dzięki anonimowemu badaniu ankietowemu (CAWI) oraz wywiadów indywidualnych (IDI) i grupowych (FGI).

Dane wtórne pozyskano na etapie monitoringu projektu – tzn. wyniki ankiet ewaluacyjnych szkoleń testujących, analizę aktywności na platformie ideAGORA oraz weryfikację działalności i oddziaływań takich elementów systemu, jak: Klub Absolwenta, Kwartalnik ideAGORA, Biuletyn miesięczny (gazetka internetowa)[18].

Jakie dane przyniósł raport z wyników badań ewaluacyjnych[19]? Główne wnioski z badania CAWI (N = 180) są takie, że absolwenci biorący udział w projekcie bardzo dobrze oceniali swoją relację z macierzystą uczelnią (81%). 88% respondentów uznało, że oferta i działania uczelni zachęcają do utrzymywania z nią kontaktów po zakończeniu studiów, 72% badanych absolwentów otrzymuje stale informacje o ofercie uczelni. 63% respondentów zadeklarowało zamiar utrzymywania kontaktu z uczelnią lub aktywnego uczestniczenia w jej działalności. 64% respondentów widzi możliwość budowania relacji z uczelnią poprzez działalność na platformie ideAGORA lub uczestnictwo w działaniach organizowanych przez Klub Absolwenta. Aż 90% respondentów oceniło model ideAGORA jako „bardzo użyteczny" oraz „użyteczny". W opinii 78% respondentów wdrożenie modelu przyczyni się do bardziej skutecznego wsparcia absolwentów na rynku pracy. 78% respondentów uznało również, że wdrożenie modelu ideAGORA przyniesie w przyszłości zauważalną zmianę w relacji absolwent – uczelnia.

Dane zbierano również w grupie porównawczej nie biorącej udziału w projekcie ideAGORA. Kiedy obydwie grupy zapytano o własne plany w dziedzinie utrzymania kontaktu z uczelnią lub aktywnego uczestnictwa w jej działalności po zakończeniu kształcenia, okazało się, że takie plany mają głównie absolwenci uczestniczący w testowaniu modelu (50%); tylko 10% z nich zdecydowanie nie zamierza utrzymywać kontaktu z uczelnią.

---

[18] Pełen raport, wraz ze szczegółowym opisem metodologii, dostępny na stronie: http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/opracowania

[19] Raport ewaluacyjny IdeAGORA.

W drugiej grupie respondentów tylko 22% zamierza utrzymywać kontakt z uczelnią i aż 39% jest przeciwnego zdania. Działania podejmowane przez uczelnię, jej oferta zachęcająca do utrzymania kontaktu zostały zdecydowanie najwyżej ocenione przez absolwentów biorących udział w testowaniu (90%). Jedynie 22% absolwentów nie biorących udziału w projekcie oceniło ją pozytywnie, przy czym negatywne oceny wyraziło aż 33% badanych. Preferowane przez absolwentów biorących udział w testowaniu formy utrzymania kontaktu z uczelnią to głównie platforma ideAGORA (33%) i kontakt mailowy/telefoniczny (33%). Absolwenci biorący udział w testowaniu wykazują zdecydowaną wolę dzielenia się z uczelnią swoją wiedzą o rynku pracy – 80% pytanych. Absolwenci z grupy porównawczej w 89% odpowiadają na to pytanie negatywnie.

Indywidualne wywiady pogłębione (IDI) przeprowadzono z przedstawicielami kadry naukowo-dydaktycznej, które brały udział we wdrażaniu modelu ideAGORA. Opinie na temat projektu były niezwykle pozytywne. Respondentki, które wzięły udział w warsztatach testujących model, zwracały uwagę, że filozofia i metody kształcenia charakterystyczne dla modelu ideAGORA przede wszystkim odpowiadają na potrzeby studentów i wymagania rynku pracy. Zdaniem większości z nich rozwiązanie to prowadzi do *„zmiany całej uczelni"*, *„zmiany podejścia do kształcenia na całej uczelni"*. Wdrożone rozwiązania mają szczególne znaczenie dla kształcenia umiejętności/kompetencji miękkich, obok zgłębiania wiedzy z konkretnej dziedziny – rozwijają one *„bezcenną umiejętność pracy w zespole"* i umiejętność zaufania innym, w tym uczelni. Model wpływa znacząco na kształcenie postawy gotowości do uczenia się przez całe życie – otwartości na nowe doświadczenia edukacyjne – u studentów (przyszłych absolwentów), jak i wśród nauczycieli. Uczy on „oduczania się", a następnie uczenia wiedzy/umiejętności z danego obszaru na nowo. Jak wyraził się jeden z pracowników: *„My musimy uczyć studentów – i siebie również – że trzeba o pewnych rzeczach zapomnieć i nauczyć się czegoś zupełnie nowego"*.

Fakt, że nauczyciele też się uczą prowadzi do *„integracji całego środowiska*", zwiększenia motywacji studentów oraz spostrzegania społeczności akademickiej jako wspólnoty. W związku z korzyściami respondentki rekomendują wdrożenie modelu na innych uczelniach (*„Jak najbardziej na wszystkich uczelniach powinno to być wdrożone"*).

W ramach ewaluacji przeprowadzono również dwa badania typu focus group (FGI). W pierwszym wzięło udział 7 osób (2 wykładowców CM, 1 studentka, 2 absolwentów oraz 2 członków zespołu projektowego), w dru-

gim spotkaniu wzięło udział 6 studentów różnych kierunków Collegium Mazovia.

Pierwsza grupa dużo uwagi poświęciła na obawy związane z wdrażaniem modelu ideAGORA wynikające z polskiej mentalności, której przeciwstawiali mentalność fińską (w ramach projektu odbyła się wizyta studyjna do jednej z fińskich uczelni).

W Finlandii zauważono więcej zaufania, partnerstwa, dzielenia się wiedzą, mocnego osadzenia w poczuciu własnej wartości, a także półoficjalność oraz wiele przestrzeni otwartych.

W przypadku grupy studentów można powiedzieć, że widzą oni w modelu ideAGORA zmianę relacji student – uczelnia. Oznacza on przejście z podejścia hierarchicznego, zamkniętego do bardziej partnerskiego i otwartego. Metody pracy ze studentami zostały więc przez respondentów uznane za innowacyjne i w dużej mierze odpowiadające na ich potrzeby. Wpływają one na automotywację, pojawia się *„chęć,* [żeby] *móc wykorzystać to, co uczelnia daje, te szkolenia wszystkie"*. Respondenci dużo mówili o kształtowaniu się nowych pozytywnych relacji – tworzeniem nowych powiązań w różnych konfiguracjach (student – wykładowca, student – student, student – uczelnia, absolwent – uczelnia) i nowej formuły relacji (partnerskiej, otwartej, dwustronnej, zaangażowanej). Studenci wskazują na atrakcyjność formy prowadzonych zajęć *„Wiedza jest bardziej przyswajalna, gdy możesz porozmawiać – na zasadzie dyskusji – o tym czego się uczysz"*. Postulują jednocześnie, że chcieliby mieć więcej zajęć z dydaktykami pracującymi zgodnie z koncepcją ideAGORA.

Dane wtórne zebrano poprzez analizę produktów materialnych, takich jak: (1) Platforma ideAgora, (2) Klub Absolwenta, (3) Kwartalnik i biuletyn ideAGORA.

Wbrew obawom aktywność na platformie ideAGORA była nadspodziewanie wysoka, co pokazują konkretne wskaźniki ilościowe: 2 076 zarejestrowanych użytkowników, 698 wątków/tematów, które zostały skomentowane 10 196 razy, 141 ofert pracy, 3 298 przyznanych tzw. „lubików"[20]. Społeczność platformy stała się samoorganizującą się grupą, stanowiącą miejscami swoistą grupę wsparcia, gdyż wielokrotnie oferowano tam sobie wzajemnie pomoc, np. poprzez dystrybucję ofert pracy, źródeł wiedzy i doświadczenia.

Kwartalnik ideAGORA i biuletyn również dynamicznie się rozwinął. Do grudnia 2014 roku wydano 8 numerów kwartalnika (łączny nakład wyniósł 16 tys. egz.). W kwartalniku zamieszczono 83 artykuły, w tym: 21 tekstów

[20] Odpowiednik „polubień" na portalu Facebook.

napisanych przez kadrę naukowo-dydaktyczną Collegium Mazovia, 3 teksty przygotowane przez kadrę naukowo-dydaktyczną innych uczelni, 19 tekstów opracowanych przez absolwentów, 14 tekstów studentów. Biuletyn jest medium dostępnym w wersji internetowej. Pozwoliło to na nieograniczony dostęp do jego zasobów w dowolnym miejscu i czasie. Do grudnia 2014 roku przygotowano 19 biuletynów ideAGORA.

Analiza działalności Klubu Absolwenta pokazała, że organizowano tam szereg warsztatów samokształceniowych, kursów specjalistycznych oraz spotkania networkingowe. Miejsce to wyposażono w system nagłośnienia audio, video, ekran, stół konferencyjny, wi-fi) tak, aby zachęcać do podejmowania samodzielnych inicjatyw, stwarzać warunki do spotkań i dyskusji zarówno bezpośrednich, jak też w formie telekonferencji. Dodatkowo, poprzez platformę ideAGORA, z inicjatywy absolwentów zawiązał się projekt „Tworzymy Klub Absolwenta", w którym postanowili oni stworzyć miejsce według swojej wizji i na własne potrzeby, otrzymali więc od uczelni wybrane przez siebie pomieszczenie do wyłącznej dyspozycji, samodzielnie dokonali jego modernizacji.

Uogólniając zebrane dane można powiedzieć, że model ideAGORA ma udział w ewolucji formuły uczelni z instytucji wyłącznie edukacyjnej w społeczność skupioną wokół dzielenia się wiedzą (praktyczną, biznesową). Wpłynął on na głębsze zrozumienie idei „uczenia się przez całe życie", podniósł się ich poziom aktywności i motywacji do udziału w różnych formach kształcenia ustawicznego. I co najważniejsze – model prowadzi do tworzenia więzi z uczelnią i poczucia wspólnoty wśród wszystkich zaangażowanych grup: kadry naukowo-dydaktycznej, studentów i absolwentów.

Zakończenie

Należy pamiętać, że jest to jedynie przykład projektu, w którym realizuje się idea stymulowania kształcenia przez całe życie, gdzie studenci, kadra i absolwenci stanowią sieć społeczną mocno osadzoną w otoczeniu społecznym. To propozycja dla „odważnych" uczelni, które chcą być konkurencyjne i odpowiadać na wyzwania współczesności. Jak przy okazji każdej zmiany, główną przeszkodą we wdrażaniu innowacji może być tzw. czynnik ludzki. Dlatego, ważnym obszarem zmiany są działania komunikacyjne przedstawiające indywidualne i zbiorowe korzyści wynikające z wdrożenia nowatorskich rozwiązań.

Trzeba także dodać, że już podczas studiów warto przygotowywać studentów do roli absolwenta i uświadamiać im wagę kształcenia ustawicznego oraz utrzymania kontaktu z uczelnią. Starsi studenci (a lada moment absolwenci) tworzą coraz więcej powiązań społecznych ze światem pozauczelnianym, zdobywają pierwszą pracę, uczestniczą w rozmaitych stażach i praktykach. Po rozpoczęciu życia zawodowego każdy tworzy swoją wysepkę z własnymi połączeniami społecznymi. Model ideAGORA traktuje jednak te wyspy nie jako coś osobnego, ale jako jeden wielki archipelag, gdzie centralne miejsce zajmuje uczelnia, a pomiędzy wysepkami utrzymywana jest stała łączność.

BIBLIOGRAFIA

Bantel K.A., Jackson S.E., *Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference?* Strategic Management Journal, 1989, 10.

Bassett-Jones N., *The paradox of diversity management, creativity and innovation*, Creativity and Innovation Management, 2005, 14.

Christakis N.A., Fowler J.H., *W sieci. Jak sieci społeczne kształtują nasze życie*, Smak Słowa, Sopot 2011.

Collegium Mazovia, *Raport z realizacji badania pogłębionego „Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia" przeprowadzonego w ramach projektu innowacyjnego „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni"*, POKL, Siedlce 2013. http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/673/zalacznik11_raport_z_ewaluacji_wstepnej_wersji_produktu_finalnego.pdf

Deklaracja Bolońska, *Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999*. http://ekspert cibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf

Ernst&Young, IBNGR. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020* roku, 2009. https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf

Granovetter M., *The Strength of Weak Ties*, American Journal of Sociology, 1973, 78, s. 1360-80.

Matwijów B., *Kształcenie akademickie w perspektywie uczenia się przez całe życie (lifelong learning)*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Reforma Szkolnictwa Wyższego*, 2011. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/c206c1142bb1abce72e45bb9a3a3929e.pdf

Özbilgin M.F., *Global Diversity Management*, [w:] *The Handbook of Cross-Cultural Management Research*, red. P. Smith, M.F. Peterson, D.C. Thomas, London 2008.

PARP, *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego"* (oprac. M. Jelonek), 2011. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Studenci_-_przyszle_kadry_polskiej_gospodarki.pdf?1309349876.

Raport ewaluacyjny IdeAGORA. Ewaluacja wstępnej wersji produktu finalnego: Model ideAGORA – „Absolwenci kapitałem społecznym Uczelni", Siedlce 2014. http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/673/zalacznik11_raport_z_ewaluacji_wstepnej_wersji_produktu_finalnego.pdf

Wellman B., Wortley S., *Different strokes from different folks*, American Journal of Sociology, 1990, 3.

BEATA SZABAŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

ZASOBY OSOBISTE A NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ SENSORYCZNA

ABSTRACT. Szabała Beata, *Zasoby osobiste a niepełnosprawność sensoryczna* [Personal Resources and Sensoric Disability]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 223-245. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.14

Personal resources are an important factor contributing to health and the quality of life. Their role is even greater in difficult situations, such as the ones experienced by individuals with visual and auditory impairments/deficits. The research was to diagnise personal resources of adults with isual and auditory impairments/deficits. These resources were analysed in terms of the meanig of life, self-assessment, and social support. Research was conducted with 80 respondents aged 20-30, where 40 respondents were visually impaired, and 40 respondents were auditorily impaired. Instruments used: The Meanig of Life Scale by J.C. Crumbaugh and K.T. Maholicka, A Questionnaire of Social Support by J.S. Norbeck, a Self-Assessment Scale by W.H. Fitts, and author's own questionnarie. Research findings reveal certain divergences between groups in terms of the analysed resources, with the most significant ones in the sphere of self-assessment.

Key words: personal resources, individuals with visual impairment, individuals with auditory impairment

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu wiele uwagi poświęca się problematyce zasobów osobistych, upatrując w nich czynniki sprzyjające zdrowiu. Pojęcie zasobów osobistych stosowane jest w odniesieniu do tych zmiennych, które pomagają w radzeniu sobie ze stresem[1]. R.H. Moos i J.A. Scheafer[2] określają osobiste zasoby radzenia sobie jako relatywnie stałe dyspozycyjne cechy

[1] R. Poprawa, *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, [w:] *Podstawy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wrocław 2001, s. 106.

[2] R.H. Moos, J.A. Schaefer, *Coping resources and process: current concepts and measures*, [w:] *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*, red. L. Goldberger, S. Breznits, New York 1993, s. 238.

człowieka, które wpływają na przebieg i rezultat procesów oceny poznawczej stresu oraz radzenia sobie i zwrotnie mogą być zmieniane przez skumulowane rezultaty tych procesów. Do ważnych zasobów zalicza się m.in. wsparcie społeczne, poczucie własnej wartości, poczucie własnej skuteczności, poczucie koherencji, optymizm, nadzieję, poczucie umiejscowienia kontroli, równowagę emocjonalną, kompetencje społeczne, wiarę w moce nadprzyrodzone, uzdolnienia, poczucie sensu życia, poczucie humoru, wiedzę, inteligencję[3].

Posiadanie wielu zasobów jest jednym z warunków efektywnego funkcjonowania człowieka, w tym także radzenia sobie ze stresem. Zasoby mogą funkcjonować przed zadziałaniem stresora, jak i po jego pojawieniu się. Oznacza to, że mogą być w stosunku do stresu proaktywne i reaktywne[4].

Istnieją różnice pomiędzy ludźmi w zakresie zasobów wykorzystywanych w sytuacjach trudnych. Bogatsze zasoby warunkują efektywniejsze radzenie sobie ze stresem. W związku z tym ludzie nastawieni proaktywnie dążą do budowania zasobów zapewniających wysoką jakość funkcjonowania. Proaktywne kreowanie wyższego poziomu kompetencji i osiągnięć może być doświadczane jako możliwość znalezienia życiowego celu czy też uchwycenia sensu życia[5].

Analizie zostaną poddane tutaj wybrane zasoby osobiste o szczególnym znaczeniu w optymalizowaniu psychospołecznego funkcjonowania człowieka, w tym także obciążonego niepełnosprawnością wzrokową czy słuchową, to jest poczucie sensu życia, wsparcie społeczne, samoocena.

Zdaniem V. Frankla[6], poczucie sensu życia jest stanem podmiotowej satysfakcji jednostki, związanym z działaniem celowym i ukierunkowanym na wartości. Jest metapotrzebą determinującą rozwój osobowości i zdrowie psychiczne człowieka, której niezaspokojenie prowadzi do frustracji egzystencjalnej, rozumianej jako poczucie ogarniającej pustki i ograniczenie życiowej perspektywy. M.F. Steger[7] określa poczucie sensu życia jako „stopień, w jakim ludzie rozumieją własne życie, tworzą sens i spostrzegają znaczenie

---

[3] R. Poprawa, *Zasoby osobiste*, s. 107-111; S. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006, s. 73-74; N. Ogińska-Bulik, M. Kaflik-Piróg, *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*, Łódź 2006, s. 83-102.

[4] H. Sęk, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostk*i, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, Łódź 2003, s. 19.

[5] R. Schwarzer, S. Taubert, za: M. Brzezińska, *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Warszawa 2011, s. 95.

[6] Za: S. Głaz, *Sens życia*, Kraków 1998, s. 29.

[7] M.F. Steger, *Meaning in life*, [w:] *The Oxford handbook of positive psychology*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Oxford 2011, p. 682.

w swoim życiu, wraz z jednoczesnym przekonaniem posiadania życiowych celów"[8]. W ujęciu autora, poczucie sensu życia obejmuje dwa wymiary, tj. obecność i poszukiwanie. Pierwszy oznacza, że życie ma wyraźny sens i cel oraz wskazuje na znajomość tego, co czyni życie bardziej sensowne. Wymiar drugi reprezentuje stan dążenia do znaczących, ważnych i sensownych elementów życia. Zgodnie z powyższym, osoby mogą mieć sens życia, jak również mogą zmierzać do jego osiągnięcia.

Poczucie sensu życia wiąże się z głębokim przekonaniem o sensowności własnego życia. Źródłem takiego poczucia jest głębokie doświadczenie sensu w konkretnych sytuacjach życiowych, w szerokiej gamie działań, przeżywanych wyborów i podejmowanych decyzji[9]. Są to m.in. serdeczne kontakty z innymi, świadomość bycia potrzebnym, poszukiwanie i odkrywanie prawdy, praca zawodowa, działalność w sferze politycznej, działalność twórcza[10]. Poczucie sensu jest zatem bardzo mocno wbudowane w życie, w ludzki świat potrzeb, obserwacji, wszelkich dążeń, czy aktywności. Każdy człowiek ma potrzebę sensu, przez którą realizuje się[11]. Sens życia dotyczy poszczególnych etapów rozwoju człowieka, jego sytuacji życiowej[12].

Sens życia nie jest dany, trzeba go nieustannie poszukiwać. Poszukiwanie to okupione jest niejednokrotnie wielkim trudem i wysiłkiem, gdyż wiąże się z koniecznością pokonywania niepewności i wątpienia. Trud szukania sensu własnego życia uzależniony jest od wielu czynników. Wśród nich wymienia się m.in. osobowość, inteligencję, środowisko, sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, przeżywane kryzysy osobiste. Niektórzy ludzie mają wiele problemów ze znalezieniem sensu życia. Zdarza się również, że odkryty sens życia podawany jest w wątpliwość i przestaje spełniać oczekiwania człowieka w sytuacjach kryzysu, zwłaszcza w tych, które można określić mianem kryzysu sensu życia. Pojawia się wówczas poczucie bezsensu życia[13], które bardzo często przyczynia się do nerwicy, zaburzeń osobowości, utraty nadziei, zaufania, dążenia do wartości oraz posiadania

---

[8] Tamże.

[9] K. Popielski, *Psychologiczno-egzystencjalna interpretacja problematyki sensu i sensowności*, [w:] *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 49-50.

[10] V. Frankl, za: J. Michalski, *Konstruowanie tożsamości podmiotowej w kontekście kategorii sensu w pedagogice*, Paedagogia Christiana, 2013, 2/32, s. 13.

[11] K. Popielski, *Psychologiczno-egzystencjalna interpretacja problematyki sensu*, s. 49-50.

[12] J. Lulek, S. Głaz, *Problematyka sensu ludzkiego życia*, [w:] *Człowiek i jego życie religijne*, red. S. Głaz, Kraków 2009, s. 15.

[13] Z. Płużek, *Osobowościowe uwarunkowania pytania o sens życia*, [w:] *Człowiek – wartości – sens*, s. 366.

celów. Brak poczucia sensu życia manifestuje się w postaci uogólnionego smutku, frustracji, zniechęcenia, rozpaczy, co w konsekwencji może doprowadzić do różnorodnych uzależnień, a nawet podejmowania prób samobójczych[14].

Z powyższych informacji należy wnioskować, że poczucie sensu życia odgrywa istotną rolę w psychicznym funkcjonowaniu ludzi. Dzięki niemu człowiek może rozwijać swoje siły twórcze, siłę woli, zdolności do czerpania z własnych wewnętrznych zasobów oraz wyrażania siebie i kierowania się szczerymi uczuciami wobec innych[15]. Poczucie sensu życia jest silnym czynnikiem motywacyjnym do podejmowanych działań[16], który wiąże się pozytywnie z dojrzałością w zakresie rozwoju osobistego, społecznego, dobrostanem psychicznym[17] oraz religijnością[18].

Osoby z niepełnosprawnością często zadają sobie pytania dotyczące sensu ich cierpienia, jak i sensu życia. Udzielenie odpowiedzi na te pytania nabiera dużego znaczenia, gdyż może być ważnym elementem kształtującym drogę ich dalszego rozwoju, co bezpośrednio wiąże się z zaakceptowaniem posiadanej niepełnosprawności, a nawet ocaleniem życia[19]. Wprawdzie pytania egzystencjalne formułowane przez osoby niepełnosprawne nie różnią się treściowo od formułowanych przez osoby pełnosprawne, ale częściej dotyczą niesprawiedliwości losu i niezawinionego poczucia cierpienia[20]. Pomimo to próby empirycznego określenia poczucia sensu życia osób z niepełnosprawnością nie prowadzą do jednoznacznych wyników. Niektóre badania ujawniają, iż osoby niepełnosprawne, w porównaniu z osobami pełnosprawnymi, cechuje niższy poziom poczucia sensu życia[21], inne wska-

---

[14] K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, s. 208.

[15] S. Głaz, *Sens życia*, s. 36.

[16] V. Frankl, za: R. Klamut, *Typy struktury sensu życia a treści celów wybieranych do realizacji*, Roczniki Psychologiczne, 2012, 4(15), s. 139.

[17] M.F. Steger, S. Oishi, T.B. Kashdan, *Meaning in life across the life span: levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood*, The Journal of Positive Psychology, 2009, 4(1), s. 48.

[18] D. Krok, *Religijny system znaczeń i religijne radzenie sobie ze stresem a eudajmonistyczny dobrostan psychiczny*, Roczniki Psychologiczne/Annales of Psychology, 2014, 17(4), s. 661.

[19] J.J. Karmiński, za: E.J. Konieczna, *Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych ruchowo*, Kraków 2010, s. 7.

[20] M. Gołaszewska, *Estetyka wobec pytań egzystencjalnych. Funkcje piękna w życiu młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Wymiary piękna*, red. M. Gołaszewska, Kraków 1998, s. 131.

[21] M. Rorat, *Rola poczucia sensu życia w zmaganiu się z niepełnosprawnością ruchową*, Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy, 2000, 4, s. 100.

zują brak znaczących różnic pomiędzy osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi w zakresie doświadczania sensu życia[22].

Ważnym zasobem osobistym jest także wsparcie społeczne, które stanowi jeden z czynników odgrywających istotną rolę w utrzymaniu dobrego samopoczucia w ciągu życia. Samo pojęcie wsparcia cechuje się wieloznacznością, a próby jego doprecyzowania przyjmują różną postać. Określa się je m.in. jako rodzaj interakcji społecznej podjętej w sytuacji trudnej, problemowej zorientowanej na jej rozwiązanie, w obrębie której dokonuje się wymiana emocji, informacji, instrumentów działania, dóbr materialnych; jako dostępność relacji, dzięki, którym są zaspokajane interpersonalne potrzeby człowieka[23]; oraz jako stopień zakorzeniania społecznego, zobowiązania i bliskości[24]. Na złożoność zjawiska, jakim jest wsparcie społeczne, wskazują także cechujące je właściwości. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na strukturalne i funkcjonalne właściwości wsparcia, które powinny być traktowane komplementarnie. Wsparcie społeczne z perspektywy strukturalnej utożsamiane jest z obiektywnie istniejącą siecią osób uznawanych przez jednostkę jako pełniących funkcję pomocną w sytuacjach trudnych. Wsparcie społeczne z perspektywy funkcjonalnej wyraża się natomiast w jego spodziewanych konsekwencjach na płaszczyźnie emocjonalnej, informacyjnej, instrumentalnej, materialnej, czy duchowej[25]. Analizując znaczenie wsparcia społecznego, należy uwzględnić wsparcie spostrzegane i otrzymywane. Wsparcie spostrzegane odnosi się do aktualnych przekonań na temat dostępności różnych form pomocy w sytuacji, gdyby okazała się ona niezbędna[26]. Natomiast, wsparcie otrzymywane dotyczy różnych form pomocy, które mają miejsce w trakcie interpersonalnej transakcji lub wymiany[27]. Większość badań zwraca jednak uwagę na wsparcie spostrzegane, które w porównaniu ze wsparciem otrzymywanym jest lepszym predykto-

---

[22] L. Bobowkicz-Lewartowska, *Poczucie sensu życia jako wskaźnik psychicznego dobrostanu u osób z zaburzeniami widzenia*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2008, s. 240.

[23] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005, s. 18.

[24] N. Knoll, R. Schwarzer, *Prawdziwych przyjaciół… Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć*, [w:] Tamże, s. 33.

[25] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania*, s. 15.

[26] R. Schwarzer, N. Knoll, *Functional roles of social support within the stress and coping process: a theoretical and empirical overview*, International Journal of Psychology, 2007, 42, s. 244.

[27] R. Goodwin, P. Costa, J. Adonu, *Social support and its consequences: positive and deficiency values and their complications for support and self-esteem*, British Journal of Social Psychology, 2004, 43, s. 466.

rem zdrowia, dobrostanu i efektywnego radzenia sobie ze stresem[28]. Wsparcie otrzymywane nie zawsze pełni pozytywną funkcję. Wśród powodów wymienia się nieadekwatność formy wsparcia w stosunku do potrzeb, niewłaściwe źródło pomocy, a także zagrożenie dla poczucia własnej wartości[29]. M. Gleason i wsp.[30] podkreślają, iż wsparcie otrzymywane będzie odbierane w sposób negatywny wówczas, kiedy wspierany człowiek będzie doświadczał więcej pomocy niż sam jest w stanie jej udzielić. Brak możliwości zwrócenia uzyskiwanego wsparcia może być źródłem stresu, frustracji, gniewu i depresji, podobnie zresztą jak przekazywanie większego wsparcia niż samemu się otrzymało.

Niezależnie od ujmowania wsparcia społecznego, w wielu pracach podkreśla się jego pozytywną rolę dla psychofizycznego funkcjonowania człowieka. Odpowiednie wsparcie podtrzymuje samoocenę, wzmacnia tożsamość osoby oraz mobilizuje zasoby, dzięki czemu jednostka efektywniej radzi sobie z trudnościami[31]. Emocjonalne oznaki wsparcia zaspokajają potrzebę przyjaźni, dają człowiekowi poczucie przynależności, zmniejszając tym samym poczucie osamotnienia. Współpraca z innymi ludźmi umożliwia realizację celów indywidualnie nieosiągalnych[32].

Wsparcie społeczne nabiera szczególnego znaczenia w życiu osób z niepełnosprawnością, gdyż jest istotnym elementem rehabilitacji kompleksowej. Warunkiem skutecznego procesu rehabilitacji jest bowiem rozpoznanie obiektywnie istniejących deficytów i wdrożenie adekwatnego wsparcia w kategoriach: emocjonalnych, duchowych, materialnych i innych[33], przy czym zapotrzebowanie na nie może się różnić u poszczególnych jednostek w zależności od rodzaju niepełnosprawności, stopnia niepełnosprawności, cech osobowości, sytuacji życiowej oraz pełnionych ról społecznych. W literaturze zwraca się uwagę, iż otrzymywanie przez osoby niepełnosprawne adekwatnego do potrzeb wsparcia społecznego współwystępuje z lepszym

---

[28] A. Łuszczyńska, R. Cieślak, *Protective, promotive and buffering effects of perceived social support in managerial stress: the moderating role of personality*, Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 2005, 18(3), s. 227-228.

[29] F.H. Norris, K. Kaniasty, *Received and perceived social support in times of stress: a test of the social support deterioration deterrence model*, Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 71(3), s. 498.

[30] M. Gleason i in., *Receiving support as a mixed blessing: evidence for dual effects of support on psychological outcomes*, Journal of Personality and Social Psychology, 2008, 94(5), s. 825.

[31] A. Chudzicka-Czupała, *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*, Katowice 2004, s. 43.

[32] P. Warr, *Psychologiczne skutki długotrwałego bezrobocia*, [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak, A. Chudzicka, Poznań 2004, s. 143-144.

[33] E. Rutkowska, *Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, 2012, 3(4), s. 40-41.

przystosowaniem do zmian zachodzących w otoczeniu, większą pewnością siebie oraz rzadszym stosowaniem niepożądanych mechanizmów obronnych[34]. Poza tym, osoby te charakteryzują się poczuciem bezpieczeństwa, zaspokojeniem potrzeby przynależności i zmniejszonym stopniem koncentracji na problemie[35].

Kolejnym zasobem osobistym, poddanym analizie w niniejszej pracy jest samoocena, którą uznaje się za integralną część oraz element wartościująco-oceniający obrazu własnej osoby[36]. M. Rosenberg[37] definiuje samoocenę jako dokonywaną i utrzymywaną przez człowieka ocenę własnej osoby. Ocena ta wyraża postawę akceptacji lub nieakceptacji samego siebie. J.D. Brown[38] podkreśla, iż samoocenę należy identyfikować przez pryzmat emocji biorących w niej udział. Samoocena jest tym, co czujemy kiedy myślimy o sobie, własnych działaniach, cechach, decyzjach, a nie tylko o tym, co sądzimy na swój temat. Nie jest ona wypadkową sądów wartościujących, ale raczej pozytywnym, emocjonalnym nastawieniem do siebie.

Wielu autorów wskazuje na cechy i właściwości jednostki, które mogą być przedmiotem samooceny. W.H. Fitts[39] wyróżnił w strukturze samooceny trzy poziomy (tożsamość, zadowolenie z siebie, zachowanie), które odniósł do pięciu sfer Ja. Ja fizyczne dotyczy tego, jak jednostka postrzega swoje ciało, stan zdrowia, wygląd fizyczny. Ja moralno-etyczne opisuje Ja z moralnego punktu widzenia. Ja osobiste dotyczy postrzegania własnej osobowości. Ja społeczne odzwierciedla poczucie własnej wartości jednostki w relacjach międzyludzkich, zaś Ja rodzinne ukazuje ocenę siebie jako członka rodziny oraz percepcję siebie na tle najbliższych osób. Z. Skorny[40] zwraca uwagę na trzy warunki osobiste będące przedmiotem samooceny, tj. warunki: fizyczne (uroda, stan zdrowia, sprawność ruchowa), psychiczne

---

[34] J. Kirenko, *Dylematy wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Lublin 2004, s. 12.

[35] G. Teusz, *Znaczenie wsparcia społecznego w doświadczaniu przez młodzież krytycznych wydarzeń życiowych*, Auxilium Sociale, 2005, 3-4, s. 177.

[36] T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plan – nowe podejście,* Gdańsk 2002, s. 209.

[37] Za: L.E. Waters, K.A. Moore, *Predicting self-esteem during unemployment: the effect of gender, financial deprivation, alternate roles and social support*, Journal of Employment Counseling, 2002, 39, s. 171.

[38] Za: J. Necker, *Samowiedza i jej bohater*, [w:] *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska, J. Necker, Warszawa 2009, s. 27.

[39] Za: P.A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2004, s. 54.

[40] Za: D. Borecka-Biernat, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*, Wrocław 2006, s. 81.

(sprawność intelektualna, umiejętności, uzdolnienia), społeczne (prestiż społeczny, pozycja zawodowa, sytuacja rodzinna) oraz wyniki własnego działania. Podobne wymiary samooceny wymienia B. Galas[41]: cechy fizyczne, obejmujące właściwości budowy i funkcjonowania organizmu; cechy psychiczne, które dotyczą właściwości intelektualnych, emocjonalnych i motywacyjnych; cechy społeczne, powstałe i przejawiające się w kontaktach społecznych.

Człowiek ocenia siebie i swoje właściwości przede wszystkim z punktu widzenia możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, porównywania osiągnięć ze swoimi aspiracjami lub spełniania wymagań stawianych przez otoczenie. Pozytywna samoocena oddziałuje silnie na oczekiwania, przeżycia emocjonalne, stosunek do innych, poczucie kontroli, nastrój[42] oraz wyznacza stosowanie najbardziej efektywnych strategii zaradczych[43]. Prowadzone badania ujawniają, że samoocena wykazuje związki z różnymi dyspozycjami osobowościowymi i wymiarami funkcjonowania emocjonalnego. Stwierdzono, że ujemnie koreluje z lękiem, depresją[44], neurotycznością[45], nieśmiałością[46], a dodatnio wiąże się z satysfakcją z życia[47] i funkcjonowaniem społecznym[48].

Widać stąd wyraźnie, iż problematyka samooceny cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy. Najważniejszą przyczyną takiego stanu jest niewątpliwie związek samooceny z przystosowaniem indywidualnym i społecznym człowieka. O jej roli w tym kontekście dowodzi fakt, iż poziom przystosowania psychologicznego można zweryfikować m.in. na podstawie samooceny, przy czym ocena ta jest niezależna od pomiarów tzw. temperamentu łatwego i trudnego[49].

---

[41] B. Galas, *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 1, s. 12.

[42] Z. Zaborowski, *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Warszawa 1998, s. 193-198.

[43] R. Poprawa, *Zasoby osobiste*, s. 108.

[44] J. Blascovich, J. Tomaka, *Measures of self-esteem*, [in:] *Measures of personality and social psychological attitudes*, red. J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman, New York 1991, s. 122-123.

[45] D. Watson, J. Suls, J. Haig, *Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, 83(1), s. 190.

[46] I. Dzwonkowska, *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*, Kraków 2009, s. 143.

[47] S.X. Chen i in., *Going beyond self-esteem to predict life satisfaction: the Chinese case*, Asian Journal of Social Psychology, 2006, 9, s. 28.

[48] M. Łaguna, K. Lachowicz-Tabaczek, I. Dzwonkowska, *Skala samooceny Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody*, Psychologia Społeczna, 2007, 2, s. 173.

[49] J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006, s. 271.

Wśród badaczy zauważa się rozbieżność stanowisk na temat poziomu samooceny osób z niepełnosprawnością. Część wyraża opinię, że osoby niepełnosprawne, w porównaniu z pełnosprawnymi, niżej oceniają swoją wartość[50], ale są też tacy, według których osoby niepełnosprawne charakteryzuje wyższy poziom samooceny niż osoby pełnosprawne[51] czy też samoocena zawyżona[52]. Niezależnie jaki poziom samooceny ujawnia człowiek z niepełnosprawnością, musi on przede wszystkim znać siebie i swoje relacje z innymi. Jest to warunek konieczny do satysfakcjonującego funkcjonowania w otaczającym środowisku[53].

Założenia badań własnych

Problem główny niniejszej pracy zawiera się w pytaniu: Jakie są zasoby osobiste osób z niepełnosprawnością wzrokową i osób z niepełnosprawnością słuchową? Ponieważ zasoby te są ujęte w aspekcie sensu życia, samooceny i wsparcia społecznego, szczegółowe problemy badawcze przyjęły następującą postać:

1. Jakie jest odczucie sensu życia badanych z niepełnosprawnością wzrokową i badanych z niepełnosprawnością słuchową?
2. Jakiego wsparcia społecznego doświadczają badani z niepełnosprawnością wzrokową w porównaniu z analogicznym badanych z niepełnosprawnością słuchową?
3. Jaką samooceną cechują się badani z niepełnosprawnością wzrokową? Czy różni się ona od tej, jaka jest udziałem badanych z niepełnosprawnością słuchową?

W pracy nie zostały postawione hipotezy, ponieważ problemy badawcze mają charakter pytań dopełnienia. Ze względu na problem główny i problemy szczegółowe wyróżniono następujące zmienne: zmienna niezależna – występowanie niepełnosprawności wzrokowej/słuchowej; zmienna zależna – zasoby osobiste analizowane w wymiarach: poczucie sensu życia, wsparcie społeczne, samoocena.

---

[50] P. Majewicz, *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnoprawnej ruchowo*, Kraków 2002, s. 93.

[51] P. Borowiecki, *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 2015, 3, s. 136-137.

[52] A. Borowiec, *Życie z niepełnosprawnością*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny: sprawność w niepełnosprawności*, red. M. Kościelska, B. Aouil, Bydgoszcz 2003, s. 186.

[53] J. Kirenko, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Ryki 2002, s. 123.

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia badawcze: Skala Sensu Życia J.C. Crumbaugha i K.T. Maholicka, Kwestionariusz Wsparcia Społecznego J.S. Norbeck, Skala Samooceny W.H. Fittsa, kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji.

Skala Sensu Życia umożliwia dokonanie ilościowego ujęcia posiadania lub braku poczucia sensu życia. Zbudowana jest z trzech części. W części pierwszej znajduje się 20 twierdzeń, które oceniane są na skali od 1 do 7. Pozwalają one uzyskać wynik ogólny, jak też wyniki szczegółowe odnoszące się do poszczególnych kategorii poczucia sensu życia, tj. cele życia, sens życia, afirmacja życia, ocena siebie, ocena własnego życia, odpowiedzialność i wolność, stosunek do śmierci i samobójstwa. Część druga i trzecia zawiera zdania niedokończone, z tym że stwierdzenia części drugiej dotyczą życia, śmierci i choroby, a trzeciej odnoszą się do tematu dążeń, ambicji i celów życiowych[54]. W badaniach wykorzystano tylko pierwszą część skali.

Kwestionariusz Wsparcia Społecznego służy do określania poziomu wsparcia społecznego oraz jego sieci. Składa się z trzech części. Pierwsza informuje o osobach znaczących, zapewniających byt respondentowi oraz o charakterze relacji łączących go z każdą z nich. Drugą tworzy 8 pytań, adresowanych do osób wymienionych w pierwszej części, zaś w trzeciej badani udzielają odpowiedzi na pytanie alternatywne („Czy podczas minionego roku straciłeś z kimś ważnym kontakt wskutek zmiany pracy, rozwodu, separacji, śmierci lub innych powodów?"). Po zliczeniu punktów, zgodnie z kluczem, otrzymuje się sumy specyficzno-źródłowe i sumy specyficzno-sytuacyjne. Pierwsze określają totalną sumę funkcyjną wsparcia ze strony sieci utworzonej przez osoby znaczące, a drugie informują o poziomie wsparcia społecznego udzielanego przez poszczególne grupy źródłowe w zakresie trzech głównych wymiarów: Emocji, Afirmacji i Pomocy[55]. W badaniach własnych posłużono się pierwszą i drugą częścią kwestionariusza.

Skala Samooceny składa się ze 100 opisowych twierdzeń, ocenianych na skali 5-punktowej, których używa respondent w celu dokonania własnej subiektywnej oceny. Zależnie od liczby uzyskanych punktów określa się poziom samooceny badanego. Dokonuje się tego na trzech poziomach (Tożsamość, Akceptacja, Zachowanie) oraz w pięciu kolumnach (Ja fizyczne, Ja moralno-etyczne, Ja osobiste, Ja rodzinne, Ja społeczne). Interpretacji podlegają także: Samokrytycyzm, Wskaźnik prawda/fałsz, Punktacja konfliktów

---

[54] K.. Popielski, *Metody badań frustracji egzystencjalnej i nerwicy noogennej stosowane w logoterapii*, Zdrowie Psychiczne, 1982, 1-2, s. 76-77, 89.

[55] J. Kirenko, E. Sarzyńska, *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Lublin 2010, s. 170-171.

netto, Punktacja konfliktów razem, Ogólna punktacja pozytywna, Ogólna zmienność, Zmienność w kolumnach, Zmienność w rzędach, Dystrybucja[56].

Wymienione narzędzia spełniają warunki poprawności psychometrycznej i były wielokrotnie stosowane przez polskich badaczy z uwzględnieniem różnych grup respondentów.

W celu zebrania danych socjodemograficznych o badanych osobach zastosowano kwestionariusz ankiety własnego układu.

Badaniami objęto 40 osób słabo widzących, tworzących grupę A, i 40 osób słabo słyszących, tworzących grupę B, w wieku 20-30 lat[57]. W obu grupach dominowały kobiety (odpowiednio: 67,50%; 72,50%). Najwięcej badanych mieszkało w miastach (odpowiednio: 65%, 60%) i pochodziło z rodzin pełnych (odpowiednio: 65%; 82,50%).

Analiza wyników badań własnych. Poczucie sensu życia badanych osób

Z przeprowadzonych badań wynika, że poczucia sensu życia w wymiarze ogólnym nie różnicuje istotnie statystycznie badanych z niepełnosprawnością wzrokową i badanych z niepełnosprawnością słuchową. Jednak wyższa wartość średniej w grupie B wskazuje, iż osoby słabo słyszące cechują się korzystniejszą oceną sensu życia w wymiarze ogólnym. Na występujące pomiędzy grupami rozbieżności wskazuje także analiza wymiarów szczegółowych, gdzie pojawiły dwie różnice istotne statystycznie i dwie osiągające poziom zbliżony do granicy ufności. W zdecydowanej większości wymiarów szczegółowych wyższe wartości średnich odnotowano wśród badanych z niepełnosprawnością słuchową. Na podstawie uzyskanych wyników można zatem przyjąć, iż osoby z grupy B, w porównaniu z osobami z grupy A, zwracają znacznie mniejszą uwagę na cele życiowe, dokonując przy tym istotnie wyższej oceny siebie. Poza tym, większą wartość przypisują takim kategoriom, jak: afirmacja życia, ocena własnego życia, sens życia, odpowiedzialność i wolność. W zakresie kategorii stosunek do śmierci nie odnotowano zróżnicowania na poziomie średnich. Uzupełnieniem powyższych prawidłowości jest analiza wyników przeliczonych.

---

[56] Tamże, s. 103.

[57] Prezentowane wyniki są częścią szerzej zakrojonych badań.

Tabela 1

Poczucie sensu życia osób z grupy A i osób z grupy B – średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, istotność różnic

Skale PIL	Grupa A		Grupa B		Porównanie średnich	
	x	s	x	s	t	p
Cele życia	5,21	0,75	4,81	0,84	2,26	0,026*
Sens życia	4,05	0,74	4,26	0,88	-1,15	0,255
Afirmacja życia	3,18	0,85	3,55	0,87	-1,95	0,055~
Ocena siebie	3,83	0,69	4,14	0,67	-2,05	0,044*
Ocena własnego życia	3,96	0,63	4,26	0,81	-1,84	0,069~
Odpowiedzialność i wolność	4,38	0,96	4,43	0,84	-0,25	0,805
Stosunek do śmierci	4,46	1,38	4,44	1,42	0,08	0,937
Wynik ogólny	84,15	6,41	85,55	9,69	-0,76	0,448

* Istotne statystycznie.
~ Zbliżone do istotności statystycznej.

Tabela 2

Poczucie sensu życia osób z grupy A i osób z grupy B[58] – wyniki przeliczone

Skale PIL	Grupa A			Grupa B		
	wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie	wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie
Cele życia	5(12,50%)	29(72,50%)	6(15,00%)	4(10,00%)	31(77,50%)	5(12,50%)
Sens życia	4(10,00%)	31(77,50%)	5(12,50%)	6(15,00%)	30(75,00%)	4(10,00%)
Afirmacja życia	7(17,50%)	27(67,50%)	6(15,00%)	5(12,50%)	26(65,00%)	9(22,50%)
Ocena siebie	8(20,00%)	27(67,50%)	5(12,50%)	4(10,00%)	30(75,00%)	6(15,00%)
Ocena własnego życia	1(2,50%)	36(90,00%)	3(7,50%)	1(2,50%)	35(87,50%)	4(10,00%)
Odpowiedzialność i wolność	3(7,50%)	28(70,00%)	9(22,50%)	8(20,00%)	25(62,50%)	7(17,50%)
Stosunek do śmierci	6(15,00%)	25(62,50%)	9(22,50%)	8(20,00%)	25(62,50%)	7(17,50%)
Wynik ogólny	6(15,00%)	30(75,00%)	4(10,00%)	7(17,50%)	27(67,50%)	6(15,00%)

Szczegółowe zestawienie wyników przeliczonych wskazuje, iż w wymiarze ogólnym odsetek osób z niepełnosprawnością wzrokową otrzymujących wyniki niskie jest zbliżony do odsetka osób z niepełnosprawnością słuchową, większy jest jednak w zakresie wyników przeciętnych i mniejszy w wysokich. Rozkład wyników kategorii afirmacja życia również różnicuje

[58] Wyniki przeliczone wyznaczono z wykorzystaniem metody uwzględniającej średnią arytmetyczną i odchylenie standardowe.

badane osoby. Nie obserwuje się wprawdzie rozbieżności pomiędzy grupami w zakresie wyników przeciętnych, ale wyraźne pojawiają się już w przypadku wyników niskich i wysokich, przy czym pierwsze przeważają w grupie A, drugie zaś w grupie B. Także w kategorii ocena siebie odsetek badanych słabo widzących z wynikami niskimi jest większy od analogicznego badanych słabo słyszących, ale mniejszy już w obrębie wartości przeciętnych i zbliżony w wysokich, co tym samym różnicuje tę kategorię w porównaniu z innymi. Jeszcze inny rozkład wartości przeliczonych obserwuje się w zakresie kategorii odpowiedzialność i wolność oraz stosunek do śmierci. W pierwszym przypadku odsetek osób z niepełnosprawnością wzrokową uzyskujących wyniki niskie jest zdecydowanie mniejszy od analogicznego osób z niepełnosprawnością słuchową, większy jednak w zakresie wyników przeciętnych i wysokich. Natomiast, w drugim identycznym wartościom przeciętnym towarzyszy zróżnicowanie w wynikach niskich i wysokich. W układzie wyników przeliczonych kategorii: cele życia, sens życia i ocena własnego życia zaznaczyły się niewielkie różnice pomiędzy grupami.

Wsparcie społeczne badanych osób

Porównanie wyników w zakresie wsparcia społecznego ujawniło, iż zaznaczyły się pewne różnice pomiędzy badanymi z niepełnosprawnością wzrokową i badanymi z niepełnosprawnością słuchową. W jednym z wymiarów szczegółowych rozbieżność osiągnęła poziom istotności statystycznej, a we wszystkich, jak również w wyniku ogólnym, wyższe średnie arytmetyczne osiągnęli badani z grupy A. Można zatem przyjąć, iż osoby słabo widzące w porównaniu z osobami słabo słyszącymi wskazują na większy zakres dostarczanego im wsparcia ogólnego. Niepełnosprawni wzrokowo czują się w większym zakresie akceptowani, podziwiani i szanowani przez najbliższych. Cechuje ich także bardziej nasilone poczucie pewności, iż są obdarzani zaufaniem ze strony swojej sieci wsparcia, zwłaszcza w kwestii posiadanych zdolności i kompetencji koniecznych w podejmowanych działaniach, jak i otrzymywania znacznie większego zakresu pomocy praktycznej (materialnej, funkcjonalnej). Więcej informacji na temat wsparcia badanych osób dostarcza analiza wyników przeliczonych.

Tabela 3

Wsparcie społeczne osób z grupy A i osób z grupy B – średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, istotność różnic

Skale NSSQ	Grupa A		Grupa B		Porównanie średnich	
	x	s	x	s	t	p
Emocje	54,87	26,51	46,15	17,20	1,75	0,085
Afirmacja	52,33	26,21	44,45	15,91	1,62	0,108
Pomoc	55,65	25,38	45,35	17,42	2,12	0,038*
Suma funkcjonalna	141,35	78,72	115,15	59,00	1,68	0,098

* Istotne statystycznie.

Tabela 4

Wsparcie społeczne osób z grupy A i osób z grupy B – wyniki przeliczone[59]

Skale NSSQ	Grupa A			Grupa B		
	wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie	wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie
Emocje	4(10,00%)	30(75,00%)	6(15,00%)	6(15,00%)	28(70,00%)	6(15,00%)
Afirmacja	4(10,00%)	29(72,50%)	7(17,50%)	7(20,00%)	26(65,00%)	6(15,00%)
Pomoc	5(12,50%)	30(75,00%)	5(12,50%)	5(12,50%)	30(75,00%)	5(12,50%)
Suma funkcjonalna	7(17,50%)	26(65,00%)	7(17,50%)	9(22,50%)	25(62,50%)	6(15,00%)

Z rozkładu wartości przeliczonych wynika, iż odsetek badanych z grupy A otrzymujących w wymiarze ogólnym wyniki niskie jest mniejszy od analogicznego w grupie B, przy niewielkim zróżnicowaniu w zakresie wyników przeciętnych i wysokich. Jednak korzystniejsze wyniki są udziałem osób słabo widzących. Podobną strukturę wartości przeliczonych obserwuje się w skalach Emocje i Afirmacja. Natomiast w skali Pomoc nie obserwuje się żadnych różnic pomiędzy grupami w obszarze wartości przeliczonych.

Samoocena badanych osób

Analiza zebranych danych pozwala przyjąć, iż w zakresie samooceny występują istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi. Spośród siedemnastu wskaźników Skali Samooceny, w dziesięciu zaznaczyły się rozbieżności na poziomie ufności. W dwunastu wskaźnikach kierunek różnicy pomiędzy średnimi jest korzystniejszy dla grupy B, zaś w pięciu dla grupy A. Wyniki ujawniają, iż osoby z niepełnosprawnością słuchową definiują

[59] Jak wyżej.

własne Ja w sposób znacznie bardziej harmonijny niż osoby z niepełnosprawnością wzrokową, a więc z jednej strony afirmują to, co wchodzi w skład ich Ja, a z drugiej odrzucają to, czego ono nie obejmuje. Przejawiają istotnie mniejszą skłonność do konfliktu zaprzeczenia, wskazując tym samym, że nie zaprzeczają nadmiernie swoim cechom negatywnym względem sposobu, w jaki potwierdzają swoje cechy pozytywne. Znacznie częściej postrzegają siebie jako osoby wartościowe, lubiące i akceptujące siebie oraz ufające sobie. Mają istotnie silniejsze niż badani z niepełnosprawnością wzrokową poczucie własnej tożsamości, stawiają sobie większe wymagania i ujawniają znacznie wyższy poziom samoakceptacji i samozadowolenia. Osoby z grupy B, w porównaniu z osobami z grupy A, zwracają istotnie większą uwagę na swoje ciało, zdrowie, wygląd fizyczny i mają bardziej nasiloną tendencję do przypisywania sobie cech dodatnich w odniesieniu do kierowania się wartościami moralnymi w swoim życiu.

Tabela 5

Samoocena osób z grupy A i osób z grupy B – średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, istotność różnic

Skale TSCS	Grupa A		Grupa B		Porównanie średnich	
	x	s	x	s	t	p
Samokrytycyzm	34,78	7,12	32,45	7,89	1,38	0,170
Wskaźnik prawda/ fałsz	1,26	0,40	1,96	1,27	-3,33	0,001*
Punktacja konfliktów netto	67,28	34,40	49,23	33,20	2,39	0,019*
Punktacja konfliktów razem	74,25	29,37	63,50	27,64	1,69	0,096
Ogólna punktacja pozytywna	271,58	16,06	288,35	29,40	-3,17	0,002*
Tożsamość	84,33	9,26	89,73	10,00	-2,51	0,014*
Akceptacja	91,23	7,43	100,80	15,02	-3,61	0,001*
Zachowanie	96,15	8,37	97,85	10,72	-0,79	0,431
Ja fizyczne	53,25	11,71	59,28	12,26	-2,25	0,027*
Ja moralno-etyczne	51,05	11,51	57,45	5,05	-3,22	0,001*
Ja osobiste	48,73	10,50	57,50	7,33	-4,33	0,000*
Ja rodzinne	51,45	11,64	59,55	7,76	-3,66	0,000*
Ja społeczne	51,20	11,95	57,78	6,37	-3,07	0,003*
Ogólna zmienność	40,50	14,68	43,55	17,60	-0,84	0,402
Zmienność w kolumnach	17,78	8,91	20,13	10,30	-1,09	0,279
Zmienność w rzędach	23,63	9,08	24,68	10,49	-0,48	0,663
Dystrybucja	114,80	36,41	103,53	38,16	1,35	0,180

* Istotne statystycznie.

Cechuje je także znacznie wyższe poczucie własnej wartości, korzystniejsza ocena swojej osobowości w odrębności od swojego ciała i stosunku do innych, bardziej pozytywny obraz siebie jako członka rodziny i istotnie częstsze przypisywanie sobie pozytywnych cech w wymiarze społecznym. Z analizy pozostałych skal, w których nie pojawiły się znaczące różnice pomiędzy grupami wynika, iż badani słabo słyszący pozytywniej oceniają swoje zachowanie, wykazując się tendencją do przypisywania sobie wyższych ocen, rzadziej ujawniają konflikty w zakresie odbioru własnego Ja i niestabilność emocjonalną. Natomiast, osoby z grupy A w mniejszym stopniu niż osoby z grupy B mają skłonność do ukazywania siebie w lepszym świetle, cechuje je większy samokrytycyzm. Odznaczają się też słabszą tendencją do braku jedności pomiędzy poszczególnymi sferami własnego Ja i mniejszą skłonnością do zmienności percepcyjnej poszczególnych sfer obrazu siebie. Rzadziej izolują pewne sfery własnego Ja od pozostałych sfer i ujawniają większe zdecydowanie i pewność siebie w tym co robią. Uzupełnieniem powyższych danych jest analiza struktury wartości przeliczonych.

Z zestawienia danych wynika, że odsetek osób słabo widzących otrzymujących w skali Wskaźnik prawda/fałsz wyniki niskie i wysokie jest większy od analogicznego osób słabo słyszących, jednak mniejszy w obrębie wartości przeciętnych. Również rozkład wyników skali Punktacja konfliktów razem różnicuje badane grupy, gdyż odsetek osób z grupy A z wynikami niskimi przewyższa porównywalny osób z grupy B, przy zbliżonych odsetkach w wynikach przeciętnych i mniejszych w zakresie wysokich. Podobną strukturę wartości przeliczonych, oprócz wyników przeciętnych, gdzie zaznaczyła się pewna rozbieżność, zauważa się w przypadku skal Ja fizyczne i Ja rodzinne. Także w skali Ogólna punktacja pozytywna odsetek osób z niepełnosprawnością wzrokową z wynikami wysokimi jest mniejszy od analogicznego osób z niepełnosprawnością słuchową, ale większy w obrębie wartości przeciętnych i zbliżony w niskich. Identyczną sytuację zauważa się w skali Zachowanie, a bardzo podobną w skalach Ja moralno-etyczne i Ja społeczne. Inny rozkład wartości przeliczonych dotyczy kolejnych skal TSCS, tzn. Tożsamość, Ogólna zmienność, Zmienność w rzędach, gdzie odsetki badanych z obu grup z wynikami niskimi są identyczne lub zbliżone, przy zróżnicowaniu w obrębie wartości przeciętnych i wysokich, przy czym odsetek pierwszych jest większy w grupie B, a drugich w grupie A. Wyniki przeliczone uzyskane w skalach Akceptacja i Dystrybucja w swym układzie także odbiegają od zaprezentowanych powyżej i różnicują badane grupy, gdyż odsetek osób słabo widzących osiągających wyniki przeciętne jest

mniejszy od odsetka osób słabo słyszących, ale większy w zakresie wartości niskich i równy w wysokich. Jeszcze inny rozkład wartości przeliczonych obserwuje się w skalach Ja osobiste i Zmienność w kolumnach. Odsetek badanych z niepełnosprawnością wzrokową uzyskujących w skali Ja osobiste wyniki niskie i wysokie jest mniejszy od analogicznego badanych z niepełnosprawnością słuchową, ale większy w wartościach przeciętnych. Natomiast w skali Zmienność w kolumnach zbliżonym odsetkom w obszarze wartości przeciętnych towarzyszy zróżnicowanie w zakresie wyników niskich i wysokich. W grupie A obserwuje się większy odsetek wyników wysokich, a w grupie B niskich. Natomiast, w skalach Samokrytycym i Punktacja konfliktów netto zauważa się niewielkie różnice pomiędzy grupami w strukturze wartości przeliczonych, które są jednak wyraźniejsze w skali Punktacja konfliktów netto.

Tabela 6

Samoocena osób z grupy A i osób z grupy B – wyniki przeliczone[60]

Skale TSCS	Grupa A			Grupa B		
	wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie	wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie
Samokrytycyzm	8(20,00%)	25(62,50%)	7(17,50%)	8(20,00%)	26(65,00%)	6(15,00%)
Wskaźnik prawda/fałsz	6(15,00%)	25(62,50%)	9(22,50%)	2(5,00%)	31(77,50%)	7(17,50%)
Punktacja konfliktów netto	6(15,00%)	29(72,50%)	5(12,50%)	5(12,50%)	28(70,00%)	7(17,50%)
Punktacja konfliktów razem	7(17,50%)	27(67,50%)	6(15,00%)	4(10,00%)	28(70,00%)	8(20,00%)
Ogólna punktacja pozytywna	7(17,50%)	27(67,50%)	6(15,00%)	8(20,00%)	24(60,00%)	8(20,00%)
Tożsamość	6(15,00%)	27(67,50%)	7(17,50%)	6(15,00%)	29(72,50%)	5(12,50%)
Akceptacja	7(17,50%)	26(65,00%)	7(17,50%)	2(5,00%)	31(77,50%)	7(20,00%)
Zachowanie	5(12,50%)	31(77,50%)	4(10,00%)	4(10,00%)	27(67,50%)	9(22,50%)
Ja fizyczne	4(10,00%)	33(82,50%)	3(7,5071%)	2(5,00%)	33(82,50%)	5(12,50%)
Ja moralno-etyczne	7(17,50%)	32(80,00%)	1(2,50%)	7(17,50%)	25(62,50%)	8(20,00%)
Ja osobiste	4(10,00%)	35(87,50%)	1(2,50%)	6(15,00%)	26(65,00%)	8(20,00%)
Ja rodzinne	10(25,00%)	29(72,50%)	1(2,50%)	7(17,50%)	24(60,00%)	9(22,50%)
Ja społeczne	4(10,00%)	34(85,00%)	2(5,00%)	4(10,00%)	30(75,00%)	6(15,00%)
Ogólna zmienność	4(10,00%)	28(70,00%)	8(20,00%)	5(12,50%)	32(80,00%)	3(7,50%)
Zmienność w kolumnach	1(2,50%)	33(82,50%)	6(15,00%)	3(7,50%)	34(85,00%)	3(7,50%)
Zmienność w rzędach	6(15,00%)	27(67,50%)	6(15,00%)	5(12,50%)	31(77,50%)	4(10,00%)
Dystrybucja	7(17,50%)	27(67,50%)	6(15,00%)	4(10,00%)	30(75,00%)	6(15,00%)

[60] Jak wyżej.

Zakończenie

Celem podjętych badań było zdiagnozowanie zasobów osobistych badanych z niepełnosprawnością wzrokową i badanych z niepełnosprawnością słuchową.

Przeprowadzone analizy pozwoliły scharakteryzować poczucie sensu życia osób słabo widzących i porównać je z tym, jakie cechuje osoby słabo słyszące. Z badań wynika, że poczucia sensu życia w wymiarze ogólnym nie różnicuje istotnie statystycznie osób z obydwu grup. Można jedynie powiedzieć o nieco niższym poczuciu sensu życia badanych z niepełnosprawnością wzrokową, w porównaniu z badanymi z niepełnosprawnością słuchową. Na występujące pomiędzy grupami rozbieżności wskazuje także analiza wymiarów szczegółowych, gdzie pojawiły dwie różnice istotne statystycznie i dwie osiągające poziom zbliżony do granicy ufności. Okazało się bowiem, że badani z grupy A, w porównaniu z badanymi z grupy B, znacznie wyżej preferują cele życiowe, a istotnie niżej oceniają siebie. Ujawniają tendencję do słabszej afirmacji życia i oceny własnego życia oraz niższej preferencji sensu życia, odpowiedzialności i wolności. Można zatem wskazać, iż osoby słabo słyszące są bardziej skłonne do odczuwania sensu własnego życia. Jest to bardzo ważna umiejętność, gdyż, jak podkreśla K. Popielski[61], odczuwanie sensu własnego życia warunkuje stabilność emocjonalną, odporność na przeszkody i satysfakcję z życia. Pozwala także na odnalezienie sensu własnej egzystencji i umożliwia doskonalenie osobowości.

Badania ujawniły, że wsparcie społeczne w wymiarze ogólnym nie różnicuje istotnie statystycznie badanych grup. Na podstawie wartości średnich arytmetycznych można jednak przyjąć, iż osoby słabo widzące, w porównaniu z osobami słabo słyszącymi, wskazują na większy zakres dostarczanego im wsparcia ogólnego. Pewne rozbieżności zaznaczyły się także w wymiarach szczegółowych wsparcia, gdzie zarysowała się jedna różnica na poziomie ufności. Z przeprowadzonej analizy wynika, że badanych z grupy A charakteryzuje odczuwanie znacznie większego zakresu pomocy praktycznej, a także nieco większe poczucie pozostawania szanowanymi, podziwianymi, szczęśliwymi, wspieranymi przez swoich najbliższych w podejmowanych działaniach i obdarzanymi zaufaniem. Interpretując uzyskane wyniki, należy podkreślić, iż chodzi tutaj o wparcie spostrzegane, oceniane wprawdzie bardzo subiektywnie, ale jak to już podkreślano o istotnym znaczeniu dla psychospołecznego funkcjonowania człowieka. Przypisuje się mu bo-

[61] K. Popielski, za: L. Bobkowicz-Lewartowska, *Poczucie sensu życia osób z zaburzeniami nerwicowymi*, Psychiatria i Psychologia Kliniczna, 2013, 13/1, s. 34.

wiem ważną rolę w zachowaniu zdrowia oraz utrzymaniu dobrego samopoczucia fizycznego i emocjonalnego. W sytuacji choroby czy niepełnosprawności efektywność udzielanego wsparcia sprawia, że osoby podnoszą swą zdolność radzenia sobie z obniżaniem wydolności fizycznej i psychicznej oraz kumulowaniem się strat w różnych obszarach aktywności[62].

Intersujące wyniki uzyskano porównując samoocenę osób słabo widzących i samoocenę osób słabo słyszących. W dziesięciu wskaźnikach samooceny, spośród siedemnastu, pojawiły się istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami. Wyniki pokazują, że osoby z niepełnosprawnością słuchową, w porównaniu z osobami z niepełnosprawnością wzrokową, definiują własne Ja w sposób znacznie bardziej harmonijny, przejawiają mniejszą skłonność do konfliktu zaprzeczenia i częściej postrzegają siebie jako osoby wartościowe. Mają istotnie silniejsze poczucie własnej tożsamości, wyższy poziom samoakceptacji, zwracają większą uwagę na swoje ciało, zdrowie i wartości moralne. Cechuje je także znacznie bardziej korzystna ocena swojej osobowości, pozytywny obraz siebie jako członka rodziny oraz przypisywanie sobie pozytywnych cech w wymiarze społecznym. Poza tym, badani słabo słyszący nieco pozytywniej oceniają swoje zachowanie, wykazując się tendencją do przypisywania sobie wyższych ocen, rzadziej ujawniają konflikty w zakresie odbioru własnego Ja i niestabilność emocjonalną. Jeśli chodzi o osoby słabo widzące, to w nieco mniejszym stopniu, w porównaniu z osobami słabo słyszącymi, są skłonne do ukazywania siebie w lepszym świetle i zmienności percepcyjnej poszczególnych sfer obrazu siebie. Równocześnie rzadziej izolują pewne sfery własnego Ja od pozostałych i ujawniają większe zdecydowanie oraz pewność siebie w tym co robią. Widać stąd wyraźnie, iż badani z niepełnosprawnością słuchową oceniają siebie pozytywniej niż badani z niepełnosprawnością wzrokową. Warto w tym miejscu powołać się na A. Rakowską[63], która podkreśliła, iż każdy człowiek, a zwłaszcza osoba z niepełnosprawnością jest narażony na różne ograniczenia, jakie wiążą się z życiem w określonym czasie i miejscu. Ważna jest podmiotowość człowieka, której istotny element stanowi analiza percepcji siebie, ponieważ warunkuje ona konkretny sposób działania, zapewnia możliwość wchodzenia w interakcje społeczne i daje poczucie sprawstwa.

Na podstawie zaprezentowanych wyników można mówić o znaczącym potencjale, jakim dysponują badane osoby z niepełnosprawnością, a zwłasz-

---

[62] Por. S. Steuden, W. Okła, *Czynniki sprzyjające podnoszeniu jakości życia w sytuacji choroby*, [w:] *Jakość życia w chorobie*, red. S. Steuden, W. Okła, Lublin 2006, s. 201.

[63] A. Rakowska, *Kształcenie akademickie a niepełnosprawność. Doświadczenia w pracy ze studentami*, [w:] *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*, red. B. Tylewska-Nowak, W. Dykcik, Poznań 2013, s. 60.

cza osoby słabo słyszące, gdyż jedynie w zakresie samooceny pojawiły się bardzo wyraźnie różnice pomiędzy grupami. Z drugiej jednak strony zastanawia, dlaczego te różnice są aż tak duże. Aby na to pytanie odpowiedzieć, należałoby więc znacznie rozszerzyć zakres eksploracji. Wydaje się również zasadne uwzględnienie w badaniach zmiennej aprobaty społecznej, co przy takim rozkładzie wyników mogłoby poszerzyć płaszczyznę interpretacji.

Współczesna psychologia zdrowia coraz więcej miejsca poświęca problematyce zasobów osobistych, widząc w nich czynniki sprzyjające zdrowiu i jakości życia jednostki. Ich rola, istotna w życiu każdego człowieka, jeszcze bardziej wzrasta w sytuacji trudnej, jaką jest niewątpliwie obciążenie jednostki niepełnosprawnością wzrokową czy słuchową, co tym bardziej uzasadnia potrzebę prowadzenia dalszych badań w tym kierunku.

BIBLIOGRAFIA

Blascovich J., Tomaka J., *Measures of self-esteem*, [w:] *Measures of personality and social psychological attitudes*, red. J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman, Academic Press, New York 1991.

Bobkowicz-Lewartowska L., *Poczucie sensu życia jako wskaźnik psychicznego dobrostanu u osób z zaburzeniami widzenia*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008.

Bobkowicz-Lewartowska L., *Poczucie sensu życia osób z zaburzeniami nerwicowymi*, Psychiatria i Psychologia Kliniczna, 2013, 13/1.

Borecka-Biernat D., *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.

Borowiec A., *Życie z niepełnosprawnością*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*, red. M. Kościelska, B. Aouil, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2003.

Borowiecki P., *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 2015, 3.

Brzezińska M., *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Chen S.X., Cheung F.M., Bond M.H., Leury J., *Going beyond self-esteem to predict life satisfaction: the Chinese* case, Asian Journal of Social Psychology, 2006, 9.

Chudzicka-Czupała A., *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

Dzwonkowska I., *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Galas B., *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 1.

Gindrich P.A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

Gleason M., Linda M., Shrout P., Bolger N., *Receiving support as a mixed blessing: evidence for dual effects of support on psychological outcomes*, Journal of Personality and Social Psychology, 2008, 94(5).

Głaz S., *Sens życia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.

Gołaszewska M., *Estetyka wobec pytań egzystencjalnych. Funkcje piękna w życiu młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Wymiary piękna*, red. M. Gołaszewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Goodwin R., Costa P., Adonu J., *Social support and its consequences: positive and deficiency values and their complications for support and self-esteem*, British Journal of Social Psychology, 2004, 43.

Hobfoll S., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Kirenko J., *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WSUPiZ, Ryki 2002.

Kirenko J., *Dylematy wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

Kirenko J., Sarzyńska E., *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Klamut R., Typy struktury sensu życia a treści celów wybieranych do realizacji, Roczniki Psychologiczne, 2012, 4(15).

Knoll N., Schwarzer R., *Prawdziwych przyjaciół… Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2005.

Konarska J., *Poczucie sensu życia młodzieży z inwalidztwem wzroku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.

Konieczna E.J., *Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych ruchowo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Krok D., *Religijny system znaczeń i religijne radzenie sobie ze stresem a eudajmonistyczny dobrostan psychiczny,* Roczniki Psychologiczne/Annales of Psychology, 2014, 17(4).

Lulek J., Głaz S., *Problematyka sensu ludzkiego życia*, [w:] *Człowiek i jego życie religijne*, red. S. Głaz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I., *Skala samooceny Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody*, Psychologia Społeczna, 2007, 2.

Łuszczyńska A., Cieślak R., *Protective, promotive and buffering effects of perceived social support in managerial stress: the moderating role of personality*, Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 2005, 18(3).

Majewicz P., *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnoprawnej ruchowo*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plan – nowe podejście*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Michalski J., *Konstruowanie tożsamości podmiotowej w kontekście kategorii sensu w pedagogice*, Paedagogia Christiana, 2013, 2/32.

Moos R.H., Schaefer J.A., *Coping resources and process: current concepts and measures*, [w:] *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*, red. L. Goldberger, S. Breznits, The Free Press, New York 1993.

Necker J., *Samowiedza i jej bohater*, [w:] *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska, J. Necker, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 2009.

Norris F.H., Kaniasty K., *Received and perceived social support in times of stress: a test of the social support deterioration deterrence model*, Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 71(3).

Ogińska-Bulik N., Kaflik-Piróg M., *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006.

Płużek Z., *Osobowościowe uwarunkowania pytania o sens życia*, [w:] *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Wydawnictwo KUL, Lublin 1996.

Popielski K.., *Metody badań frustracji egzystencjalnej i nerwicy noogennej stosowane w logoterapii*, Zdrowie Psychiczne, 1982, 1-2.

Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1994.

Popielski K., *Psychologiczno-egzystencjalna interpretacja problematyki sensu i sensowności*, [w:] *Człowiek – wartość – sens*, red. K. Popielski, Wydawnictwo KUL, Lublin 1996.

Poprawa R., *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, [w:] *Podstawy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Rakowska A., *Kształcenie akademickie a niepełnosprawność. Doświadczenia w pracy ze studentami*, [w:] *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*, red. B. Tylewska-Nowak, W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Rorat M., *Rola poczucia sensu życia w zmaganiu się z niepełnosprawnością ruchową*, Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy, 2000, 4.

Rutkowska E., *Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, 2012, 3(4).

Schwarzer R., Knoll, N., *Functional roles of social support within the stress and coping process: a theoretical and empirical overview*, International Journal of Psychology, 2007, 42.

Sęk H., *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostk*i, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2005.

Steger M.F., *Meaning in life*, [w:] *The Oxford handbook of positive psychology*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Oxford University Press, Oxford 2011.

Steger M.F., Oishi S., Kashdan T.B., *Meaning in life across the life span: levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood*, The Journal of Positive Psychology, 2009, 4(1).

Steuden S., Okła W., *Czynniki sprzyjające podnoszeniu jakości życia w sytuacji choroby*, [w:] *Jakość życia w chorobie*, red. S. Steuden, W. Okła, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.

Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

Teusz G., *Znaczenie wsparcia społecznego w doświadczaniu przez młodzież krytycznych wydarzeń życiowych*, Auxilium Sociale, 2005, 3-4.

Warr P., *Psychologiczne skutki długotrwałego bezrobocia*, [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, red. T. Chirkowska-Smolak, A. Chudzicka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

Waters L.E., Moore K.A., *Predicting self-esteem during unemployment: the effect of gender, financial deprivation, alternate roles and social support*, Journal of Employment Counseling, 2002, 39.

Watson D., Suls J., Haig J., *Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, 83.
Zaborowski Z., *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Enetela, Warszawa 1998.

BEATA IWANICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

BARIERY I PRZYKŁADY WSPARCIA W PROCESIE EDUKACJI W ŚRODOWISKU OSÓB Z WADAMI SŁUCHU

ABSTRACT. Iwanicka Beata, *Bariery i przykłady wsparcia w procesie edukacji w środowisku osób z wadami słuchu* [Difficulties and Examples of Support in the Education Process in the Environment of People with Hearing Impairments]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 247-261. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.15

The article presents the problems of deaf and hard of hearing people in education. This topic is widely analyzed. The text describes the difficulties experienced by students at school, at various stages of learning, and the barriers experienced by deaf and hard of hearing students at higher education levels. In general, the hearing deficit entails various communication complications. The person with hearing impairment has a limited opportunity to have different experiences and what is most important in the text – hearing loss or deafness often makes it impossible to gain an optimal education. There are different methods of educating people from the non-hearing environment, depending on the degree of hearing impairment. Hearing impaired student often has difficulty understanding Polish, as it is not always their first language (their first language may be the Polish sign language). Hearing impaired students sometimes don't understand academic texts because they have weaker poorer vocabulary due to their communication dysfunction. Another issue is the social isolation of many people with hearing impairments which often have a dilemma which environment to integrate with – with hearing or hearing impaired? Teaching staff approaches such people in different ways. Stereotypes do not help in educational progress (for example, the assumption that such students communicate only in sign language). It is important to be aware of the types of hearing loss and the different types of hearing (each hearing impaired hears differently and needs an individual approach). Finally, the article discusses the issue of education of people with hearing impairment from the category of "space". Through "space" you can understand here the environment (school space, classes and associated architectural-acoustic barriers) as well as the language of the Deaf. The sign language is specifically designed for living space (some of the signatures must be shown in the specified movement and direction, depending on the intention of the sender).

Key words: deaf and hard of hearing people, types of hearing loss, polish sign language, support in the education process

Wstęp

Przemiany zachodzące obecnie w szkolnictwie specjalnym polegają przede wszystkim na zmianie podejścia do ucznia z niepełnosprawnościami. Dotyczą one zwrócenia uwagi na jego indywidualne, zmienione przez dysfunkcje, potrzeby, a co za tym idzie – na podejmowanie działań w celu stworzenia mu jak najlepszych warunków do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie[1]. Niniejszy artykuł pragnie ukazać problemy, z jakimi spotykają się osoby z uszkodzeniem słuchu w procesie edukacji na wszystkich szczeblach. Nie(do)słyszący są pozbawieni najważniejszego zmysłu pozwalającego na orientację w otaczającej rzeczywistości oraz mającego niezaprzeczalny wpływ na odniesienie sukcesu edukacyjnego. W Polsce osoby z niepełnosprawnościami mogą uczęszczać do wszystkich typów szkół, zależnie od ich indywidualnych potrzeb, możliwości rozwojowych oraz posiadanych predyspozycji. Obecnie rośnie popularność kształcenia w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych. Niestety, nie zawsze są one do tego przystosowane – czy poprzez przygotowanie infrastruktury architektonicznej, czy świadomej i przygotowanej do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kadry nauczycieli.

Bariery w procesie edukacji uczniów nie(do)słyszących

Słuch odgrywa ważną rolę w procesie edukacji, jako że jest ona zdominowana przez komunikację foniczną. Dlatego, na początku należy poruszyć problem specyfiki zaburzeń towarzyszących osobom z wadami słuchu, które znacząco wpływają na uczenie się. Typowe skutki jakie niesie ze sobą ta dysfunkcja przedstawił Daniel Ling, który zauważył, że podstawowym i pierwotnym efektem głuchoty jest powodowanie przez nią ograniczeń w zakresie nabywania i używania języka w jego aspekcie komunikacyjnym. Wtórne efekty są bardziej rozległe i związane przede wszystkim ze zubożoną komunikacją, która (1) ogranicza możliwość przeżywania różnorodnych doświadczeń; (2) opóźnia rozwój osobisty i społeczny oraz (3) nie pozwala na osiągnięcie optymalnego dla danej osoby wykształcenia. Trzeci efekt jest szczególnie widoczny w momencie, w którym wychowanek kończy edukację. Niskie osiągnięcia edukacyjne ograniczają bowiem możliwość znalezienia zatrudnienia, zmniejszają perspektywy zarobkowe i możliwości wyboru

[1] A. Przybysz, *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, Dialog i Edukacja, 2005, 1(164), s. 11.

spędzania czasu wolnego. Ograniczenia te mogą z kolei w sposób znaczący, w wielu sferach, obniżyć jakość życia osoby niesłyszącej[2].

Bogdan Szczepankowski twierdzi, że kształcenie osób niesłyszących jest możliwe jedynie w warunkach integracyjnych[3]. Podkreśla on, że problem ten należy rozpatrywać odrębnie dla dwóch grup: (1) osób z uszkodzonym słuchem, kształconych w systemie integracyjnym, dla których głównym środkiem porozumiewania się jest mowa ustna, a jej odbiór oparty na wzroku i słuchu; (2) osób niesłyszących, absolwentów szkół dla niesłyszących, dla których podstawowym środkiem komunikacji jest język migowy, ponieważ opanowanie struktur językowych polszczyzny oraz techniki dobrego mówienia i odczytywania mowy z ust jako wyłącznego środka porozumiewania się okazało się dla nich niemożliwe[4]. Rozróżnienie to jest na tyle istotne, że każda z tych grup stosuje w swoim przypadku inne techniki zdobywania wiedzy. Osoby słabosłyszące często mają możliwość wykorzystywania resztek słuchowych, co przy dobrych warunkach akustycznych (niestety, obecnie w polskiej szkole trudno je zapewnić) powoduje, że są w stanie odbierać przekazywaną wiedzę jak inni uczniowie. Ich zasób słownictwa jest znacznie bogatszy niż osób niesłyszących, przez co łatwiej im przyswoić wiedzę dostępną w formie pisanej.

Kolejne problemy odnoszą się do: ograniczeń związanych z pełnym zrozumieniem treści materiału na poziomie odbiorczym, czynnym uczestnictwem w zajęciach, zwłaszcza w dyskusjach na równi z osobami słyszącymi. Niemożliwe staje się również samodzielne prowadzenie notatek, gdyż nie jest wykonalne jednoczesne pisanie, połączone z patrzeniem na twarz rozmówcy (w przypadku umiejętności czytania z ust, co wymaga wysokiej koncentracji). Wielu autorów podkreśla również problemy uczniów nie(do)słyszących związane z umiejętnością czytania ze zrozumieniem. Na podstawie niektórych badań można stwierdzić, że osoby głuche z dysfunkcją słuchu, niezależnie od ich wieku, często mogą mieć problemy z rozwinięciem umiejętności płynnego czytania ze zrozumieniem w języku ojczystym[5]. Korzystanie z literatury naukowej jest zatem dla tych osób po-

---

[2] D. Ling, *The effects of hearing impairment. Newsounds*, Washington 1985, s. 2 za: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin 2009, s. 34-35.

[3] B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących: optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce 1998, s. 237.

[4] B. Szczepankowski, *Wybrane zagadnienia kształcenia na poziomie wyższym osób z uszkodzonym słuchem*, Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy, 1997, 1, s. 40.

[5] R. Trybus, M. Karchmer, *School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns*, American Annals of the Deaf, 1977, 122, s. 62-69.

ważnym problemem. Niuanse akademickiej terminologii są często niezrozumiałe dla słyszących studentów, a co dopiero dla osób z dysfunkcją słuchu[6]. Jednym z głównych celów edukacji powinno być wykształcenie nie(do)słyszących na sprawnych i kompetentnych czytelników. Warto nadmienić, że w tym środowisku są osoby, które dzięki pracy logopedów, rodziców oraz własnym wysiłkom swoim poziomem słownictwa nie odbiegają od ich słyszących rówieśników. Czytanie często jest szansą dla niepełnosprawnych słuchowo, gdyż bywa jedynym sposobem uczenia się, które może być całkowicie pod ich kontrolą. To właśnie dzięki książkom i tekstom nie(do)słyszący mają możliwość zdobycia wiedzy, pomimo że są osobami, które nie mają możliwości odbierania fonicznie informacji przekazywanych na zajęciach.

Osoby z dysfunkcją słuchu powinny w miarę możliwości przygotować się do odbioru nowych treści dydaktycznych przed pojawieniem się na danych zajęciach. Wcześniejsza samodzielna praca znacząco ułatwia przyswajanie wiedzy bezpośrednio w trakcie zajęć. Jednak niezbędnym elementem do takiego przygotowania jest uprzednie dokładne określenie, jaki zakres zagadnień będzie obowiązywać w ramach danego przedmiotu przez prowadzącego nauczyciela. Należy podkreślić, że sam uczeń nie(do)słyszący nie zawsze uważnie śledzi tok zajęć, nie nadąża za tempem przekazu, co może wynikać zarówno z szybszego męczenia się, wynikającego z większego wysiłku skoncentrowanego na zachowaniu uwagi. Zazwyczaj niemożliwe jest też dostosowanie tempa zajęć do indywidualnych potrzeb osób z dysfunkcją słuchu, zważając również na fakt, że w grupie znajdują się także inne słyszące osoby, lepiej nadążające za wywodem nauczyciela. Nie bez znaczenia na zakłócenia w odbiorze informacji stanowi również zła akustyka pomieszczeń dydaktycznych.

Często barierą edukacyjną jest praca w grupie. Istotne wydaje się tutaj powiązanie możliwości osoby nie(do)słyszącego ze współpracą w większym gronie. Takie sytuacje mają miejsce, kiedy uczestnictwo w zajęciach warsztatowych wymaga rozumienia wielu komunikatów, a pracy w zespole towarzyszy konieczność prowadzenia rozmowy ze słyszącymi. Również szybkie tempo pracy w grupie i brak możliwości dokładnego przetłumaczenia omawianych treści z języka polskiego na język migowy stanowi kolejną przeszkodę dla takich uczniów[7]. Rówieśnicy, a często nawet nauczyciele nie

[6] B. Szczepankowski, *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi: wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 242.

[7] I. Jagoszewska, *Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*, [w:] *Edukacja niesłyszących: publikacja pokonferencyjna*, red. M. Kowalska, E. Twardowska, Łódź 2011, s. 55.

znają języka migowego, toteż jeśli osoba nie(do)słysząca posługuje się językiem fonicznym, jej mowa jest niewyraźna, przez co trudno ją zrozumieć. Na dalszym szczeblu edukacji dochodzą problemy z realizacją programu nauczania – taki uczeń często nie rozumie, co się dzieje na lekcji, nie wie, o czym mówi nauczyciel, w wyniku czego nie rozumie omawianego tematu. Równolegle towarzyszą temu niekiedy skomplikowane relacje rówieśnicze – uczniowie słyszący, nie rozumiejąc osoby głuchej, odsuwają się od niej. Nie nawiązują się między nimi głębsze relacje, żyją właściwie obok siebie, co prowadzi często do poczucia osamotnienia, izolacji społecznej, a nawet do zaburzeń nerwicowych czy stanów depresyjnych[8]. Także trudny aspekt związany z aktywnym uczestnictwem w sektorze edukacji dla osób nie(do)słyszących stanowi proces adaptacji w środowisku oraz odpowiednie przygotowanie do testów i zaliczeń. Problemem jest również forma egzaminów maturalnych, nie zawsze dostosowanych do potrzeb osób nie(do)słyszących[9].

Jako priorytet w oświacie i szkolnictwie wyższym warto rozważyć umożliwienie osobom z niepełnosprawnością słuchową jak najlepszego dostępu do edukacji poprzez likwidację przeszkód i utrudnień. Do najczęściej napotykanych barier można zaliczyć: psychologiczne, społeczne, prawne i architektoniczne.

Bariery psychologiczne stanowią trudności w zaakceptowaniu własnej sytuacji związanej z niepełnosprawnością, opóźniające podejmowanie procesu rehabilitacji i obniżające efekty edukacji. Istotnymi przeszkodami do pokonania, które bazują na wieloletnich uprzedzeniach, stereotypach i lękach skierowanych wobec osób z niepełnosprawnościami, są widoczne postawy nauczycieli oraz innych uczniów[10]. Trudności społeczne są natomiast powiązane z częstymi, negatywnymi reakcjami środowiska społecznego, w szczególności okazywanej niechęci, i obojętności, co może prowadzić do ograniczenia kontaktów, a w konsekwencji – do izolacji osób nie(do)słyszących.

Odnośnie barier prawnych, następną kwestią dotykającą wielu niepełnosprawnych jest brak posiadania orzeczenia o stopniu niepełnosprawności. Dotyczy to osób, które pomimo swoich schorzeń nie zgłaszają tego faktu do

---

[8] K. Kochan, *Studenci głusi i niedosłyszący na uczelniach wyższych*, [w:] *Globalno-lokalne wyzwania uczelni wyższych związane z niepełnosprawnością*, red. B.A. Orłowska, P. Prüfer, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 109.

[9] A. Wiśniewska, *Egzaminy zewnętrzne a uczniowie z wadą słuchu – studium przypadku*, Łódź 2016.

[10] I. Cytlak, *Studia wyższe a jakość życia osób niepełnosprawnych: studium porównawcze*, Poznań 2009, s. 111.

miejskich komisji i powiatowych zespołów ds. orzekania o niepełnosprawności, przez co tracą one możliwości otrzymania pomocy specjalnie im dedykowanej (indywidualna organizacja studiów, stypendium specjalne, programy wspierające itp.). Trudności tych nie można ominąć z powodu braku możliwości zastosowania istniejących przepisów do takich przypadków. Dopiero otrzymanie odpowiednich dokumentów orzekających o niepełnosprawności pozwala na korzystanie z dostępnych udogodnień.

Wspomaganie procesu edukacji uczniów nie(do)słyszących

W praktyce można wyróżnić dwa odmienne podejścia, jakie są stosowane przez nauczycieli względem osób nie(do)słyszących: (1) obligatoryjne kryteria umożliwiające ocenę nie(do)słyszących jako bardzo dobrych studentów; (2) obniżone progi wymagań ujawniające niskie osiągnięcia studentów nie(do)słyszących[11].

Na drugie podejście nakładają się indywidualne przekonania nauczycieli, ich własne nastawienia i cele oraz dotychczasowa wiedza oraz doświadczenie o możliwościach i ograniczeniach osoby nie(do)słyszącej. Iwona Jagoszewska zauważa, że przejawem tego typu zachowań jest między innymi zgoda na preferencyjne egzekwowanie wiedzy od podopiecznych przez nauczycieli. Ze strony kadry dydaktycznej pojawiają się wówczas takie postawy, jak: wystawianie pozytywnej oceny za bierne asymilowanie wiedzy; tolerowanie biernego uczestnictwa w zajęciach oraz długotrwałych okresów braku uwagi; uprzywilejowanie w sytuacjach udzielania niepoprawnych odpowiedzi oraz akceptowanie niepoprawnej pod względem gramatycznym i stylistycznym wypowiedzi[12].

Bogdan Szczepankowski wyróżnia trzy stereotypy spotykane wśród nauczycieli względem nie(do)słyszącego ucznia: (1) stereotyp ciężko pokrzywdzonej przez los kaleki, której nie należy stawiać wysokich wymagań, a raczej chronić i pozwalać spokojnie żyć; (2) stereotyp pełnosprawnego człowieka, który jedynie nie słyszy, więc należy go traktować jako zdrową osobę; (3) podejście do osoby nie(do)słyszącej, która będzie prawidłowo się rozwijać wtedy, gdy będzie się kładło nacisk w jej edukacji przede wszystkim na język migowy[13].

---

[11] I. Jagoszewska, *Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*, s. 53.
[12] Tamże.
[13] B. Szczepankowski, *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi*, s. 170.

Umacnianiu pierwszego z wyżej wymienionych stereotypów (niepełnosprawnej i niesamodzielnej kaleki) sprzyja to, iż jeżeli nie(do)słyszący student nie utrzymuje wskazanego mu tempa pracy oraz nie mobilizuje się do wysiłku przy występujących trudnościach wynikających z komunikacji – powstają braki w wiedzy, którą powinien posiadać na danym etapie edukacji. Uczelnia wymaga od tych studentów bardzo dobrej komunikacji; na podstawie własnej obserwacji Autorka niniejszego artykułu mogła dostrzec, że kadra akademicka wyróżnia dwa typy studentów z dysfunkcją słuchu. Pierwsza grupa to studenci chętnie uczestniczący w zajęciach, świetnie przygotowani na podstawie wcześniej opracowanych własnych notatek, zostają po zajęciach i korzystają z dyżurów kadry akademickiej w celach konsultacji. Przedstawiciele tej części społeczności nie(do)słyszących wykazują się sumiennością i konsekwencją w nauce. Natomiast drugą grupę stanowią studenci, którzy nie przygotowują się do zajęć, nie mają żadnych notatek, zaległości u nich są narastające, przez co zwiększa się liczba niezrozumiałych zagadnień. Niekiedy osoby te argumentują, że gdyby miały możliwość korzystania z naturalnego języka migowego albo lepszego wsparcia technicznego nie mieliby takich problemów ze zrozumieniem treści merytorycznej czy wygłaszanego wykładu.

Osoby z uszkodzonym narządem słuchu muszą dokonać niekiedy trudnego wyboru: czy zintegrować się z osobami słyszącymi czy może z osobami nie(do)słyszącymi? Podjęcie tej decyzji może być trudne i zależy od takich czynników, jak środowisko, w którym się wychowują, stopień opanowania mowy dźwiękowej, czy socjalizacja w danym środowisku.

Nie(do)słyszący niezależnie od sposobu jest przygotowany do funkcjonowania w społeczności osób słyszących, choć bardzo często znajduje się na marginesie. Nie należy on bowiem w pełni do społeczności osób słyszących, a jego specyficzne potrzeby niezbędne w jej funkcjonowaniu są dla reszty społeczeństwa niezrozumiałe. Przekłada się to na kontakty interpersonalne w okresie studiów, co wiąże się z problemami w nawiązaniu kontaktów z innymi słyszącymi studentami.

Wśród specjalnych potrzeb, jakie sygnalizują studenci nie(do)słyszący można wymienić: konsultacje indywidualne; kontakt poprzez SMS; kontakty interaktywne za pomocą Internetu: czatu, komunikatora Skype, poczty elektronicznej, strony internetowej; zapewnienie pomocy tłumacza języka migowego w czasie egzaminów i zaliczeń; terminy zaliczeń dostosowane do potrzeb studenta i tłumacza[14].

[14] I. Jagoszewska, *Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*, s. 57.

Badania przeprowadzone przez Jarosława Bąbkę wśród studentów niepełnosprawnych pomogły wyróżnić istotne zmiany, które powodują zwiększenie dostępności uczelni wyższej. Propozycje te dotyczą: planowania zajęć (zmniejszenia przerw pomiędzy zajęciami, planowania zajęć w jednym budynku)[15]; organizacji toku studiowania (możliwość indywidualnego toku studiów, studiowania niektórych przedmiotów przez Internet, wyboru formy egzaminu, wydłużenia terminu zdawania egzaminów w uzasadnionych przypadkach); kwestii socjalno-usługowych (przyznawanie przystosowanych akademików z pomieszczeniami, z dzwonkiem i alarmem świetlno-wibracyjnym, zwiększenia wysokości stypendium socjalnego, powołania komórki ds. niepełnosprawnych studentów, rozpowszechniania informacji na temat pomocy, z której korzystać mogą studenci, stworzenia im oferty rehabilitacyjnej)[16].

Typy ubytków słuchu i ich konsekwencje dla procesu edukacji

Warto przybliżyć, na ile to możliwe, w jaki sposób słyszą osoby z różnymi uszkodzeniami słuchu. Jednakże, należy podkreślić, że przedstawione poniżej przykłady nie odzwierciedlają wyczerpująco procesu słyszenia i jego zaburzeń. Każdy przypadek osoby z nie(do)słuchem należy rozpatrywać indywidualnie. Osoby te mają różnoraką zdolność słyszenia, która zależy nie tylko od rodzaju uszkodzenia słuchu, ale również od wieku, w jakim dana osoba straciła słuch oraz pracy, jaki włożyła w rozwój mowy (praca z logopedą, rehabilitacja domowa, dopasowanie aparatu słuchowego) i innych czynników[17].

Przedstawiona poniżej tabela prezentuje podział na stopień ubytku słuchu i jego konsekwencje dla rozumienia mowy oraz języka, jak również wyszczególnione specjalne potrzeby edukacyjne dla poszczególnych grup.

---

[15] Choć dla niektórych studentów nie(do)słyszących skondensowanie zajęć w jednym dniu może powodować zmęczenie uniemożliwiające aktywne „słuchanie", to dość istotna jest możliwość wyboru sali z dobrą akustyką.

[16] I. Cytlak, *Studia wyższe a jakość życia osób niepełnosprawnych*, s. 115.

[17] B. Krystkowiak, *Kształcenie studentów nie(do)słyszących – problemy i postulaty*, [w:] *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*, red. B. Tylewska-Nowak, W. Dykcik, Poznań 2013, s. 152.

Tabela 1

Podział na stopień ubytku słuchu i jego konsekwencje dla rozumienia mowy oraz języka z wyszczególnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych

Stopień ubytku słuchu	Konsekwencje dla rozumienia mowy i języka	Szczególne potrzeby edukacyjne
15 – 25 dB (granica normy)	Trudności w rozumieniu cichej mowy z większej odległości, na ogół bez problemów z artykulacją, może być mniejszy zasób słownictwa	Korzystne miejsce w sali dla obserwacji i odbioru mowy (pierwsza ławka w rzędzie pod oknem, bliżej okna). Rozwijanie słownictwa
30 – 45 dB (łagodny niedosłuch)	Problemy ze słyszeniem z odległości ponad 1 metra, twarzą w twarz rozmowa bez trudności. Podczas lekcji umyka 50% dyskusji (jeśli mówią cicho lub nie widać twarzy), może mieć trudności w artykulacji	Korzystne miejsce w sali. Używanie aparatu słuchowego. Systematyczne zajęcia w zakresie treningu słuchowego. Ćwiczenia odczytywania z ust. Regularne zajęcia logopedyczne w celu rehabilitacji mowy. Niekiedy indywidualna pomoc pedagogiczna w realizacji programu nauczania
50 – 75 dB (umiarkowany niedosłuch)	Bez aparatu nie odbiera nic z treści lekcji, rozumie głośną mowę z odległości 1 metra, mogą być trudności z odbiorem i rozumieniem innych dźwięków z otoczenia, wadliwa artykulacja	jw. Możliwość integracyjnego kształcenia w zakresie wybranych przedmiotów
80 – 95 dB (ciężki ubytek słuchu)	Może słyszeć jedynie głośne dźwięki z otoczenia, mowa i język rozwiną się tylko wówczas, kiedy była wczesna diagnoza i rehabilitacja, mowa nie zawsze zrozumiała, choć może brzmieć prawie normalnie (np. rytm mowy, cechy głosu)	jw. Codzienna pomoc pedagogiczna w realizacji programu

Stopień ubytku słuchu	Konsekwencje dla rozumienia mowy i języka	Szczególne potrzeby edukacyjne
95 dB i więcej (głęboki ubytek słuchu)	Znikome szanse na spontaniczny rozwój mowy i języka, niekiedy nie używają aparatu, bo mało skuteczny, mowa i język na niskim poziomie rozwoju, ograniczone możliwości opanowania programu szkolnego	jw. Konieczny język migowy w porozumiewaniu się

Źródło: B. Wiśniewska, *Dzieci z wadą słuchu – specjalne potrzeby edukacyjne* [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007, s. 122-123.

Osoba nie(do)słysząca kiedy posługuje się aparatem słuchowym bądź ma wszczepiony implant ślimakowy, słyszy dźwięk głosu ludzkiego, jednak nie jest w stanie rozróżnić sylab, co stanowi przyczynę jej zaburzonej umiejętności opanowania wzorców słów. Powoduje to, że niektóre słowa brzmią dla niej niemal identycznie i nie jest w stanie ich rozróżnić. Ponadto, może mieć problemy z kontrolą własnych wypowiedzi. U niektórych nie(do)słyszących ubożeje wówczas zasób słownictwa. Taki deficyt staje się przyczyną problemów ze zrozumieniem i tworzeniem mowy, równolegle może powodować trudności w czytaniu i pisaniu. Istotne jest zatem pytanie: jak osoby nie(do)słyszące mogą osiągnąć umiejętności wymagane na egzaminie maturalnym lub na uczelniach wyższych[18]?

Problemy tych osób praktycznie niczym się nie różnią zależnie od kraju ich pochodzenia. Jedynie można zaznaczyć, że w Polsce muszą one opanować znacznie trudniejszą gramatykę języka polskiego niż np. ich angielscy rówieśnicy. Na uwagę zasługuje też fakt, że w Polsce mało dostrzegalne są ich problemy i nie ma odpowiedniego, ogólnodostępnego systemu wsparcia. Problemy te powodują, że najmniej liczną grupą osób z niepełnosprawnościami podejmującą studia są właśnie osoby nie(do)słyszące.

Dokonując analizy wszystkich czynników składających się na proces słyszenia, można zauważyć, że jest on zależny od bardzo wielu elementów. Właśnie ta złożoność powoduje, że tak trudne jest sporządzenie jednoznacz-

[18] K. Krakowiak, *Polskie fonogesty*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce: wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i przekł. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2009, s. 52.

nych wytycznych do komunikacji z osobami nie(do)słyszącymi. Co zastosujemy u jednej osoby, niekoniecznie będzie odnosiło się do drugiej. Często spotyka się opinie krytyczne odnośnie niektórych metod i zarzut wprowadzania bałaganu w rehabilitacji językowej osób z ubytkami słuchu. Jednak każdy nie(do)słyszący człowiek jest inny i może preferować odmienne metody komunikacji bądź edukacji, które powinny być maksymalnie zindywidualizowane. Taki zabieg indywidualizacji utrudnia przyjęcie jednej spójnej strategii w nauczaniu tej grupy osób. Każda metoda wsparcia jest dobra o ile przynosi efekty, nawet pomagając tylko jednej osobie.

Przestrzeń języka migowego w edukacji ucznia nie(do)słyszącego

Istotnym aspektem, jaki warto wziąć pod uwagę w procesie edukacji, jest przestrzeń, która może wspierać lub ograniczać nie(do)słyszącego ucznia. Można ją rozumieć tutaj dwojako: po pierwsze, jako środowisko nas otaczające, czyli przestrzeń szkoły, klasy oraz wiążące się z tym bariery architektoniczne. Po drugie, przestrzeń jako medium-nośnik służącą do komunikacji, która ma bardzo istotne znaczenie w posługiwaniu się chociażby Polskim Językiem Migowym. W systemie kształcenia proces edukacji polega na wzajemnej komunikacji. Jest ona tutaj rozumiana jako dźwięk, który swobodnie pokonuje przestrzeń. Kiedy jednak w procesie tym bierze udział osoba z wadą słuchu, przestrzeń ta musi być pokonana poprzez usunięcie barier, w celu zapewnienia swobodnej, alternatywnej do języka fonicznego komunikacji.

Odnosząc się do pierwszego rozumienia tego terminu, wbrew stereotypom dotyczącym barier architektonicznych, dosięgają one nie tylko osób z niepełnosprawnością ruchową czy wzrokową, ale także między innymi z niepełnosprawnością słuchową, o czym wzmiankowano wcześniej w niniejszym artykule. Dobrym pomysłem byłoby dostosowanie budynków do ich ograniczeń, na przykład poprzez zainstalowanie specjalnych ekranów z bieżącymi informacjami odnośnie miejsca odbywających się zajęć w salach, świetlnego systemu alarmowego, dzwonków świetlnych w akademikach, tabliczek informacyjnych, a także odpowiedniej akustyki sali oraz wzbogacenie przestrzeni w sprzęt znacząco poprawiający jakość słyszenia. Najlepszym miejscem do edukacji i życia codziennego dla osób posługujących się Polskim Językiem Migowym jest przestronna przestrzeń, w której nie ma wielu ograniczeń komunikacyjnych tak, aby miganie między pomieszcze-

niami było możliwe. Natomiast osoby preferujące foniczny przekaz lepiej funkcjonują w mniejszych i dobrze wygłuszonych pomieszczeniach (jeśli nie są wyposażone w system wspomagający słyszenie).

Rozwijając drugie znaczenie pojęcia „przestrzeni", ważne jest zrozumienie ograniczonego dostępu do języka fonicznego u osób z wadami słuchu. Ta bariera może być kompensowana za pomocą innych systemów, jak język migowy czy gesty. Myśli, słowa migowe, zdania nabierają wyrazu dzięki układom dłoni, lokacjom, ruchom i sygnałom niemanualnym przekazywanym w przestrzeni. Za pomogą tego połączenia jest możliwa komunikacja[19].

Istotnym elementem, nieobecnym w językach fonicznych, jest tzw. gramatyka twarzy. Służy ona do zadawania pytań ogólnych, typu „czy", na które możemy jedynie odpowiedzieć „tak" bądź „nie". Tworzy się je poprzez dodanie funkcji niemanualnej. Również w pytaniach szczegółowych, gdzie pytajniki znajdują swoje miejsce na końcu zdania używa się tych funkcji, a także w negacji i potwierdzeniu oraz przy stopniowaniu. Kolejnym elementem, gdzie przestrzeń w języku migowym jest niezbędna do tworzenia komunikatów są zaimki dzierżawcze np. „mój", „twój", „jego", „jej". Tworzy się te słowa poprzez użycie tego samego układu jednej ręki, ale nadaje mu znaczenie w momencie odpowiedniego ruchu w przestrzeni. Tak samo jest z określeniem stopnia pokrewieństwa, które zaznacza się przez określoną pozycję podmiotu w zdaniu[20].

Jedną z funkcji, jaką pełni przestrzeń w językach migowych jest funkcja topograficzna. Polega ona na odtworzeniu mapy świata rzeczywistego. Stanowi prezentację obiektów w przestrzeni takimi jakimi są. Używając przykładu, jeśli chcielibyśmy przedstawić rozkład stanowisk w urzędzie bądź układ działów w sklepie, wówczas przedstawiamy ich położenie zgodne z ich rzeczywistym położeniem w relacji z innymi obiektami. Ta struktura gramatyczna osobom dopiero uczącym się języka migowego sprawia na początku wiele trudności. Zapominają, że należy wszystkie komunikaty odczytywać na zasadzie lustrzanego odbicia[21].

Istotnym problemem dotyczącym podjęcia edukacji jest problem tzw. *drugiego języka*. Osoby nie(do)słyszące posługujące się Polskim Językiem Migowym (PJM), który ma swoją gramatykę odmienną od gramatyki języka polskiego, tak naprawdę odbierają go jako język obcy. Mimo że osoby nie(do)słyszące na co dzień „obcują" z językiem polskim, nie zawsze są

[19] P. Romanowska, D. Rzeźniczak, M. Garncarek, *Migaj migiem. Polski Język Migowy dla początkujących*, Łódź 2011, s. 29.

[20] Tamże, s. 18-29.

[21] Tamże, s. 61.

kompetentne w zakresie jego używania. W Polsce istnieje przekonanie, że osoby te powinny przystępować do egzaminów pisemnych. Jednakże, należy pamiętać, że język polski może być dla nich językiem obcym i mogą mieć problemy z przekazaniem swojej wiedzy w formie pisemnej. Niestety, z powodu braku powszechnego dostępu tłumacza języka migowego są one skazane na zaliczenia w takiej formie, co nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem ze strony prowadzących zajęcia.

Inna sytuacja dotyczy osób niesłyszących, których macierzysty język stanowi Polski Język Migowy (PJM), a język polski jest ich drugim językiem (obcym). Jak podkreśla Szczepankowski, barierą dla tych osób biegle posługujących się PJM może być sam język migowy. Brak znaków migowych związanych z określoną dziedziną nauki może stać się przyczyną trudności w bezpośrednim tłumaczeniu specjalistycznych tekstów[22].

Podstawowym warunkiem wszechstronnego rozwoju osoby nie(do)słyszącej jest osiągnięcie przez nią umiejętności posługiwania się językiem. Aby sprawnie się nim posługiwać, nie wystarczy słyszeć głos, ale należy mieć umiejętność rozumienia słów. Jak trafnie to ujął Robert Orin Cornett: „nie głos, ale słowo jest prawdziwym problemem głuchych”[23].

Podsumowanie

Bez odpowiedniej wrażliwości ze strony kadry nauczycielskiej wysiłki surdopedagogów i pedagogów specjalnych nie odniosą większego rezultatu. Niezbędna jest tutaj podstawowa empatia społeczna, aby zrozumieć specyficzne i nie zawsze zrozumiałe dla innych trudności edukacyjne, z jakimi boryka się uczeń nie(do)słyszący. Potrzebne jest tu kompleksowe i możliwie zindywidualizowane podejście. Osoby z niepełnosprawnością słuchową są, pod pewnymi względami, społecznie najbardziej narażone na alienację w procesie edukacji. W dobie postulatów kształcenia inkluzywnego zasadne staje się dostrzeżenie problemu tych jednostek w szkole, na różnych szczeblach kształcenia. Im wcześniej uczeń uzyska pomoc i zostanie zauważony, tym lepiej dla jego osobniczego rozwoju. Niektóre deficyty poznawcze, a w szczególności umiejętności komunikacyjne i językowe niełatwo nadrobić na późniejszym etapie kształcenia.

Uczeń z niepełnosprawnością słuchową stanowi we współczesnym procesie edukacji wyzwanie. Jednakże, warto potraktować go nie tylko jako

[22] B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących*, s. 239.
[23] K. Krakowiak, *Polskie fonogesty*, s. 51.

problem integracyjny w szkołach, ale także zwrócić uwagę, co może on zaoferować nauczycielom i rówieśnikom. Jeśli taki wychowanek spotka się ze zrozumieniem i odpowiednio dostosowanym wsparciem, odwdzięczy się swoim entuzjazmem i radością, że może przynajmniej w dużej części partycypować w swojej społeczności edukacyjnej. Pamiętajmy przede wszystkim, że szeroko rozumiany świat nauki i kultury oraz uniwersalnie rozumianych wartości duchowych[24] powinien stać otworem dla każdego człowieka. Także i dla tego, który nie słyszy, ale inni, jeśli chcą, mogą jego usłyszeć.

BIBLIOGRAFIA

Cytlak I., *Studia wyższe a jakość życia osób niepełnosprawnych: studium porównawcze,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.

Domagała-Zyśk E. (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Jagoszewska I., *Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*, [w:] *Edukacja niesłyszących: publikacja pokonferencyjna*, red. M. Kowalska, E. Twardowska, Polski Związek Głuchych, Łódź 2011

Kochan K., *Studenci głusi i niedosłyszący na uczelniach wyższych*, [w:] *Globalno-lokalne wyzwania uczelni wyższych związane z niepełnosprawnością*, red. B.A. Orłowska, P. Prüfer, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2013.

Krakowiak K., *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

Krakowiak K., *Polskie fonogesty*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce: wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i przekł. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Krystkowiak B., *Kształcenie studentów nie(do)słyszących – problemy i postulaty*, [w:] *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*, red. B. Tylewska-Nowak, W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Ling D., *The effects of hearing impairment. Newsounds*, Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Washington 1985.

Przybysz A., *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, Dialog i Edukacja, 2005, 1(164).

Romanowska P., Rzeźniczak D., Garncarek M., *Migaj migiem. Polski Język Migowy dla początkujących*, Studio Koloru, Łódź 2011.

Szczepankowski B., *Wybrane zagadnienia kształcenia na poziomie wyższym osób z uszkodzonym słuchem*, Student niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy, 1997, 1.

Szczepankowski B., *Wyrównywanie szans osób niesłyszących: optymalizacja komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, Siedlce 1998.

[24] K. Krakowiak, *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin 2003, s. 5.

Szczepankowski B., *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi: wyrównywanie szans*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

Trybus R., Karchmer M., *School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns*, American Annals of the Deaf, 1977, 122.

Wiśniewska A., *Egzaminy zewnętrzne a uczniowie z wadą słuchu – studium przypadku*, Polski Związek Głuchych, Łódź 2016.

Wiśniewska B., *Dzieci z wadą słuchu – specjalne potrzeby edukacyjne* [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Polski Związek Głuchych, Łódź 2007.

MICHAŁ MARCINIAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WYCHOWANIE FIZYCZNE NA UNIWERSYTECIE NOTRE DAME W SOUTH BEND INDIANA – TRADYCJA, PROCES, NAUCZYCIELE

ABSTRACT. Marciniak Michał, *Wychowanie fizyczne na Uniwersytecie Notre Dame w South Bend Indiana – tradycja, proces, nauczyciele* [Physical Education at Notre Dame University in South Bend Indiana – Tradition, Process, Teachers]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 263-281. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.16

The author of this article presensts the structure of physical education and sports at the academic level at Notre Dame University in South Bend Indiana. The first part describes the historical aspect, the most important dates, names of the university. The next part is an analysis of the program of physical education classes, sports facilities and budget for sport. In the last part, the author attempted to present a episode of his qualitative research at Notre Dame University during his stay in 2012-2014. The research concerned the professional satisfaction of physical education teachers at the University of Notre Dame.

Key words: Notre Dame University, physical education classes, physical education teachers, Athletics Department

Nikt nie zaprzeczy, że w trakcie rozwoju młodego człowieka powinna istnieć korelacja pomiędzy orientacją na rozwój umysłowy i osobowościowy, a z drugiej strony na utrzymanie i rozwój jego sprawności fizycznej, co bez wątpienia służy zdrowiu. Nie ulega też wątpliwości, że te sfery powinny się przenikać i wzajemnie wzmacniać. Niestety, na wszystkich szczeblach edukacji rozwój fizyczny dzieci i młodzieży jest często zaniedbywany, postrzegany jako nieważny, a niekiedy nawet wręcz odrzucany. Dotyczy to również szkolnictwa wyższego.

Celem mojego artykułu jest przedstawienie wybranych kontekstów z wychowania fizycznego na Uniwersytecie Notre Dame w South Bend Indiana w Stanach Zjednoczonych. Instytucja ta stanowi znakomitą egzemplifikację najlepszych tradycji i najwyższej jakości amerykańskiego szkolnictwa wyższego.

Uniwersytet Notre Dame w roku 2017 znajduje się na 203 miejscu uniwersytetów na świecie w słynnym QS World University Rankings[1]. Z kolei, w innym światowym rankingu World University Rankings plasuje się na 143 miejscu[2]. W Academic Ranking of Universities z 2016 roku zajmował miejsce 201, razem z wieloma innymi uniwersytetami[3]. Jeśli chodzi o Stany Zjednoczone, w najbardziej prestiżowym amerykańskim rankingu US News and World Report na rok 2017 uzyskał miejsce 15, wspólnie z dwoma innymi uniwersytetami Cornell University i Rice University[4].

Uniwersytet Notre Dame jest prywatną katolicką uczelnią wyższą położoną w stanie Indiana, w miejscowości South Bend, 90 km na wschód od Chicago. Został utworzony 26 listopada 1842 roku przez francuskiego Ojca Edwarda Sorina, Francuza, członka Zakonu Świętego Krzyża. W związku z rosnącym w Stanach Zjednoczonych zapotrzebowaniem na misjonarzy, Ojciec Sorin został wybrany przez swoich przełożonych i wraz z sześcioma braćmi zakonnymi wyjechał do Ameryki[5]. Uniwersytet został oficjalnie utworzony 15 stycznia 1844 roku, na mocy specjalnej ustawy zatwierdzonej przez władze wykonawcze stanu Indiana (tzw. Zgromadzenie Stanu Indiana – ang. Indiana General Assembly). Warto wspomnieć, że niebagatelną zasługę miał w tym względzie stanowy senator John B. De Frees[6].

W marcu 1843 roku istniały już trzydzieści cztery budynki kampusu, między innymi kaplice (Log Chanel, Badin Chanel, Log Chanel Interior). Z roku na rok kampus uniwersytetu Notre Dame rozwijał się i przyciągał młodzież. W roku 1853 w powstałym budynku Mini Departament uczono

---

[1] Por. QS World University Rankings, adres internetowy: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016.

[2] Por. World University Rankings, adres internetowy: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

[3] Por. Academic Ranking of World Universities, adres internetowy: http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html.

[4] Por. US News and World Report, adres internetowy: https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities.

[5] M.A. Sperber, *Shake Down the Thunder, The Creation of Notre Dame Football*, Indiana University Press, South Bend Indiana, 1993, s. 9.

[6] J.T. Wack, *The Story of Notre Dame. The University of Notre Dame du Lac, Foundations*, 1842-1857, Notre Dame South Bend Indiana, adres internetowy: http://archives.nd.edu/wack/wack01.htm

młodych chłopców podstaw czytania, pisania, arytmetyki, gramatyki i historii. W budynku Junior Departament uczono młodzież greki i angielskiego, w budynku Senior Departament prowadzono zajęcia z języka francuskiego, hiszpańskiego oraz historii świata. Do uniwersytetu przyjmowano praktycznie każdego, jeśli kogoś nie było stać na zapłacenie czesnego, w zamian za naukę wykonywał różne prace pomocnicze dla kampusu. Uniwersytet dzięki wytrwałości Ojca Sorina wciąż dynamicznie się rozbudowywał[7].

W 1851 roku do South Bend doprowadzono linię kolejową, założono w Notre Dame pocztę i dobudowano dwa skrzydła do budynku głównego Uczelni. Okres gwałtownego rozkwitu na Uczelni trwał do 1853 roku[8]. W tymże roku epidemia cholery nawiedzając Stany Zjednoczone dotarła rok później do Notre Dame. Pochłonęła wiele ofiar, a college został przekształcony w Główny Szpital i wymagał generalnego remontu w obliczu zwiększającej się liczby chorych[9].

Ojciec Edward Sorin był prezydentem (z polskiej perspektywy – rektorem) Uniwersytetu do roku 1865. W tym okresie istniało 9 innych katolickich college'ów na terenie całego kraju, ale już wtedy Uniwersytet Notre Dame zaliczany był do czołówki. W latach 1861-1873 utworzono wydziały: ekonomiczny (1861), nauk przyrodniczych (1865), prawa (1869) oraz inżynierii (1873). W 1865 roku powstało wydawnictwo uniwersyteckie, tygodnik religijny „The Ave Maria" oraz czasopismo miesięczne „The Scholastic". Od roku 1868 istniało Stowarzyszenie Absolwentów. W roku 1865 nowym rektorem uczelni został Ojciec Patrik Dilon, zaś Ojciec Edward Sorin – generałem Zakonu Świętego Krzyża, ale cały czas miał duży wpływ na rozwój uniwersytetu i przeprowadzane w nim zmiany. W latach 1872-1874 rektorem został prawnik i siostrzeniec Sorina – Ojciec August Lemonnier. Przyczynił się on do rozbudowy biblioteki uniwersyteckiej oraz rozwoju aparatury naukowej. Utworzono również Muzeum Uniwersyteckie zawierające pamiątki oraz różnego rodzaju przedmioty po wojnie secesyjnej[10].

Kiedy w latach 1861-1865 w Stanach Zjednoczonych wybuchła wojna secesyjna (ang. Civil War), Uniwersytet Notre Dame mimo to cały czas rozbudowywał się. Jedną z największych inwestycji w tym czasie było wybudowanie w roku 1863 Budynku Głównego II (ang. Main Building II). Ponadto, zarówno podczas wojny secesyjnej, jak i I i II wojny światowej uniwersytet stanowił bazę treningową dla armii. Wiosną 1869 roku szefem Rady Nad-

---

[7] T.J. Schlereth, *The University of Notre Dame. A Portrait of Its History and Campus*, South Bend Indiana 1977, s. I-18, I-26.

[8] J.W. Cavanaugh, *Notes on Early History of Notre Dame*, South Bend Indiana 1954, s. 121.

[9] Tamże, s. 122.

[10] T.J. Schlereth, *The University of Notre Dame*, s. 37.

zorczej Uniwersytetu, która brała udział w tworzeniu statutu uniwersytetu oraz w wyborze nowych urzędników i członków uniwersytetu (ang. The University Board of Trustees), został Edward Sorin. Podejmował wraz z członkami rady najważniejsze decyzje dotyczące Uczelni, dysponował budżetem Uniwersytetu. Sorin podjął między innymi decyzje o budowie kościoła Secred Hart w 1871 roku. Był on kilkakrotnie remontowany i w końcu stał się bazyliką. W latach 1881-1893 rektorem został Thomas Walsh. Stworzył on specjalny regulamin studencki na uniwersytecie (ang. University Regulations), składający się z 25 punktów, których studenci mieli obowiązek przestrzegać. Nakazywał on studentom między innymi odpowiednio się zachowywać, nie spóźniać na zajęcia, prowadzić dzienniki zajęć, zachowywać spokój i porządek, pokrywać koszty za wszelkie zniszczenia mienia uczelni. Student nie mógł opuścić zajęć bez zgody prowadzącego, do którego musiał odnosić się z szacunkiem. Regulaminem tym kierowały się władze uczelni[11].

W roku 1888 Uniwersytet Notre Dame po raz pierwszy wziął udział w katolickich międzyuniwersyteckich zawodach sportowych. Na Uczelni istniała wówczas już dość znacznie rozbudowana baza sportowa. Basen znajdował się w budynku Rockne Memorial Building. Funkcjonowała także sala gimnastyczna, połączona ze sprzętem siłowym, którą założył ówczesny najsilniejszy człowiek Ameryki – Ojciec Lang. Od jego nazwiska nazwano to miejsce „Siłownią Ojca Langa" (ang. Father's Lange Gym). Ponadto, istniało kilka boisk do rugby, tor wyścigowy dla rowerów, boisko do gry w lacrosse, czy lodowiska na zamarzniętych zimą jeziorach, a w Rockefeller Hall odbywały się mecze koszykówki. Na rozgrywki w football amerykański ludność z całej okolicy, jak również z Chicago transportowana była specjalnie na ten cel utworzoną linią kolejową. Do 1880 roku większość studentów mieszkała w akademikach w centrum miasta, a nie na terenie kampusu. Tylko najzdolniejsi mieli przywilej mieszkania na terenie Uczelni. Zmieniło się to w następnych latach, kiedy na terenie kampusu wybudowano Resident Hall, służący właśnie jako akademik dla młodzieży studenckiej. W 1893 roku Uniwersytet pogrążył się w żałobie po śmierci jego założyciela Ojca Edwarda Sorina, na którego cześć wzniesiono upamiętniający jego osobę pomnik[12].

W 1902 roku za sprawą Ojca Josepha Carriera powstał Wydział Chemii i Farmacji, a następnie Szkoła Prawa i Architektury. W roku 1906 dwaj studenci Michael i John Shea skomponowali słynny hymn uczelni „Marsz Zwycięski" (ang. The Notre Dame Victory March), który to utwór do dnia dzi-

[11] Tamże, s. 61.
[12] Tamże, s. 82.

siejszego jest wizytówką Uniwersytetu Notre Dame[13]. W tym samym roku nowym rektorem został John W. Cavanaugh, za którego kadencji studiowało już ponad 800 studentów. Cavanaugh rozwinął także na Uniwersytecie dziennikarstwo i nauki społeczne[14].

W czasie I wojny światowej na terenie Uniwersytetu powstały Wojskowe Jednostki Studenckie (ang. Student's Army Training Corps, SATC), szkolone przez oficerów i przechodzące specjalny kurs wojskowy. Po wojnie odnotowano ponownie gwałtowny rozwój Uniwersytetu i w 1919 roku liczył on już 1,2 tys. studentów. James Burns, który w latach 1919-1922 piastował urząd rektora, zreorganizował strukturę tej Uczelni. Sprawił też, że podniósł się znacznie standard życia studentów, jak też zwiększyły źródła jej dofinansowania. W 1920 otrzymał 5 milionów dolarów na rozbudowę kampusu, czyli 4 razy więcej niż dotychczas wydał. James Burns był pierwszym rektorem w historii Uniwersytetu Notre Dame, który miał tytuł doktora. Uniwersytet rozwijał się w każdej dziedzinie. W 1920 słynny architekt Francis Kervick stworzył teatr na świeżym powietrzu, który przyciągał miłośników sztuki. W tym okresie duży rozwój nastąpił również w dziedzinie sportu. W specjalnej hali sportowej Rockne Memorial znajdował się basen, boiska do gry w piłkę nożną, koszykówkę oraz squasha. Największy jednak rozwój przeżywał futbol za sprawą wybitnego trenera Kennetha Rockne. Ściągnął on do swojej drużyny futbolowej bardzo obiecującego zawodnika baseballu George'a Grippa, który wkrótce stał się legendą Uczelni. Rockne prowadzący ówczesną drużynę uniwersytecką Notre Dame osiągnął duże sukcesy sportowe. Zginął jednak tragicznie w wypadku lotniczym. Za pośrednictwem Rockne i Grippa futbol stał się wizytówką Uniwersytetu, a ich drużyna była sławna na całą Amerykę. Popularność drużyny futbolowej wywodzącej się z Uniwersytetu Notre Dame przetrwała po dzień dzisiejszy[15].

W latach 1928-1934 rektorem Uczelni był Ojciec Charles O'Donnell. Za jego kadencji powstał pierwszy budynek – William T. Phelan Hall – sfinansowany przez prywatną osobę i nazwany imieniem jego ofiarodawcy. Na terenie Uniwersytetu istniał także szpital. Znaczącą rolę odgrywały w nim siostry zakonne, które oprócz opieki nad chorymi zajmowały się gastronomią. W 1932 roku utworzono University's Graduate School i od tego roku zaczęto na Uniwersytet przyjmować kobiety. Rok później powstał Samorząd Studencki (ang. Students Activities Committee – SAC) zajmujący się organi-

---

[13] J. Heisler, *100 Things Notre Dame Fans Should Know & Do Before They Die*, Chicago Illinois 2013, s. 26.

[14] A.J. Blasi, B.F. Donahoe, *History of Sociological Research and Teaching at Catholic Notre Dame University*, Indiana 2002, s. 32.

[15] C. Grant, *Before Rockne at Notre Dame*, 1st edition, New York 1968, s. 17.

zacją życia studenckiego na terenie kampusu. W roku 1942 Uniwersytet obchodził stulecie istnienia i z tej okazji Ojciec Artur Hope wydał książkę *Notre Dame, stulecie istnienia* (ang. Notre Dame, One Hundred Years). Był to czas II wojny światowej, która niekorzystnie wpłynęła na rozwój Uczelni. Ojciec O'Donnell w 1941 roku utworzył program wojskowy dla studentów Naval Reserve Officers Training Corps (NROTC), który kształcił ich w różnych specjalnościach wojskowych. Lata powojenne to ponowny rozwój Uniwersytetu. W 1954 roku powstała Uniwersytecka Galeria Sztuki (ang. The University Art Galery) mieszcząca ponad 4 tysiące różnych dzieł. Ponadto, znacznie rozbudowano (aż do 59 tysięcy miejsc) stadion uniwersyteckiej drużyny futbolowej, którą nazwano „Walczącym Irlandczykiem" (ang. Fighting Irish) ze względu na dużą liczbę Irlandczyków zasiedlających te tereny. Obecnie stadion mieści ponad 80 tysięcy widzów[16]. Rozbudowano także salę do koszykówki do ponad 6 tysięcy miejsc. Nieustannie zwiększano również liczbę akademików i w roku 1942 było ich już około 2 tysięcy[17].

W roku 1952 rektorem Uczelni został Theodore Martin Hesburgh, który urząd ten piastował najdłużej, bo aż 35 lat. Jego celem było stworzenie, jak sam podkreślał, „nowego Notre Dame" (ang. new Notre Dame). Dokonał reformy Uniwersytetu, tworząc nowoczesną uczelnię, zachowując jej katolicki charakter. Budżet Uniwersytetu zwiększył się o około 80 mln dolarów. Postawały nowe budynki, miedzy innymi słynna biblioteka The Memorial Library, wybudowana w 1964 roku, na której murach widniał wizerunek Jezusa otoczonego przez apostołów. Budynek ten stoi do dziś i robi duże wrażenie na turystach zwiedzających Uniwersytet. Powstawały także obiekty sportowe, między innymi hala sportowa Athletic and Convocation Center wybudowana w 1968 roku, w której swoje mecze rozgrywała i rozgrywa do dziś uniwersytecka drużyna. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku, to ciągły rozwój Uczelni zarówno pod względem strukturalnym, jak i kadrowym; powstawały kolejne nowe budynki oraz zwiększała się liczba pracowników i studentów[18].

W 2005 roku rektorem Uczelni został John I. Jenkins, pełniący tę funkcję do dzisiaj. Obecnie uniwersytet zajmuje teren o powierzchni 1250 akrów, na którym stoi blisko 140 budynków o łącznej wartości 2,2 mld dolarów, z bazyliką Secred Hart, czternastopiętrową biblioteką Hesburgha (ang. The Hesburg Library), 126-letnim Starym Budynkiem Głównym (ang. The Old Main Building), ze słynną Złotą Kopułą (ang. Golden Dome). Co roku powstają

[16] J. Heisler, *100 Things Notre Dame Fans Should Know*, s. 7.
[17] W. Francis, *Notre Dame: It's People It's Legends*, New York 1969, s. 34.
[18] T.J. Schlereth, *The University of Notre Dame*, s. 205.

nowe budynki, jak na przykład: Centrum Sztuki Debartolo (ang. The Debartolo Art. Center), The Guglielmino Complex, The Jordan Hall of Science, Stinson Remick Hall. Budżet Uniwersytetu z roku na rok dynamicznie wzrastał i od 1920 do 1952 roku, kiedy rektorem był Ojciec Hesburgh, wzrósł o 7 mln dolarów, ale już w roku 1980 sięgał 150 mln dolarów. Obecnie wynosi 6,5 mld dolarów i Notre Dame jest 15. uniwersytetem w kraju pod względem posiadanych środków finansowych. Uczelnię pod nadzorem rektora prowadzą dwie grupy: urzędnicy uniwersyteccy (ang. Fellows of the University) oraz istniejąca już za czasów Ojca Sorina Rada Nadzorcza (ang. Board of Trustees). Są one odpowiedzialne za tworzenie statutu Uczelni. Sprawami akademickimi zajmuje się wicerektor (provost). Obecnie jest nim dr Thomas Burish. Uniwersytet składa się z 4 dydaktycznych college'ów – Sztuki i Literatury (ang. Arts and Letters), Nauki (ang. Science), Politechniki (ang. Engineering) i College'u Biznesu Mendoza (ang. Mendoga College of Business). Poza tym istnieje Szkoła Architektury (ang. The School of Architecture), Szkoła Prawa (ang. The Law School) oraz Studium Doktoranckie (ang. The Graduate School), które kształci przyszłych magistrów i doktorów. Oferuje im ono ponad 40 programów studiów magisterskich, jak też ponad 20 doktorskich.

Uniwersytet posiada również 10 głównych naukowych instytucji, więcej niż 40 centrów i specjalnych programów oraz bardzo rozwinięty system biblioteczny. Badania naukowe prowadzone są w wielu dziedzinach, między innymi biochemii, mechaniki płynów, fizyki, biologii, marketingu itp. Obecnie na Uniwersytecie Notre Dame studiuje ponad 12 tysięcy studentów, w tym 3 tysiące magistrów i doktorów. Duża ich część (ok. 70%) zaangażowana jest w wolontariat dla społeczności akademickiej. Istnieje specjalne Centrum Pomocy Społecznej (ang. Center of Social Concerns). Około 37% studentów Notre Dame pochodzi ze środkowozachodnich stanów, a znaczną grupę stanowią tam studenci z ponad 100 krajów. Kształci ich 1241 profesorów pełnoetatowych i 166 profesorów zatrudnionych na pół etatu, czyli średnio na jednego profesora przypada trzynastu studentów[19].

Za wychowanie fizyczne na Uniwersytecie Notre Dame odpowiedzialny jest Wydział Wychowania Fizycznego (ang. Departament of Physical Education), który realizuje swój program opierając się na czterech głównych koncepcjach:

1. Edukowanie młodzieży akademickiej w zakresie:

a) zdrowia,

[19] Notre Dame University, dane ogólne o uniwersytecie, adres internetowy: https://www.nd.edu/about/at-a-glance/students/

b) sprawności fizycznej,

c) wartości codziennej aktywności fizycznej.

2. Promocja pozytywnych aspektów zdrowego trybu życia wpływającego na codzienne życie młodzieży akademickiej teraz i w przyszłości.

3. Pomoc studentom w rozwijaniu zainteresowań związanych z wychowaniem fizycznym i rekreacją.

4. Stworzenie odpowiednich warunków umożliwiających rozwój „umysłu, ducha i ciała"[20].

Cele, jakie stawia sobie Wydział Wychowania Fizycznego na Uniwersytecie Notre Dame to:

1) oferowanie zróżnicowanego, atrakcyjnego programu zajęć z wychowania fizycznego dostosowanego do potrzeb i zainteresowań młodzieży akademickiej;

2) oferowanie rozległego zakresu zajęć z wychowania fizycznego, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć dla początkujących i średnio zaawansowanych;

3) wpojenie studentom pozytywnej roli oraz korzyści płynących z regularnych ćwiczeń i aktywności fizycznej;

4) zachęcanie studentów do zdrowego trybu życia opartego na odpowiednich ćwiczeniach fizycznych i zdrowym jedzeniu;

5) promowanie koncepcji rozwoju „umysłu, ciała i ducha"[21].

Strukturę organizacyjną sportu na Uniwersytecie Notre Dame przedstawia rycina 1.

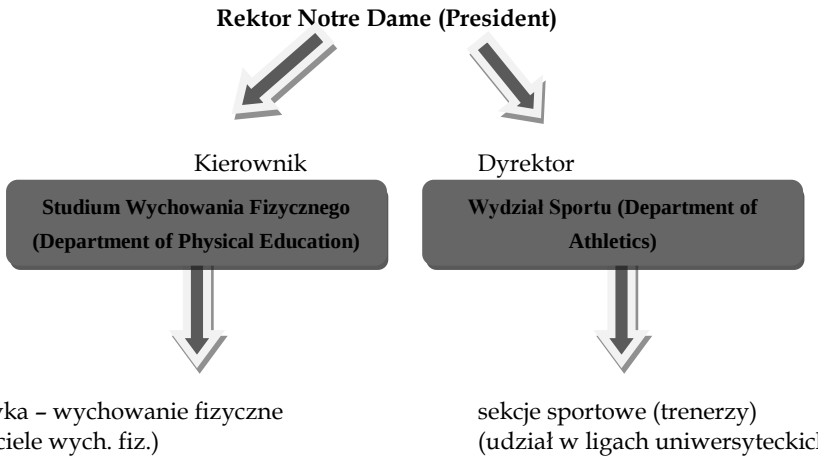
Wydział Wychowania Fizycznego jest kierowany i reprezentowany przez Kierownika. Podlega mu jego Zastępca Asystent oraz 14 pozostałych pracowników, którzy szkolą w zakresie wychowania fizycznego około 2 tysięcy studentów pierwszego roku. Istnieje jeszcze Wydział Sportu (ang. Department of Athletics), który specjalizuje się w szkoleniu sekcji uniwersyteckich poprzez zatrudnianie wysoko wykwalifikowanych trenerów.

Wychowanie fizyczne na Uniwersytecie Notre Dame jest obowiązkowe przez pierwszy rok studiów i trwa dwa semestry. Następnie staje się ono nieobowiązkowe. Studenci wybierają i uczęszczają na zajęcia sekcji zajmujących się interesującą ich dyscypliną sportu. Daną dyscyplinę sportu, na którą zamierzają uczęszczać wybierają na pierwszym roku studiów. Wyboru tego dokonują w specjalnym budynku przeznaczonym dla pierwszorocznia-

---

[20] M. Schmidt, *Contemporary Topics for College Students: A Resource Guide to Wellness*, Third Edition, Notre Dame, Indiana 2009, s. 15.

[21] M. Schmidt, *The Promotion of the Department of Physical Education and Wellness Instruction on Campus*, Notre Dame, Indiana May 2009, s. 5.



Ryc. 1. Struktura organizacyjna sportu na Uniwersytecie Notre Dame w USA (opracowanie własne)

ków – Coleman-Morse. W początkowej fazie są to tak zwane zajęcia selekcyjne, na których nauczyciele wychowania fizycznego tworzą grupy. Co ciekawe, student potrafiący grać na przykład w koszykówkę, nie może wybrać tej dyscypliny sportu jako przedmiotu wychowania fizycznego. Musi wybrać taką dyscyplinę, której jeszcze nie uprawiał i spotkania „selekcyjne" mają właśnie na celu wyeliminowanie takiej sytuacji. Zatem, celem Wydziału Wychowania Fizycznego (ang. Department of Physical Education) jest nauczanie studentów nowych dyscyplin sportowych. Natomiast, jeśli student chce doskonalić ulubioną przez niego dyscyplinę sportową, wybiera dodatkowo specjalne sekcje, które podzielone są na odpowiednie poziomy – średnio zaawansowany oraz zaawansowany. W drugim semestrze studenci mogą już zapisywać się na wychowanie fizyczne poprzez Internet, w swoich pokojach na kampusie, co znacznie ułatwia ich ewidencję. W zajęciach z wychowania fizycznego uczestniczą dwa razy w tygodniu. Pod koniec roku, czyli po 2 semestrach nie ma egzaminu końcowego. Nauczyciel wystawia jedynie symbol „S" (ang. Satisfactory), czyli „satysfakcjonujący" lub „U" (ang. Unsatisfactory), czyli „niesatysfakcjonujący", co jest uzależnione od:

– zaangażowania studenta w zajęciach,
– obecności na zajęciach,
– aktywności i dyscypliny,
– zachowania[22].

[22] Tamże, s. 15.

Podstawą do zaliczenia przedmiotu z wychowania fizycznego jest zaliczenie testu z pływania. Ten test jest obowiązkowy dla każdego studenta, ponieważ jak głosi polityka uczelni: „każdy student powinien umieć poradzić sobie w wodzie". Składa się on z dwóch jednostek:

1. Pływanie podstawowe − nauka utrzymania się na wodzie, zachowań z tym związanych, oddechu oraz nauka stylu kraula na grzbiecie i na piersi.

2. Pływanie zaawansowane − doskonalenie poznanych stylów oraz nauka stylu klasycznego i motylkowego[23].

Zaliczenie polega na zdaniu testu teoretycznego z pływania i zasad bezpieczeństwa w wodzie oraz testu praktycznego – przepłynięciu 300 jardów z wykorzystaniem stylu kraula na grzbiecie, na piersiach oraz stylu klasycznego[24]. Wychowanie fizyczne jest obowiązkowe, ale gdy student nie uczestniczy w zajęciach, otrzymuje wówczas notę „U" i jest zobowiązany do powtórzenia danego przedmiotu. Jednakże, nie jest zmuszany do uczestnictwa w tych zajęciach, co stanowi celowe działanie władz Uczelni, żeby nie zmuszać „siłą" do zajęć, lecz zachęcać poprzez rozległy wachlarz programu wychowania fizycznego oraz fachowość kadry na Wydziale Wychowania Fizycznego. Poza tym, Uczelnia ma wówczas obraz, jaki procent studentów uczęszcza na zajęcia z wychowania fizycznego bez przymusu i okazuje się że jest to zdecydowana większość. Nauczyciele mają jednak prawo nie wpuścić na zajęcia studentów, którzy z niewyjaśnionych powodów opuszczą więcej niż 3 zajęcia w ciągu semestru oraz regularnie spóźniających się. Co więcej, mogą też w ogóle skreślić ich z listy studentów uczestniczących w zajęciach z wychowania fizycznego. Tym samym, student taki zamyka sobie drogę do uczestnictwa w tych zajęciach przez cały rok. W rzeczywistości jednak sytuacje takie należą do rzadkości i studenci z chęcią biorą udział w tych zajęciach. Należy jednak zwrócić uwagę, że zasady dyscypliny są bardzo szczegółowo określone i ściśle przestrzegane przez pracowników Uczelni na każdym wydziale[25]. Oprócz tego wychowanie fizyczne na Uniwersytecie Notre Dame składa się z dwóch tak zwanych „torów":

– pierwszy „Wellness track" („tor zdrowotnościowy"), czyli zajęcia wpływające zdrowotnie na organizm, czyli pływanie, fitness, rozciąganie, wodny aerobik, joga, ratownictwo (udzielanie pierwszej pomocy);

---

[23] Tamże, s. 19.

[24] M. Schmidt; *Contemporary Topics for College Students*, s. 22.

[25] *Dane uzyskane przez autora z dokumentów znajdujących się w Departamencie Wychowania Fizycznego na Uniwersytecie Notre Dame, Indiana oraz z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wychowania fizycznego na tym uniwersytecie.*

– drugi „Activities track" („tor aktywności sportowej"), czyli zajęcia z takich typowych sportów, jak: golf, tenis, piłka nożna piłka ręczna, koszykówka, amerykański football, siatkówka itp.

Studenci są zobowiązani do uczestniczenia w zajęciach z obydwu tych „torów". Większość zajęć z wychowania fizycznego jest oferowana dla poziomu początkującego (ang. Beginning Level). Oferta zajęć z wychowania fizycznego na Uniwersytecie Notre Dame to: taniec, kulturystyka, joga, pływanie, bowling, zajęcia teoretyczne (higiena, dietetyka, suplementacja), kolarstwo, szermierka, samoobrona, golf, piłka ręczna, rocketball, łyżwiarstwo, skauting, jogging, nurkowanie, narciarstwo, piłka nożna, tenis, frisbee, siatkówka, podnoszenie ciężarów, zajęcia „Contemporart topice" (są to zajęcia, które mają pomóc młodzieży przygotować się na to „przejście" ze szkoły średniej na uczelnię wyższą, pomóc im przystosować się i zaaklimatyzować w nowym, bardziej dorosłym już środowisku)[26]. Wydział Wychowania Fizycznego kładzie duży nacisk na realizację koncepcji rozwoju „umysłu, ciała i ducha". Nauczyciele tego wydziału uważają, że wzajemne oddziaływanie umysłu, ciała i ducha powoduje większe zrozumienie potrzeby i korzyści płynących z aktywności fizycznej, sprawia, że stajemy się sprawniejsi, zdrowsi i bardziej usatysfakcjonowani z życia. Taką ideę wychowania fizycznego pragną zaszczepić wśród młodzieży akademickiej na swojej uczelni. Podczas zajęć panuje przyjazna atmosfera, a brak przymusu do zajęć powoduje, że młodzież akademicka jeśli już uczęszcza na dane zajęcia z wychowania fizycznego, to chce wykorzystać ten czas do maksimum i pozyskać jak najwięcej informacji. Zdobytą wiedzę mogą powielać podczas samodzielnych ćwiczeń pozalekcyjnych.

Jeśli chodzi o typowe sekcje sportowe reprezentujące Uczelnię w zawodach międzyuczelnianych, to zajmuje się nimi nie Wydział Wychowania Fizycznego, a specjalna osobna jednostka – Wydział Athletics. Zatrudnieni są tam osobni trenerzy prowadzący sekcje sportowe. Obydwie jednostki, czyli Wydział Wychowania Fizycznego i Wydział Athletics, nic nie łączy; mają osobne kierownictwo oraz pracowników. Każdy student „sportowiec" jest również zobowiązany do przestrzegania regulaminu, wszystkich zasad i wytycznych uniwersyteckich oraz zdobywania wiedzy i zdawania egzaminów. Każdy ma specjalny podręcznik dla Wydziału Athletics, w którym poruszana jest tematyka związana z suplementacją, regeneracją, odżywianiem, treningiem oraz z problemem alkoholowym czy narkotykowym[27].

---

[26] M. Schmidt, *The Promotion of The Department of Physical Education,* s. 15-20.

[27] University of Notre Dame, przewodnik studentów Wydziału Athletics, *Student – Athlete Handbook*, s. 1-3.

Sekcje sportowe na Wydziale Athletics to zaplecze lig i profesjonalnych klubów. Wielu młodych zawodników z drużyny akademickiej przechodzi na zawodowy sport podpisując wielomilionowe kontrakty. Budżet na sport na Uniwersytecie Notre Dame to około 50 mln dolarów, co świadczy, jak ważną rolę odgrywa on na tej Uczelni. Każda sekcja sportowa ma ogromną bazę treningową oraz własny obiekt treningowy. Na przykład, drużyna futbolowa ma osobny budynek, gdzie znajduje się siłownia ze specjalistycznym sprzętem i tylko zawodnicy oraz sztab szkoleniowy mogą z niej korzystać. Student niebędący członkiem drużyny nie może tam nawet wejść. Należy również wspomnieć, że Uniwersytet Notre Dame dużą ilość środków przeznaczonych na sport zdobywa od prywatnych darczyńców, tak zwanych „Alumni" – sponsorów przekazujących niejednokrotnie wysokie sumy na daną dyscyplinę sportową. Na budowę nowych obiektów sportowych Uczelnia otrzymuje niejednokrotnie dotacje z ministerstwa lub dotacje unijne. Wydział Athletics prowadzi następujące sekcje sportowe: żeńskie – koszykówka, szermierka, golf, lacrosse, piłka nożna, softball, pływanie, skoki do wody, tenis, lekkoatletyka, siatkówka, wioślarstwo; męskie – baseball, koszykówka, szermierka, golf, hokej, lacrosse, piłka nożna, tenis, lekkoatletyka oraz najbardziej popularna dyscyplina futbol amerykański. Drużyna futbolu amerykańskiego Notre Dame Fighting Iris (Notre Dame walczący Irlandczyk) jest wizytówką Uczelni. Bierze ona udział w prestiżowych rozgrywkach krajowych uniwersyteckiego footballu amerykańskiego, organizowanych przez National Collegiate Athletic Association. Można uznać, że jest to zaplecze do zawodowej ligi NFL i zawodnicy z drużyn uniwersyteckich podpisują wielomilionowe kontrakty w zawodowej lidze futbolu amerykańskiego. Podobnie zresztą jest z innymi sportami: koszykówką, baseballem czy hokejem[28]. Na Uniwersytecie Notre Dame największe sukcesy zdobyła drużyna futbolu amerykańskiego – 11 razy mistrzostwo NCAA (1924, 1929, 1930, 1943, 1946, 1947, 1949, 1966, 1973, 1977 i ostatnie w 1988 roku). Poza tym, siedmiu zawodników drużyny zdobyło najbardziej prestiżową nagrodę indywidualną Heisman Trophy, przyznawaną co roku najlepszym akademickim graczom futbolowym. Również dziesięciu najbardziej zasłużonych byłych zawodników Fighting Irish zostało przyjętych do Pro Football Hall of Fame. Obecnie drużyna futbolowa zajmuje regularnie miejsca w pierwszej 15. najlepszych zespołów. Według College Football Rankings, Notre Dame Fighting Irish zajęło w 2015 roku 11. miejsce. Oprócz

[28] Dane uzyskane przez autora z dokumentów znajdujących się w Departamencie Wychowania Fizycznego na Uniwersytecie Notre Dame, Indiana oraz z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wychowania fizycznego na tym uniwersytecie.

drużyny futbolu amerykańskiego, na bardzo wysokim poziomie stoi piłka nożna kobiet; dwukrotnie zdobyto w tej dyscyplinie mistrzostwo kraju (w 1995 i 2004 roku). Również koszykówka kobiet może poszczycić się tytułem mistrzowskim z 2001 roku. Koszykówka mężczyzn plasuje się regularnie w pierwszej 15. najlepszych uniwersyteckich zespołów koszykarskich w Stanach Zjednoczonych. Bardzo udanym sezonem był sezon 2014-2015, w którym zajęła 4. miejsce w NCAA[29]. Na bardzo wysokim poziomie stoi również tenis żeński, a szermierka plasuje się w czołówce zespołów akademickich w całym kraju. Uniwersytet Notre Dame corocznie zajmuje wysokie miejsca w wynikach sportowych. Jak już wspomniano, sport na uczelniach amerykańskich, również i na tej Uczelni, traktowany jest bardzo poważnie, w pełni profesjonalnie, a co za tym idzie – motywowane jest to przez odpowiednie, bardzo wysokie jak na warunki uniwersyteckie środki finansowe. Tutaj jednak nikogo to nie dziwi, gdyż sport uniwersytecki w Stanach Zjednoczonych jest bardzo bliski zawodowemu. Jak już wspomniano, wielu zawodników (w większości taki jest ich cel i marzenie) poprzez rozgrywki uniwersyteckie ma możliwość wybicia się i przejścia w następnej fazie na zawodowstwo i tu przykładów jest bardzo dużo.

Znaczącą rolę w zdobywaniu wysokich miejsc na uniwersyteckiej arenie sportowej odgrywa oczywiście baza sportowa. Na terenie kampusu znajdują się dwie 15-tysięczne hale sportowe do gier zespołowych, koszykówki, hokeja na lodzie. Poza tym, na terenie kampusu znajduje się około 20 kortów tenisowych odkrytych, na których treningi mają różnego rodzaju szkółki tenisowe oraz rozgrywanie są mistrzostwa uniwersyteckie, 6 kortów tenisowych krytych. Poza tym, tak zwany Sport Center (gdzie są 4 boiska do koszykówki, 2 boiska do halowej piłki nożnej, boiska do siatkówki, siłownia z różnego rodzaju sprzętem fitness oraz z przyrządami ciężko atletycznymi, gdzie trenują kulturyści i zawodnicy sekcji trójboju siłowego, a na samej górze dookoła sali znajduje się specjalna bieżnia lekkoatletyczna). Posiadają również 2 baseny 25-metrowe, 15 boisk do koszykówki – wszystkie wyposażone w oświetlenie (jako że studenci grają w koszykówkę przy bardzo upalnym lecie również w nocy), pełnowymiarowe boiska do piłki nożnej, boiska treningowe do footballu amerykańskiego oraz stadion z 80-tysięczną widownią do footballu amerykańskiego, na którym rozgrywa swoje mecze główna drużyna[30].

---

[29] Najlepsze osiągnięcia sportowe Uniwersytetu Notre Dame, adres strony internetowej: http://espn.go.com/menscollegebasketball/rankings/_/poll/2/year/2015/week/4/seasontype/3

[30] Notre Dame Sport Facilities, obiekty sportowe Notre Dame University, adres strony internetowej: http://www.und.com/facilities/nd-facilities.html.

W latach 2012-2014 przeprowadziłem podczas kolejnych pobytów studyjnych na Uniwersytecie Notre Dame badania jakościowe dotyczące funkcjonowania tam systemu fizycznego (w celach porównawczych podobne badania przeprowadziłem na UAM). Główny problem badawczy przyjął następującą postać: jak amerykańscy nauczyciele wychowania fizycznego na poziomie uniwersyteckim postrzegają rolę prowadzonych przez siebie zajęć w urzeczywistnianiu potencjału rozwojowego studentów? Chciałem zrozumieć, w jaki sposób nauczyciele subiektywnie postrzegają różnorodne aspekty funkcjonowania wychowania fizycznego na amerykańskiej uczelni wyższej. W wywiadach przeprowadzonych na Uniwersytecie Notre Dame, w South Bend, Indiana, wzięło udział 8 osób (jedna kobieta i siedmiu mężczyzn). Wszyscy byli nauczycielami wychowania fizycznego ze stażem pracy od 6 do 15 lat. Poniżej przedstawię wybrane fragmenty z badań jakościowych, odnoszące się jedynie do satysfakcji zawodowej nauczycieli wychowania fizycznego na Uniwersytecie Notre Dame (wypowiedzi amerykańskich nauczycieli wychowania fizycznego zostały oznaczone jako symbole A1-A7).

Z całą pewnością można stwierdzić, że satysfakcja zawodowa stanowi jak gdyby przeciwny biegun wypalenia zawodowego. Zawód nauczyciela wychowania fizycznego nie jest szczególnie prestiżowy, ani nie jest źródłem wysokich dochodów – ani w Polsce, ani w Stanach Zjednoczonych, ani w większości krajów świata. Do pewnego stopnia zaskoczył mnie więc fakt, że większość amerykańskich nauczycieli wychowania fizycznego biorących udział w wywiadach nie tylko nie czuje się wypalona, lecz wręcz przeciwnie – z dużą radością podejmuje swoje obowiązki oraz czerpie ze swojej pracy dużą satysfakcję. Można dostrzec kilka kontekstów tego zagadnienia. Nauczyciele odpowiadają, że cieszy ich dobry kontakt z młodymi ludźmi, który sprawia, że sami czują się młodo. Codzienna praca z młodzieżą mobilizuje nauczycieli do dbania także o własną sprawność fizyczną. Trzeba zwrócić uwagę, że specyfika pracy nauczyciela wychowania fizycznego jest odmienna od codzienności nauczyciela matematyki, historii, czy języka. Wychodzi on poza klasę szkolną, nie jest zamknięty w sali wykładowej, lecz wychodzi w przestrzeń, a jego kontakt ze studentami, uczniami może być bardziej nieformalny i mniej opierać się na szkolnych czy akademickich konwencjach, typowych dla lekcji matematyki, gdzie istnieje podział nauczyciel - uczniowie.

Metoda klasycznego wykładu, czy sprawdzania wiedzy za pomocą testów na zajęciach z wychowania fizycznego zmienia się bardzo często we wspólnotę wysiłku dążenia do pewnej perfekcji. Nauczyciel wychowania

fizycznego staje się jednym z nich. Nie ma ostrych podziałów, a dyscyplinie która jest nieodłączna w uprawianiu sportu i ćwiczeniom fizycznym towarzyszy dużo radości. Co więcej, nawet zmęczenie może przynosić satysfakcje. Powyższe tezy znakomicie są zilustrowane przez dwie wypowiedzi amerykańskich nauczycieli wychowania fizycznego.

A5: *Moja praca pozwala mi być samemu w dobrej formie, bo często trenuję razem ze studentami, pokazuję im jak prawidłowo wykonywać dane ćwiczenie, co powoduje, że ja także ciągle się rozwijam, utrzymuję dobrą kondycję i sprawność.*

A6: *Kontakt z młodzieżą ma również wpływ na moją osobę, gdyż ćwicząc z nimi cały czas czuję się w dobrej formie, czuję się młoda i niewątpliwie jest to duży pozytywny aspekt naszej pracy.*

Powodem do satysfakcji lub wręcz dumy są dla nauczycieli osiągnięcia sportowe ich wychowanków. Należy dodać, że w ramach zajęć wychowania fizycznego studenci Notre Dame są zachęcani do uprawiania tych dyscyplin sportowych oraz form aktywności fizycznej, z którymi dotąd się nie zetknęli, albo w których nie czuli się pewnie. Młody człowiek, który w szkole średniej uprawiał na przykład koszykówkę jest zobowiązany podjąć inny typ zajęć sportowych. Dzięki temu studenci zyskują nowe doświadczenia i szansę na wszechstronny rozwój. Podejmowanie przez studentów nowych wyzwań i zdobywanie umiejętności w nowych dziedzinach to także jeden z powodów odczuwania satysfakcji zawodowej przez nauczycieli wychowania fizycznego. Nie muszą to być spektakularne wyczyny, czasem sukcesem jest pokonanie własnych ograniczeń. Warto w tym miejscu przytoczyć kolejne wypowiedzi:

A4: *Odczuwam satysfakcję, kiedy udaje mi się nauczyć pływać studentów, którzy dotąd bali się wody. Cieszy mnie obserwowanie ich postępów, to że czują się w wodzie swobodnie i bezpiecznie.*

A2: *Największą radość sprawiają mi reakcje studentów w chwilach, gdy udaje im się odnieść nieoczekiwany sukces. Wielu studentów Notre Dame dąży do tego, żeby być doskonałymi we wszystkim co robią i także na zajęciach wychowania fizycznego chętnie próbują nowych rzeczy. Kiedy zdobędą umiejętności, pozwalające na osiągnięcie sukcesu, napawa mnie to dumą i dodaje mi wiary w to, co robię.*

Prawdziwą satysfakcję daje amerykańskim nauczycielom możliwość wpływania na rozwój młodych ludzi, nie tylko w dziedzinie wychowania

fizycznego. Jeden uczestnik wywiadów podkreśla, że podczas zajęć wychowania fizycznego często ujawnia się osobowość młodego człowieka, ale także problemy psychologiczne, z którymi student się zmaga. Doświadczony nauczyciel wychowania fizycznego jest w stanie pomóc zdiagnozować problem i wskazać sposób jego rozwiązania. To są najbardziej satysfakcjonujące momenty w pracy pedagogicznej. W takie podejście wpisuje się poniższa wypowiedź.

A1: *Miałem kiedyś przypadek futbolisty, który nie radził sobie na studiach, nie był w stanie skoncentrować się na nauce, nie zdawał egzaminów, często nawet do nich nie podchodził. Udało mi się przekonać go do dodatkowych, indywidualnych zajęć i po niemal roku naszej wspólnej walki przyszedł mi podziękować. Do dziś mamy dobry kontakt*.

Powyższy przykład skłania do kolejnej refleksji, bowiem wskazuje, że uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego i sportu może przyczynić się do rozwiązania problemów życiowych czy psychicznych, które spotykają człowieka w jego życiu. To zresztą wpisuje się w zdroworozsądkowe przekonanie, że ćwiczenia fizyczne stanowią skuteczny oręż w walce z obniżeniami nastroju, „czyszczą umysł i ducha z niepokojów", wpływają pozytywnie na stres, sprawiają, że życie i rzeczywistość postrzegane są w bardziej pozytywny sposób. Praca ze studentami dopinguje nauczycieli do nieustannego zawodowego rozwoju, co także stanowi źródło satysfakcji i potwierdzenia własnej roli zawodowej. Można stwierdzić, że praca nauczyciela wychowania fizycznego nie ma charakteru statycznego, lecz dynamiczny, a rozwijanie swoich wszechstronnych kompetencji potwierdza poczucie własnej wartości i poczucie misji zawodowej. Warto podać choć jeden przykład takiej interpretacji.

A5: *Największą satysfakcję czuję, kiedy studenci podchodzą do mnie z pytaniami np. „jak się odżywiać, jak rozłożyć trening na poszczególnych etapach, z jakimi ciężarami zacząć, ile jednostek treningowych zaplanować w tygodniu itp." Dlatego też sięgam do nowych metod treningowych, biorę udział w różnych kursach i konferencjach sportowych, żeby wiedza, którą przekazuję studentom była jak najbardziej aktualna*.

Potwierdzeniem wartości wykonywanej przez nauczycieli pracy i nagrodą za ich zaangażowanie jest fakt, że studenci chcą uczestniczyć w zajęciach nadobowiązkowych.

A1: *Jestem bardzo zadowolony, kiedy student po zakończeniu obowiązkowego kursu zajęć z wychowania fizycznego zgłasza się do mnie, żeby nadal uczestniczyć w ćwiczeniach. Takich przypadków jest całkiem sporo.*

Podsumowując, należy powtórzyć, że wywiady wykazały wysoki poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli wychowania fizycznego z Uniwersytetu Notre Dame. Może to dziwić w świetle nienadzwyczajnych zarobków i prestiżu. Ze zdobytej wiedzy wynika jednoznacznie, że zawód ten uprawiają osoby, które znajdują w swoich działaniach satysfakcję niezależną od gratyfikacji finansowych i miejsca swojego zawodu na drabinie prestiżu.

Z powyższych analiz i interpretacji wyłania się nieoczekiwanie obraz nauczyciela wychowania fizycznego jako profesji niemal idealnej, w której dominuje satysfakcja i przekonanie o dobrze wybranej drodze zawodowej. W związku z tym próbowałem uzyskać również odpowiedzi na pytania odnośnie negatywnych stron tego zawodu. Nie uzyskałem na ten temat szczególnie głębokiej wiedzy, ale warto przeanalizować dwa konteksty tego zagadnienia. Większość nauczycieli uskarża się na zbyt niskie wynagrodzenia, choć każdy z nich deklaruje, że pieniądze nie są jedynym motywem dla zaangażowania się w pracę na uczelni. Warto też zwrócić uwagę, że niemal wszyscy respondenci uważają, że edukacyjna wartość ich pracy, a także ich rola jako wychowawców mających wpływ na rozwój osobowości młodego człowieka nie jest dostatecznie doceniana w środowisku akademickim. Przytoczę w tym miejscu trzy najbardziej charakterystyczne wypowiedzi:

A7: *Wychowanie fizyczne jest mało doceniane przez ogół, niektórzy nie zdają sobie sprawy jaką istotną rolę ogrywa w życiu każdego z nas ruch i aktywność fizyczna.*

A3: *Niektórzy wykładowcy innych przedmiotów nie traktują wychowania fizycznego jako istotnego składnika wyższego wykształcenia.*

A5: *Niektórzy nie zdają sobie sprawy, jak ważną rolę odgrywa wychowanie fizyczne i aktywność fizyczna w rozwoju młodego człowieka. Jeśli w wieku 20 lat człowiek nie dostrzega zdrowotnej roli aktywności ruchowej, a pod wpływem naszych zajęć zmienia swoją postawę, to jest bardzo ważna zmiana, mająca wpływ na dalsze jego życie. Poza tym nasza praca ma jeszcze ważny, a niedoceniany aspekt – wychowawczy. Mamy kontakt z różnymi osobowościami, niektórzy studenci współpracują bez zarzutu, inni jednak sprawiają poważne problemy, z którymi my jako wychowawcy musimy umieć sobie radzić.*

Komentując te wypowiedzi, można stwierdzić, że wpisują się one w pewne stereotypowe postrzeganie zawodu nauczyciela wychowania fizycznego jako „niższego" czy „gorszego" i mniej akademickiego niż przedmioty *stricte* kierunkowe. Nasuwa się pytanie: czy rzeczywiście jest to przedmiot dodatkowy czy może w niektórych przypadkach jest wręcz przeciwnie, bowiem może być on najbardziej ulubionym, dającym najwięcej satysfakcji, niekiedy wręcz o terapeutycznym charakterze. W oczywisty sposób rangę tego przedmiotu obniża fakt, że nie dostarcza on bezpośrednich kompetencji i kwalifikacji, które stanowią integralną część tak zwanej sylwetki absolwenta, jak na przykład takie kierunki studiów, jak historia, fizyka, czy malarstwo i rzeźba. Z drugiej strony mam przekonanie, że podział między tym co podstawowe a tym co dodatkowe nie powinien być tak bardzo ostro określany, tym bardziej że niekiedy przedmioty dodatkowe mogą w sposób wyraźny wspierać rozwój społeczno-zawodowy studenta.

W ostatecznej konkluzji odnoszącej się do prezentacji badań przeprowadzanych wśród nauczycieli amerykańskich pragnę jeszcze raz stwierdzić, że są to osoby zaangażowane, pozytywne, czerpiące dużą satysfakcję ze swojej pracy zawodowej na Uniwersytecie Notre Dame. W powyższym tekście przedstawiłem ogólny obraz wychowania fizycznego na tymże Uniwersytecie oraz wybrany kontekst badań jakościowych przeprowadzonych przeze mnie wśród nauczycieli wychowania fizycznego. Wydaje mi się, że ważna byłaby dalsza eksploracja tego problemu, szczególnie w kontekście porównawczym z uniwersytetami polskimi.

BIBLIOGRAFIA

Academic Ranking of World Universities, adres internetowy: http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html

Blasi A.J., Donahoe B.F. , *History of Sociological Research and Teaching at Catholic Notre Dame University*, Edwin Mellen Press, Indiana 2002.

Cavanaugh J.W., *Notes on Early History of Notre Dame*, University of Notre Dame Press, South Bend Indiana 1954.

Francis W., *Notre Dame: It's People It's Legends*, D. McKay Co, New York 1969.

Grant C., *Before Rockne at Notre Dame*, 1st edition, Dujarier Press, New York 1968.

Heisler J., *100 Things Notre Dame Fans Should Know & Do Before They Die*, Triumph Books, Chicago Illinois 2013.

Notre Dame Sport Facilities, obiekty sportowe Notre Dame University, adres strony internetowej: http://www.und.com/facilities/nd-facilities.html.

Notre Dame University, dane ogólne o uniwersytecie, adres internetowy: https://www.nd.edu/about/at-a-glance/students/

QS World University Rankings, adres internetowy: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016.

Schlereth T.J., *The University of Notre Dame. A Portrait of Its History and Campus*, University of Notre Dame Press, South Bend Indiana 1977.

Schmidt M., *Contemporary Topics for College Students: A Resource Guide to Wellness*, Third Edition, Custom Publishing, Notre Dame, Indiana 2009

Schmidt M., *The Promotion of the Department of Physical Education and Wellness Instruction on Campus*, Notre Dame, Indiana May 2009.

Sperber M.A., *Shake Down the Thunder, The Creation of Notre Dame Football*, Indiana University Press, South Bend Indiana, 1993.

University of Notre Dame, przewodnik studentów Wydziału Athletics, *Student – Athlete Handbook*.

US News and World Report, adres internetowy: https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities.

Wack J.T., *The Story of Notre Dame. The University of Notre Dame du Lac, Foundations*, 1842-1857, Notre Dame South Bend Indiana, adres internetowy: http://archives.nd.edu/wack/wack01.htm.

World University Rankings, adres internetowy: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

ELWIRA LITASZEWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

NIEETATOWE ROZWIĄZANIE KARIEROWE JAKO SPOSÓB GROMADZENIA KAPITAŁU KARIERY

ABSTRACT. Litaszewska Elwira, *Nieetatowe rozwiązanie karierowe jako sposób gromadzenia kapitału kariery* [Part-Time Career Solution as a Way to Accumulate Career Capital]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 283-294. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.17

The structure of the study was subordinate to the question about the characteristics of career choices undertaken in the discourse of lifelong learning and career planning. The distinguishing mechanisms for selected career development approaches emphasize the importance of entrepreneurial attitudes and the effective use of personal resources. The accumulation of career capital can be a response to the demands of the modern labor market and to the dynamics of the changes taking place within it. This approach is quite strongly focused on non-career career choices, exemplified by start-ups.

Key words: career, career development, competence development, lifelong learning, start-up

Wybory karierowe – wokół problematyki skutecznego funkcjonowania na rynku pracy

Wzorce przebiegu współczesnych karier oraz moment podejmowania, trwałych czy też tymczasowych, aktywności zawodowych ulegają przeobrażeniom, jednak nietrudno zgodzić się ze słowami, iż nadal „większość absolwentów charakteryzuje swoista cezura między terminem zakończenia nauki a podjęciem pracy, która sprawia, że ich napływ na rynek pracy dokonuje się stopniowo i ma charakter sezonowy”[1]. Powyższe stwierdzenie

[1] K. Mlonek, *Bezrobocie w Polsce w XX wieku w świetle badań*, Warszawa 1999, s. 132.

pozostaje nadal szczególnie symptomatyczne dla studentów w stacjonarnym trybie studiów, który dla pracodawców niesie często komunikat równoznaczny z obawami dotyczącymi dyspozycyjności potencjalnego pracownika. Liczba osób gotowych do podjęcia pełnej aktywności na rynku pracy wzrasta z chwilą odebrania dyplomu, czyli symbolicznym etapem zakończenia pewnego etapu kształcenia. Dla niektórych przedstawicieli młodzieży akademickiej może być to nadal debiut w pracowniczej roli zgodnej z kierunkiem kształcenia, również wobec wcześniej podejmowanych praktyk, staży, programów ambasadorskich czy też wolontariatu.

Praca zawodowa stanowi niejednokrotnie ostateczną odpowiedź na zróżnicowane ludzkie potrzeby. Determinuje samoocenę oraz wpływa na usytuowanie osób w grupach społecznych. Staje się osią zaangażowania, źródłem satysfakcji oraz nośnikiem prestiżu. Czasami obdarza stereotypami bądź, wręcz przeciwnie, daje szansę na ich dezaktualizację. W oczywisty sposób pozostawanie bez pracy jest stanem niepożądanym dla wszystkich, w tym dla studentów oraz absolwentów, dla których ważna jest samorealizacja – najczęściej utożsamiana z możliwością pełnego wykorzystywania kompetencji. Nie bez znaczenia pozostaje również, a być może staje się dominujący, czynnik finansowy.

Konfrontacja absolwentów z sytuacją panującą na rynku pracy może skutecznie ochłodzić ich zawodowe ambicje. Jest to szczególnie rozpoznawalne wówczas, kiedy okazuje się, iż liczba osób chętnych do podjęcia zatrudnienia rzadko bywa adekwatna do aktualnych potrzeb pracodawców. Oprócz tego ma miejsce rotacja pracowników z doświadczeniem zawodowym, którzy mogą czuć się w uprzywilejowanej pozycji wobec pozostałych uczestników rynku pracy, w szczególności tych debiutujących.

W przypadku wielu osób może ujawnić się realny i trudny do natychmiastowego rozwiązania problem ze skutecznym wejściem i utrzymaniem się na rynku pracy. Nasilone oraz wkraczające wciąż do obszaru jednostkowych aspiracji zainteresowanie edukacją na poziomie wyższym nie wskazuje na kryzys zaufania w procesie odbioru usług dydaktycznych na najwyższych poziomach kształcenia. Zróżnicowane i nie zawsze pomyślne prognozy w zatrudnieniu zdają się nie hamować edukacyjnego entuzjazmu. Jednak zintensyfikowane możliwości edukacyjne w zakresie uzyskiwania dyplomu uczelni wyższej mogą potęgować coraz większe ograniczenia oraz zawodowe rozczarowania w perspektywie indywidualnych doświadczeń. Dyplom niejednokrotnie uzyskuje status dokumentu o dyskusyjnej wartości w ręku absolwenta. Potencjalni pracodawcy wciąż determinują kształt struktury

zatrudnienia, decydując się również na podnoszenie selekcyjnej poprzeczki coraz wyżej.

Zbyszko Melosik stwierdza, iż

> w społeczeństwie neoliberalnym jednostka, która poszukuje sensu istnienia zdaje się być „bez sensu". Rynek pracy i bezduszne instytucje oraz biurokracja są ślepe na problemy egzystencjalne i ze swoim „metafizycznym przeznaczeniem". Osoba, która ma takie problemy jest mało wydajna – zawodowo i tożsamościowo. Sprawia bowiem problemy sobie i innym. Sens życia jest współcześnie podawany ludziom w dwóch typach pakietów. Pierwszy pakiet sensu życia wynika z jego rekonstrukcji wokół konsumpcji i wolności konsumpcyjno-kulturowych wyborów; drugi jest zdecydowanie zorientowany na karierę zawodową oraz osobistą. Jasno więc widać, że tożsamość neoliberalnej jednostki ma być całkowicie wydrenowana z problemów egzystencjalnych, które zastępowane są frustracjami z powodu niepowodzeń w życiu zawodowym lub osobistym bądź niemożliwości spektakularnego uczestnictwa w społeczeństwie konsumpcji[2].

Na uwagę zasługuje również występowanie „kultury frustracji". Uczestnicy tej kultury doznają krzywd i niezadowolenia na skutek dominującej potrzeby osiągania wyższego poziomu życia oraz dóbr materialnych, które na podstawie doświadczeń innych jawią się jako możliwe do osiągnięcia, jednak nie przez nich samych[3].

Nieustanne zwiększanie wysiłku, zaangażowania i rosnący poziom zwątpienia ze strony poszukujących pracy lub podejmujących zatrudnienie, jak również ich zróżnicowane edukacyjne wybory, podejmowane w celu znalezienia się w optymalnej sytuacji zawodowej, staje się niemal regułą. Ewa Solarczyk-Ambrozik pisze na ten temat:

> edukacyjne drogi dorosłych, wiodące przez społeczne i zawodowe struktury, w społeczeństwie informacyjnym podporządkowane są w coraz wyższym stopniu wymaganiom rynkowym[4].

Okoliczności pozbawiające stabilizacji stymulują działania studentów i absolwentów, a także osób już doświadczonych zawodowo, którzy zaczynają szukać wsparcia na każdym etapie zawodowej biografii.

Konieczność zmiany zawodu, przekwalifikowania się, zmiany miejsca pracy czy okresowe bezrobocie uzależnione są od kondycji gospodarki oraz tworzą zbiór przykładowych sytuacji postrzeganych jako duża zmiana,

---

[2] Z. Melosik, *Neurotyczna tożsamość w społeczeństwie neoliberalnym*, Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 82.

[3] E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2009, s. 428.

[4] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2009, s. 35.

a także wymagających zwiększonego wysiłku. Przeszkody pojawiające się na drodze aktywności zawodowej stawiają niejednokrotnie trudny do odrzucenia wymóg szukania pomocy wśród specjalistów.

Wiele osób mogłoby wskazać pewne sfery zawodowego funkcjonowania obarczone deficytami i wymagające usprawnienia. W wielu przypadkach własna aktywność osób, u których występuje trudność, nie przynosi zamierzonych efektów, dlatego rozwiązaniem może okazać się zewnętrzne wsparcie wyspecjalizowanej osoby. Doradca zawodowy zwykle nie funkcjonuje odrębnie, lecz przynależy do konkretnej placówki, w ramach której oferuje swoją działalność. Pomoc najczęściej przyjmuje postać instytucjonalnej formy doradztwa i odbywa się w ramach świadczenia usług przez Biura Karier, Urzędy Pracy, czy też Inkubatory Przedsiębiorczości. Działania doradcze, dzięki utrzymywaniu wysokich standardów pracy, stają się z jednej strony trwałe i kompleksowe, natomiast z drugiej – dostosowane do indywidualnych potrzeb osób radzących się.

Okoliczności, w których aspiracje zawodowe nie są możliwe do zrealizowania w ojczystym kraju, przesądzają o decyzjach dotyczących zarobkowego wyjazdu do innego państwa. Praca za granicą pozostaje czasami odosobnioną szansą na podjęcie zatrudnienia, zwłaszcza wówczas, kiedy w rodzinnym kraju pojawiają się problemy ze zdobyciem stałego źródła dochodu. Otwarcie rynku pracy, regulowane unijnie, spowodowało masowe migracje ludności. Jeżeli emigrują osoby o wysokich, często specjalistycznych kwalifikacjach, mamy do czynienia ze zjawiskiem określanym wcześniej jako drenaż mózgów. W takim rozumieniu właśnie wtedy ojczysty kraj traci największy zawodowy potencjał. Drenaż mózgów to sformułowanie, które utrwalając się w licznych dyskusjach, nabierało coraz bardziej negatywnego wydźwięku. Obecnie jest utożsamiane ze skutkami globalizacji oraz łączone z naturalnymi procesami społeczno-ekonomicznymi, dzięki czemu traci na, nacechowanym szczególnie pejoratywnie, znaczeniu. Obecnie można spotkać się z odmiennymi nazwami, mianowicie cyrkulacja lub wymiana mózgów[5].

Uzupełniając to, co zostało dotychczas przedstawione, warto zwrócić uwagę na „nadwyżkę wykształcenia" (*overeducation*). Termin ten nadaje nazwę dla okoliczności, w których absolwenci szkół wyższych podejmują

[5] P. Kaczmarczyk, J. Tyrowicz, *Migracje osób z wysokimi kwalifikacjami*, Biuletyn nr 3, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 7; http://rynekpracy.org/files/1bezrobocie.org.pl/public/biuletyny_fise/biuletyn_fise_nr4_kwalifikowani.pdf [dostęp: 12.03.2017].

pracę w zawodach poniżej poziomu ich kwalifikacji[6]. Na nadwyżkę wykształcenia można spojrzeć uwzględniając kilka kierunków interpretacji, mianowicie: jako problem strukturalny (konsekwencja faktu, iż popyt na rynku pracy nie odpowiada podaży, występują ograniczenia w liczbie miejsc pracy związanych z określonymi kwalifikacjami), stan przejściowy (intencjonalne działanie absolwentów ukierunkowane na przygotowanie się do realizacji kolejnego etapu kariery zawodowej; czas przeznaczony na zdobycie doświadczeń oraz podporządkowany indywidualnej strategii rozwoju), czy też problem pozorny (koncentracja na znaczeniu pozaedukacyjnych czynników w skuteczności odnajdywania zatrudnienia oraz weryfikacyjny charakter mechanizmów rynku pracy)[7].

Poszukiwanie podobieństw w sytuacji absolwentów szkół wyższych (opuszczających edukacyjne struktury) oraz sytuacji osób przymusowo pozostawiających miejsca pracy (zwalnianych) dostarcza szerszego kontekstu poznawczego dla wątków podejmowanych w niniejszym opracowaniu. Zadanie, któremu musi sprostać każda wyróżniona grupa jest tożsame, jest nim zdobycie zatrudnienia (wejście w nowe organizacyjne schematy). W tym przypadku podstawową ramą kategorialną staje się proces, osadzony dotychczas zdecydowanie w doradztwie personalnym, określany jako „outplacement"[8]. Takiemu założeniu towarzyszy rozpoznanie wspólnego mianownika dla programu monitorowanych zwolnień grupowych (*outplacement*) oraz programu poradnictwa dla studentów i absolwentów (instytucjonalne doradztwo zawodowe realizowane przede wszystkim przez wyspecjalizowane jednostki uczelniane – Biura Karier).

Istotę programu *outplacement* w bardzo obrazowy sposób oddają inne określające go nazwy, mianowicie: system łagodnych zwolnień, program kompleksowej pomocy zwalnianym, przygotowanie pracownika do życia w zmianie, wsparcie pracownika i pracodawcy w procesie restrukturyzacji, kultura zwalniania pracowników, monitorowana redukcja zatrudnienia[9]. Realizacja standardu charakterystycznego dla programu *outplacement* sta-

---

[6] A. Kiersztyn, *Nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy. Młodzi w zawodach poniżej kwalifikacji*, [w:] *Polityka edukacyjna wobec rynku pracy*, red. D. Kotlorz, A. Rączaszek, Katowice 2012, s. 77.

[7] Tamże, s. 78.

[8] J. Minta, *Doradcy uczelnianych Biur Karier jako realizatorzy programu „outplacement" dla społeczności akademickiej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2003, 3(42), s. 94-104.

[9] B. Piotrowski, *Outplacement – podstawowy pakiet informacji*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 4;
http://rynekpracy.org/files/1bezrobocie.org.pl/public/broszury_outplacement_praca_w_polsce/100304_BPiotrowski_broszura_outplacement_PUP.pdf, [dostęp: 12.03.2017].

nowi wyraz dbałości o osobę, która definitywnie opuszcza główne miejsce swojej dotychczasowej aktywności. Joanna Minta wskazuje, iż

> osoby, które znajdują się poza dotychczasową strukturą, mają do wyboru dwie drogi: wytrwale szukać gotowej struktury, która je przyjmie, bądź samodzielnie tworzyć miejsca pracy. Jednakże, aby wchodzić w gotowe struktury i aby tworzyć nowe, należy posiadać pewne obycie na rynku pracy, które najogólniej wyraża się w umiejętności określenia swoich kwalifikacji, oczekiwań i możliwości zawodowych, umiejętności efektywnego i aktywnego poszukiwania pracy, umiejętności autoprezentacji, jak i wiedzy zarówno o lokalnym rynku pracy, jak i o zasadach prowadzenia własnej działalności, itp.[10]

Nową formułą, która umożliwi rozwój kariery zawodowej może stać się również startup. W tych okolicznościach rolę odpowiedzialnej struktury organizacyjnej, podejmując interpretację „przygotowania pracownika do życia w zmianie", mogą przyjąć Inkubatory Przedsiębiorczości, zwłaszcza te związane ze środowiskiem akademickim. Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości jako jednostka, która „umożliwia przetestowanie pomysłów na rynku na preferencyjnych warunkach i bez konieczności rejestracji działalności gospodarczej lub spółki"[11], mogą stać się kolejnymi – obok Biur Karier – „realizatorami programu outplacement dla społeczności akademickiej"[12]. Warto również podkreślić, iż startup nie powstaje tylko w jednym celu – utrzymywania produktu i usługi; aktywności połączonych z zarabianiem pieniędzy. Startup jest tworzony po to, aby „uczyć się sposobów budowy rentownej firmy"[13]. Można również uznać, iż jest prowadzony w celu gromadzenia kapitału kariery (akumulacji i rozwoju zasobów karierowych).

Kapitał kariery – pomiędzy edukacją a aktywnością zawodową

Agnieszka Cybal-Michalska pisze:

> wielość, sfragmentaryzowanie, zmienność i złożoność form społecznej organizacji, ich wpływ na jakość kształtowania karier sprawia, iż zasadne wydaje się postawienie pytania o esencje procesu związanego z planowaniem perspektywy kariery oraz dookreślenie: czy i w jaki sposób jednostka może być przygotowana do „budowania"

[10] J. Minta, *Doradcy uczelnianych Biur Karier*, s. 96.
[11] https://aip.org.pl, [dostęp: 12.03.2017].
[12] J. Minta, *Doradcy uczelnianych Biur Karier*, s. 94-104.
[13] E. Ries, *Metoda Lean Startup*, przekł. B. Sałbut, Gliwice 2012, s. 14.

swojej kariery, gwarantującej jej satysfakcjonujące przeżywanie własnej osoby i swojego miejsca w rzeczywistości?[14]

Rekrutacyjne sukcesy, zakończone zdobyciem miejsca pracy, tworzą warunki dla realizowania kariery zawodowej, szczególnie tej przyporządkowanej określonej strukturze organizacyjnej. Trudno jednak zebrać wyczerpujący i jednoznaczny katalog wszystkich czynników, które determinują gwarantowaną zatrudnieniem skuteczność aplikacji na rynku pracy. Dodatkowo, liczba ofert pracy na jawnym oraz ukrytym rynku pracy jest rozmieszczona nieproporcjonalnie.

Indywidualne aktywności związane z ubieganiem się o pracę niejednokrotnie przyjmują postać długotrwałych i wymagających zaangażowania strategii radzenia sobie na rynku pracy. Celem procesu rekrutacyjnego (a dokładniej selekcyjnego) jest rozstrzygnięcie, w określonych ramach czasowych i organizacyjnych, o przydatności danego kandydata na określone stanowisko pracy oraz rozpoznanie obszaru deficytów jego kompetencji, które w całym swym kształcie mogą przesądzić o włączeniu tej osoby w struktury przedsiębiorstwa.

Zdobycie zatrudnienia, postrzegane jako skuteczna odpowiedź kandydata na wymagania pracodawcy, znajduje swój wyraz w dopasowaniu do trzech zawodowych płaszczyzn, czyli dostosowaniu kandydata do wybranego stanowiska pracy (*person-job fit*) oraz organizacji (*person-organization fit*), jak również do zespołu (*person-team fit*)[15]. Częstokroć jednak młodzi ludzie mają trudności ze zdefiniowaniem reguł rządzących aktywnością zawodową, przez co zaczynają doświadczać problemów z realizowaniem kariery zawodowej.

Magdalena Piorunek referując autorskie badania, wskazuje, iż wśród przedstawicieli młodzieży akademickiej można rozpoznać trzy sposoby pojmowania kariery[16]. Pierwszy z nich to kariera jako „społeczny awans". W tym przypadku dominuje ujęcie obiektywistyczne, ściśle związane ze wskaźnikami charakterystycznymi dla realizowania kariery. Kolejny to „konstrukt dualny niepodlegający ewaluacji", o atrybutach społeczno-personalnych. Ostatni sposób utożsamia karierę z „personalną właściwością podmiotu". Cytowana autorka sygnalizuje również następujące interpretacje

---

[14] A. Cybal-Michalska, *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery*, Studia Edukacyjne, 2012, 22, s. 207.

[15] N. Anderson, N. Cunningham-Snell, *Selekcja pracowników*, przekł. A. Tyszkiewicz, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Gdańsk 2002, s. 84.

[16] M. Piorunek, *Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2016, 38, s. 87-90.

studentów w sferze dotyczącej kariery, które różnicują się ze względu na możliwe do uchwycenia klucze skojarzeń. Mianowicie[17]: „określenia o neutralnym charakterze deskryptywnym" (także fizykalne), „personalny wymiar kariery", „gratyfikacje związane z realizacją kariery", „negatywne skutki przebiegu karier zawodowych" oraz „właściwości i kompetencje skojarzone z konstruowaniem indywidualnej ścieżki kariery". Zróżnicowane skojarzenia oddają złożony charakter procesu społecznego, którym jest – w percepcji młodzieży akademickiej – realizacja kariery zawodowej.

Eskalujący wymóg działań skoncentrowanych na wspieraniu alokacji indywidualnych zasobów na rynku pracy wytycza obszar dyskusji nad budowaniem kapitału kariery. Kapitał kariery to „zakumulowane kompetencje, które jednostka uzyskuje w toku edukacji, pracy, doświadczenia życiowego, doświadczenia społecznego oraz kulturowego"[18]. „Kapitał" nie jest terminem zwyczajowo stosowanym w naukach o edukacji. Warto jednak w tym miejscu podkreślić to, o czym mówił Edmund S. Phelps – amerykański noblista, laureat w dziedzinie ekonomii, mianowicie: „ekonomia nie jest nauką o zarabianiu pieniędzy. To jest nauka o relacjach między gospodarką a życiem społecznym"[19].

Augustyn Bańka wskazuje na następujące rodzaje kapitału[20]:

– finansowy (jako „pieniądze przeznaczone do inwestowania"),

– fizyczny (czyli „realne dobra: sprzęt lub infrastruktura"),

– ludzki (jako „poziom kwalifikacji determinujący wydajność pracy"),

– kulturowy (czyli „wiedza kulturowa, której posiadacz może użyć do podwyższenia swojego statusu społeczno-ekonomicznego"),

– społeczny (jako „więzi zaufania zawarte w strukturze społecznych powiązań"),

– edukacyjny („wartość rynkowa jednostki wyceniana na podstawie udokumentowanych kompetencji edukacyjnych"),

– reputacji („wycena wartości rynkowej jednostki na podstawie marki"),

– personalny („rynkowa atrakcyjność jednostki w autoprezentacji społecznej"),

---

[17] Tamże, s. 90.

[18] A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006, s. 90.

[19] E.S. Phelps, *Rynek w cuglach*, rozm. przepr. Jacek Żakowski, *Polityka Cyfrowa*, 2008; http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/270751,1,rozmowa-z-noblista-edmundem-phelpsem.read, [dostęp: 12.03.2017].

[20] A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja*, s. 81.

– doświadczenia („zakumulowane doświadczenia życiowe jako transsytuacyjne dobra umożliwiające zwiększanie skuteczności działania"),

– kariery („podmiotowa postrzegana wartość zasobów personalnych umożliwiających ustanawianie oraz podtrzymywanie zdolności zatrudnieniowej jednostki").

Niewątpliwie, nadal największe dyskusje prowadzone są na temat kapitału społecznego. O jego potencjale decyduje „uprzywilejowanie w dostępie do informacji"[21] oraz edyfikacja opierająca się na sile przekazu rekomendacji. Wśród debat o sieci kontaktów i docieraniu do korzystnych dla rozwoju kariery zawodowej komunikatów utrwalił się również termin „alfabetyzm sieciowy" jako „zdolność do opanowania, pozyskania i wykorzystania informacji przepływających w obrębie sieci kontaktów"[22].

Prowadzenie startupu – wskazówki dla konstruowania karier zawodowych

Propozycja karierowego rozwiązania pod hasłem „jesteś startupem" rekomenduje „myślenie o sobie jak o przedsiębiorcy odpowiedzialnym za przynajmniej jedno rozwijające się od zera przedsięwzięcie" – mianowicie za własną karierę zawodową[23]. Nie jest to współcześnie podejście odosobnione, ponieważ postawa przedsiębiorcza niesie ogromny ładunek praktyczny. Przedsiębiorczość jest często identyfikowana jako próba odpowiedzi na wyzwania teraźniejszości oraz utożsamiana z obietnicą skutecznego funkcjonowania w zawodowej przyszłości. Pojawia się ona w dyskursie dotyczącym nowego ładu dydaktycznego i organizacyjnego na różnych poziomach kształcenia oraz w rozmaitych instytucjach. Jednak rozwiązanie karierowe, znamienne dla prowadzenia startupów, stanowi dosyć nietradycyjną formułę w praktyce doradczej, chociaż sama idea startupu już od kilku lat stanowi synonim przedsiębiorczości, kreatywności, innowacyjności.

Startup to „tymczasowa organizacja zajmująca się poszukiwaniem skalowalnego, powtarzalnego i rentownego modelu biznesowego", jednak nie stanowi małego wydania dużej firmy[24]. Inny autor podaje, iż startup oznacza „ludzką instytucję stworzoną z myślą o budowaniu nowych produktów

---

[21] Tamże, s. 85.

[22] R. Hoffman, B. Casnocha, *Jesteś start-upem. Buduj swoją przyszłość, inwestuj w siebie i realizuj się zawodowo*, przekł. B. Sałbut, Gliwice 2014, s. 209.

[23] Tamże, s. 14.

[24] S. Blank, B. Dorf, *Podręcznik startupu – budowa wielkiej firmy krok po kroku*, przekł. B. Sałbut, Gliwice 2013, s. 19.

lub usług w warunkach skrajnej niepewności"[25]. Na uwagę zasługuje również fakt, iż można spotkać się z rekomendacjami dotyczącymi uczenia się korporacji od startupów[26]. Jest to stanowisko niewątpliwie związane z kształtowaniem przedsiębiorczości korporacyjnej, rozumianej jako działania przedsiębiorcze zachodzące w środku organizacji[27]. Jej synonimy to intraprzedsiębiorczość, intrakorporacyjna przedsiębiorczość, wewnętrzna przedsiębiorczość korporacyjna, tworzenie przedsiębiorczej strategii, postawa przedsiębiorcza na poziomie firmy, orientacja przedsiębiorcza, innowacyjna przedsiębiorczość, korporacyjne przedsięwzięcia[28].

Przedsiębiorczość to zdecydowany atrybut procesów gospodarczych oraz społecznych. Jeden z podziałów wyróżnia przedsiębiorczość międzynarodową, przedsiębiorczość w sektorze organizacji społecznych (non-profit), przedsiębiorczość w administracji rządowej i lokalnej, przedsiębiorczość gospodarczych systemów zorganizowanych, przedsiębiorczość małego biznesu oraz przedsiębiorczość własną[29]. Rozważania podjęte w niniejszym opracowaniu koncentrują się wokół dwóch ostatnich rodzajów, czyli przedsiębiorczości własnej oraz małego biznesu.

Reid Hoffman i Ben Casnocha wskazują, iż indywidualne podejście przedsiębiorcze, wzorowane na naturalnym funkcjonowaniu startupów w permanentnej zmianie, koncentruje się wokół rozwoju bardzo sprecyzowanych umiejętności. Należą do nich: budowanie przewagi konkurencyjnej (opartej na indywidualnych aspiracjach i zasobach oraz rzeczywistość rynkową), planowanie zakładające dostosowywanie się (elastyczność, adaptacyjność), budowanie sieci kontaktów zawodowych oraz przekształcanie ich w autentyczne relacje (sojusze zawodowe jako wymiana zasobów, nie transakcje), korzystanie z przełomowych okazji (odnajdywanie lub ich samodzielne konstruowanie), podejmowanie świadomego ryzyka (inteligentne ryzyko) oraz wydobywanie informacji z sieci kontaktów[30].

---

[25] E. Ries, *Metoda Lean Startup*, przekł. B. Sałbut, Gliwice 2012, s. 28.

[26] K. Królak-Wyszyńska, *Czas na odchudzanie, czyli czego korporacje mogą uczyć się od startupów*; dostęp: http://innovatika.pl/2016/08/16/czas-na-odchudzanie-czyli-czego-korporacje-moga-uczyc-sie-od-startupow, [dostęp: 12.03.2017].

[27] G. Głód, *Przedsiębiorczość publiczna w kontekście zarządzania zmianą w jednostkach ochrony zdrowia*, [w:] *Determinanty potencjału rozwoju organizacji*, red. A. Stabryła, K. Woźniak, Kraków 2012, s. 115.

[28] Tamże.

[29] J.D. Antoszkiewicz, *Rozwijanie przedsiębiorczości – wybrane koncepcje*, [w:] *Przedsiębiorczość: szansą na sukces rządu, gospodarki, przedsiębiorstw, społeczeństwa*, red. K. Piech, M. Kulikowski, Warszawa 2003, s. 13-14.

[30] R. Hoffman, B. Casnocha, *Jesteś start-upem*, s. 32-229.

Wskazówki, sformułowane na kształt ogólnych zasad, dotyczące podnoszenia skuteczności osobistej, które związane są z funkcjonowaniem startupów, mają pełne uzasadnienie na gruncie całożyciowego doradztwa kariery. Szczególnie istotne jest to, iż wskazane rozwiązanie karierowe ilustruje „proces wymuszający na przyszłym pracowniku przejęcie odpowiedzialności za własny rozwój", czyli jak podaje O. Bergstrom – eksternalizację zatrudnienia[31].

Na gruncie powyższych analiz warto podkreślić, iż jak ujmuje to Ewa Solarczyk-Ambrozik:

> większość koncepcji wyjaśniających fenomen wyborów karierowych zakłada, że pewne charakterystyki indywidualne i elementy środowiska stwarzają jednostkom możliwości doświadczeń związanych z uczeniem się. Edukacja karierowa staje się przewidywaną trajektorią zadań rozwojowych realizowanych poprzez kształtowanie umiejętności niezbędnych do rozwijania kariery w różnych organizacjach. Na problem relacji zachodzących między jej rozwojem a całożyciowym uczeniem się (*lifelong learning* – LLL) można spojrzeć zarówno od strony edukacji karierowej, jak i edukacji w trakcie przebiegu kariery[32].

BIBLIOGRAFIA

Anderson N., Cunningham-Snell N., *Selekcja pracowników*, przekł. A. Tyszkiewicz [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Antoszkiewicz J.D., *Rozwijanie przedsiębiorczości – wybrane koncepcje*, [w:] *Przedsiębiorczość: szansą na sukces rządu, gospodarki, przedsiębiorstw, społeczeństwa*, red. K. Piech, M. Kulikowski, Instytut Wiedzy, Warszawa 2003.

Bańka A., *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Blank S., Dorf B., *Podręcznik startupu – budowa wielkiej firmy krok po kroku*, przekł. B. Sałbut, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

Cybal-Michalska A., *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery*, Studia Edukacyjne, 2012, 22.

Głód G., *Przedsiębiorczość publiczna w kontekście zarządzania zmianą w jednostkach ochrony zdrowia*, [w:] *Determinanty potencjału rozwoju organizacji*, red. A. Stabryła, K. Woźniak, Mfiles.pl, seria wydawnicza: Encyklopedia Zarządzania, Kraków 2012.

---

[31] G. Plencer-Borecka, A. Gawron, Ł. Borecki, *Udział kompetencji społecznych i działań transgresyjnych w kształtowaniu kapitału kariery*, [w:] *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego. Studia Ekonomiczne 131*, red. A. Rączaszek, W. Koczur, Katowice 2013, s. 140.

[32] E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całożyciowe uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całożyciowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2016, s. 41.

Hoffman R., Casnocha B., *Jesteś start-upem. Buduj swoją przyszłość, inwestuj w siebie i realizuj się zawodowo*, przekł. B. Sałbut, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2014.

Kiersztyn A., *Nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy. Młodzi w zawodach poniżej kwalifikacji*, [w:] *Polityka edukacyjna wobec rynku pracy*, red. D. Kotlorz, A. Rączaszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2012.

Melosik Z., *Neurotyczna tożsamość w społeczeństwie neoliberalnym*, Studia Edukacyjne, 2015, 37.

Minta J., *Doradcy uczelnianych Biur Karier jako realizatorzy programu „outplacement" dla społeczności akademickiej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, 2003, 3(42).

Mlonek K., *Bezrobocie w Polsce w XX wieku w świetle badań*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1999.

Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Piorunek M., *Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2016, 38.

Plencer-Borecka G., Gawron A., Borecki Ł., *Udział kompetencji społecznych i działań transgresyjnych w kształtowaniu kapitału kariery*, [w:] *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego. Studia Ekonomiczne 131*, red. A. Rączaszek, W. Koczur, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013.

Ries E., *Metoda Lean Startup*, przekł. B. Sałbut, Wydawnictwo OnePress, Gliwice 2012.

Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.

Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całożyciowe uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całożyciowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Źródła internetowe

Kaczmarczyk P., Tyrowicz J., *Migracje osób z wysokimi kwalifikacjami*, Biuletyn nr 3, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 7; http://rynekpracy.org/files/1bezrobocie.org.pl/public/biuletyny_fise/biuletyn_fise_nr4_kwalifikowani.pdf, [dostęp: 12.03.2017].

Królak-Wyszyńska K., *Czas na odchudzanie czyli czego korporacje mogą uczyć się od startupów*; http://innovatika.pl/2016/08/16/czas-na-odchudzanie-czyli-czego-korporacje-moga-uczyc-sie-od-startupow, [dostęp: 12.03.2017].

Phelps E.S., *Rynek w cuglach*, rozm. przepr. Jacek Żakowski, *Polityka Cyfrowa*, 2008; http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/270751,1,rozmowa-z-noblista-edmundem-phelpsem.read, [dostęp: 12.03.2017].

Piotrowski B., *Outplacement – podstawowy pakiet informacji*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 4; http://rynekpracy.org/files/1bezrobocie.org.pl/public/broszury_outplacement_praca_w_polsce/100304_BPiotrowski_broszura_outplacement_PUP.pdf [dostęp: 12.03.2017]; https://aip.org.pl [dostęp: 12.03.2017].

RAFAŁ WŁODARCZYK

Uniwersytet Wrocławski

OKRUCIEŃSTWO, PRZEMOC I WYCHOWANIE WEDŁUG MICHELA DE MONTAIGNE'A. SZKIC Z DEONTOLOGII PEDAGOGICZNEJ

ABSTRACT. Włodarczyk Rafał, *Okrucieństwo, przemoc i wychowanie według Michela de Montaigne'a. Szkic z deontologii pedagogicznej* [Cruelty, Violence, and Education by Michel de Montaigne. An Essay on Deontology in Education]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 295-314. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.18

The aim of this paper is to analyze the phenomenon of cruelty according to deontology in education. The cruelty represents a significant threat to the pedagogical relationship for two reasons. Firstly, as one of the forms of aggression. Secondly, it occurs mostly in a hidden or covert form. The author refers to the concepts of cruelty put forth by Michel de Montaigne and Judith N. Shklar. Indicating indicates the difference between cruelty and violence, he points out the measures to prevent the emergence of atrocities in education and everyday life.

Key words: cruelty, aggression, violence, education, deontology in education

Przemoc jest ostentacyjną manifestacją władzy

Hannah Arendt

Bystrzy jesteśmy tylko w znęcaniu się nad sobą

Michel de Montaigne

Podejmując zagadnienie okrucieństwa na gruncie deontologii pedagogicznej, badań zorientowanych na rozpoznanie powinności i obowiązków moralnych pedagogów, przyjmujemy za rozstrzygnięty problem oceny agresji. Dostępna wiedza na temat występowania agresji w praktyce edukacyjnej pozwala bowiem twierdzić, że jej obecność w procesie wychowania

daje się co prawda uzasadnić, jednak nie daje się z punktu widzenia pedagogiki moralnie usprawiedliwić[1]. Niemniej należy mieć na uwadze fakt, że deontologia pedagogiczna nadal napotyka nierozwiązane problemy teoretyczne, podejmując się analizy jej fenomenu. Spory definicyjne, które znajdziemy w literaturze przedmiotu, wynikające głównie z trudności w wytyczeniu zakresu zjawisk, sprawiają, że terminy agresja i przemoc bywają stosowane zamiennie. Nieostrość znaczeniowa dotyczy zwłaszcza szerokich ujęć, takich jak na przykład przyjęta przez WHO definicja przemocy wobec dziecka, zgodnie z którą jest to „każde zamierzone i niezamierzone działanie osoby dorosłej, społeczeństwa lub państwa, które ujemnie wpływa na zdrowie, rozwój fizyczny lub psychiczny dziecka"[2]. W takim podejściu próby wyodrębnienia aktu przemocy w układzie reakcji czy odróżnienia go od innych form agresji – szerokiej gamy ludzkich działań, które charakteryzują się atakowaniem bądź wrogością[3] – okrucieństwa, zaniedbania, niszczenia przedmiotów, kontroli, odstraszania, ignorowania itp. z góry skazane są na niepowodzenie, co nie znaczy, że takie próby nie są dla teorii pedagogicznej pożyteczne. Założenie, którego rozwinięcie stanowi niniejszy artykuł, określa, że istnieje jakościowa różnica między okrucieństwem a wąsko rozumianą przemocą – wykorzystującym przewagę użyciem siły fizycznej lub psychicznej przez sprawcę czy sprawców w celu zmuszenia ofiary do zmiany działań lub postaw, podporządkowania się cudzej woli, pozbawienia życia.

Okrucieństwo będące jedną z inkarnacji agresji – zatem zjawiskiem, które w świetle deontologii i jej zapatrywań na dobro osób pozostających w relacji pedagogicznej należy wyłączyć z praktyki edukacyjnej – wydaje się łatwe do wskazania, o ile występuje wraz z przemocą czy prześladowaniem, przez co bywa z nimi utożsamiane bądź mylone. O wiele trudniej dostrzec je i zidentyfikować, kiedy brak mu tak wyraźnie zarysowanego kontekstu. Nie jest zatem pewne, czy usuwając z procesu wychowania przemoc i tyranię, pozbędziemy się zarazem okrucieństwa. Innymi słowy, chcąc przeciwstawić się okrucieństwu, ryzykujemy, że zająwszy się w tym celu bardziej transparentnymi formami agresji – maltretowaniem, opresją czy manipulacją, samo okrucieństwo pozostawiamy nierozpoznane (i możliwe, że nienaruszone),

---

[1] Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 39-47; J. Danielewska, *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002; B. Śliwerski, *Pseudowychowanie*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 313-334; D. Zając, *Obszary przemocy w wychowaniu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Konteksty współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006, s. 243-259.

[2] Cyt. za: E. Jarosz, *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Katowice 1998, s. 58.

[3] A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2005, s. 30; zob. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Poznań 2005, s. 5-6.

bądź że podejrzanym uczynimy każdy rodzaj przymusu, włącznie z perswazją, widząc w nich nośnik agresji przyjmującej postać zamaskowanego okrucieństwa. Jednak i w tym wypadku pominiemy to trudne do uchwycenia zjawisko. Mało tego, starając się mu przeciwstawić i przeciwdziałać, być może z góry skazani jesteśmy na porażkę, bowiem, jak stwierdza nie bez smutku Judith N. Shklar we wstępie do książki inspirowanej myślą Michela de Montaigne'a *Zwyczajne przywary*, „(…) nie potrafimy żyć ani z nim, ani bez niego. I co więcej – dodaje – nic tak nie obnaża naszej własnej irracjonalności jak okrucieństwo"[4].

Teza Shklar niepokoi. Rozważając jej konsekwencje na gruncie deontologii pedagogicznej, możemy dojść do wniosku, że przed wychowaniem stoi nierozwiązywalny problem, który podważa humanistyczne podstawy współczesnej edukacji[5]. Dlatego, mając na uwadze wymiar moralny wychowania, należy przejrzeć zjawisko ludzkiego okrucieństwa.

Fizyczne i moralne okrucieństwo według J.N. Shklar

Judith N. Shklar punktem wyjścia swoich dociekań dotyczących okrucieństwa czyni rozważania Michela de Montaigne'a. Zdaniem filozofki, renesansowy humanista jako pierwszy ze znanych nam myślicieli znaczących dla intelektualnych tradycji Zachodu uznał je za podstawowe moralne zagrożenie: „Najokrutniej – wyznał w *Próbach* – wśród innych przywar nienawidzę okrucieństwa, i z natury, i z zastanowienia, jako ostatecznego ze wszystkich błędów (…)"[6]. Przed nim zjawisko to, zauważa Shklar, zarówno jako centralne zagadnienie etyki, jak i ważny problem moralny nie absorbowało uwagi ani filozofów, ani teologów, a przynajmniej tak wynika ze znanych i dostępnych nam źródeł oraz analiz badaczki. Znaczenie Montaigne'a dla podejmowanego tu tematu wykracza poza wyróżnienie tego rodzaju zagrożenia moralnego pośród innych „zwyczajnych przywar" – zdrady, niewierności, czy tyranii, określonych przez szesnastowiecznego myśliciela

---

[4] J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, przekł. M. Król, Kraków – Warszawa 1997, s. 11. Książka Shklar, opublikowana w 1984 roku (org. Tytuł: *Ordinary Vices*), traktując o moralnym i politycznym znaczeniu okrucieństwa, hipokryzji, snobizmu, zdrady i mizantropii, za punkt wyjścia przyjmuje wyliczenie autora *Prób*, wydanych niemal dokładnie czterysta lat wcześniej, oraz jego szkice poświęcone owym fenomenom moralnym.

[5] Zob. B. Śliwerski, *Wychowanie jako działanie*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 144-188; S. Kunowski, *Znaczenie współczesne wychowania*, [w:] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 19-25.

[6] M. de Montaigne, *O okrucieństwie*, [w:] M. de Montaigne, *Próby*, przekł. T. Boy-Żeleński, Kraków 2004, s. 325.

tym być może zaskakującym mianem z racji, że są to – jak tłumaczy Shklar – „(…) zachowania, do których wszyscy przywykliśmy, nie widzimy w nich niczego szczególnego czy nadzwyczajnego”[7]. (To kolejne źródło możliwego niepokoju i dla wychowawcy, i dla badacza edukacji, podobnie jak zawarte w zakończeniu wstępu do książki wnioski filozofki dotyczące zwyczajnych przywar: „Okrucieństwo, hipokryzja, snobizm i zdrada z pewnością nigdy nie znikną”[8].) Jego *Próby*, które w wieku siedemnastym, sto lat po ich wydaniu, trafiły na indeks ksiąg zakazanych, mimo że nie zawierają systematycznego wykładu interesującego nas zagadnienia, obfitują we fragmenty doniosłych merytorycznie dociekań, przenikliwych uwag, wartościowych dygresji, a przede wszystkim pouczających ilustracji, które mogą stanowić podstawę, o czym przekonuje nas Shklar, dla wysiłku zrozumienia problemów, jakie przynosi ze sobą zjawisko ludzkiego okrucieństwa.

Nim jednak zwrócimy się do rozważań renesansowego myśliciela, przyjrzyjmy się odczytaniu esejów Montaigne'a oraz refleksji nad okrucieństwem, jakie zawarła w *Zwyczajnych przywarach* współczesna teoretyczka polityki. Shklar postawienie okrucieństwa w etycznej strukturze teorii liberalnej na czele hierarchii przewinień moralnych wiąże z terrorem nowożytnych wojen religijnych. Jak podkreśla, mając na uwadze konsekwencje polityczne stosowania terroru, powstały w jego wyniku strach „unicestwia wolność” i sprowadza ludzi „do roli jednostek reagujących jedynie na bodźce, a więc narzuca pewien publiczny etos”[9]. Strach jest nie tylko wrogiem ludzkiej wolności w tym sensie, że skutecznie odbiera poszczególnym ludziom inicjatywę i powstrzymuje ich zaangażowanie. Jego dominacja w połączeniu z długotrwałym oddziaływaniem niekorzystnie przekształca stosunki społeczne, utrwalając normy i wzorce zachowań oparte na tyranii i podporządkowaniu. Ponadto, zdaniem Shklar, to właśnie „Strach powoduje, że oprawcy stają się okrutni i strach też zwiększa cierpienia ofiar”[10]. Według filozofki, stanowi on motywację sprawcy okrucieństwa fizycznego, którym jest „(…) celowe zadawanie fizycznego bólu słabszemu” po to właśnie, „by wzbudzić w nim obawę i strach”. Jak dodaje, jest ono „złem skie-

[7] J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 9. Jako motto poprzedzające wstęp, Shklar zamieszcza fragment z eseju *O kanibalach* Montaigne'a: „Zdrada, niewierność, tyrania, okrucieństwo, słowem nasze zwyczajne przywary” (M. de Montaigne, *Próby*, s. 175).

[8] Tamże, s. 14.

[9] Tamże, s. 10-11, 13. Zob. także: tamże, s. 34, 241-243. Zob. H. Arendt, *Ludzkość a terror*, [w:] H. Arendt, *Salon berliński i inne eseje*, przekł. M. Godyń, S. Szymański, Warszawa 2008, s. 245-256. W tym kontekście pouczające zdaje się również opowiadanie Franza Kafki, *Kolonia karna*.

[10] J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 34.

rowanym przeciwko *innej istocie*"[11], co wydaje się odnosić również do drugiego rodzaju okrucieństwa wyróżnionego przez badaczkę – okrucieństwa moralnego.

W podanej przez Shklar definicji okrucieństwa fizycznego oraz jej omówieniu zawartemu w książce, cztery kwestie zasługują na szczególną uwagę. Po pierwsze, wyróżnione przez nią okrucieństwo fizyczne bazuje na stosunku nierówności – ofiarą jest istota słabsza czy to fizycznie, społecznie, czy też gatunkowo. Nawet w przypadku resentymentu, o którym mówi Nietzsche, a za nim Scheler, a właściwie jego podstaw, odroczona w czasie zemsta słabszego musi umieć wykorzystać chwilowe przewagi wobec strony dominującej[12]. Po drugie, w odróżnieniu od etyk, w których norma moralna została ustanowiona w oparciu o autorytet (Shklar podaje przykład grzechu pychy chrześcijanina wobec Boga), a złamanie jej związane jest z jego odrzuceniem, obrazą lub okazaniem mu nieposłuszeństwa, okrucieństwo fizyczne jako zło uczynione „innej istocie" daje się osądzić bez odwoływania do wyższej instancji, jest bowiem „częścią składową naszego zwyczajnego, normalnego życia, a także codziennej praktyki publicznej"[13]. Innymi słowy, okrucieństwo fizyczne i jego ocena zdaniem filozofki odnoszą się bezpośrednio do osób w nie zaangażowanych. Nie wymagają, jak czynią to liczne doktryny religijne i etyczne, odwołania do czynników i kryteriów zewnętrznych, których uznane zwyczajowe pierwszeństwo mogłoby usprawiedliwić krzywdzące działanie sprawcy i zdezawuować cierpienia ofiary. Po trzecie, okrucieństwo fizyczne jest działaniem intencjonalnym z jednoznacznie przypisanym mu celem wzbudzenia obawy i strachu, a zatem, po czwarte, cierpienie fizyczne jest tutaj jedynie środkiem, a oczekiwany przez sprawcę skutek można osiągnąć w inny sposób (co Shklar w dalszych partiach swego eseju określa mianem okrucieństwa moralnego). Jeśli dodamy, że wywołanie strachu i obawy powoduje podporządkowanie ofiar sprawcom, to należy uznać, że charakterystyka podana przez Shklar w zasadzie pokrywa się z tym, co badacze zwykli często umieszczać pod kategorią przemocy, nie utożsamiając jej przy tym z okrucieństwem[14]. Nale-

---

[11] Tamże, s. 19.

[12] Zob. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przekł. J. Garewicz, Warszawa 1997. Na temat związku dystansu społecznego i okrucieństwa zob. J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 39-40. Za ilustrację zjawiska resentymentu, a także przenikliwe studium okrucieństwa może posłużyć należąca do klasyki powieść Honoriusza Balzaca, *Kuzynka Bietka*, jak również podobnie *Kłębowisko żmij* François Mouriaca.

[13] J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 19.

[14] Zob. D. Zając, *Obszary przemocy w wychowaniu*, s. 243-246. Zob. także: *Przemoc i agresja jako zjawiska społeczne*, red. M. Binczycka-Anholcer, Warszawa 2003; *Różne spojrzenia na prze-*

ży zatem także postawić pytanie, jak podana przez filozofkę charakterystyka okrucieństwa fizycznego ma się do drugiego jego rodzaju, o jakim pisze w *Zwyczajnych przywarach*. Innymi słowy, zapytać o związek przemocy z okrucieństwem, który (jakkolwiek Shklar taki związek zakłada) jest problematyczny jeszcze z innego, niż wymieniony powyżej, powodu.

Zgodnie z przyjętą przez teoretyczkę liberalizmu definicją, zadawanie cierpienia fizycznego w innym niż chęć wzbudzenia strachu i obawy celu, jak chociażby ukarania czy też ratowania życia, nie powinno być identyfikowane jako okrucieństwo. Jednak takie rozróżnienie wydaje się trudne do utrzymania. Za przykład mogą posłużyć fragmenty z osiemnasto- i dziewiętnastowiecznych poradników wychowania, przytaczane przez Alice Miller za antologią *Schwarze Pädagogik* Kathariny Rutschky[15], w których to poradnikach zalecanym przez ich autorów karom fizycznym towarzyszy intencja wyrobienia w dziecku posłuszeństwa, poprawy jego zachowania, czy sprostania potrzebie adaptacji do norm społecznych. Szwajcarska psychoanalityczka, korzystając z freudowskiej teorii przeniesienia, dowodzi jednak, że cel deklarowany w tych wypadkach jest wtórny wobec ukrytej i nieświadomej dla agresora intencji poniżenia słabszego, która często wynika z wcześniejszych przeżyć sprawcy – bycia ofiarą agresji ze strony kogoś silniejszego – i jest w istocie rekonfigurowanym powtórzeniem minionego upokorzenia, podobnie jak byłyby nimi akty samookaleczenia czy innych form jego autodestrukcji. Przyjęta przez terapeutkę perspektywa analizy przemocy dodatkowo skomplikuje definicyjne ujęcie okrucieństwa fizycznego proponowane przez Shklar, jeśli uznamy, że należy rozstrzygnąć kwestię, która czyni jeszcze bardziej kłopotliwe wskazanie właściwej teleologii okrucieństwa, a mianowicie: czy przynajmniej równorzędnymi celami nie są tu psychiczna kompensacja i samo powtórzenie, których zrealizowanie obiecuje sprawcy tworzona przez niego sytuacja? Natomiast sama Miller, komentując wybrane z antologii Rutschky przykłady, nie waha się użyć wobec nich określenia „okrucieństwo", jednak nie w znaczeniu, o którego uściślenie stara się Shklar, a raczej jako wyraz braku przyzwolenia na wszelkie formy przemocy i, szerzej, agresji dorosłych wobec dzieci.

Teoretyczka polityki prawdopodobnie nie zgodziłaby się z konsekwencjami poglądu, zgodnie z którym każdy akt przemocy jest z zasady okrucieństwem fizycznym, w istocie ma bowiem na celu, niezależnie od dekla-

---

moc, red. R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, Łódź 2008; *Agresja i przemoc: współczesne konteksty i wyzwania*, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, Jarosław 2013.

[15] Zob. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przekł. B. Przybyłowska, Poznań 1999, s. 23-119.

rowanych intencji, wzbudzenie za pomocą fizycznego cierpienia strachu u słabszej od sprawcy ofiary. Jak zauważa,

> Kara służyć może zadośćuczynieniu za zło, wychowaniu czy też publicznemu bezpieczeństwu, jeśli jednakże wykracza daleko poza te cele, określamy ją wówczas jako „okrutną i niezwykłą" i zabraniamy jej stosowania[16].

Określenie „wykracza daleko poza te cele" wskazuje na pewien naddatek, ale jest nieprecyzyjne. Niemniej oznacza, że trzeba według Shklar czegoś więcej, by można było mówić nie tylko o tym, że dana kara jest przemocą, ale że jest okrucieństwem.

Prezentowany przez filozofkę pogląd na funkcję kary zdaje się korespondować z pesymistycznym ujęciem natury człowieka i organizacji wspólnego życia ludzi, jaki możemy znaleźć u Freuda, dla którego szeroko rozumiana kultura jest efektem wymuszonej na członkach wspólnoty przez normy społeczne sublimacji[17]. Innymi słowy, jednostka jest zdeterminowana dynamiką działania właściwych jego organizmowi popędów, odpowiadających wraz z jego pragnieniami za psychiczne napięcia i ciśnienia powstałe w zderzeniu z moralnymi oczekiwaniami i ograniczeniami nałożonymi nań przez zbiorowość, a przemoc, użycie siły, choć moralnie naganna i psychicznie okaleczająca, okazuje się politycznie niezbędna do zachowania społecznego porządku, między innymi jako środek wzbudzania i utrzymywania wśród jej członków strachu przed możliwymi sankcjami za jego naruszanie. Ponieważ ów porządek w procesie wychowania zostaje – zwykle prawidłowo – zinternalizowany przez jednostkę, łącznie z poczuciem strachu przed jego naruszeniem, jest ona zdolna nie tylko do sublimacji i aprobowanego zachowania, ale również autocenzury oraz wymierzania sobie odpowiednich kar. (Podobne wnioski co do przemocowego charakteru kultury, choć z użyciem innej perspektywy badawczej, formułują teoretycy reprodukcji[18]. W konsekwencji oznacza to, że w obliczu regulacji prawnych

---

[16] J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 35. Zob. także: H. Arendt, *O przemocy*, [w:] H. Arendt, *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, przekł. A. Łagodzka, W. Madej, Warszawa 1999, s. 5-135.

[17] Zob. S. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, [w:] S. Freud, *Pisma społeczne*, przekł. A. Ochocki i in., Warszawa 1998, s. 165-227. Zob. także krytyczne omówienia Ericha Fromma (*Kryzys psychoanalizy. Szkice o Freudzie, Marksie i psychologii społecznej*, przekł. W. Brydak, Poznań 2000, s. 7-63; *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, przekł. J. Karłowski, Poznań 2000, s. 94-103, 127-183).

[18] Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Warszawa 2006; R. Moore, *Socjologia edukacji*, przekł. A. Sulak i in., [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 345-366, 370-392.

państwa, norm społecznych, wpływu otoczenia, wychowania, czy też charakteru i przebiegu interakcji podmiot ulega permanentnej przemocy. Na marginesie warto dodać, że teoretycy reprodukcji zdają się podzielać z pedagogami negatywnymi pogląd co do nasączenia relacji wychowawczych przemocą. W jednej z kluczowych książek dla tego nurtu badań czytamy, że wszelkie działanie pedagogiczne „stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej"[19]).

Jeśli poglądy Miller na temat konstytucji jednostki i celu terapii odbiegają w wielu punktach od pierwotnych założeń twórcy psychoanalizy, to jednak zdają się podzielać charakterystyczną także dla pedagogiki słabość wobec inżynierii społecznej, dla której wychowanie jest równoznaczne z urabianiem jednostek i formowaniem społeczeństwa. Innymi słowy, nie jest wcale oczywiste, czy Miller, opowiadająca się za antypedagogicznymi teoriami Ekkefarda von Braunmühla, krytykując czarną pedagogikę i urabianie jednostek, odrzuca również pokusę kształtowania za pomocą wpływu na wychowanie społeczeństwa[20].

Natomiast klasyczny liberalizm, w obrębie którego operuje Shklar, zakłada, że życie społeczne kształtuje polityka, a politykę autonomiczni obywatele. Teoria liberalna[21] widzi jednostkę jako wolną i równoważną innym, skupia uwagę na dorosłych i niezależnych podmiotach, zakłada różnorodność postaw, skal wartości, światopoglądów, kompetencji, wiedzy, interesów oraz pozycji i statusów współistniejących w społeczeństwie, przyjmuje, że przeciwdziałanie wynikającym z pluralizmu konfliktom dopuszcza limitowane, redystrybuowane między poszczególne instytucje prawo do użycia siły i przymusu. Dlatego takie znaczenie ma dla filozofki zróżnicowanie rozumienia przemocy, której interesujące ją oddziaływanie moralne i polityczne wśród dorosłych wolnych obywateli będzie miało dla niej inny charakter i konsekwencje, niż dla Miller udział przemocy w rozwoju dziecka. W tym sensie okrucieństwo fizyczne to według teoretyczki polityki bezprawna i nie dająca się usprawiedliwić przemoc.

Można też powiedzieć, że obydwie badaczki nie tyle chcą mówić o samym okrucieństwie, co o przemocy i innych formach agresji; w przypadku Miller – o ich skutkach w wychowaniu, Shklar – w relacjach międzyludzkich i polityce. O ile dla Miller każde użycie siły fizycznej czy psychicznej zdaje

---

[19] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 75.

[20] Ten utopijny wymiar antypedagogiki odsłania inny jej przedstawiciel, Herbert von Schoenebeck (zob. *Nowa relacja*, [w:] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 80-85).

[21] Zob. J. Gray, *Liberalizm*, przekł. R. Dziubecka, Kraków 1994; W. Kimlicka, *Współczesna filozofia polityczna. Wprowadzenie*, przekł. A. Pawelec, Kraków 1994, s. 62-109.

się być nadużyciem, Shklar jedynie nieuzasadnioną przemoc uznałaby za okrucieństwo. Jednak u obu wyraźne są tendencje redukujące okrucieństwo do przemocy, podczas gdy są to dwa niezależne od siebie zjawiska występujące często łącznie. Innymi słowy, okrucieństwo w ujęciu Shklar zdaje się wymykać rozumieniu, być może ze względu na przyjęte stanowisko teorii liberalnej i obszar zainteresowań reprezentowanej dyscypliny nauk o polityce, co podsuwa myśl, by w celu weryfikacji wniosków, do jakich doszła, sięgnąć bezpośrednio do źródeł jej namysłu – esejów Montaigne'a.

Nim jednak to nastąpi, jeszcze kilka słów o drugim rodzaju okrucieństwa, jakie wyróżnia filozofka mając na myśli:

> rozmyślne i stałe upokarzanie, doprowadzające do tego, że w końcu ofiara nie wierzy już nikomu, nawet samej sobie. Wcześniej czy później, choć nie jest to niezbędny składnik okrucieństwa moralnego, może doprowadzić do cierpienia fizycznego. Upokorzenie jest bolesne, ale nie powoduje uszczerbku na ciele[22].

Przede wszystkim, zawarta w cytacie myśl zdaje się potwierdzać wcześniej wyprowadzone wnioski, że okrucieństwo nie daje się zredukować do przemocy, a zatem istnieje tylko jeden jego rodzaj – okrucieństwo moralne, a przemoc i cierpienie fizyczne, będąc jednym z wielu środków możliwego panowania nad ofiarą, pozostają osobnym, mogącym towarzyszyć okrucieństwu zjawiskiem. Również Shklar zdaje się dostarczać na rzecz tej tezy argumentu, kiedy pisze:

> Montaigne był w pełni świadom, czym jest okrucieństwo moralne i traktował je jako osobiste zagrożenie, ale nigdy nie mylił go z fizyczną brutalnością[23].

Fragment omówienia przez Shklar okrucieństwa moralnego wnosi jeszcze jeden istotny element do jego rozumienia. Filozofka mówi o dezorientacji ofiary, co możemy połączyć z doświadczeniem osamotnienia[24], gdyż upokorzona nie potrafi sobie, a także innym, wyjaśnić przyczyny odczuwanego cierpienia. Podniesiona przez Shklar kwestia pozwala postawić pytanie: na ile akt okrucieństwa ma charakter zamaskowany? Na ile w związku z tym daje się uchwycić i wyjaśnić? Również Shklar zauważa, że jest jakiś powód, dla którego Montaigne nie wyjaśnia wprost, na czym polega okru-

---

[22] J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 49. W podanej przez Shklar charakterystyce określenie 'stałe' może sugerować sadyzm, jednak sama filozofka rozróżnia te dwa zjawiska (zob. tamże, s. 56).

[23] Tamże, s. 49. Podobnie postępuje Erich Fromm w swoim niezwykłym studium: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności* dotyczącym agresji, wyróżniając okrucieństwo i destrukcyjność. Niemniej wskazuje, że te dwa zjawiska występują łącznie (zob. tamże, s. 9-20).

[24] Zob. J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 21, 35.

cieństwo, ale by je przybliżyć rozumieniu czytelnika, posługuje się opowieściami. Jak tłumaczy,

> Jest być może tak, że przywary, a zwłaszcza okrucieństwo, całkowicie wymykają się racjonalizacji i tylko historyjki oraz opowieści mogą uchwycić ich sens. Nie jestem tego w zupełności pewna, tu znów podzielam przezorność i sceptycyzm Montaigne'a[25].

Choć zaproponowane przez Shklar rozróżnienie na okrucieństwo fizyczne i moralne wydaje się wprowadzać w błąd, należy zachować przezorność i nie rezygnować z dalszych prób określenia zjawiska.

Montaigne o okrucieństwie i zwyczajach

W rozdziale XXXI Księgi pierwszej *Prób*, zatytułowanym „O kanibalach", Michel de Montaigne opisuje znane mu z relacji zwyczaje obchodzenia się z jeńcami bliżej nieokreślonego plemienia „dzikich":

> Jeńców żywią długi czas, obchodzą się z nimi bardzo dobrze i nie szczędzą wygód; po czym ten, który ma jakiego w swojej mocy, zwołuje wielkie zebranie swoich bliskich. Wiąże do ramienia jeńca sznur, za pomocą którego prowadzi go w odległości kilku kroków, tak aby mu nie mógł uczynić nic złego, najmilszemu zaś z przyjaciół daje tak samo do trzymania jego drugie ramię, i obaj, w przytomności całego zebrania, zabijają go razami miecza. To uczyniwszy, pieką go i zjadają wspólnie, posyłając kąski nieobecnym przyjaciołom. I nie czynią tego, jakby ktoś mógłby myśleć, dla pożywienia się, jak niegdyś Scytowie; jeno ma to wyobrażać najwyższą zemstę. Że tak jest w istocie, oto przykład: ujrzawszy, że Portugalczycy, którzy sprzymierzyli się z ich nieprzyjaciółmi, posługują się przeciw nim innym rodzajem śmierci (jeśli ich dostali w niewolę), a mianowicie zakopują do pasa i strzelają do wystającego ciała gęsto z łuków, a potem wieszają, powzięli sami myśl, iż ci ludzie z drugiego świata (którzy nauczyli okoliczne ludy wielu występków przedtem nieznanych i zdawali się większymi od nich mistrzami we wszelakim złoczyństwie) nie bez kozery zażywają tego rodzaju zemsty i że musi on być jeszcze bardziej piekący niż ich własny, za czym niechali dawnego obrządku, aby naśladować ten nowy. Nie to mnie mierzi, iż odczuwamy całą barbarzyńską ohydę tego postępowania, ale to, iż oceniając trafnie ich błędy, tak ślepi jesteśmy na własne[26].

Pozostawmy nierozstrzygniętą kwestię, na ile opis sporządzony przez Montaigne'a odzwierciedla wzory zachowań, jakich moglibyśmy doświadczyć w ówczesnym świecie. Rozwiązanie tej kwestii nie jest tu konieczne.

---

[25] Tamże, s. 14.

[26] M. de Montaigne, *Próby*, s. 174, zob. także, s. 104-105, 108, 175, 325-328.

Zakładając, że esej jest wyrazem poglądów autora, opowieść o obyczajach zarówno kanibali, jak i Portugalczyków możemy potraktować jako ilustrację Montaigne'a pojęcia okrucieństwa. Mimo że sam termin w przytoczonym fragmencie się nie pojawia, odwoławszy się do tego, co o okrucieństwie pisze, opierając się na *Próbach*, Shklar, możemy przyjąć, że cytowany opis nie tylko potwierdza, ale i pogłębia naszą wiedzę o poglądach renesansowego humanisty na interesujący nas temat.

Porównanie przeprowadzone przez Montaigne'a między zwyczajami członków dwóch różnych grup kulturowych pozwala nam ponownie postawić pytanie o związek przemocy i okrucieństwa. Oto w akcie zemsty kanibale przygotowują posiłek z ciała jeńca wojennego. Zabijają wroga, jednak sam sposób, w który tego dokonują, wydaje się wprowadzać w całość opisywanej sytuacji dodatkowy, niezależny od aktu przemocy element. Kanibalom, jak przedstawia rzecz Montaigne, nie jest bowiem obojętny rodzaj zadanej śmierci. To, co do niej prowadzi, zdaje się wzbudzać strach jeńca i pogłębiać w ich mniemaniu jego cierpienie. Co równie istotne, zemsta nie kończy się wraz z jego śmiercią. Znaczenia nabiera to, co dzieje się wokół samego aktu przemocy, zarówno przed, jak i po śmierci jeńca, a co jedynie akcydentalnie jest z nim związane – zgodnie z narracją Montaigne'a kanibale decydują się zmienić rytuał i naśladować Portugalczyków, by innymi środkami i w pełniejszy sposób zrealizować zamysł zemsty. Śmierć to za mało. Chodzi o to „coś więcej", naddatek, o którym Montaigne pisze w innym eseju: „Co do mnie, nawet w sprawiedliwości wszystko, co przekracza zwykłą śmierć, zda mi się okrucieństwem (…)"[27].

Gdyby nie decyzja o zmianie rytuału, element ów oraz namiętność z nim związana pozostałyby zamaskowane pod pozorem przejętego od poprzednich pokoleń zwyczaju, który członkowie plemienia powtarzają nie tyle, jak się domyślamy, ze względu na osobiste pragnienie okrucieństwa, ale szacunek do tradycji. Owa pogłębiająca cierpienie nadwyżka, którą demaskuje w swej narracji Montaigne, zdaje się wymykać dyskusji z racji że w centrum zdarzenia lokuje się akt przemocy – zabójstwo i śmierć jeńca, a sam sposób odebrania mu życia pozostaje poza wyborem i usprawiedliwiony jest przejętym zwyczajem. A zatem, co najwyżej o nim, a nie o ludziach go kultywujących, możemy powiedzieć, że dopuszcza okrucieństwo, co jednocześnie zdejmuje za nią odpowiedzialność z realizujących wzór członków plemienia. Nietrudno wytłumaczyć, dlaczego zamordowanie jeńca jest przemocą, natomiast dowodzenie, że przygotowanie i zjedzenie ciała ofiary należy uznać za okrutne, nie jest już tak oczywiste. Na pytanie, dlaczego chcieliby-

[27] Tamże, s. 326.

śmy innego rodzaju śmierci dla jeńca, moglibyśmy odpowiedzieć jedynie, że ten jest według nas okrutny, ale zapytani, dlaczego inny uważamy za mniej okrutny, prawdopodobnie byśmy zamilkli. Z pewnością okrucieństwo łatwiej odczuć, niż o nim dyskutować czy go dowodzić. Wydaje się, że na tym polega jego atrakcyjność jako narzędzia agresji.

W opisie zwyczaju plemienia kanibali dokonanym przez Montaigne'a umiemy dostrzec ową nadwyżkę być może nie tylko dzięki autorowi *Prób*, ale także dlatego, że wyznawcy barbarzyńskiego rytuału nie wstydzą się okrucieństwa i sami starają się je eksponować. Inaczej rzecz ma się w innym przypadku, o którym opowiada renesansowy humanista:

> Św. Hilary, biskup z Poitiers, ów słynny nieprzyjaciel herezji Ariuszowej, będąc w Syrii, otrzymał wiadomość, że Abrę, jego jedyną córkę, którą zostawił w kraju wraz z matką, żądają w małżeństwo najmożniejsi panowie w okolicy, jako dziewicę pięknie odchowaną, nadobną, bogatą i w kwiecie wieku. Odpisał jej (jak to czytamy), aby odwróciła serce od wszystkich tych rozkoszy i korzyści, że w czasie swej podróży znalazł jej stadło o wiele godniejsze i wspanialsze, i oblubieńca o wiele potężniejszego i wspanialszego, który jej daruje pod dostatkiem sukien i klejnotów nieoszacowanej ceny. Zamiarem jego było wypłoszyć jej chęć i wzwyczajenie do uciech świata i całkowicie oddać ją Bogu, ale że do tego celu najkrótszym i najpewniejszym środkiem zdała mu się śmierć, nie przestaje modłami, prośbami i ofiarami dopraszać się u Boga, aby ją zabrał z tego świata i powołał do siebie. Tak się i stało: wkrótce po jego powrocie zmarła, z czego objawił osobliwą radość. (…) Żona św. Hilarego, gdy jej objawił, jako śmierć córki stała się z jego wolą i zamiarem, i pouczył, o ile stała się szczęśliwszą, opuściwszy ten świat, niż gdyby na nim pozostała, popadła w takie żądanie wiekuistej i niebieskiej szczęśliwości, iż błagała z wielką usilnością męża, aby toż samo uczynił i dla niej. I gdy Bóg, powolny ich wspólnym prośbom, powołał ją wkrótce do siebie, śmierć tę przyjęli oboje z osobliwym wprost ukontentowaniem[28].

Wysoce wątpliwa wydaje się myśl, że ojciec modlący się o śmierć córki, a następnie poczytujący swe wstawiennictwo do Boga za chwalebną zasługę, rzeczywiście przyczynił się tym do jej rozstania z życiem. A jednak historia opowiedziana przez Montaigne'a niepokoi. Zaskakuje nas reakcja żony św. Hilarego, której nie tylko śmierć córki, ale i postawa, jaką zajął wobec zdarzeń biskup, powinny przynieść cierpienie, frustrację i gniew, tymczasem ból z powodu straty zbliża ją do męża i jego strategii działania. Ton opowieści Montaigne'a wydaje się być ironiczny, jednak świadomość, że wiara w Boga, religijne oddanie oraz charakterystyczny dla średniowiecza stosunek do ziemskiego życia mogą tłumaczyć autentyczną gorliwość rodziców, pomaga zrozumieć uzyskane przez żonę św. Hilarego ukojenie. Czy

[28] Tamże, s. 180.

matka Abry może mieć pretensje do męża, że ten pragnął najwyższego w świetle wiary dobra dla ich córki – „wiekuistej i niebieskiej szczęśliwości"? Prośba skierowana przez nią do św. Hilarego zdaje się potwierdzać, iż wierzyła, że mąż rzeczywiście uzyskał wstawiennictwo u Boga i może jeszcze raz je uzyskać również dla niej. Z racji panujących ówcześnie poglądów nie jest w stanie zdemaskować okrucieństwa męża – co nie znaczy, że go nie odczuwa – istnieje bowiem wysokie prawdopodobieństwo, że próbując go o nie oskarżyć, naraziłaby się na śmieszność i brak zrozumienia ze strony wspólnoty wiernych. Być może nie ma go również dla samej siebie. Stąd upokorzona, w poczuciu osamotnienia, nie mogąc się przeciwstawić zamaskowanemu okrucieństwu (zamaskowanemu prawdopodobnie także dla biskupa), możliwe że nie mogąc nawet zrozumieć swoich sprzecznych uczuć – bólu i rozpaczy w obliczu „wiekuistej szczęśliwości" córki – sama decyduje się poddać jego działaniu.

Zatem, na czym polega okrucieństwo? Jest to zamaskowana agresja, wskutek której ofiara czuje się osamotniona, pozostawiona sama ze swoim lękiem i cierpieniem, co w znacznym stopniu je potęguje, ulega bowiem dezorientacji co do przyczyn odczuwanego bólu i w wyniku tego dysonansu nie jest w stanie przekonać siebie i innych, że została skrzywdzona i należy jej się z tej racji zrozumienie oraz współczucie, innymi słowy – uznanie doznanej krzywdy. Wydaje się, że właśnie ów brak uznania dla krzywdy ofiary jest tutaj kluczowy. Z racji, że okrucieństwo ma charakter zamaskowany oraz wymyka się werbalizacji, trudno owo uznanie uzyskać, co jednocześnie pomaga sprawcom pozostać poza wszelkim podejrzeniem, a często uchodzić za dobroczyńców ofiary. Podobnie w przypadku, kiedy okrucieństwo powstaje na bazie aktu przemocy lub w związku z nim, uznanie otoczenia dla cierpień osoby skrzywdzonej ogranicza się do skutków przemocy, która niejako maskuje, odwraca uwagę od pozostającego w jej cieniu, często dotkliwszego aktu okrucieństwa, a sprawcę obciąża winą jedynie za łatwiejszy do udowodnienia czyn. Zdemaskowanie okrucieństwa jest trudne, pomóc w tym może w zasadzie jedynie wyznanie sprawcy czy obnażające jego ostentacyjne obnoszenie się z nim.

Nie jest oczywiście tak, że w konkretnym przypadku wszystkie wcześniej wymienione warunki zostają spełnione. Jak czytaliśmy w jednym z podanych przez Montaigne'a przykładów, kanibale eksponowali swe okrucieństwo, co sprzyjało jego demaskacji, niemniej jednak zdajemy sobie sprawę, że rzeczowa dyskusja na temat, który rodzaj śmierci, przemocy jest mniej, a który bardziej okrutny, sprowadza się albo do twierdzeń tautologicznych – przyjmujemy coś za mniej okrutne, bo za takie właśnie to przyj-

mujemy – albo do poczucia bezsilności. Możemy milcząco współczuć osobie skrzywdzonej, solidaryzując się z nią ze względu na odczuwane przez nią cierpienie, ale mając do czynienia z okrucieństwem, stajemy wobec problemów związanych z uchwyceniem, zrozumieniem bądź przekazaniem innym racji ofiary, które to działania mogłyby otworzyć jej drogę do pełnego uznania dla doznawanego bólu i wyzwolić ją z poczucia osamotnienia, które w znacznym stopniu pogłębia upokorzenie.

Rodzic słyszy: „Mamo, ja cię chyba nie kocham" – pięciolatka jest spontaniczna czy okrutna? Czy można tego dochodzić bez ryzyka okazania złej wiary? Czy może się zwierzyć ze swego poczucia osamotnienia dopiero co zaręczonej, pewnej szczęścia przyjaciółce ta, która z racji planowanych zmian utraci w jakiś sposób ważną część siebie? Co czuje uczeń, który skarżąc się opiekunom na ustawiczną przemoc ze strony jednego ze szkolnych kolegów, napotyka na wyrzut, że nie umie się bronić? Albo ten, który stał się przedmiotem krępującej anegdoty użyczanej przez rodziców znajomym podczas towarzyskich wizyt, wyrażającym w ten sposób przywiązanie do swej pociechy? Są dzieci, które do zabaw wybiera się zawsze ostatnie.

W popularnej amerykańskiej produkcji kina akcji zarówno pozytywny, jak i negatywny bohater stosuje przemoc, co nie przeszkadza widzom przychylniej odbierać jednego z nich. Co ich zatem różni? Skala destrukcji, motywacje, czy może i to, że jeden z nich pokazany jest jako okrutny? Podobnie dużą widownię gromadzą programy rozrywkowe, w których prezentujące się dopiero co zaistniałe na scenie osoby dobrowolnie poddają się nieskrępowanej, pewnej siebie krytyce przeprowadzanej publicznie przez grupę celebrytów.

Według Montaigne'a, a za nim Shklar, okrucieństwo należy do „zwyczajnych przywar" budujących naszą codzienność. A zatem, jest to szereg drobnych pchnięć i ukłuć, często umykających naszej uwadze, obok wielkiej skali tworzącej „splot kłamstwa, zdrady, złości i okrucieństwa", którego przykłady podaje Iwan Karamazow w rozmowie ze swoim bratem Aleksym[29]. Bohater Dostojewskiego zdaje się być jednocześnie egzemplifikacją twierdzenia filozofki, że stawianie okrucieństwa na pierwszym miejscu czyni nas podatnymi na mizantropię, a tej towarzyszyć może skłonność do gloryfikacji ofiar[30].

---

[29] F. Dostojewski, *Bracia Karamazow. Powieść w czterech częściach z epilogiem*, przekł. A. Wat, [w:] F. Dostojewski, *Dzieła wybrane*, t. 6, cz. 1, Warszawa 1959, s. 282-293.

[30] Zob. J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 23-26.

Okrucieństwo i wychowanie według Montaigne'a

Historia dotycząca rytuału kanibali uwidacznia interesujące przeświadczenie, które podziela być może sam autor *Prób*: nasza wrażliwość na okrucieństwo jest trwałą dyspozycją przekraczającą granice kulturowe. Oto bowiem zwróciwszy uwagę na postępowanie Portugalczyków i doceniwszy jego barbarzyństwo, członkowie egzotycznego plemienia decydują się zmienić charakterystyczny dla siebie zwyczaj. Można uznać, że ich gest świadczy jedynie o wspólnej ludziom gradacji fizycznego bólu, jednak Montaigne wskazuje na reakcję Europejczyków, odczuwających „całą barbarzyńską ohydę" kultywowania kanibalizmu. Wprawdzie wrażliwość na okrucieństwo innych nie idzie tu w parze z umiejętnością dystansowania się wobec rodzimych praktyk kulturowych, dostrzegania własnych „błędów", ale nie oznacza też jej zupełnego zaniku. Montaigne wyznaje, że także u niego nie uległa znieczuleniu wraz z liczbą napotkanych przypadków czy biegiem lat:

> Żyję w czasach obfitujących w niewiarygodne wprost przykłady okrucieństwa, a to przez rozpasanie wojen domowych. W całych starożytnych dziejach nie znajduję nic straszliwszego nad to, czego doświadczamy każdego dnia: ale w niczym mnie to nie oswoiło[31].

Mimo że kwestia powszechnej ludzkiej wrażliwości na okrucieństwo pozostaje nierozstrzygnięta przez autora *Prób*, sam trop wydaje się godny uwagi i przemyślenia.

Pod innym jeszcze względem Montaigne zdaje się rozważać zagadnienie uniwersalnego charakteru okrucieństwa – skłonność do niego stanowi zdaniem renesansowego humanisty, choć w tej kwestii nie jest konsekwentny, składnik natury ludzkiej. W eseju *O okrucieństwie* zauważa:

> Natura (tak się obawiam) sama zaszczepiła człowiekowi jakowyś instynkt nieludzkości. Nikt nie znajduje uciechy w tym, aby patrzeć, jak bydlątka igrają i kuglują z sobą: nikomu zasię nie sprzykrzy się pozierać, jak się rozszarpują i targają[32].

(Choć trudno zgodzić się z twierdzeniem, że „nikt nie znajduje uciechy w tym, aby patrzeć, jak bydlątka igrają i kuglują", to jednak zdajemy sobie sprawę, że nieproporcjonalnie większą liczbę publiczności gromadzą sceny przemocy i okrucieństwa).

---

[31] M. de Montaigne, *Próby*, s. 327. Zob. P. Sloterdijk, A. Finkielkraut, *Stadion i arena*, przekł. M. Księżniak, [w:] *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Wrocław 2009, s. 135-141.

[32] M. de Montaigne, *Próby*, s. 328.

W podobnym tonie wypowiada się w rozdziale pierwszym trzeciej księgi *Prób*:

> Istota nasza jest jednym zlepkiem niezdrowych przymiotów (…) na widok bowiem cierpień drugiego, w samej pełni współczucia, czujemy we wnętrzu jakoweś słodkokwaśne ukłucie złośliwej rozkoszy; dzieci nawet je odczuwają (…)[33].

To jednak, jak ów „instynkt nieludzkości" będzie się rozwijał lub w jaki sposób zostanie stłumiony, zależy od wpływu środowiska wychowawczego. Montaigne dostrzega ambiwalencję oddziaływań rodziców i wychowawców wobec naturalnych, jak wynikałoby z wcześniejszych cytowań, skłonności dzieci – tendencjom humanistycznym, zauważa, towarzyszy przyzwolenie na pielęgnację ludzkich przywar, w tym okrucieństwa:

> Uważam, że największe przywary czepiają się nas w dzieciństwie (…). Matki śmieją się, patrząc, jak dziecko skręca szyję kurczęciu lub dla igraszki znęca się nad psem i kotem; niejeden ojciec jest tak głupi, że uważa za objawy rycerskiego serca, kiedy syn jego łaje zelżywie chłopa albo pachołka niemogącego się bronić; a za bystrość dowcipu, kiedy widzi, jak wystrychnie na dudka kolegę przez jakowąś chytrość i oszukaństwo. A wszakże to są szczere nasiona i korzenie okrucieństwa, tyranii i zdrady: kiełkują tam i wyrastają później dzielnie i wzmagają się w siłę pod dłonią przyzwyczajenia. Zły to sposób wychowania usprawiedliwiać te szpetne skłonności młodym wiekiem i błahością przedmiotu[34].

Oczywiście, zdaniem Montaigne'a należy przeciwdziałać utrwalaniu szkodliwych nawyków przez wdrażanie i przyzwyczajanie do wartościowych zachowań:

> Trzeba pilnie nauczyć dzieci – zaleca – aby nienawidziły zła dla jego własnej ohydy, i pokazać im naturalną jego szpetotę, iżby go unikały nie tylko w uczynku, ale zwłaszcza w sercu; aby sama myśl występku była już dla nich wstrętna, bez względu, jaką maskę na się przybierze[35].

Wpojone w procesie wychowania korzystne nawyki są tym, co może powstrzymywać ludzi przed uciekaniem się do okrucieństwa. Montaigne jest jednym z tych myślicieli, którzy dużą wagę przywiązują do praktyk kulturowych, w których osadzone jest ludzkie działanie i myślenie[36]. Stąd

---

[33] Tamże, s. 597.

[34] Tamże, s. 103, zob. także: s. 143, 297, 541-542.

[35] Tamże, s. 103.

[36] Znamienną uwagę na temat relacji między działaniem a myśleniem umieszcza Montaigne w eseju: *O zwyczaju i o tym, aby niełatwo odmieniać istniejące prawo*: „I czyż prosty jego rozkaz [obyczaju – R.W.] nie wszczepia w najgrubsze pospólstwo tego, czego cała filozofia nie jest zdolna ugruntować w najmędrszych głowach?" (tamże, s. 107).

w przyzwyczajeniach dostrzega on szansę na skuteczny środek kontroli społecznej:

> Prawa sumienia – twierdzi – o których powiadamy, iż pochodzą z natury, rodzą się ze zwyczaju. (…) główna potęga zwyczaju jest w tym, iż chwyta nas on i niewoli w taki sposób, że nieomal nie zostawia żadnej możności wydobycia się z jego szponów i wejścia w siebie dla zastanowienia się i wyrozumowania jego nakazów[37].

Przytoczone fragmenty z esejów Montaigne'a uwidaczniają inny jeszcze aspekt obecności wychowania i przyzwyczajeń w naszym życiu, który należy uznać za istotny dla podjętej problematyki. Być może dlatego właśnie, że, jak twierdzi renesansowy humanista, „(…) przyzwyczajenie przysłania nam prawdziwy obraz rzeczy"[38], okrucieństwo daje się zamaskować. Innymi słowy, w takim wypadku obyczaj, podobnie jak wydane przez wyższą instancję prawo, nie tylko odwraca naszą uwagę od roli sprawcy upokorzenia, jego inicjatywy i dokonanego nadużycia, ale również zdejmuje z niego odpowiedzialność za skutki podjętych działań oraz uzasadnia i czyni czymś zwyczajnym, wręcz oczekiwanym, samą ich obecność. Zatem, remedium zaproponowane przez Montaigne'a, mające zapobiegać rozwojowi szpetnych skłonności dzięki wychowaniu kształtującemu uczynki i serca, utrwalającemu wartościowe nawyki ludzi i odpowiadające im prawa sumienia zgodne z panującym w określonej zbiorowości zwyczajem, sprzyja w pewien sposób zagrożeniu moralnemu, któremu chce przeciwdziałać. Przyzwyczajenie samo w sobie nie musi zawierać i konserwować okrucieństwa, ale niewoląc nas i przysłaniając sobą „prawdziwy obraz rzeczy", sprzyja jego skrytej obecności w naszym życiu. W tym sensie rację może mieć Shklar, kiedy twierdzi, że „Okrucieństwo, hipokryzja, snobizm i zdrada z pewnością nigdy nie znikną", a biorąc pod uwagę obecny stan praktyk kulturowych, „do których wszyscy przywykliśmy", a które wbrew nadziejom Montaigne'a nadal pielęgnują nasze szpetne skłonności – także okrucieństwo, może mieć rację również i w tym, że „nie potrafimy żyć ani z nim, ani bez niego". To są, jak było powiedziane, istotne źródła niepokoju zarówno dla wychowawców, jak również badaczy edukacji.

*

Jest jednak jeszcze inna lekcja, którą daje nam Montaigne: „Ohyda okrucieństwa – zauważa – bardziej mnie zaprawia do łagodności, niżby to jaki-

[37] Tamże.

[38] Tamże, s. 108, zob. także: s. 102-113; J.N. Shklar, *Zwyczajne przywary*, s. 38-39.

kolwiek rzecznik łagodności zdołał osiągnąć"[39]. Być może praktykując łagodność i krytyczne myślenie, których świadectwem jest nie tylko cytowany fragment, ale w pewnym sensie całość *Prób*, jesteśmy w stanie unikać zadawania, jak również doznawania bólu biorącego się z okrucieństwa, unikać strachu, dezorientacji i osamotnienia, a także demaskując ową nadwyżkę i szukając uznania dla racji ofiar, zmniejszać ich cierpienia. Idąc tym tropem, należy rozważyć, czy obok kształtowania wartościowych przyzwyczajeń, obowiązek wychowania do łagodności i krytycznego myślenia, mających przeciwdziałać pojawianiu się okrucieństwa w edukacji i życiu codziennym, nie mógłby stanowić istotnego wkładu deontologii pedagogicznej do pedeutologii oraz etyki pedagogicznej i zawodowej.

Na koniec jeszcze jeden przykład podwójnego okrucieństwa. Znany jako *Hiob wyszydzany przez żonę* obraz Georgesa de La Toura przedstawia kobietę pochyloną nad udręczoną postacią starca. Siedzący na kamiennym bloku prawie nagi Hiob przechyla głowę, by dojrzeć w ciemności jej oświetlaną przez świecę twarz. Starzec słucha. Przekazana w biblijnym tekście wypowiedź żony nie daje się jednoznacznie interpretować, niemniej można uznać, że w odróżnieniu od mających niebawem przybyć przyjaciół męża, kobieta nie obwinia go za spadłe na nią, jego, ich bliskich i wspólny dom nazbyt liczne nieszczęścia. Zdaniem Bildada, jak również pozostałych towarzyszy przeżywającego udrękę Hioba, jego nędza i cierpienia muszą być zasłużoną karą za tajone lub zapomniane grzechy. Skądinąd wiemy, że tak nie jest. Bóg doświadcza Hioba, jednak nie za jego winy. Przeciwnie, w początkowych scenach księgi jesteśmy świadkami, i tylko my, dyskusji Stwórcy z szatanem, w której ten pierwszy przedstawia swemu przeciwnikowi męża z Us jako nieskazitelnie prawego. Przyjaciele Hioba tłumaczą zaistniałą sytuację inaczej. Cała ich okrutna tyrada zdaje się streszczać w wypowiedzi Elifaza z Themanu: „Czy istnieje człowiek sprawiedliwy wobec Boga, wobec stwórcy swojego czysty mąż?" (*Ks. Hioba* 4,12). Nie mają złych intencji, tak im podpowiada ich wiara. Co może powiedzieć Hiob niedowierzającym mu i nierozumiejącym go przyjaciołom, kiedy wszelkie tłumaczenia zawodzą? Ironiczne: „Wy zaprawdę, wyście jedni ludźmi, a wraz z wami zamrze mądrość!" (*Ks. Hioba* 12,2) zdaje się być jednocześnie wyrazem rezygnacji, jak i osamotnienia. Czy Hiob wierzy sam sobie, skoro żąda wyjaśnień bezpośrednio od Stwórcy?

Płótno de La Toura zatrzymuje naszą uwagę na innym momencie losów wiernego sługi. Trzecioplanowa w biblijnej opowieści postać kobieca znajduje się w centrum poetyki barokowego artysty. Gdybyśmy nie znali treści

[39] M. de Montaigne, *Próby*, s. 697.

tekstu, moglibyśmy przyjąć, że jej twarz wyraża łagodność i zrozumienie, a ona sama jest kimś, kogo Alice Miller nazywa „wiedzącym świadkiem", to znaczy kimś, kto z racji swych doświadczeń i przeżyć jest w stanie uznać racje ofiary okrucieństwa i empatycznie wesprzeć ją, by nie czuła się osamotniona w cierpieniu[40]. Ale to jedynie przypuszczenie. Tym bardziej problematyczne, że, jak czytamy w talmudycznym traktacie *Bawa Batra*, „Hiob nie istniał i nie został stworzony. On był tylko przypowieścią" (15a).

BIBLIOGRAFIA

Agresja i przemoc: współczesne konteksty i wyzwania, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, Jarosław 2013.

Arendt H., *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, przekł. A. Łagodzka, W. Madej, Warszawa 1999.

Arendt H., *Ludzkość a terror*, [w:] H. Arendt, *Salon berliński i inne eseje*, przekł. M. Godyń, S. Szymański, Warszawa 2008.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Warszawa 2006.

Danielewska J., *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.

Dostojewski F., *Bracia Karamazow. Powieść w czterech częściach z epilogiem*, przekł. A. Wat, [w:] F. Dostojewski, *Dzieła wybrane*, t. 6, cz. 1, Warszawa 1959.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

Freud S., *Kultura jako źródło cierpień*, [w:] S. Freud, *Pisma społeczne*, przekł. A. Ochocki i in., Warszawa 1998.

Fromm E., *Kryzys psychoanalizy. Szkice o Freudzie, Marksie i psychologii społecznej*, przekł. W. Brydak, Poznań 2000.

Fromm E., *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, przekł. J. Karłowski, Poznań 2000.

Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Poznań 2005.

Gray J., *Liberalizm*, przekł. R. Dziubecka, Kraków 1994.

Jarosz E., *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Katowice 1998.

Kimlicka W., *Współczesna filozofia polityczna. Wprowadzenie*, przekł. A. Pawelec, Kraków 1994.

Kunowski S., *Znaczenie współczesne wychowania*, [w:] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przekł. B. Przybyłowska, Poznań 1999.

Miller A., *Gdy runą mury milczenia*, przekł. J. Hockuba, Poznań 2006.

Montaigne M. de, *O okrucieństwie*, [w:] M. de Montaigne, *Próby*, przekł. T. Boy-Żeleński, Kraków 2004.

Moore R., *Socjologia edukacji*, przekł. A. Sulak i in., [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.

Przemoc i agresja jako zjawiska społeczne, red. M. Binczycka-Anholcer, Warszawa 2003.

[40] Zob. A. Miller, *Gdy runą mury milczenia*, przekł. J. Hockuba, Poznań 2006, s. 16-17, 26, 58.

Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2005.
Różne spojrzenia na przemoc, red. R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, Łódź 2008.
Scheler M., *Resentyment a moralność*, przekł. J. Garewicz, Warszawa 1997.
Schoenebeck H. von, *Nowa relacja*, [w:] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.
Shklar J.N., *Zwyczajne przywary*, przekł. M. Król, Kraków – Warszawa 1997.
Sloterdijk P., Finkielkraut A., *Stadion i arena*, przekł. M. Księżniak, [w:] *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Wrocław 2009.
Śliwerski B., *Pseudowychowanie*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
Śliwerski B., *Wychowanie jako działanie*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
Zając D., *Obszary przemocy w wychowaniu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Konteksty współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006.

ANDRZEJ KASPEREK

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

SŁOWIAŃSZCZYZNA W PODRĘCZNIKACH. STUDIUM SOCJOLOGICZNE NAD MOŻLIWOŚCIĄ BUDOWANIA ALTERNATYWNYCH NARRACJI HISTORYCZNYCH O POCZĄTKACH PAŃSTWA POLSKIEGO

ABSTRACT. Kasperek Andrzej, *Słowiańszczyzna w podręcznikach. Studium socjologiczne nad możliwością budowania alternatywnych narracji historycznych o początkach państwa polskiego* [Slavism in Coursebooks. A Sociological Study Into the Possibility of Building Alternative Historical Narrations on the Beginning of the Polish State]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 315-334. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.19

What has been undertaken in this study is the problem of narrations, alternative to the predominant historical discourse, about the beginning of Polish statehood. The considerations on the existence of such narrations are situated in the perspective "dominant culture – counterculture". Some references are made to the research concerning the presentation in history course books and curricula of two events in the history of Poland: the christening of Mieszko I and the so called pagan reaction. What is suggested here is enriching the research conclusions with the issues of Romantic "revelation" and introducing Slavism into the 19th century culture as well as viewing the early state of the Piast dynasty in the Ciril-Methodius tradition. The author formulates the thesis that in the analysed coursebooks and curricula the narration about the early Polish statehood is subordinated to the evolutionary-revolutionary model of interpreting history.

Key words: Slavism, counterculture, history, memory sites, textbooks, curricula, baptism of Poland, pagan reaction

Wprowadzenie

Maria Janion w książce *Niesamowita Słowiańszczyzna* postawiła pytanie, czy humanistyka (zasadniczo chodziłoby o tę uprawianą przez Polaków)

„chce i może (…) stworzyć alternatywną opowieść”[1], która opierałaby się na wyrwaniu polskiej narracji z zaklętego kręgu niższości-wyższości? Niższości wobec łacińskiego Zachodu, rekompensowanej mesjanistyczno-martyrologicznym poczuciem wyższości wobec „niemoralnego” Zachodu, wyższości okraszonej przekonaniem o historycznej roli, jaką Polska ma odgrywać w misji cywilizowania Wschodu. Książkę Janion można potraktować jako próbę „snucia” takiej alternatywnej opowieści, przy czym kluczową rolę odgrywa w niej narracja o słowiańszczyźnie budowana z pozycji kontrkultury (w szerszym oczywiście tego słowa znaczeniu niż w znaczeniu kontrkultury młodzieżowej). *Niesamowita Słowiańszczyzna* jest zarazem studium polskiej „mentalności postkolonialnej”, świadomej własnej peryferyjności, a zarazem karmiącej się oparami mitu o własnej wyjątkowości.

Szansa na stworzenie alternatywnej opowieści (narracji) o dziejach Polski i jej miejscu w Europie (wyznaczanej przez oś podziału na Zachód i Wschód) zakłada zatem z jednej strony rehabilitację samej słowiańszczyzny, rozumianej jako kontrkultura, a z drugiej uświadomienie sobie arbitralności podziału na zachodnią i wschodnią część Europy, arbitralności zakładającej wyższość cywilizacyjną tej pierwszej wobec drugiej. Można studium Janion potraktować jako demaskację kluczowych pojęć stosowanych do określania tożsamości współczesnych Polaków, a mianowicie pojęć „Zachód”, „Wschód” oraz „Europa”. Oczywiście, Maria Janion nie jest tutaj pierwsza, podążając za intelektualną tradycją takiej demaskacji praktykowanej między innymi przez Edwarda W. Saida, czy Karola Modzelewskiego. Celem poniższych rozważań jest natomiast skierowanie dyskusji nad tymi kategoriami w stronę podręcznikowej narracji o kluczowych wydarzeniach z najwcześniejszych dziejów państwa polskiego. Chcę postawić pytanie odnośnie możliwości snucia narracji alternatywnej wobec dominującej, szkolnej wykładni o początkach państwa polskiego. Problematykę tę podjąłem już w opublikowanym, wspólnie z Agatą Cabałą, artykule: *The Forgotten Slavism. A Sociological Study on the Depreciation of the Memory Concerning the Slavic Heritage in History Textbooks and Curricula in Secondary Schools*[2], choć wówczas zagadnienia tego nie podejmowaliśmy w perspektywie relacji kultura dominująca – kontrkultura.

---

[1] M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna: fantazmaty literatury*, Kraków 2006, s. 11.

[2] A. Kasperek, A. Cabała, *The Forgotten Slavism. A Sociological Study on the Depreciation of the Memory Concerning the Slavic Heritage in History Textbooks and Curricula in Secondary Schools*, Kultura i Edukacja, 2013, 5(98), s. 2017-220.

Interesowała nas narracja o dwóch wydarzeniach z najwcześniejszych faz istnienia państwa polskiego w podręcznikach szkolnych oraz programach nauczania historii – narracja o przyjęciu chrztu przez Mieszka I oraz o tzw. reakcji pogańskiej. Nasz artykuł stanowił przykład studium dyskursu publicznego, którego częścią jest dyskurs elit symbolicznych (np. dyskurs akademicki, artystyczny, kościelny). Szczególną uwagę zwróciliśmy wówczas na problematykę ideologii, gdyż jest ona jednym z elementów analizy dyskursu publicznego. Ideologie są istotnym zasobem kulturowym,

> względnie płynnymi zasobami interpretacji, czyli dostarczanymi przez kulturę repertuarami kategoryzacji, symboli i argumentacji, które uzyskują konkretny sens tylko wówczas, gdy zostają w określonej sytuacji zastosowane („uruchomione") oraz odpowiednio dopasowane do sytuacji[3].

Zasób ten tworzą zatem najczęściej pojawiające się argumenty, swoista frazeologia i retoryka, charakterystyczne obrazy i symbole pojawiające się w dyskursie elit symbolicznych. W naszym artykule próbowaliśmy odtworzyć charakterystyczne dla podręcznikowego dyskursu zasoby interpretacyjne, które zostają uruchomione w związku z prezentowaniem wspomnianych dwóch wydarzeń, traktowanych przez nas jako przykłady miejsc pamięci[4]. W poniższych rozważaniach chcę po pierwsze doprecyzować zastosowany wtedy przez nas aparat konceptualny, a po drugie – pokusić się o próbę zaproponowania alternatywnej narracji o wspomnianych dwóch wydarzeniach z dziejów Polski na podstawie tradycji cyrylo-metodiańskiej, ujętej w perspektywie relacji kultura dominująca – kontrkultura.

Cele, jakie stawiam w niniejszym studium są dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, chcę przedstawić krytyczne stanowisko (można je także określić mianem socjologicznej demaskacji) odnośnie uprawiania samej historii przez profesjonalnych historyków, traktowanych tutaj jako najważniejsze ogniwa procesu wytwarzania i przekazywania oraz utrwalania pamięci historycznej. Nośnikiem tej pamięci, będącej jednym z rodzajów pamięci zbiorowej, jest grupa zawodowych historyków[5].

---

[3] M. Czyżewski, *Wprowadzenie*, [w:] *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Kraków 1997, s. 25.

[4] Badaniem objęliśmy łącznie 25 podręczników i 12 programów nauczania historii dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które ukazały się w latach 1989-2009, a do analizy ostatecznie zakwalifikowano 74 jednostki tekstowe (w tym 37 fragmentów odnoszących się do chrztu Polski oraz 37 fragmentów odnoszących się do tzw. reakcji pogańskiej).

[5] A. Szpociński, *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*, [w:] A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006, s. 28.

> Znaczenie dyskursu historycznego (…) nie sprowadza się do jego funkcji poznawczej, spełnia on także funkcję społeczną (…). Nie istnieje taki dyskurs historyczny, którego znaczenie byłoby wyłącznie poznawcze[6].

Interesuje mnie więc także problem prawomocności historii rozumianej jako dyscyplina akademicka.

Po drugie, szczególną uwagę chciałbym zwrócić na praktyczne konsekwencje takiego demaskatorskiego ujmowania historii i jej nauczania w szkole tak dla historyków, jak i szerzej – dla pedagogów czy socjologów. Jedną z konkluzji, jaką chciałbym sformułować na podstawie przeprowadzonych analiz podręczników i programów nauczania historii, jest teza o bezkrytycznym przyjmowaniu przez autorów podręczników modelu spencerowsko-marksowskiego (ewolucyjno-rewolucyjnego) w nauczaniu historii o początkach państwa polskiego[7]. Efektem tej bezkrytyczności, a zarazem dominacji takiego modelu jest opieranie historycznego dyskursu na przekonaniu o nieuchronności i bezalternatywności procesu historycznego. Demaskacja aprioryczności modelu ewolucyjno-rewolucyjnego, związana z upowszechnieniem krytycznego spojrzenia na dominujący dyskurs historyczny o korzeniach polskiej państwowości, stanowi zatem zachętę do uprawiania „historii krytycznej" w odróżnieniu od „historii brązowniczej"[8]. Jednocześnie powinna ona mieć swoje praktyczne konsekwencje w zmianie sposobu konstruowania programów nauczania historii oraz podręcznikowego dyskursu o początkach polskiej państwowości. Świadomość uwikłania pamięci o przeszłości w kontekst relacji kultura dominująca – kultura(y) zdominowana(e) stanowi wyzwanie dla nauczania historii w szkole. Dyskurs o początkach polskiej państwowości, będąc wpisanym w model ewolucyjny, uwikłany jest jednocześnie w schemat myślenia w kategoriach rozwój – zacofanie, a wszelkie odstępstwa od jednokierunkowości rozwoju traktowane są jako regres. Krytyka modelu ewolucyjnego jest zarazem apologią modelu nauczania historii, w którym akcentuje się wielokierunkowość (alternatywność) zmian, próbując jednocześnie do minimum ograniczać myślenie w kategoriach rozwój (postęp) – zacofanie. Z drugiej strony chciałbym także zwrócić uwagę na zjawisko mitologizacji (w znaczeniu sakralizacji) dyskursu o przyjęciu chrztu przez Mieszka I. Krytyczne spojrzenie na to wydarzenie w perspektywie relacji chrześcijaństwo – słowiańszczyzna oraz

---

[6] C. Pereyra i in., *Po co nam historia?* przekł. M. Mróz, Warszawa 1985, s. 18.

[7] Na temat modeli spencerowskiego i marksowskiego zob. P. Burke, *Historia i teoria społeczna*, przekł. M. Łamacz, Warszawa – Kraków 2000, s. 164-174.

[8] C. Pereyra, *Po co nam historia?* s. 51-52.

łacińska i cyrylo-metodiańska tradycja chrześcijańska pozwala na problematyzację i desakralizację tego dyskursu.

Pamięć zbiorowa a historia

Z perspektywy poniższych rozważań ważne jest wprowadzenie rozgraniczenia między pojęciami „pamięć zbiorowa" i „historia", co wiąże się ze wskazaniem na socjologiczną i historyczną specyfikę badania przeszłości. Podejmowanie kwestii słowiańskiego dziedzictwa należy rozpatrywać w perspektywie pamięci przeszłości, przy czym socjologiczna i historyczna rekonstrukcja przeszłości spełniają inne funkcje, a zarazem obydwa podejścia wykazują istotne rozbieżności w wyobrażeniach na temat badania przeszłości. Jeśli chodzi o socjologiczną perspektywę, to klasyczne ujęcie problematyki pamięci zbiorowej przypisuje się zwyczajowo Maurice Halbwachsowi, jednakże zostało ono wypracowane na gruncie francuskiej szkoły socjologicznej (szkoły durkheimowskiej) i wkład w jego opracowanie należałoby przypisać także innym reprezentantom tej szkoły (jak np. Henri Hubert, Emil Durkheim, czy Stefan Czarnowski)[9]. Jak zauważają badacze problematyki pamięci zbiorowej (np. Barbara Szacka, Robert Traba, czy Jan Assmann), w twórczości autora *Społecznych ram pamięci* spotykamy się z odróżnieniem pojęć pamięci zbiorowej od historii. Zarazem jednak Halbwachs nie precyzuje, jakie znaczenia miałyby się wiązać z tymi pojęciami, co niestety pozostaje problemem aż po dzień dzisiejszy. Barbara Szacka charakteryzując współczesny stan badań nad pamięcią zbiorową, zwraca uwagę na problemy związane już z samym nazewnictwem stosowanym do badań nad przeszłością:

> (…) jedni mówią o pamięci zbiorowej, inni o społecznej, kulturowej bądź historycznej, jeszcze inni opowiadają się za mówieniem nie o „pamięci", ale „pamiętaniu", niektórzy zaś posługują się określeniem „świadomość historyczna". Pojęcia te są wypełniane różnymi treściami. Co więcej, pojawia się ostatnio szerokie rozumienie pamięci zbiorowej, włączające w jej obręb historię – dyscyplinę akademicką[10].

---

[9] Jak zauważa jednak Jacek Nowak, problematyka pamięci zbiorowej została po raz pierwszy w klarowny sposób postawiona przez Hugo von Hofmannsthala w 1902 roku. Równocześnie z Halbwachsem nad tym zagadnieniem pracowali Maurice Bloch, Frederic Bertlett, czy Abraham Warburg, Nowak zauważa jednocześnie, że „ślady" badań nad pamięcią na gruncie nauk społecznych znaleźć można między innymi w twórczości Georga Simmla, Karola Marksa, Maxa Webera, czy Edwarda Shilsa (J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Kraków 2011, s. 31).

[10] B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006, s. 18.

Istnieje także tendencja odwrotna, w której problematyka pamięci zbiorowej zostaje włączona po prostu w zakres pojęcia historii[11].

Problematyka konstruowania obrazu przeszłości w podręcznikach szkolnych, stanowiąca przedmiot mojego zainteresowania, kieruje uwagę przede wszystkim w stronę pojęcia historii, rozumianej jako dyscyplina akademicka, choć ze względu na wzajemne relacje w polu uwagi pozostaje jednocześnie pojęcie pamięci zbiorowej. Bardzo wyraźnie te dwa pojęcia odróżnia od siebie Pierre Nora, który co prawda przeciwstawia sobie pojęcia historii i pamięci, niemniej w tym drugim przypadku chodzi bez wątpienia o pamięć zbiorową. Nora zwraca uwagę na to, że pojęcia historii i pamięci nie tylko nie są synonimami, ale wręcz stały się we współczesnym społeczeństwie parą opozycyjnych wobec siebie pojęć[12]. Pamięć, jak pisze, odnosi się do teraźniejszości danego społeczeństwa, natomiast historia – do jego przeszłości i stanowi rekonstrukcję tego co już nie istnieje, przy czym rekonstrukcja jest zawsze problematyczna i niekompletna. Pamięć zawiera w sobie magiczną aurę, historia jako produkt intelektualny jest na wskroś świeckim przedsięwzięciem. Jeśli chodzi o czas, to pamięć istnieje w czasie wiecznego „teraz", historia natomiast w czasie linearnym[13]. Andrzej Szpociński zwraca uwagę na trzy kryteria odróżniania pamięci zbiorowej (społecznej) od historii: 1) funkcjonalne, 2) strukturalne oraz 3) poznawcze[14], a jednocześnie kładzie nacisk na odmienny język, którym operują historia (język analityczny, sprawozdawczy) i pamięć zbiorowa (język poetycki, metaforyczny). W przypadku kryterium funkcjonalnego chodzi o różne motywy, dla których zwracamy się w stronę przeszłości: w przypadku historii dotyczy to bezinteresowności, zaś w pamięci zbiorowej praktycznych celów (legitymizacja porządku społecznego). Kryterium strukturalne wiąże się z odmiennymi koncepcjami czasu: historia opiera się na czasie linearnym, pamięć zbiorowa porusza w czasie cyklicznym (*resp.* mitycznym). Kryterium poznawcze wreszcie polega na traktowaniu historii jako czynności gromadzenia prawdziwej wiedzy o przeszłości, pamięci zbiorowej jako uwikłanej w grupowe interesy i wartości przypisuje się status wiedzy ułomnej[15].

Wymienione przez Szpocińskiego kryteria należy jednak traktować w kategoriach typów idealnych. W rzeczywistości spotykamy się raczej z różnymi stopniami wzajemnego przenikania się historii i pamięci zbioro-

---

[11] Tamże, s. 19.
[12] P. Nora, *Between Memory and History*: Les Lieux de Mémoire, Representations, 1989, 26, s. 8.
[13] Tamże, s. 8-9.
[14] A. Szpociński, *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*, s. 19.
[15] Tamże.

wej bądź, jak rzecz ujmuje Robert Traba, pamięć i historia wchodzą ze sobą w relację dialektyczną[16]. Konsekwencją takiej dialektyki jest zbliżenie się socjologicznej (skupionej na badaniu pamięci zbiorowej) i historycznej perspektywy badania przeszłości. Traba podejmując kwestię pożytków socjologicznej perspektywy badania pamięci zbiorowej dla historyków, pisze:

> Historyk, zajmując się pamięcią społeczną (nawet jeżeli określa ją innymi, mniej precyzyjnymi kategoriami), może czerpać z bogatego dorobku metodologicznego socjologów, wprowadzając własne pytania badawcze, które wzbogacają kategorie socjologiczne, dając możliwość budowania interesującej siatki pojęciowo-analitycznej, uwzględniającej dynamikę procesów długiego trwania"[17].

Za jednego z pionierów uprawiania historii, w którym umiejętnie połączono historyczną i socjologiczną perspektywę badania przeszłości, należy bez wątpienia uznać autora koncepcji „długiego trwania" – Fernanda Braudela.

Jak pisał Braudel, dialog prowadzony z socjologami (wymienia nazwiska reprezentantów francuskiej szkoły socjologicznej: François Simianda, Marcela Maussa, Maurice Halbwachsa) „okazuje się owocny", choć nie oznacza zgody[18]. Braudel był kontynuatorem, zainaugurowanego w latach dwudziestych ubiegłego wieku we Francji nowego sposobu uprawiania historii, polegającego na przełamaniu monopolu historii politycznej na rzecz historii społecznej, historii obejmującej „wszelkie przejawy ludzkiej działalności" i zajmującej się „analizą 'struktur', a nie relacjonowaniem zdarzeń"[19]. To nowe spojrzenie na przeszłość zyskało swój instytucjonalny wymiar w chwili powołania w 1929 roku przez Marca Blocha i Luciena Febvre'a czasopisma „Annales d'Histoire Économique et Sociale", którego współredaktorem (obok Febvre'a) po śmierci Blocha zostaje Braudel, by po śmierci Febvre'a objąć kierownictwo tegoż czasopisma[20]. Charakterystycznym rysem uprawiania historii przez badaczy skupionych wokół „Annales" było zerwanie z tradycyjnym sposobem myślenia o przeszłości jako czymś już nieistniejącym i martwym. „Zdolność pojmowania tego, co żywe – oto w istocie naczelna cnota historyka"[21]. Taka perspektywa niewątpliwie czyniła bliższym

---

[16] R. Traba, *Historia – przestrzeń dialogu*, Warszawa 2006, s. 34.

[17] Tamże, s. 36.

[18] F. Braudel, *Historia i trwanie*, przekł. B. Geremek, Warszawa 1971, s. 127.

[19] P. Burke, *Historia i teoria społeczna*, s. 26-27.

[20] B. Geremek, W. Kula, *Przedmowa*, [w:] F. Braudel, *Historia i trwanie*, s. 6-7.

[21] M. Bloch, *Pochwała historii czyli o zawodzie historyka*, przekł. W. Jedlicka, Warszawa 1960, s. 68-69.

środowisku historyków socjologiczną perspektywę badania przeszłości przez pryzmat teraźniejszości (w takiej perspektywie należy przecież umieszczać pojęcie pamięci zbiorowej). Związki między historykami i socjologami zostały poniekąd zinstytucjonalizowane, skoro w komitecie redakcyjnym „Annales" zasiadał Maurice Halbwachs[22]. Marc Bloch przyznawał się do tego, że wywodzi się ze szkoły durkheimowskiej (Marcel Mauss wręcz uważał go za jej przedstawiciela[23]), a Fernand Braudel tworzył koncepcję „długiego trwania", wchodząc w dialog z durkheimistami[24]. Te dwie perspektywy badania przeszłości (socjologiczna i historyczna, zinstytucjonalizowane w postaci czasopism „L'Année Sociologique" i „Annales") pokazały w pewnej mierze arbitralność i sztuczność podziałów, choć oczywiście każda z nich zachowała swoją specyfikę. To zbliżenie pokazało, że historycy mogą wykorzystywać w swoich badaniach socjologiczne kategorie (np. pamięci zbiorowej), a socjologowie historyczne, jak stało się to na przykład z pojęciem *les lieux de mémoire* („miejsca pamięci") opracowanym przez Pierre'a Norrę, kontynuatora szkoły „Annales", w którego pracach można jednocześnie dostrzec wyraźne inspiracje socjologią Halbwachsa[25]. Miejscami pamięci mogą być zarówno geograficznie zdefiniowane miejsca, obiekty, jak i symbole czy wydarzenia z dziejów pewnej zbiorowości. Jak zauważa jednocześnie Nora, miejsca pamięci powstające w wyniku gry między pamięcią i historią mają trzy znaczenia (aspekty): materialne, symboliczne i funkcjonalne[26]. Kiedy Nora pisze o podręczniku szkolnym zauważa, że nawet tak czysto funkcjonalne miejsce może stać się miejscem pamięci, jeśli stanie się przedmiotem rytuału. Analizowane przeze mnie i Agatę Cabałę wydarzenia z historii początków polskiej państwowości, podobnie jak sam podręcznik, można traktować jako miejsca pamięci[27], a omawiane w poprzednim rozdziale analizy ogniskowały się właśnie wokół pojęcia *les lieux de mémoire*.

---

[22] P. Burke, *Historia i teoria społeczna*, s. 29.

[23] T. Banaszczyk, *Durkheim i protagoniści*, Katowice 1996, s. 88-89.

[24] Ważną rolę w Braudela koncepcji uprawiania historii odegrał Georges Gurvitch, z którym prowadził dysputę. Gurvitch wyróżniał osiem rodzajów czasu społecznego, między innymi czas długiego trwania oraz spowolniony (*le temps de longue durée et au ralenti*) (zob. G. Gurvitch, *La multiplicité des temps sociaux*, [w:] G. Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie. Antécédents et perspectives*, t. II, Paris 1969, s. 325-430).

[25] J. Nowak, *Społeczne reguły pamiętania*, s. 40.

[26] P. Nora, *Between Memory and History*, s. 18-19.

[27] „Zwrot 'miejsce pamięci' dość wiernie oddaje funkcje pełnione przez nazwy zdarzeń, które w świadomości członków określonej grupy społecznej uznane zostały za ważne. Idzie o to (...) że takie nazwy spełniają jak gdyby rolę miejsca, w którym można odnajdywać coraz to nowe wartości, idee, wzory zachowań (...)" (A. Szpociński, *Przemiany obrazu przeszłości Polski. Analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951 - 1984*, Warszawa 1989, s. 19).

Instytucja szkoły w procesie transmisji pamięci historycznej odgrywa we współczesnych społeczeństwach rolę centralną, zwłaszcza w perspektywie procesu ujednolicania pamięci. Podczas lekcji historii przede wszystkim, na podstawie narzędzi dydaktycznych, którym jest podręcznik, uczniowie poznają kanon historyczny, przez który Andrzej Szpociński rozumie po prostu zbiór miejsc pamięci[28]. Szpociński zauważa, że analizę pamięci o przeszłości można poprowadzić w trzech wymiarach: przodków, kanonu historycznego (wydarzenia, postaci z przeszłości, o których powinno się coś wiedzieć) oraz wartości, idei i wzorów zachowań. Na potrzeby artykułu *The Forgotten Slavism*… przyjęliśmy węższą perspektywę analizy przeszłości, która obejmowała analizę kanonu historycznego (tylko pośrednio, w odniesieniu do kanonu także dwa pozostałe wymiary). Ani treści podręcznika, ani kanonu historycznego nie należy jednak traktować jako wolnych od pozanaukowych uwarunkowań. Na taki a nie inny przekaz pamięci o przeszłości wpływ ma państwo zawiadujące systemem oświaty, ale też innymi narzędziami kształtowania obrazu przeszłości (sfera kultury, jak muzea, prasa, ale i rozmaite organizacje). Jak pisze Barbara Szacka odwołując się do tezy postawionej przez Jamesa V. Wertscha: „Państwo (…) jest zainteresowane nie tylko tym, aby jego obywatele znali oficjalną wersję historii, ale aby w nią wierzyli (…)"[29]. Socjologiczny namysł nad historią jako dyscypliną akademicką czerpie także inspirację z *Pochwały historii* Blocha, który pyta o rację istnienia historii (prawomocność historii)[30]. Należy bowiem odróżniać intelektualną prawomocność historii od jej użyteczności[31]. Bowiem, historia obok mitu – jak pisze Luis Villoro – stanowi tę formę kultury, która jest najczęściej wykorzystywana do legitymizacji instytucji, wierzeń, czy celów łączących grupy[32].

Wokół problematyki alternatywnych narracji historycznych

Kwestię istnienia alternatywnej opowieści o dziejach (także tych najwcześniejszych) polskiej państwowości postawioną przez Janion można więc rozpatrywać w kategoriach kontrkulturowego dyskursu, skoro historia jest częścią kultury wykorzystywaną do legitymizacji najważniejszych insty-

[28] Tamże.

[29] B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, s. 56.

[30] M. Bloch, *Pochwała historii*, s. 27.

[31] C. Pereyra, *Po co nam historia?* s. 17.

[32] L. Villoro, *O sensie istnienia historii*, przekł. Maria Mróz, [w:] *Po co nam historia*, Warszawa 1985, s. 38.

tucji oraz zdefiniowanych przez dominujące elity celów grupy. Opozycję pojęciową kultura dominująca – kontrkultura, w której chrześcijańskiemu uniwersum symbolicznemu wspieranemu przez historię (rozumianą jako dyscyplina naukowa) przeciwstawiona zostaje „pogańska", niechrześcijańska i słowiańska kontrkultura, poddana deprecjonującemu przekazowi i pozbawiona legitymizacji najważniejszych instytucji społecznych, warto zastosować do analizy podręczników i programów. Historia pełni w tym przypadku funkcję nie tyle opisu przeszłości zgodnie z arystotelesowską definicją prawdy jako *adaequatio intellectus et rei*, ile uzasadnia polityczne i kulturowo-cywilizacyjne wybory pierwszych Piastów. Fundamenty takiej alternatywnej opowieści, mającej romantyczne korzenie, zostały sformułowane przez Zoriana Dołęgę Chodakowskiego[33] na początku XIX wieku w rozprawie *O Sławiańszczyźnie przed chrześcijaństwem*. Chodakowski pisał:

> Zniknęły przed wiedzą uczoną dzieje, obrzędy i zwyczaje nasze w epoce wielobóstwa. Nie sprzyjała oświata Europy całemu czasowi, w którym Krzyż święty wznosić się począł wśród rozległej i podzielonej Sławiańszczyzny. Pierwsi posłańcy do nas z wiarą dzisiejszą dalecy byli od umiarkowania, ażeby mieli co oszczędzić dla historii i wieków, i ten nieprzychylny zapał w ich następcach ledwo do naszych czasów nie doszedł. W tym duchu dziesięciu lub więcej władców naszego plemienia kolejno wywracali budowę przyrodzonym natchnieniem wzniesioną i obok nowych prawideł nieba nie zdołali zabezpieczyć własności ziemskiej, która by przetrwała do nas i była ichże samych pamiątką (…). Czas przyszły wyjaśni tę prawdę, że od wczesnego polania nas wodą zaczęły się zmywać wszystkie cechy nas znamionujące, osłabiał w wielu naszych stronach duch niepodległy i kształcąc się na wzór obcy, staliśmy się na koniec sobie samym cudzymi[34].

Fragment to wyborny, zawierający w sobie *de facto* to, co najważniejsze dla dwudziestowiecznej krytyki kolonializmu i charakterystyki postkolonialnej mentalności. Zorian Dołęga Chodakowski w lapidarny, acz jak dosadny, sposób prezentuje związki między historią i edukacją, szuka przyczyn „zapominania" i „niepamięci" o zbiorowej przeszłości. W takim ujęciu kultura staje się dialektyką pamięci i zapominania, przy czym zapominanie ma charakter nieprzypadkowy i jak najbardziej wybiórczy. Słowianie zostali pozbawieni swojego kulturowego dziedzictwa, uznając za swoje to, co obce. Passus ten, w którym znajdujemy opis procesu kulturowej alienacji, jest *de facto* antycypacją tego sposobu myślenia, który w dwudziestym wieku legnie u podłoża antykolonialnego dyskursu.

---

[33] Jego prawdziwe imię i nazwisko to Adam Czarnocki.

[34] Z. Dołęga Chodakowski, *O Sławiańszczyźnie przed chrześcijaństwem*, [w:] Z. Dołęga Chodakowski, *O Sławiańszczyźnie przed chrześcijaństwem oraz inne pisma i listy*, oprac. J. Maślanka, Warszawa 1967, s. 19.

Równie dosadny cytat możemy znaleźć w pracy opublikowanej w 1807 roku (a więc dwanaście lat przed Zorianem Dołęgą Chodakowskim) przez Wawrzyńca Surowieckiego:

> Przyjąwszy chrzest od Rzymian i Greków, przyjęliśmy zarazem ich ducha pogardy i nienawiści do wszystkiego, co było starym lub obcym; ze wstrętem tylko przyzwyczajano nas patrzeć na stan dawny, wystawiano go zawsze w najohydniejszych obrazach. Przy takowym uprzedzeniu Słowianie w pogaństwie musieli nam się wydawać dziką tłuszczą, nie znającą żadnych prawideł obyczajowości i porządku[35].

Analizując podręczniki pisaliśmy o dyskursie deprecjacji (*discourse of depreciation*), w który wpisana jest podręcznikowa narracja o słowiańszczyźnie[36]. Inspirowaliśmy się tutaj twórczością Axela Honnetha i jego koncepcją społeczeństwa pogardy (*société du mépris*). Axel Honneth, przeciwstawiając sobie kategorie społecznej pogardy (*le mépris*) i uznania (*la reconnaissance*), zwraca uwagę, że praktyki uznania prowadzą do wzrostu podporządkowania jednostek kosztem ich autonomii, a zarazem stają się instrumentem polityki symbolicznej, której funkcją jest integracja jednostek i grup jako podporządkowanych oraz konstruowanie ich pozytywnego wizerunku[37]. Choć zastąpiliśmy Honnetha kategorię pogardy (Surowiecki pisze o duchu pogardy) łagodniejszym terminem deprecjacji, nie mieliśmy wątpliwości, że analizę podręczników warto prowadzić w kategoriach zbliżonych do zaproponowanych przez Honnetha (pogarda *vs* uznanie). Cytując jeszcze raz Zoriana Dołęgi Chodakowskiego *passus* „kształcąc się na wzór obcy, staliśmy się na koniec sobie samym cudzymi", nie sposób nie zauważyć, że ceną uznania (także ze strony tych „obcych", czyli chrześcijan) było zapoznawanie pogańskiej słowiańszczyzny, a zarazem przyjęcie statusu „młodszego" partnera, jeszcze niedojrzałego i dopiero wchodzącego w krąg cywilizacji zachodniej. Ceną uznania była więc aprobata własnej niższości.

Myślenie w kategoriach pogardy i uznania realizowało się jeszcze w jeden sposób, który w artykule *The Forgotten Slavism…* nie stanowił przedmiotu naszego zainteresowania. Chodzi mianowicie o przeniesienie optyki myślenia w kategoriach opozycji: pogarda – uznanie, wyższość – niższość, rozwój – zacofanie na grunt samego chrześcijaństwa i jego podziału na ła-

---

[35] Cyt. za J. Maślanka, *Wstęp*, [w:] Z. Dołęga Chodakowski, *O Sławiańszczyźnie przed chrześcijaństwem*, s. 9.

[36] A. Kasperek, A. Cabała, *The Forgotten Slavism*, s. 211.

[37] A. Honneth, *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, trad. O. Voirol, P. Rusch, A. Dupeyrix, Paris 2006, s. 245.

cińską i grecką (później cyrylo-metodiańską) tradycję, a co za tym idzie – podział Europy na część zachodnią i wschodnią. O ile w przypadku relacji chrześcijaństwo – pogańska słowiańszczyzna kierunkiem aspiracji było to pierwsze, o tyle w drugim to łacińska tradycja stawała się punktem odniesienia. Co istotne, to właśnie tutaj kryją się możliwości snucia postulowanej przez Marię Janion całkiem realnej alternatywnej narracji (opowieści wykraczającej poza poziom mitu czy poetyckiej wizji, jak często miało to miejsce w przypadku sięgania po dziedzictwo pogańskiej słowiańszczyzny), która mogłaby wyrwać Polaków z kręgu niższości-wyższości. O ile romantyczna apologia pogańskiej słowiańszczyzny z politycznej, ale i kulturowej perspektywy nie jest w stanie zbyt wiele zaoferować – i tutaj trudno nie zgodzić się z dominującym w podręcznikach i programach dyskursem, wedle którego chrześcijaństwo było dla powstającego państwa Mieszka I nie tylko szansą na cywilizacyjny rozwój, ale wręcz jego przyjęcie stawało się *condicio sine qua non* przetrwania – o tyle przyjęcie chrześcijaństwa w łacińskim a nie greckim obrządku wcale za tak bezalternatywne uznawane być nie musi. Co ważne w perspektywie snucia alternatywnych opowieści, to znaczenie języka Słowian, którego wartość nie tyko przecież dla chrześcijańskiej liturgii dostrzegli pochodzący z Tesalonik bracia Cyryl i Metody, opracowując dla Słowian głagolicę. Trudno bowiem snuć jakąkolwiek opowieść bez języka, a jego znaczenie wzrasta wraz z możliwością jego zapisu.

Choć, jak już wspomniałem, w artykule *The Forgotten Slavism…* nie zajmowaliśmy się problematyką relacji między łacińską i grecką (później cyrylo-metodiańską) tradycją, to w naszych analizach interesowała nas kwestia reakcji pogańskiej. Pisaliśmy, że w podręcznikowym dyskursie ten religijny wymiar buntu został w znacznej mierze stępiony, a sam bunt sprowadzony *de facto* do zbrojnego wystąpienia biednych przeciwko bogatym, tym samym przedstawiony jako coś w rodzaju antycypacji dziewiętnastowiecznej rabacji galicyjskiej. W analizowanych podręcznikach pojawiała się postać Masława (Miecława), który w okresie reakcji pogańskiej sprawował władzę na Mazowszu i następnie długo opierał się wojskom Kazimierza Odnowiciela. W analizowanych podręcznikach także w przypadku buntu Masława jego religijny charakter (powrót do pogańskiej słowiańszczyzny) był marginalizowany i przedstawiany w kategoriach walki o władzę. Skądinąd dobrze jednak znamy ten antychrześcijański wymiar buntu Masława – Józef Ignacy Kraszewski w swojej książce *Masław: powieść z XI wieku* na opozycji chrześcijaństwo Kazimierza Odnowiciela i pogaństwo Masława zbudował oś swojej narracji.

Istnieje jednak i alternatywna interpretacja postaci Masława, wedle której jego zbrojne wystąpienie miało charakter religijny, tyle że miałoby okazać się wystąpieniem w obronie słowiańskiego obrządku w ramach chrześcijaństwa. Problem jest w rzeczywistości jeszcze szerszy, bo dotyczy dyskusji na temat obecności na terytorium państwa Mieszka I cyrylo-metodiańskiej tradycji. Można bowiem postawić tezę, że Mieszko I wcale nie schrystianizował ludności państwa, którym rządził, lecz raczej je zlatynizował, przyjmując po raz drugi chrzest, tyle że w obrządku łacińskim. Ta alternatywna opowieść o początkach państwa polskiego także ma – jak wyraźnie zaznacza Maria Janion – romantyczne korzenie i była szeroko dyskutowana w latach czterdziestych dziewiętnastego wieku za sprawą poglądów Wacława Aleksandra Maciejowskiego, jednak znajduje i protagonistów wśród dwudziestowiecznych badaczy historii, np. w osobach Henryka Paszkiewicza, Franka Kmietowicza, Zbigniewa Dobrzyńskiego, Józefa Umińskiego, czy w końcu Jerzego Klingera[38]. Określanie Masława mianem poganina miałoby zatem inny charakter, bo chodziłoby *de facto* o stygmatyzację wschodniej tradycji chrześcijaństwa i było efektem dominującej narracji zwycięskiej łacińskiej tradycji. Co jednak warte podkreślenia, w postaci Masława jak w soczewce skupia się kontrkulturowy, skazany na zapomnienie charakter słowiańskiego dziedzictwa. W obu przypadkach (czy to jako obrońcy pogańskiej słowiańszczyzny, czy jako protagonisty wschodniego obrządku chrześcijańskiego) postać Masława należałoby potraktować jako broniącą słowiańszczyzny w jej autentyczności (czy w wierzeniach, czy w języku liturgii), jako obrońcę tego co autentyczne w kulturze, jako tę, która – cytując jeszcze raz Zoriana Dołęgę Chodakowskiego – kontestowała zewnętrzne i obce wpływy, które musiały zaprowadzić do sytuacji, gdzie „staliśmy się na koniec sobie samym cudzymi". Co jednak ważne, w obu przypadkach Masław byłby rzecznikiem wypartych i skazanych na zapomnienie tradycji, traktowanym bądź jako poganin, bądź jako innowierca.

Podręcznikowa narracja o chrzcie Polski oraz o pogańskiej reakcji została wpisana w dyskurs rozwój – zacofanie. Autorzy podręczników przyjmują niejako *a priori* ewolucyjny model interpretacji historii – model, który można ująć także w inną parę opozycyjnych pojęć, silnie naznaczonych kulturową opresją: cywilizacja – barbarzyństwo. Jak pisze Karol Modzelewski, myślenie w takich kategoriach przejął po Grekach, a później Rzymianach Kościół doby późnego cesarstwa, nadając tej opozycji nowe znaczenie: chrystianizowanie pogańskich ludów staje się od tej pory misją cywilizacyjną[39]. Maria

[38] M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna*, s. 98-102.

[39] K. Modzelewski, *Barbarzyńska Europa*, Warszawa 2004, s. 10.

Janion zwraca natomiast uwagę, że ta starożytna opozycja pojęć cywilizacji i barbarzyństwa przeradza się w nowożytnym świecie w opozycję Zachodu i Wschodu, gdzie Wschód staje się synonimem zacofania[40]. Wschód i Zachód należy oczywiście traktować jako konstrukty intelektualne, poprzez które manifestują się „stosunki siły, dominacji, złożonej hegemonii o różnym nasileniu (…)"[41]. Oczywiście, Saida interesował bardziej Bliski czy Daleki Wschód, relacje kulturowego imperializmu, w perspektywie których spogląda na relacje Wschód – Zachód odnoszące się jednak bez wątpienia do relacji Europa Zachodnia – Europa Wschodnia. Najpierw słowiańszczyzna, potem tradycja cyrylo-metodiańska z perspektywy zlatynizowanej Europy Zachodniej doświadczą na sobie kulturowego imperializmu Zachodu. Co jednak istotne, Saida interesował też wątek oporu kulturowego, będącego odpowiedzią na zachodni kulturowy imperializm.

> Narracja jest również metodą, za pomocą której ludy skolonizowane potwierdzają własną tożsamość i istnienie własnej historii[42]. I dalej: Moc snucia opowieści, lub też blokowania innych opowieści, jest czynnikiem niezwykle ważnym dla kultury i imperializmu, i tworzy pomiędzy nimi jedno z głównych połączeń. A co najważniejsze, wielkie narracje emancypacyjne i oświeceniowe zmobilizowały skolonizowane ludy do zrywu wolnościowego i odrzucenia zależności od imperium[43].

I tutaj także myślenie Saida wyrasta z klasycznego, by się tak wyrazić, kolonialnego kontekstu, którego manifestacją były tworzone i eksploatowane przez Anglię czy Francję pozaeuropejskie terytoria. Nie sądzę jednak, by schemat takiego myślenia o narracjach nie dał się przetransponować w kontekst relacji Europa Zachodnia – Europa Wschodnia. W takim kontekście romantyzm należy potraktować jako wielką narrację emancypacyjną, w której podejmuje się próby rehabilitacji zdeprecjonowanego dziedzictwa kulturowego. Narracje Zoriana Dołęgi Chodakowskiego czy Wacława Aleksandra Maciejowskiego należałoby potraktować jako przykłady snucia alternatywnych opowieści, legitymizujące „wypartą" tożsamość kulturową i religijną Słowian. Romantyczny bunt miał charakter kontrkulturowy (nie przez przypadek dwudziestowieczna kontrkultura obficie czerpała z romantycznej ideologii[44]), polegał na rehabilitacji tego, co zostało usunięte poza obręb kultury panującej.

---

[40] M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna*, s. 165.

[41] E.W. Said, *Orientalizm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Poznań 2005, s. 35.

[42] E.W. Said, *Kultura i imperializm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Kraków 2009, s. X.

[43] Tamże, s. XI.

[44] Zob. T. Roszak, *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society & Its Youthful Oppositions*, London 1973.

Dzieje tradycji cyrylo-metodiańskiej opisywać można w kategoriach kulturowego oporu wobec łacińskiego chrześcijaństwa, co sugestywnie oddaje wyrażenie ukute przez Leonarda Górkę, piszącego o „słowiańskiej teologii wyzwolenia" w artykule poświęconym teologii głoszonej przez Braci Sołuńskich. W takim ujęciu powiedzieć można, że Cyryl i Metody występowali w imieniu upośledzonych i pogardzanych Słowian:

> (…) św. Cyryl wykorzystywał na swój misyjny użytek przekonanie o jedności wszystkich ludzi, o równorzędności praw każdego człowieka i równości ludów w ramach chrześcijańskiej rodziny narodów. W świetle tej idei Konstantyn-Cyryl dostrzegał wyraźniej niesprawiedliwość, a także fałsz w postawie pogardy i zniewolenia wobec ludzi, narodów słabszych, uboższych, pokrzywdzonych w procesie rozwojowym własnej kultury. Stąd też troska obu Braci Sołuńskich o wolność dla uwięzionych i niewolników, troska o prawo używania języka rodzimego w liturgii, dowartościowanie idei Kościołów lokalnych, czyli „siostrzanych", stała się troską o fundamentalne prawa człowieka[45].

Cyryl i Metody występowali przeciwko tzw. herezji trójjęzycznej, czyli ograniczaniu języka liturgii do trzech języków: hebrajskiego, greckiego i łacińskiego; broniąc prawa Słowian do uczestniczenia w obrzędach sprawowanych w ich języku występowali przeciwko relacjom dominacji wyrażanym poprzez język, ale i bronili prawa Słowian do tworzenia struktury kościelnej złożonej ze Słowian. Nie chodziło jednak tylko o język; przyswajanie tradycji cyrylo-metodiańskiej wykraczało poza spór o język liturgii. Jak pisze Leonard Górka, obrona słowiańskiej liturgii była obroną prawa wyboru „własnej drogi cywilizacyjnej"[46]. Wprowadzenie języka słowiańskiego (starosłowiańskiego) do liturgii umożliwiłoby rozwój kultury, którą współcześnie określilibyśmy mianem wysokiej, aparatu urzędniczego itp. Mając zapewne na myśli ten cywilizacyjny wymiar języka, Adolf Stender-Petersen twierdził, że „ogólnie zrozumiały język starosłowiański mógł się stać jednoczącą więzią polityczną i w ten sposób zagrozić cesarstwu niemieckiemu"[47]. W tej perspektywie lepiej widać dyskusyjną bezalternatywność podręcznikowej narracji o początkach państwa polskiego: być może istniała i alternatywna droga awansu cywilizacyjnego, nie przez łacinę i budowanie relacji opartych na zależności od zachodniego papiestwa, a szerzej – państw za-

---

[45] L. Górka SVD, *Słowiańska teologia wyzwolenia na podstawie dzieła ewangelizacyjnego Patronów Europy, Cyryla i Metodego*, [w:] *Intelektualne i duchowe dziedzictwo Cyryla i Metodego. Historia i aktualność tradycji cyrylo-metodiańskiej*, red. J. Budniak, A. Kasperek, Katowice 2014, s. 51.

[46] Tamże, s. 53.

[47] M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna*, s. 181.

chodniego chrześcijaństwa. Podręcznikowy dyskurs podporządkowany jest jednak tezie dosadnie wyrażonej w *Młodszej Europie* Jerzego Kłoczowskiego:

> „Zachód" będzie stale obecny [w książce Kłoczowskiego – A.K.] jako podstawowy punkt odniesienia, jako obszar, z którego wychodziły bodźce i modele różnie potem przyjmowane czy odrzucane[48].

Taka okcydentalna perspektywa była bezkrytycznie podzielana przez autorów analizowanych podręczników oraz programów nauczania historii. Można ją określić mianem ewolucyjno-rewolucyjnej (spencerowsko-marksowskiej) i w wyrażeniu tym nie ma – jak sądzę – logicznej sprzeczności. Dyskurs ewolucyjny opiera się na pojęciu modernizacji, sprawiając wrażenie – fałszywe, jak zauważa Peter Burke – że proces historyczny podporządkowany jest jednemu kierunkowi rozwoju, a zmiany przebiegać muszą jednotorowo[49]. Z drugiej strony, przyjęcie chrztu czy późniejsza reakcja pogańska noszą wszelkie znamiona gwałtownych wydarzeń o rewolucyjnym charakterze. Ewolucyjny model wyjaśnia zmiany odwołując się do endogennych czynników, zakłada konwergencję i jednotorowość rozwoju, pojęcie rozwoju staje się tutaj praktycznie synonimem postępu. Rewolucyjny model opiera się natomiast na przekonaniu o możliwości zaistnienia zmian także o egzogennym charakterze, zmian mających gwałtowny charakter. Na gruncie tego modelu dopuszcza się także możliwość regresu (*vide* reakcja pogańska). W perspektywie rozważań nad konstruowaniem pamięci historycznej warto więc zauważyć, że analiza podręczników daje podstawy do twierdzenia, że dominująca wśród autorów, będących zawodowymi historykami, narracja o początkach polskiej państwowości zostaje podporządkowana ewolucyjno-rewolucyjnemu modelowi.

Zastosowana przez autorów podręczników argumentacja, język oraz symbolika, choć podkreślająca przełomowy (a zatem w znacznej mierze) rewolucyjny charakter zmian związanych z przyjęciem chrztu (semantyka przełomu), a zarazem w znacznej mierze pomijająca kwestię „pogańskiego" regresu, ma zasadniczo ewolucyjny charakter, odnoszący się także do relacji Wschód – Zachód. Świadczy o tym dyskurs w kategoriach postępu oraz stosowany przez autorów „dyskurs deprecjacji". Powszechność tego mieszanego modelu, z przewagą ewolucyjnej perspektywy, trafnie oddaje wyrażenie będące zarazem tytułem książki Jerzego Kłoczowskiego: młodsza Europa, epitet odnoszący się do Europy Środkowo-Wschodniej. Młodsza,

---

[48] J. Kłoczowski, *Młodsza Europa. Europa Środkowo-Wschodnia w kręgu cywilizacji chrześcijańskiej średniowiecza*, Warszawa 2003, s. 14.

[49] P. Burke, *Historia i teoria społeczna*, s. 173.

czyli jeszcze niedojrzała, w tym znaczeniu mniej doskonała niż starsza, zachodnia część Europy. Jeszcze raczkująca i z zazdrością spoglądająca na Zachód. W takiej optyce, wiernie powielanej przez autorów podręczników, bezalternatywność imitacji zachodniego modelu jest *de facto* równoznaczna z tezą historiozoficzną. Ceną uznania było przyjęcie reguł ustalanych przez silniejszego. Powtórzę zatem: ceną uznania była więc aprobata własnej niższości.

Zakończenie

Na koniec jeszcze jeden cytat z pracy Marii Janion:

> Przeciwstawienie Zachodu i Wschodu dokonuje podziału jakości w następujący sposób: Zachód jest logiczny, normalny, empiryczny, kulturalny, racjonalny, realistyczny. Wschód zaś jest zacofany, zdegenerowany, niekulturalny, zapóźniony, skostniały, nielogiczny, despotyczny, nie uczestniczy twórczo w światowym postępie[50].

Trudno taki Wschód traktować jako punkt odniesienia; w podobnej perspektywie w zasadzie trudno nie przyjąć historiozoficznego założenia, że rozwój możliwy jest wyłącznie przez zbliżanie się do Zachodu. Trudno jednak równocześnie w tym przeciwstawieniu nie dostrzec wzorcowego przykładu myślenia mitologicznego, opartego na odkrywaniu sensu historii. Mity tłumaczą rzeczywistość, opisują ją, a w końcu legitymizują, porządkują doświadczenie wprowadzając ład w biografię jednostkową, stanowią w końcu konstrukcję budującą uniwersum symboliczne.

Sądzę, że nie będzie nadinterpretacją postawienie tezy, że w przypadku analizowanych podręczników oraz programów spotykamy się ze zjawiskiem mitologizacji w dwojakim znaczeniu, o którym pisał Jerzy Topolski. Po pierwsze, istnieją w obszarze historiografii mity głębokie, ideologiczne oraz faktograficzne, przez które należy rozumieć nieświadomie przyjmowane przez historyków przedzałożenia badawcze. Według Topolskiego, przykładem mitu głębokiego są mity ewolucji i rewolucji; w tym drugim przypadku chodzi o „przesadne przeświadczenie o istnieniu w przeszłości pewnych faktów mających siłę łamania procesu historycznego”[51]. Po drugie, Topolski pisze o mechanizmach mitologizacji, wśród których wymienia między innymi gloryfikację postaci historycznych oraz „profetyzację”, czyli przewidywanie „co do roli faktów historycznych w kształtowaniu przy-

[50] M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna*, s. 224.
[51] Cyt. za: B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, s. 88.

szłych losów ludzkości". O takiej gloryfikacji możemy mówić w przypadku postaci Mieszka I, natomiast jeśli chodzi o „profetyzację", to z takim zabiegiem spotykamy się w przypadku doszukiwania się w powstającej nowej mapie Europy z czasów Mieszka I antycypacji współczesnej wspólnoty państw europejskich skupionych w ramach struktur unijnych.

Autorzy podręczników i programów do historii marginalizują zarazem problematykę dominacji kulturowej uwikłaną w relację chrześcijaństwo – słowiańszczyzna, chrześcijaństwo łacińskie i tradycja cyrylo-metodiańska, pomijają problematykę konfliktu (dialektyki) wpisaną w relacje między „starym" i „nowym". O perspektywie kulturowej dominacji (w tym także świadomości kulturowych przede wszystkim kosztów dominacji), która została praktycznie pominięta przez autorów podręczników Jan Assmann pisze następująco:

> Kultura dominująca – formacja kulturowa dominującej etni – zyskuje wartość ponadetniczną i staje się kulturą wysoką i rozwiniętą (…) marginalizującą te kultury, na które się „nałożyła". Powstanie wczesnych kultur wysoko rozwiniętych zbiega się zawsze z tworzeniem nowych form organizacji politycznej (…)[52].

Trudno oprzeć się wrażeniu, że w analizowanych fragmentach zabrakło nie tylko świadomości uwikłania historycznej narracji w relację kultura dominująca – kontrkultura, ale i kluczowej świadomości, dobitnie wyrażonej przez Modzelewskiego, że chrzest „ludów barbarzyńskich" był zarazem „aktem burzenia"[53], a z kolei przyjęcie chrześcijaństwa w łacińskim obrządku było oczywiście politycznie i kulturowo uzasadnionym, jednak wcale nie tak oczywistym, aktem rezygnacji z prawa do wyboru alternatywnej drogi cywilizacyjnej. Słowiańszczyzna w dominującym kulturowym dyskursie nie wydaje się czymś atrakcyjnym i taki dyskurs (można go określić mianem dyskursu deprecjacji) organizuje podręcznikową narrację. Romantyczne odkrywanie słowiańszczyzny nie zagnieździło się pośród wiodących narracji historycznych; dziedzictwo to interpretowane jest niemal wyłącznie w kategoriach zapóźnienia, poczynając od organizacji politycznej, wyższości łaciny nad językiem starosłowiańskim, skończywszy – o czym pisał znawca mitologii Słowian Aleksander Gieysztor – na pozytywistycznych wyobrażeniach o „siermiężnych" bóstwach słowiańskich i prymitywizmie słowiań-

---

[52] J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przekł. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008, s. 159.

[53] K. Modzelewski, *Barbarzyńska Europa*, s. 455.

skich wierzeń[54]. Autor *Mitologii Słowian* opisuje zarazem fascynującą słowiańską wizję świata, którego kres wyznaczała chrześcijańska ekspansja (oczywiście z tezą, że jego ślady przetrwały w kulturze ludowej). Efektem zapomnienia, swoistego wyparcia, ale i lekceważenia jest pewna konsternacja, której doświadczają moi studenci, kiedy proszę ich o wymienienie imion słowiańskich bogów. Języki studentów rozwiązują się, gdy przechodzimy do greckiego panteonu bogów.

BIBLIOGRAFIA

Assmann J., *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przekł. A. Kryczyńska-Pham, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Banaszczyk T., *Durkheim i protagoniści*, Polska Akademia Nauk – Oddział w Katowicach, Wydawnictwo Gnome, Katowice 1996.

Bloch M., *Pochwała historii czyli o zawodzie historyka*, przekł. W. Jedlicka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960.

Braudel F., *Historia i trwanie*, przekł. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa 1971.

Burke P., *Historia i teoria społeczna*, przekł. M. Łamacz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 2000.

Czyżewski M., *Wprowadzenie*, [w:] *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Wydawnictwo Aureus, Kraków 1997.

Dołęga Chodakowski Z., *O Sławiańszczyźnie przed chrześcijaństwem*, [w:] Z. Dołęga Chodakowski, *O Sławiańszczyźnie przed chrześcijaństwem oraz inne pisma i listy*, oprac. J. Maślanka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Górka L. SVD, *Słowiańska teologia wyzwolenia na podstawie dzieła ewangelizacyjnego Patronów Europy, Cyryla i Metodego*, [w:] *Intelektualne i duchowe dziedzictwo Cyryla i Metodego. Historia i aktualność tradycji cyrylo-metodiańskiej*, red. J. Budniak, A. Kasperek, Polska Akademia Nauk – Oddział w Katowicach, Studio Noa, Katowice 2014.

Gurvitch G., *La multiplicité des temps sociaux*, [w:] G. Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie. Antécédents et perspectives*, t. II, Presses Universitaires de France, Paris 1969.

Honneth A., *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, trad. O. Voirol, P. Rusch, A. Dupeyrix, Éditions La Découverte, Paris 2006.

Janion M., *Niesamowita Słowiańszczyzna: fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Kasperek A., Cabała A., *The Forgotten Slavism. A Sociological Study on the Depreciation of the Memory Concerning the Slavic Heritage in History Textbooks and Curricula in Secondary Schools*, Kultura i Edukacja, 2013, 5(98).

Kłoczowski J., *Młodsza Europa. Europa Środkowo-Wschodnia w kręgu cywilizacji chrześcijańskiej średniowiecza*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.

Modzelewski K., *Barbarzyńska Europa*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2004.

---

[54] L.P. Słupecki, *Posłowie*, [w:] A. Gieysztor, *Mitologia Słowian*, oprac. A. Pieniądz, Warszawa 2006, s. 324-325.

Nora P., *Between Memory and History*: Les Lieux de Mémoire, Representations, 1989, 26.
Nowak J., *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.
Pereyra C. i in., *Po co nam historia?* przekł. M. Mróz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
Roszak T., *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society & Its Youthful Oppositions*, Faber and Faber, London 1973.
Said E.W., *Orientalizm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2005.
Said E.W., *Kultura i imperializm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
Słupecki L.P., *Posłowie*, [w:] A. Gieysztor, *Mitologia Słowian*, oprac. A. Pieniądz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
Szacka B., *Czas przeszły, pamięć, mit*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
Szpociński A., *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*, [w:] A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
Szpociński A., *Przemiany obrazu przeszłości Polski. Analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951 - 1984*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii, Warszawa 1989.
Traba R., *Historia – przestrzeń dialogu*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006.
Villoro L., *O sensie istnienia historii*, przekł. M. Mróz, [w:] *Po co nam historia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

IZABEL S. RAMADAN

Higher Studies of Israel

MINORITY CULTURE, EDUCATION AND IDENTITY: THE CASE OF PALESTINIAN ARABS IN ISRAEL

ABSTRACT. Ramadan Izabel S., *Minority Culture, Education and Identity: The Case of Palestinian Arabs in Israel* [Kultura, edukacja i tożsamość mniejszości – przypadek palestyńskich Arabów w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 335-349. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.20

The purpose of this article is to address the links between minority culture, education and identity in the context of Palestinian Arabs in Israel (PAI). In an effort to demonstrate the unique socio-political status and cultural orientation of the PAI, the historical background of Palestinians in Israel is provided as well as a description of the educational system in Israel, with emphasis on Arab sector education. Against this background, I examine: (1) issues of education and identity among PAI and (2) the potential for identity conflict. Since the majority of teachers in the Arab sector are women, issues of gender relations are also discussed. The narrative methodology is recommended for further research on the way in which Palestinian Arab teachers, as potential agents of social change, relate to the broader cultural context in which they live and how identity issues are managed and expressed in the context of professional roles. The author of this article is a Palestinian Arab teacher in the Israeli educational system. This provides an opportunity for an in-depth analysis of the phenomena presented from an "insider" perspective

Key words: Palestinian Arabs in Israel, culture, identity, education, gender relations, narrative methodology

> *A system of education must help those growing up in a culture find an identity within that culture. Without it, they stumble in their effort after meaning.*
>
> Jerome Bruner

Introduction and Background

When the State of Israel was established in 1948, the indigenous Arab population remaining within the newly established country numbered

156,000.[1] Today, this indigenous ethnic minority numbers approximately 1.8 million, representing over twenty percent of the country's population of 8.3 million. Some 82 percent of the Arab population is Moslem, 9.4 percent Christian and 8.5 percent Druze.[2]

Palestinian Arabs in Israel(PAI) are a unique national minority of natives.[3] We identify ourselves as Arabs who have inhabited an area referred to in various historical periods, including the British Mandate period, as Palestine. Yet, since 1948, we have been citizens of the State of Israel, which has been in a prolonged conflict with other members of our own people in neighboring Arab states. As Israeli sociologist Samy Smooha observes, PAI face a constant identity conflict in the problematic and delicate balance between citizenship (Israeli), nationality (Palestinian), ethnicity (Arab) and religion (Moslem, Christian and Druze).[4]

On the whole, the Arab sectorin Israel can be characterized as traditional, patriarchal and collectivist in cultural orientation.[5] Emphasis tends to be placed on ascribed rather than on achieved statuses, on belonging to the extended family (*hamula*) and to the Arab people (*Umma*) and on binding duties to the collective. There remains a strict division of labor and role responsibilities between men and women, with priority placed on women's duties to home and family.

In contrast to the PAI culture, the dominant Israeli culture may be characterized as more individualistic in orientation. While the collective and extended family no doubt plays a central role among Israeli Jews as it does among Israeli Arabs, Jewish society places greater emphasis on individual

---

[1] K. Arar, *The State of Arab Education in Israel*, Italian Journal of Sociology of Education, 2012, 1, p. 12.

[2] Israel Central Bureau of Statistics, 2015.

[3] H. Cohen, *The Present-Absent: Refugees in Israel Since 1948*, Van Leer Institute, Jerusalem 2000, 35.

[4] S. Smooha, *The Model of Ethnic Democracy: Israel as a Jewish and Democratic State*, Nation and Nationalism, 2002, 8(4), p. 475.

[5] K. Abu Asbah, *Education for Values in a Society in Crisis*, Planning and Educational Counseling, 2012; K. Arar, A. Massry-Herzllah, *A Motivation to Teach: The Case of Arab Teachers in Israel*, Educational Studies, 2016; M. Dwairy, *Personality, Culture and Arabic Society*, Jerusalem 1997; M. Dwairy, *Culturally sensitive education: Adapting Self-oriented Assertiveness Training to Collective Minorities*, Journal of Social Issues, 2004, 60(2); M. Sharabi, *The Relative Centrality of Life Domains Among Jews and Arabs in Israel: The Effect of Culture, Ethnicity and Demographic Variables*, Community, Work and Family, 2014, 17(2); T. Shapira, *Women in the Arab Educational System: Obstacles and Empowerment*, Haifa 2009.

achievement and freedom, personal identity and egalitarian gender relations.[6]

Prior to the establishment of the State of Israel, the indigenous Arab population, who were the majority of the population in Palestine, went to schools operated by the British Mandate government, while Jews attended educational institutions established by the Jewish community. This separation continued after 1948 in Arab localities within the borders of Israel. Today, almost all Arab students are taught by Arab teachers at separate public schools where the primary language of instruction is Arabic and part of the curriculum is specifically geared to the Arab culture.[7]

The Ministry of Education in Israel dictates the curriculum and pedagogic content for all public schools, Arab and Jewish alike. Government policy toward Arab education reflects a persistent perception of the PAI as a hostile minority whose national identity and expression of national consciousness presents a threat to the Jewish state and people. The general and specific goals for Arab education tend to "blur rather than enhance Arab identity"[8] and pupils spend more hours learning about Jewish culture and values than their own.[9] Moreover, the Western oriented education with its emphasis on independence and assertiveness is perceived in Arab society as a threat to Arab family unity and collectivism (327). This places Arab teachers in a difficult and at times untenable position.

The role of the Arab teacher is complex. To begin with, there are conflicting demands from the dominant culture, which teachers represent as employees of the state educational system, and the minority culture of the ethnic and religious communities to which they belong. Conflicting expectations appear to stem not only from questions of loyalty to the state and its official curriculum and from delegitimizing of the minority culture, but also from conflicting cultural norms for appropriate behavior among the two cultures: Arab and Jewish.

Israeli education is modeled after the Western philosophy of education where schools have traditionally been seen in positivist-functional terms as

---

[6] S. Sagy, E. Orr, D. Bar-On, E. Awad, *Individualism and Collectivism in Two Conflicted Societies: Comparing Israeli Jewish and Palestinian Arab High School Students*, Youth & Society, 2001, 33(1); M. Sharabi, *The Relative Centrality*.

[7] S. Swirski, N. Dagan-Bouzaglo, *Discrimination, Inequality and Control: The Status Quo of Israeli Education*, Tel Aviv 2009, p. 4.

[8] I. Abu-Saad, *The Work Values of Arab Teachers in Israel*, Journal of Values and Beliefs, 2003, 24(1), p. 43.

[9] I. Makkawi, *Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel*, Comparative Education, 2002, 38(1), p. 39.

catalysts for social change and progress. Schools promote deeply rooted Western values such as independence and self reliance, self efficacy, a belief in the power of scientific endeavors, and the ability of individuals to control or influence their own fate (Inkeles, Smith, 1974; Shils, 1980). One of the explicit goals of Western education is to enable the young person to separate from the family and to develop an independent self or identity. Yet Arab society in Israel, as Palestinian psychologist Marwan Dwairy (2004) maintains, is grounded in strict loyalty, obedience and duties to the collective and to the family, which take precedence over the individual. Assertiveness and independence, he notes, are frowned upon as rude, disrespectful and selfish and, therefore, as undermining the core values of the collective (328).

In addition to the clash of cultures within the school setting, there is the inevitable impact of the prolonged political conflict in the region. The official curriculum defined by the dominant Israeli culture has been aimed at promoting a collective national identity for the emerging Jewish state, which almost by definition excludes the non-Jewish population within its midst. In this sense, schools can be viewed not as neutral institutions that invest in human capital for the benefit of individuals and society but, rather, arenas for state control, the perpetuation of existing power relations, and the legitimizing of dominant cultural ideologies and value orientations. According to this view and its underlying conflict theory, education presents obstacles to change by hindering the development of minority groups.[10]

Given the unique socio-political context of Arab sector education in Israel and the centralized nature of the Israeli educational system, the question to be addressed in this article is: What are the links between minority culture, education and personal identity among Palestinian Arabs in Israel.

Arab culture: A society in transition

Arab society in Israel today can be characterized as a society in transition (Arar and Abu Asbah, 2010).[11] Significant changes have taken place as a result of modernization and globalization. These changes are reflected in a rise in educational attainment, improvements in the standard of living, exposure to mass media and technology and the development of a political leadership

[10] P. Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Education*, Westport, CT 1985; H.A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, New York 1981.

[11] R. Khamaisi, *Transition from Ruralism to Urbanization: The Case of Arab Localities in Israel*, Horizons in Geography,2012; D. Soen, *Gender Equality?* IJEMS, 2013, 6(2).

that has replaced local, traditional authorities. However, as some have argued, changes have taken place primarily at the individual level and have not been translated into institutional and group resources.[12]

In Shalom Schwartz's terms, Arab society in Israel is an embedded culture where maintaining the status quo, harmony and the traditional social order rests on a high degree of group solidarity and where expression of individual feelings, aspirations and preferences are de-emphasized (1990, 1996). Embedded cultures rely on a strict hierarchy and an authoritarian system of ascribed social roles to enforce conformity and adherence to group norms. Social acceptance and belonging are motifs of paramount importance. The creation of clear boundaries between in-group and out-group, between "we" and "they" are a fundamental social fact in Arab society, as in other collective and authoritarian societies, which is aimed at reinforcing the sense of solidarity and collective belonging.[13]

Rassem Khamaisi (2012) traces the way in which the transition from a traditional to a modern society has altered the role of the *hamulla* as a predominant institution in Arab society in Israel. He claims that although its economic power has waned, the clan has accumulated power and resources in the community and, in this sense its traditional structure and influence are preserved (177). At the same time, Khamaisi notes, the exposure of young Arabs to hundreds of satellite and cable television stations, with 72 percent of Arab households connected to the Internet, has given rise to changes in cultural patterns of consumption, dress and leisure time activities. This has increased tensions between older and younger generations and between traditionalism and modernity and weakened the status of patriarchal elements (179).

Traditional role relations and division of labor between Arab men and women have not been significantly altered. According to Abu-Baker (2006), Arab men tend to cling to social and religious justifications for women's performance of traditional roles and responsibilities. Thus, although they stand to benefit from the employment of their wives, men are reluctant to make relevant adjustments the organization of family life. Often wives require family consent to work or study outside the home. The result for many women who continue their studies or who are employed has been to take on heavy dual responsibilities at home and on the job(45). One of the pro-

---

[12] M. Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of Arabs in Israel*, Albany 1995, p. 12.

[13] A. Mana et al., *Perceptions of Collective Narratives and Identity Strategies: The Case of Palestinian Muslims and Christians in Israel*, Mind Soc, 2012, 11, p. 166.

fessions that is seen by male members of the family as legitimate for women is teaching. Thus often women pursue this option for employment, although they would have preferred other occupations over educational roles.

Thus, Arab women in Israel are doubly marginalized: First, as members of the Palestinian minority and, second, as inferior to men within Arab society.[14] As women in a patriarchal society, we face oppression and exclusion from both the Jewish majority and the Arab patriarchy and social structure. This situation continues to impact upon women's participation in both Arab and Jewish societies respectively.

Culture, conflict and education

Conflicts in Arab education between traditional collectivist values, as described above, and Western individualist values are inevitable. A primary goal of modern, Western education in general and Israeli education in particular is to cultivate autonomy, skills and individual abilities so that students can live productive and fulfilling lives in society while they develop their own identities. Arab culture, as observed above, places greater relative emphasis on collective identity, on duties toward the family and on statuses that adhere to one's family background rather than personal achievements. These differences are likely to pose conflicts for teachers, particularly women, between national and cultural responsibilities and identities on the one hand and civic and professional responsibilities and identities on the other.

However, the conflict between collectivism and individualism is not the only conflict with which Arab teachers must cope. The prolonged Israeli-Palestinian conflict also creates continual dilemmas in education. One cannot begin to adequately understand this conflict and its impact on education without addressing the issue of historical narratives and their relationship to the national identity of Jews and Arabs alike. An "historical narrative" has been defined as how a given society understands its own identity and the events that created and gave rise to the sense of shared identity.[15] In other words, according to Scham," It is the story that a nation tells itself," and thus "the sum total of the efforts of teachers, journalists, parents, other informal education and, perhaps lastly, the writings of professional historians" (59).

---

[14] D. Soen, *Gender Equality?*; T. Shapira, *Women in the Arab Educational System*.

[15] P. Scham, *The Historical Narratives of Israelis and Palestinians and the Peacemaking Process*, Israel Studies Forum, 2006, 21(2).

The history of the Palestinian-Israeli conflict is the history of competition for sovereignty over the same geographic space. The national identities of both Jews and Arabs are intertwined with the phenomenon of exile from their land. Both the Zionist and the Palestinian national movements have as their goals the return to the land based on claims dating back thousands of years. The symmetry between the two people's claims leads, as Scham has observed, to a basic insecurity in historical legitimacy that both are seeking to remedy.

The historical narrative is a means to historical legitimacy and thus neither side in the conflict is eager to acknowledge the narrative of the other. As a result, Palestinian Arabs and Israeli Jews are locked in what Herb Kelman (2001) called "negative identity interdependence" (p. 187). Their life stories are inseparably interdependent and they are the main characters in one another's narratives, with the roles of heroes and villains reversed. They advance contradictory versions of the same events, dates and places. Thus, for example, Israel's Independence Day is a day of celebration for Jews, while for Arabs it is a day of mourning over the *Nakba* (the catastrophe) that befell them with the establishment of the State of Israel.

The public school in Israel, as elsewhere, reflects the "official" definition of the society concerning nationhood, citizenship and associated rights and obligations. As such, the Palestinian narrative is marginalized and delegitimized in the formal and hidden curricula. Israeli authorities use formal education and teachers themselves to repress national identity and awareness among Palestinian students.[16] This puts Arab teachers like myself in the untenable position of having to convey and support a system of knowledge, beliefs and values that runs counter to their own.

Education in a pluralistic and multi-cultural society may be used to create a shared collective identity that encompasses the various groups while accepting their differences. This is the case when both majority and minority groups can identify with the national and ideological goals and the cultural symbols of the state (for example the flag, the national anthem, the language, etc.), as was true for the various waves of Jewish immigrants who were absorbed into Israeli society prior to and since the establishment of the state.[17] The Arab population, however, did not immigrate to Israel but, rather, we are the offspring of an indigenous population upon which Jewish-Zionist

---

[16] I. Makkawi, *Role Conflict and the Dilemma*, p. 40.

[17] Y. Dahan, G. Levy, *Multi-Cultural Education in the Zionist State*, Studies in Philosophy and Education, 2000, 19, p. 423.

ideology was imposed in 1948. In this context, the Arab school is not an institution for nation building but rather an arena for conflict.[18]

In *The Culture of Education*, Bruner (1996) asks whether schooling can be viewed as both the instrument of individual realization and at the same time a reproductive technique for maintaining or furthering culture. In an attempt to answer this question, he takes to task the architects of early educational programs like Head Start in America for their ethnocentric and narrowly interpreted notion of "cultural deprivation" as the absence of "American middle class, child-centered childrearing" that left too little room for particularistic cultural identities and traditions" (80-81).

Education, as Bruner claimed, is never neutral and never without social and economic consequences. No matter how it is conducted and in which culture, the consequences are instrumental for the individual and society. Knowledge, skills and ways of thinking and feeling that are promoted in schools have exchange value in the markets of society. In the broader sense, therefore, although claims are often made to the contrary, education is always political. One of the major tenets of cultural psychology is that the school can never be considered "culturally free standing." What and how it teaches is determined by the "situatedness" or the socio-political context in which it operates.[19]

Identity issues among Palestinian Arabs in Israel

Given the unique historic, social and cultural context of Palestinian Arabs in Israel, as described above, questions of personal and cultural identity have held considerable interest over the years for Arab and Jewish researchers alike. The major issue for research has been the extent to which Palestinian Arabs in Israel identify themselves as Israeli and to what extent they identify with the Palestinian nation in the region. The Six Day War in 1967 is considered a major turning point in this regard since it renewed contact between the PAI and Arabs in the West Bank and Gaza, ending twenty years of their effective isolation from the rest of the Arab world after 1948.[20] This is seen as the beginning of a shift toward a greater sense of collective Palestinian identity.

---

[18] I. Makkawi, *Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel*, Comparative Education, 2002, 38(1), p. 46.

[19] J.S. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge MA, 1996, p. 28.

[20] B. Schiff, *Talking About Identity: Arab Students at the Hebrew University of Jerusalem*, Ethos, 2002, 30(3), p. 274.

Over the past thirty years, researchers have offered several different interpretations for how identity among Palestinian Arabs in Israel is managed and expressed. Some have seen increasing nationalism as a response to the decreasing influence of the clan (Peres and Yuval-Davis 1969). Others have argued that Arabs in Israel are conflicted between their national and civic identities, but unwilling to forgo their identities as Israelis.[21] Both Smooha and Rouhana point to the preferred identity labels of "Palestinian Arabs in Israel" or "Israeli Palestinians". But, whereas Smooha (a Jewish Israeli) sees this as evidence of a divided loyalty (9-10), Rouhana (a Christian Arab) takes these labels as reflecting a form of distancing oneself from the emotional attachment to Israeli identity and voicing a separation between national sentiment and civic responsibility.

Research on the link between culture and identity has concerned itself, among other things, with psychosocial differences between minority and majority cultures in terms of feelings toward their cultural background and affiliation on the one hand and toward the dominant culture on the other. Cultural dimensions of self appear to be more salient for minority group individuals compared to majority group members.[22] This is apparently related to the fact that membership in a lower status minority group has been found to negatively affect self esteem and increase identity threat.[23] Lindsey (2004) argues that minority children in America face negative consequences of trying to reconcile the emphasis on tolerance toward others as a cultural value with their own lived experiences of exclusion. Thus, members of minority cultures are continually reminded of their backgrounds.

When individuals experience a threat to their sense of identity and self esteem, they employ various coping strategies to minimize the threat.[24] For example, they may distance themselves from their cultural background and adopt characteristics of the dominant culture or they may focus on the merits of their minority in-group while devaluating aspects of the majority group. In his study of immigrant cultures, Berry (1990) defined four types of acculturation strategies using a variation of these two coordinates: *Separation*

---

[21] N. Rouhana, *Accentuated Identities in Protracted Conflicts: The Collective Identity of Palestinian Citizens in Israel*, Asian African Studies, 1993, p. 27; S. Smooha, *The Model of Ethnic Democracy: Israel as a Jewish and Democratic State*, Nation and Nationalism, 2002, 8(4).

[22] J. Lindsey, *Culture's Role in Teacher Identity: Prompting Teachers to Explore their Cultural Background*, Action in Teacher Education: The Journal of the Association of Teacher Education, 2004, 1, p. 10.

[23] A. Mana et al., *Perceptions of Collective Narratives and Identity Strategies: The Case of Palestinian Muslims and Christians in Israel*, Mind Soc, 2012, 11, p. 168.

[24] Ibidem.

from the majority culture and preservation of ties to minority group; *Integration* of the minority culture with aspects of the majority culture; *Assimilation*, with the relinquishment of one's own culture and the adoption of the dominant culture; and *Marginality*, referring to giving up one's own culture without adopting another.

Berry's model has been used to study acculturation tendencies among Arabs and Jews and among Moslem and Christian Arabs in Israel.[25] On the whole, the empirical evidence supports the categories of the model and underscores the need to define a relevant out-group against which to see one's own in-group status and affiliation. The most prominent strategy of Arabs toward Jewish culture and relationships appears to be a form of integration.

Brian Schiff (2002) used narrative interviews with Arab and Israeli students to understand how Arab students, in particular, manage multiple identifications. He makes use of the expression "identity talk" to refer to a sense of collective selfhood in words (279). Cultural and social groups, he claims, provide the metaphorical currents or streams of thought that are the background for the formation of stories about the self. To a large extent, identity talk consists of accepting the stories of "narrative ancestors" as one's own stories. Narratives that are shared in one group may be challenged in another."Challenged" narratives play an important role in positioning one's in-group in relation to "other" (Lui and Hilton 2005, 1). Ayalon and Sagy (2011) relate to perceptions of such narratives in the context of the Israeli-Palestinian conflict. Their results reflect a deep difficulty on the part of each group to accept the other's narrative on the cognitive and emotional levels.

It is important to note that not all conflicts related to cultural identity in the Arab community are a direct function of the political conflict. Marwan Dwairy (2009), for example, describes the use of culturally sensitive methods and metaphor psychotherapy with Muslim Arab clients suffering from depression. The conflicts, he observes, are more often generational, between the client and the family, rather than internal, individual conflicts (201).

Identity issues among Palestinian Arab teachers

The preoccupation with issues of national identity has led researchers to ignore other identity issues such as those associated with occupation. There

---

[25] Ibidem; A. Ayalon, S. Sagy, *Acculturation Attitudes and Perceptions of Collective Narratives: The Case of Israeli-Arab Youth*, Youth Society, 2011, p. 43; N. Rouhana, *Accentuated Identities in Protracted Conflicts*.

is, therefore, a gap in research on the professional identity of Arab teachers in Israel, particularly women. However, there is a sizeable body of research that looks at other issues, including cultural factors in Arab society that impact on the teaching role.

Arar and Massry-Herzllah (2016) looked at issues of teacher motivation. Based on their qualitative study, the authors concluded that many Arab women pursue a career in teaching not because they view it as a personal, national or socially significant mission, but because it is a reasonably secure and acceptable career for women in the Arab community that allows them to combine work and family management. This, they argue, undermines the sense of involvement with and affinity for the job and institutional affiliation (8).

Shapira (2009) examined the impact of social and cultural factors on the role, status and performance of Arab teachers in general and female teachers in particular. She cites the increasing level of education among women teachers as a central factor in processes of democratization in Arab schools and increasing teamwork among the staff. Based on responses to in-depth interviews, she describes the sample of 340 women on the whole as highly motivated, professional and driven by a sense of mission. Yet, at the same time their sense of empowerment and perceptions of their ability to affect change remain low. Shapira attributes this to the patriarchal structure of Arab schools and society as a whole. As she writes in her summary.

> Keeping in mind that a high percentage of educated Arab women ultimately find their way to teaching, the meaning [of the research results] is that the very population with the potential to break the cycle of inferiority among women becomes part of patriarchal social structure… Within the existing structure, women teachers are subject to [male] social control and are not really free to develop a career in keeping with their skills and abilities (XII).
> A particularly interesting finding in Shapira's research is that a significant number of women perceived themselves, nonetheless, as responsible for their own destiny (xi).In other words, rather than the traditional image of Arab women as dependent on others, there appears to be a shift toward a greater sense of individual autonomy.

Ronit Bogler (2005) researched occupational satisfaction of Jewish and Arab teachers inIsrael. She hypothesized that Arab teachers would experience greater frustration and dissatisfaction than their Jewish counterparts due to the fact that discrimination against Arabs in the workplace causes many to turn to teaching as a profession by default rather than personal choice. She assumed that over qualification would result in low satisfaction with the intrinsic rewards of the job in particular (22). Interestingly, Bogler found

greater differences among male and female teachers than among Arabs and Jews on every aspect of satisfaction measured, with men being less satisfied than women (31).

The strongest predictor of satisfaction for both Arabs and Jews was a construct that Bogler refers to as "occupational perception" (19). Occupational perception was measured by a 28 item Likert scale designed to assess perceived status of the occupation, perceived autonomy, professional identity with the occupation and professional competence. To the extent that teachers perceived their jobs as high status and as providing opportunities for personal autonomy and development they expressed higher levels of satisfaction. Presumably, Arab men in the sample enjoyed greater autonomy and higher status on the job, which in turn gave them a greater sense of autonomy, competence and affinity with the institution.

An unusual study conducted by Nirit Reichel and Sara Arnon (2009) compared multi-cultural perceptions of the "good teacher" among four subgroups of Israelis defined on the basis of gender and ethnicity. In response to an open-ended question on qualities associated with the ideal teacher, ethnic origin proved to be more significant than gender in accounting for differences and similarities in perceptions among the 377 Israeli-born, adult respondents. A content analysis of the responses revealed three meta-categories of qualities attributed to the good teacher: (1) knowledge; (2) ethical values and (3) a good relationship with pupils.Arab Israelis uniformly pointed to ethical characteristics while Jews were more heterogeneous in their responses, with teacher-pupil relationships heading the list. The results support the notion that perceptions of qualities of a good teacher are clearly culturally dependent (59).

Despite the overall lack of attention to the role of Arab teachers in general and female teachers in particular in previous research, the general literature described above suggests that teacher attitudes, values and perceptions are strongly linked to culture, but also to gender.

Conclusions and Recommendations

As suggested in this article, educational systems can play a vital role in perpetuating or transforming cultural values and identities. Jerome Bruner wrote in *The Culture of Education* (1996), "A system of education must help those growing up in a culture find an identity within that culture; without it, they stumble in their effort after meaning" (42). In this regard, the role of

Arab teachers within the educational system, their potential performance as agents of social change, and the cultural influences on their own personal and professional identities are subjects of vital interest. Nonetheless, there has been relatively little systematic study in these areas on the part of Palestinian Arab researchers in Israel.

One methodology that appears ideally suited to research on teachers and the impact of conflicting cultures, particularly cultures in conflict situations, on personal and professional identity is the narrative method. In sociology and anthropology, the narrative is often used to depict the character or life style of specific subgroups or subcultures as defined by gender, race, ethnicity, etc., particularly those who suffer from discrimination and marginality. In this sense, the narrative has been used to give voice to untold stories (See for example: J. Josselson, 1987; Gilligan, Rogers and Tolman 1991; Plummer 1995).

Narratives provide a window to the inner reality of individuals and their identities. But at the same time, many sociologists and psychologists would argue that they also give shape to the narrator's reality and identity (Gergen & Gergen, 1986).[26] The life stories told by individuals, particularly those stories that deal with inequality, frequently begin with unheard voices, but the footprints of the history, culture and social context in which the storytellers live their lives is inevitably and indelibly etched into the narrative. It is from this place that I believe Palestinian women in general and teachers in particular can make an important contribution to describing individual experiences within the broader cultural, social and political context in which we live our lives.

BIBLIOGRAPHY

Abu-Asbah K., *Education for Values in a Society in Crisis*, s.l.: Masser Institute of Research, Planning and Educational Counseling, 2012.

Abu-Baker K., *Arab Society in Israel: Between exclusion and discrimination*, Van Leer Institute, Jerusalemc2006.

Abu-Saad I., *The Work Values of Arab Teachers in Israel*, Journal of Values and Beliefs, 2003, 24(1).

Al-Haj M., *Education, Empowerment and Control: The Case of Arabs in Israel*, State University of New York, Albany 1995.

[26] See for example: J.S. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge MA 1996; D.P. McAdams, *Stories We Live By: Personal Myths and the Making of Self*, New York 1993; D.E. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York 1988.

Arar K., *The State of Arab Education in Israel*, Italian Journal of Sociology of Education, 2012, 1.
Arar K., Massry-Herzllah A., *A Motivation to Teach: The Case of Arab Teachers in Israel*, Educational Studies, 2016.
Ayalon A., Sagy S., *Acculturation Attitudes and Perceptions of Collective Narratives: The Case of Israeli-Arab Youth*, Youth Society, 2011, 43.
Berry J.W., *Psychology of Acculturation*, Nebraska University, Lincoln NE 1990.
Bogler R., *Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel*, Journal of Social Psychology, 2005, 145(1).
Bruner J.S., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA 1996.
Cohen H., *The Present-Absent: Refugees in Israel Since 1948*, Van Leer Institute, Jerusalem 2000.
Dahan Y., Levy G., *Multi-Cultural Education in the Zionist State*, Studies in Philosophy and Education, 2000, 19.
Dwairy M., *Personality, Culture and Arabic Society*, Al-Noor, Jerusalem 1997.
Dwairy M., *Culturally sensitive education: Adapting Self-oriented Assertiveness Training to Collective Minorities*, Journal of Social Issues, 2004, 60(2).
Freire P., *The Politics of Education: Culture, Power and Education*, Bergin and Garvey, Westport, CT 1985.
Gergen M.M. a. G.K.J., *Narratives in Action*, Narrative Inquiry, 2006, 16(1).
Giroux H.A., *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, New York 1981.
Israel Central Bureau of Statistics, *Satistical Yearbook*, Jerusalem 2015.
Josselson R., Leiblich A., *Interpretting Experience: The Narrative Study of Lives*, Sage, Thousand Oaks 1995.
Kelman H.C., *The Role of National Identity in Conflict Resolution: Experiences from Israeli-Palestinian problem Solving Workshops*, Oxford Press, New York 2001.
Khamaisi R., *Transition from Ruralism to Urbanization: The Case of Arab Localities in Israel*, Horizons in Geography, 2012.
Kroeber A.L., Kluckhohn C., *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Harvard University Press, Cambridge MA 1952.
Leiblich A., Tuval-Mashiach R., Zilber T., *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, Sage, Thousand Oaks 1998.
Lindsey J., *Culture's Role in Teacher Identity: Prompting Teachers to Explore their Cultural Background*, Action in Teacher Education: The Journal of the Association of Teacher Education, 2004, 1.
Makkawi I., *Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel*, Comparative Education, 2002, 38(1).
Mana A., Sagy S., Srour A., Mjally-Knani S., *Perceptions of Collective Narratives and Identity Strategies: The Case of Palestinian Muslims and Christians in Israel*, Mind Soc, 2012, 11.
McAdams D.P., *Stories We Live By: Personal Myths and the Making of Self*, Morrow, New York 1993.
Polkinghorne D.E., *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York State University Press, New York 1988.
Reichel N., Arnon S., *A Multicultural View of the Good Teacher in Israel*, Teachers and Teaching, 2009, 15(1).
Rouhana N., *Accentuated Identities in Protracted Conflicts: The Collective Identity of Palestinian Citizens in Israel*, Asian African Studies, 1993, 27.

Sagy S., Orr E., Bar-On D., Awad E., *Individualism and Collectivism in Two Conflicted Societies: Comparing Israeli Jewish and Palestinian Arab High School Students*, Youth & Society, 2001, 33(1).

Scham P., *The Historical Narratives of Israelis and Palestinians and the Peacemaking Process*, Israel Studies Forum, 2006, 21(2).

Schiff B., *Talking About Identity: Arab Students at the Hebrew University of Jerusalem*, Ethos, 2002, 30(3).

Schwartz S.H., *Individualism-Collectivism: Critique and Proposed Refinements*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 1990, 21(2).

Schwartz S.H. et al., *Refining the Theory of Basic Individual Values*, Journal of Personality and Social Psychology, 2012, 103(4).

Schwartz S.H., Ros M., *Values in the West: A Theoretical and Empirical Challenge to the Individualism-Collectivism Cultural dimensions*, World Psychology, 1996, 1.

Shapira T., *Women in the Arab Educational System: Obstacles and Empowerment*, University of Haifa, Haifa 2009.

Sharabi M., *The Relative Centrality of Life Domains Among Jews and Arabs in Israel: The Effect of Culture, Ethnicity and Demographic Variables*, Community, Work and Family, 2014, 17(2).

Smooha S., *The Model of Ethnic Democracy: Israel as a Jewish and Democratic State*, Nation and Nationalism, 2002, 8(4).

Soen D., *Gender Equality?* IJEMS, 2013, 6(2).

Suleiman R., *Perceptions of the Minority's Collective Behavior and Voting Behavior: The Case of Palestinians in Israel*, Journal of Social Psychology, 2002, 142(6).

Swirski S., Dagan-Bouzaglo N., *Discrimination, Inequality and Control: The Status Quo of Israeli Education*, Adva Center, Tel Aviv 2009.

DOROTA PROBUCKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

O EDUKACJI W ZAKRESIE PRAW ZWIERZĄT. TEORIA TOMA REGANA

ABSTRACT. Probucka Dorota, *O edukacji w zakresie praw zwierząt. Teoria Toma Regana* [About Education on Animal Rights. Tom Regan's Theory]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 351-364. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.21

The article concerns a new educational theory based on the idea of animal rights. It was presented and developed by the American ethicist Tom Regan, which drifted its axiological base and was the initiator of socio-educational movement called Animal Rights Movement, to which joined other ethicists, educators, layers, veterinarians, and even theologians. The article contains analysis of Tom Regan's views on the issue of moral status of non-human beings, and consists of two parts. The first part concerns the criticism of ethical theories based on the idea of direct and indirect moral duties to animals. In the second part are discussed the main concepts and principles of a new way of thinking such as: inherent value, a subject of a life criterion, the respect principle and its derivatives.

Key words: animal rights, environmental ethics, Tom Regan, moral duties

Wprowadzenie

Druga połowa XX wieku związana była z rozwojem etyki środowiskowej występującej przeciwko przedmiotowemu, instrumentalnemu traktowaniu świata przyrodniczego oraz tradycyjnemu rozumieniu moralności zawężającej sferę odpowiedzialności wyłącznie do relacji międzyludzkich. Etyka środowiskowa propagowała nowe myślenie poszerzające zakres moralnej wspólnoty o istoty nieprzynależne do gatunku *Homo sapiens*. Jej zwolennicy dążyli do uwrażliwienia ludzi na tę problematykę, zainicjowania zbiorowej debaty oraz wprowadzenia nowego modelu edukacji. Do jednej z radykalnych wersji etyki środowiskowej należy zaliczyć teorię praw zwie-

rząt zaproponowaną w latach osiemdziesiątych XX wieku przez amerykańskiego etyka Toma Regana. Nie był on twórcą samego pomysłu przypisania zwierzętom podstawowych moralnych uprawnień, ale nadał tej idei systematyczną, spójną, rozbudowaną argumentacyjnie postać. Pomysł wszak narodził się wcześniej, ponieważ o prawach zwierząt pisali i postulowali ich wprowadzenie: rzymski prawnik Ulpian Domicjusz, pisarze i filozofowie: Thomas Tryon, Lewis Gompertz, Henry Salt, Edward Williams Nicholson, Brigit Brophy. Pomimo tego, wystąpienie Toma Regana należy uznać za szczególnie znaczące z dwóch powodów: po pierwsze – stworzył on aksjologiczne podstawy teorii praw zwierząt, po drugie – zainicjował społeczno-edukacyjne działania pod nazwą: *Ruch Praw Zwierząt* (*Animal Rights Movement*), do którego przyłączyli się nie tylko inni etycy, ale również pedagodzy, prawnicy, teologowie, weterynarze[1]. Obecnie wiele osób, specjalistów z różnych dziedzin, propaguje ideę praw zwierząt, a sama teoria jest przedmiotem poważnej akademickiej dyskusji.

Przede wszystkim, koncepcja ta wykracza poza schemat łączenia praw (*resp*. moralnych uprawnień) wyłącznie z osobową strukturą człowieka i tym samym możemy mówić zarówno o *human rights*, jak i o *non-human rights*. Zdaniem rzeczników teorii praw zwierząt, prawa podstawowe wywiedzione są zarówno z ludzkiej natury, jak i natury gatunków pozaludzkich, ponieważ wartości uobecniają się nie tylko w świecie kreowanym przez *Homo sapiens*. Ich nośnikami mogą być również zwierzęta, pomimo nieposiadania przez nie świadomości aksjologicznej oraz rozbudowanej zdolności do racjonalnego myślenia. Tym samym, przedstawiciele gatunków pozaludzkich nie powinni być traktowani dowolnie i wykorzystywani do cudzych celów, które nie są związane z ich dobrem. Brak świadomości aksjologicznej oraz rozwiniętej racjonalności nie może stanowić wystarczającego argumentu na rzecz instrumentalnego wykorzystywania i zabijania kogokolwiek. W teorii praw zwierząt moralny status zwierząt (*resp*. ssaków) porównywany jest do statusu małych dzieci albo ludzi intelektualnie upośledzonych, chorych psychicznie, cierpiących na demencję starczą itp. Czyż istoty te mają świadomość jakichkolwiek praw i dysponują zdolnością do ich werbalizacji połączoną z wysokimi kwalifikacjami intelektualnymi? Nie, a pomimo to ich interesy są reprezentowane przez sądownie ustanowionych przedstawicieli. Dlaczego? – Ponieważ przyjęliśmy, że ludzi ci są dysponentami podstawowych uprawnień, spełniających funkcję analogiczną do tarczy chroniącej bezbronnych i bezsilnych (Henry Shue[2]), immunitetu gwarantu-

[1] L. Finsen, S. Finsen, *The Animal Rights Movement in America*, New York 1994, s. 23-72.
[2] H. Shue, *Basic Rights*, Princeton 1980.

jącego nietykalność (Wesley N. Hohfeld[3]), karty atutowej, która przebija wzgląd na zbiorowe interesy (Richard Dworkin[4]), albo znaku zakazującego wjazdu w ramach przepisów ruchu drogowego (Robert Nozick[5]). A zatem ci, którzy mają podstawowe prawa uzyskują przywilej traktowania ich w szczególny, ochronny sposób. Podkreślmy, nowatorski charakter teorii praw zwierząt polega na przyjęciu tezy, że przywilej ten nie musi odnosić się wyłącznie do ludzi, ale również istot pozaludzkich, oczywiście nie w pełnym zakresie, ale w podstawowym, dotyczącym prawa (*right*) do życia, niebycia krzywdzonym i niebycia niewolonym. Prawne konsekwencje (*law*) uznania tej tezy oznaczałyby ustawowy zakaz hodowania i zabijania zwierząt zarówno na pokarm, jak i „dla sportu", wykorzystywania ich w przemyśle kosmetycznym, futrzarskim, farmaceutycznym i rozrywkowym, przeprowadzania eksperymentów medycznych i edukacyjnych. Radykalizm teorii praw zwierząt polega na tym, że jej rzecznicy nigdy nie wyrażą zgody na eksploatację istot pozaludzkich, dążąc do jej całkowitego zakazu.

Krytyka teorii etycznych opartych na idei pośrednich i bezpośrednich obowiązków moralnych wobec zwierząt

Niektórzy etycy uważają, że nasze obowiązki wobec zwierząt są zapośredniczone w naszych moralnych obowiązkach wobec ludzi. Tym samym, to nie bezpośrednio dobro zwierzęcia, ale dobro człowieka powinno być celem naszych działań. Regan określa ten typ myślenia mianem „indirect duty views". Drugi typ obowiązków moralnych o charakterze bezpośrednim, obowiązków realizowanych ze względu na dobro samego zwierzęcia, zostaje przez niego nazwany „direct duty views". Filozof ten odrzuca obydwie koncepcje, ponieważ pierwsza *explicite* aprobuje instrumentalne traktowanie zwierząt łagodząc jedynie jego najbardziej okrutne przejawy, natomiast druga uzależnia realizację moralnych obowiązków, na przykład od utylitarystycznej kalkulacji albo od pielęgnowania pewnych szczególnych postaw, takich jak: współczucie, miłosierdzie, życzliwość. Jego zdaniem, żadna z tych teorii nie jest wystarczająca i nie gwarantuje zwierzętom pełnej ochrony. Oczywiście, istnieje jeszcze jedna grupa teorii o charakterze skraj-

[3] W.N. Hohfeld, *Fundamental Legal Conception as Applied in Judicial Reasoning*, New Haven 1919.

[4] R. Dworkin, *Biorąc prawa poważanie*, przekł. T. Kowalski, Warszawa 1998.

[5] Por. R. Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, New York 1974.

nie zachowawczym, akceptujących zastaną rzeczywistość, a wraz z nią obecny przedmiotowy i niepoddawany moralnym ocenom sposób traktowania zwierząt przez człowieka. Tym samym, wystąpienie Regana oznacza odrzucenie wszystkich trzech dotychczasowych teoretycznych wzorców określających relację człowiek – zwierzę. W jego przekonaniu różnica między tymi teoriami moralnymi związana jest z odmienną odpowiedzią na następujące pytania: Czy należy postulować stawianie granic ludzkiej wolności wówczas, gdy dochodzi do interakcji ludzi ze zwierzętami? Do jakiego stopnia i na jakiej podstawie owa wolność powinna być ograniczana?[6] Historia etyki to historia różnych, często radykalnie rozbieżnych odpowiedzi na te pytania.

Zwolennicy teorii zachowawczych sądzą, że ludzka wolność w tym przypadku nie powinna być niczym limitowana, ponieważ zwierzęta przez sam fakt, że są zwierzętami nie zasługują na jakieś szczególne traktowanie. Z kolei, rzecznicy pośrednich obowiązków postulują ograniczanie ludzkiej wolności, ale nie ze względu na powinności moralne wobec istot pozaludzkich. Ich zdaniem, okrucieństwo wobec zwierząt mogłoby się przenieść na relacje międzyludzkie. Człowiek będąc okrutnym wobec zwierząt, daje bowiem zły przykład innym, ucząc ich okrucieństwa w ogóle.

Odpowiedź głosicieli idei bezpośrednich obowiązków jest inna. Powinniśmy stawiać granice ludzkiej wolności, ponieważ zwierzęta same przez się, właśnie dlatego że są zwierzętami, wymagają poszanowania i roztaczania troski.

Krytyka teorii pośrednich obowiązków moralnych wobec zwierząt

Zdaniem Regana, cechą wspólną wszystkich teorii pośrednich obowiązków jest traktowanie zwierząt jako środka, poprzez który ludzie mogą realizować swoje bezpośrednie powinności wobec innych ludzi[7]. Zgodnie z tą ideą, mamy moralne obowiązki wobec pozostałych reprezentantów gatunku *Homo sapiens*, z których niektóre zapośredniczone są w relacji ze zwierzętami, ale nie mamy żadnych bezpośrednich obowiązków wobec samych zwierząt. Regan sądzi, że stanowisko to można wytłumaczyć odwołując się do następującej paraleli: Nie mamy obowiązków wobec dzieł sztuki, natomiast ich ochrona wynika z naszych obowiązków wobec ludzi, którym owe dzieła sztuki podobają się i służą. Podobnie nie mamy żadnych moralnych powinności wobec zagrożonych wyginięciem gatunków pozaludzkich, a ich

[6] Por. T. Regan, *Defending Animal Rights*, Urbana – Chicago, 2001, s. 4.
[7] T. Regan, *The Case for Animal Rights*, Philadelphia 1983, s. 150.

ochrona podyktowana jest służbą na rzecz ludzkości czerpiącej z istnienia tych gatunków różnego typu korzyści.

W przekonaniu Regana, teorią zawierającą przejrzystą, spójną wykładnię idei pośrednich obowiązków wobec zwierząt jest etyka Kanta, zgodnie z którą kryterium moralnej podmiotowości spełniają wyłącznie istoty racjonalne[8]. Funkcjonują one jako cele same w sobie, niezależnie czy są użyteczne dla kogokolwiek. Stąd człowiek, będąc istotą racjonalną, nie może być traktowany wyłącznie jako środek, a zawsze jako cel. Kant wyraźnie odróżnia istoty zdolne do myślenia od istot owej cechy pozbawionych. Podobnie jak Arystoteles i św. Tomasz postrzega istoty niezdolne do myślenia jako te, które nie mogą być celami samymi w sobie. Tym samym zwierzęta, zaliczane do istot nierozumnych, mogą, a nawet muszą być traktowane wyłącznie jako środek do celu, a celem tym powinien być zawsze człowiek[9]. Zwróćmy również uwagę, że w teorii Kanta obchodzenie się ze zwierzętami w sposób zmniejszający ich użyteczność oznacza traktowanie tych istot niezgodnie z ich naturą.

Zdaniem Regana, z teorii Kanta wynika postulat używania zwierząt zgodnie z potrzebami ludzkimi, z jednym zastrzeżeniem związanym z unikaniem okrucieństwa wobec nich. Jeżeli zatem nie jesteśmy okrutni, to samo wykorzystywanie zwierząt nie jest moralnie złe. Należy również zaznaczyć, że zakaz bycia okrutnym powinien być respektowany nie ze względu na dobro zwierząt, ale z powodów wychowawczych: gdyż kto jest brutalny wobec zwierząt, staje się również bezwzględny wobec ludzi. A zatem, w celach edukacyjnych należy propagować wrażliwość na los istot pozaludzkich, ponieważ dzięki temu ludzie staną się wrażliwsi w ogóle i tym samym czuli na los swoich pobratymców.

W przekonaniu Regana, współczesnym przykładem propagowania idei pośrednich, moralnych obowiązków wobec zwierząt jest kontraktualizm – jedna z najbardziej wpływowych teorii polityczno-etycznych. Zwolennicy tej koncepcji interpretują moralność jako wynik dobrowolnie zawartego między ludźmi kontraktu, opartego na powszechnej zgodzie na ograniczenie własnej wolności w imię spodziewanych jednostkowych korzyści. Dwa czynniki charakteryzują ową umowę: motywacyjny, jakim jest interes własny, oraz decyzyjny, czyli racjonalność jednostek. Regan analizuje dwie wersje tej teorii: pierwszą – reprezentowaną przez poglądy Tomasza Hobbesa i Jana Narvesona oraz drugą – w wydaniu Johna Rawlsa. Przypomnijmy, że różnica między nimi polega na tym, że w przypadku pierwszej z nich każdy

[8] Tamże, s. 176.

[9] I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Warszawa 1971, s. 96.

uczestnik społecznej debaty ma świadomość własnych interesów, potrzeb, pragnień, celów, natomiast w drugiej wersji moralność jest zbiorem reguł, na które przystają wszyscy uczestnicy kontraktu, uprzednio zapomniawszy o swoich jednostkowych preferencjach, majątkowym statusie, zawodzie itp.

Regan podkreśla, że w obu przypadkach zwierzęta nie mogą być uczestnikami kontraktu. Wszak według Narvesona, nie są w stanie werbalizować swoich celów i przeprowadzać negocjacji oraz nie mają możliwości zrozumienia tego, co można nazwać racjonalnym interesem własnym[10]. Ich ochrona powinna być uwzględniana o tyle, o ile ludzie (uczestnicy kontraktu) będą nią zainteresowani. Tym samym, ewentualnie mogą liczyć na opiekę tylko te zwierzęta, których ludzie darzą sympatią, zaliczając do swoich pupili. W przypadku innych zwierząt postulat ochrony ich życia i roztaczanie troski nie ma żadnych podstaw.

Również z teorii Rawlsa nie wynika postulat objęcia istot pozaludzkich respektem moralnym, ponieważ uczestnicy umowy zapominając o swoich preferencjach i interesach nie tracą jednak świadomości bycia człowiekiem i nie muszą sobie zadawać pytania: Co byłoby gdybym urodził się zwierzęciem? Jak wówczas chciałbym być traktowany?[11] Zdaniem Regana, jeżeli uczestnicy kontraktu wiedzą, że urodzą się ludźmi, to nie mają żadnego interesu w przypisaniu moralnego statusu tym, którzy ludźmi nie są i nigdy nie będą.

Krytyka teorii bezpośrednich obowiązków moralnych wobec zwierząt

Teorie moralnych powinności wobec zwierząt o charakterze bezpośrednim oparte są na tezie, że respekt moralny należny jest co najmniej niektórym istotom pozaludzkim ze względu na nie same. Zwierzęta na podstawie cechy jaką jest zdolność do cierpienia mają wartość samą w sobie, a ich przydatność dla człowieka ma charakter drugorzędny. Regan uznaje utylitaryzm za reprezentatywny dla tego sposobu myślenia, koncentrując swoją uwagę na jego hedonistycznej wersji. Jego zdaniem, pozorna atrakcyjność tej teorii związana jest z postulatem uwzględniania przyjemności i bólu wszystkich, których dane działanie dotyczy[12]. Nie możemy zatem wybiórczo traktować tych stanów i preferować odczucia wyłącznie wybranych jednostek. Stąd, po pierwsze – przyjemność i ból zwierząt powinny być uwzględniane w utylitarystycznych kalkulacjach, po drugie – stany te powinny być liczone na równi ze stanami ludzkimi. A zatem, egalitaryzm wy-

[10] T. Regan, *Defending Animal Rights*, s. 10.
[11] Tamże, s. 12.
[12] Tamże, s. 200.

rażony Benthamowską formułą „każdy liczy się za jednego, nie mniej i nie więcej" jest istotną cechą utylitarystycznego myślenia. Wszystkie istoty sensytywne (*sentient beings*), niezależnie od gatunkowej przynależności, są członkami moralnej wspólnoty i należny jest im moralny szacunek w równym stopniu.

Regan sądzi, że powyższemu stanowisku, pomimo jego atrakcyjności, można postawić konkretne zarzuty. Główny z nich dotyczy trudności związanych z pogodzeniem idei sprawiedliwości z postulatem maksymalizacji użyteczności oraz oszacowywania konsekwencji działań. Jego zdaniem, reguła równego traktowania w praktyce okazuje się wtórna i podporządkowana konsekwencjalistycznemu myśleniu oraz zasadzie maksymalizacji pozytywnych wyników. Tym samym, idea równości powiązana z zasadą użyteczności przestaje oznaczać stosowanie tej samej miary wobec wszystkich istot zdolnych do cierpienia. W efekcie, życie zwierząt nie liczy się tak samo jak życie ludzi, czyli nie ma jednakowej wartości. Uczestnicy danej sytuacji muszą przystać na preferowanie ludzkich, jednostkowych interesów i poświęcanie jednych istot w imię korzyści innych albo w imię możliwego przyszłego dobra. Ponadto zdaniem Regana, wzgląd na przyszłe dobro może usprawiedliwiać i dopuszczać stosowanie dowolnych metod służących jego osiąganiu, nawet najbardziej niegodziwych i niesprawiedliwych[13]. Stąd, wiodący charakter zasady użyteczności oznacza w praktyce instrumentalne traktowanie zwierząt i w pewnych sytuacjach również ludzi oraz dopuszczalność ich zabijania w imię całościowej, globalnej przewagi przyjemności nad cierpieniem. Regan podkreśla szczególnie tę kwestię. Jego zdaniem, w utylitaryzmie dopuszczalna jest zarówno eksterminacja zwierząt jak i ludzi pod warunkiem, że jest ona dokonywana bezboleśnie[14]. Tym samym, aksjologiczny status istot ludzkich i pozaludzkich przypominałby naczynia (*receptacles*), które mogą być zapełnione pozytywną albo negatywną wartością (przyjemność lub cierpienie), gdzie samo istnienie człowieka albo zwierzęcia nie ma żadnej wartości wewnętrznej. Regan koncentruje swoją krytykę na stanowisku Petera Singera – współczesnego orędownika utylitarystycznego myślenia, w przekonaniu którego zwierzęta nie mając świadomości własnego istnienia, nie są zainteresowane biologicznym trwaniem. Tylko ludzie dzięki rozwiniętej samoświadomości są zainteresowani dalszą egzystencją

[13] Tamże, s. 16.

[14] T. Regan, *The Case for Animal Rights*, s. 205. Dopuszczalność bezbolesnej eksterminacji nie dotyczyłaby wszystkich ludzi, ale pewnej ich grupy: np. starców, chorych umysłowo, kalekich noworodków, czyli tych wszystkich, których bezbolesna śmierć byłaby uzasadniona ze względu na maksymalizację społecznej użyteczności.

i tym samym ich życie jest cenniejsze od tych istot, które niczego nie planują[15]. Dlatego, jeżeli wartość życia ludzkiego jest nieporównywalna z wartością życia zwierząt, to postulat bezpośrednich moralnych obowiązków wobec istot pozaludzkich, oparty na respekcie dla ich cierpienia, traci w praktyce na znaczeniu.

Teoria praw zwierząt

Polemika Regana z Kantem i utylitarystami polega nie tylko na odrzuceniu głównych postulatów obu stanowisk, ale również na przejęciu pewnych ich cech. Przypomnijmy, że Kant akceptował wyłącznie pośrednie obowiązki człowieka wobec zwierząt. Regan odrzuca to stanowisko, inspirując się jednocześnie innym wątkiem kantowskiej etyki dotyczącym niewiązania moralnej słuszności działań z konsekwencjami. Filozof koncentruje swoją uwagę na drugim imperatywie kategorycznym Kanta, wyprowadzając z niego definicję moralnej słuszności. Tylko te działania są słuszne, które nie traktują innych jednostek wyłącznie jako środek, a zawsze jako cel. Stąd główny postulat jego etyki – zasada poszanowania (*the respect principle*) będzie brzmieć: „Powinniśmy traktować jednostki jako cele same w sobie, zawsze jako cele, nigdy jedynie jako środki”[16]. Jednakże, trudno uznać tę formułę za kantowską z ducha. Wszak Kant opierał swój drugi imperatyw kategoryczny na idei człowieczeństwa (*die Menschheit*) i jego poszanowania. Regan natomiast wprowadza pojęcie jednostki (*resp.* osobnika – *an individual*), której zakres znaczeniowy obejmuje zarówno istoty ludzkie, jak i pozaludzkie mające immanentną wartość. Tym samym, żadna istota obdarzona tzw. wrodzoną wartością (*inherent value*) nie może być redukowalna do wartości użytecznościowej, czyli środka do realizacji cudzych interesów. Moralnie złe jest zatem uzależnianie jej wartości od stopnia przydatności dla innych.

Natomiast inspiracje myślą utylitarystyczną, od Benthama po Singera, dotyczyć będą tezy o istnieniu bezpośrednich powinności (*direct duties*) nie tylko wobec ludzi, ale również zwierząt. Wszak jesteśmy zobligowani do pewnych zachowań wobec istot pozaludzkich ze względu na sam fakt ich istnienia. Swoją teorię Regan nazwie mianem *the rights view*, wyraźnie podkreślając, że stanowi ona połączenie pewnych cech utylitarystycznego my-

---

[15] Por. D. Probucka, *Filozoficzne podstawy idei praw zwierząt*, Kraków 2013, s. 89-95.

[16] „We are to treat individuals who exist as ends in themselves, always as ends, never merely as means”; T. Regan, *Defending Animal Rights*, s. 17.

ślenia z deontologiczną myślą kantowską. Podstawowa teza jego etyki brzmi: poza ludźmi istnieją inne istoty żyjące, które posiadają podstawowe moralne uprawnienia. Nasze działania są moralnie niesłuszne wówczas, kiedy owe uprawnienia lekceważą. Zauważmy, że w tym przypadku moralna słuszność byłaby bardziej podstawowa i niezależna od preferowanej przez utylitarystów użyteczności, ponieważ posiadanie praw jest niezwiązane z konsekwencjami. Tym samym, racją na rzecz zaniechania i potępienia np. morderstwa jest to, że czyn ten gwałci moralne i ustawowe prawo jednostki do życia. Zło moralne nie jest w tym przypadku związane z ilością bólu, sadystycznej przyjemności, albo ze stopniem realizacji preferencji, ponieważ konsekwencje tego czynu o charakterze jednostkowym albo zbiorowym nie mają żadnego moralnego znaczenia. Podkreślmy, w teorii Regana wartość działań jest niezależna od ich konsekwencji.

Kategoria wartości wrodzonej (*inherent value*)

Teza o istnieniu wrodzonej wartości jest kluczowa dla całej etyki Toma Regana. Wszak to właśnie jednostki, które mają wrodzoną wartość nie powinny być traktowane instrumentalnie, czyli wyłącznie jako środek do osiągania cudzych celów. Jednostki te nie powinny być również traktowane jak „naczynia na wartości" (*receptacles of values*) w celu osiągnięcia możliwie najlepszych konsekwencji, ponieważ ich wartość nie zależy od stopnia przyjemnościowych doznań i satysfakcjonującego życia[17]. To właśnie wobec tych istot mamy bezpośrednie obowiązki moralne, ponieważ to właśnie one są dysponentami podstawowych uprawnień moralnych. Należy na to stwierdzenie zwrócić szczególną uwagę, ponieważ rozumowanie Regana opiera się właśnie na przesłance, że obecność wartości wrodzonej jest podstawą moralnych uprawnień[18]. Ponadto wszyscy, którzy posiadają tę wartość są równi, niezależnie od tego czy przynależą do kategorii moralnych podmiotów, czy przedmiotów moralnej troski, a zatem niezależnie od tego czy są ludźmi, czy zwierzętami[19]. Tym samym, wszystkie istoty obdarzone wartością wrodzoną posiadają ten sam status moralny w co najmniej podstawo-

[17] Regan nie utożsamia wartości wrodzonej (*inherent value*) z wartością wewnętrzną (*intrinsic value*). Ta druga, jego zdaniem, przysługiwałaby pewnym stanom psychofizycznym, takim jak przyjemność albo satysfakcja, których zaistnienie nie powinno mieć wpływu na moralny status jednostki.

[18] Należy pamiętać o ewolucji poglądów Toma Regana w kwestii umocowania podstawowych uprawnień. Przedstawione powyżej stanowisko zostało wyłożone w książce *The Case for Animal Rights*. W późniejszych pracach filozof odchodzi od akcentowania idei wartości wrodzonej na rzecz kategorii interesów (*inrterests*).

[19] T. Regan, *The Case for Animal Rights*, s. 240.

wym zakresie i zajmują w świecie unikalną pozycję. Stąd, krzywda uczyniona jakiejkolwiek jednostce obdarzonej immanentną wartością jest tożsama z krzywdą pozostałych i nie może być usprawiedliwiona czyjąkolwiek korzyścią.

> Jeżeli postrzegamy wszelkie podmioty moralne jako posiadające identyczną wartość wrodzoną (…) i jeżeli część krzywd uczynionych moralnym podmiotom jest tego samego rodzaju co krzywdy uczynione przedmiotom moralnej troski (…) to wówczas arbitralny byłby osąd, że przedmioty moralnej troski wartości wrodzonej nie posiadają[20].

Teza ta ma ścisły związek nie tylko z równościowym charakterem omawianej wartości, ale również z jej niestopniowalnym wymiarem. Tym samym, pewne jednostki ją posiadają albo nie, ale nie mogą jej posiadać w stopniu wyższym bądź niższym.

Czy bycie żywym jest wystarczającym warunkiem posiadania wrodzonej wartości? – Nie, jest jedynie warunkiem koniecznym. Zdaniem Regana, cecha ta, choć podstawowa, nie jest najważniejszym kryterium zrównującym ludzi i zwierzęta w ich aksjologicznym statusie. To nie sam fakt życia, ale bycie tzw. podmiotem życia (*a subject of a life*) powinno być głównym wyznacznikiem posiadania wrodzonej wartości. Stąd kategoria „życiowej podmiotowości" stanie się drugą wiodącą ideą reganowskiej etyki. W przekonaniu filozofa, bycie podmiotem życia to:

> dysponowanie pewnymi przekonaniami, pragnieniami, posiadanie pamięci i pewnych wyobrażeń na temat przeszłości i przyszłości, zdolność do zmysłowego postrzegania, czucia bólu i przyjemności, posiadanie preferencji i interesów, umiejętność inicjowania działań celem ich realizacji, poczucie psychofizycznej tożsamości w czasie oraz poczucie dobrostanu własnej egzystencji, który byłby logicznie niezależny od stopnia spełniania cudzych interesów[21].

Powyższe cechy posiada zdecydowana większość reprezentantów gatunku *Homo sapiens*, ale również istoty pozaludzkie należące do ssaków i ptaków są w stanie sprostać zawartym w powyższym kryterium wymaganiom. Istoty te, podobnie jak ludzie, mają umiejętności poznawcze oparte na działaniach zmysłów, zdolność do refleksji, namysłu oraz możliwość angażowania własnej woli. Istoty te mają pewne przekonania i pragnienia, pamiętają i przewidują, planują i nakierowują swoje działania na określony cel. Posiadają zdolność do odczuwania fizycznej przyjemności i bólu. Odczuwają strach i zadowolenie, gniew i samotność, frustrację i satysfakcję. Zdaniem

[20] Tamże, s. 239. Por. D. Probucka, *Filozoficzne podstawy idei praw zwierząt,* s. 130-135.
[21] T. Regan, *The Case for Animal Rights*, s. 243.

Regana, te psychofizyczne stany są dowodem mentalnego życia charakterystycznego nie tylko dla ludzi, ale również dla co najmniej niektórych zwierząt[22] – oto wspólna, poszukiwana przez Regana płaszczyzna. Egzystencja nie tylko ludzi, ale również istot pozaludzkich ma podmiotowy charakter. Kategoria życiowej podmiotowości będzie przez filozofa szczególnie podkreślana, albowiem jej wprowadzenie umożliwia wykroczenie poza tradycyjną dystynkcję oddzielającą podmioty moralne (*moral agents*) od przedmiotów moralnej troski (*moral patiens*) i niewiązanie praw (*resp*. moralnych uprawnień) z osobową strukturą ludzkiej egzystencji. Podstawowe prawa, takie jak prawo do życia, niebycia krzywdzonym, niebycia niewolonym nie muszą być zatem umocowane wyłącznie w takich atrybutach jak racjonalność i autonomia.

W przekonaniu Regana, błędność tradycyjnego rozumowania widoczna jest w przypadku refleksji nad moralnym statusem małych dzieci albo ludzi intelektualnie ułomnych. Wszak nie mają oni zdolności do racjonalnego myślenia i działania, czyli cech typowych dla moralnej sprawczości i bycia osobą. A zatem, zgodnie z tym rozumowaniem istoty te nie powinny być dysponentami podstawowych uprawnień i nie powinny być objęte ochroną, jaką te uprawnienia dają. Dodajmy, że oznaczałoby to jednocześnie zgodę na ich instrumentalne traktowanie, przyzwolenie na zabijanie i krzywdzenie w imię cudzych korzyści. W tej sytuacji wykroczenie poza kategorię moralnej podmiotowości okazuje się konieczne, celem wykazania, że mimo wszystko małe dzieci i intelektualnie ułomni mają pewne podstawowe uprawnienia. Regan podkreśla, że istoty te niezależnie od stopnia rozwoju racjonalnego myślenia i możliwości samostanowienia są świadome swego istnienia, reagują na ból i pozytywne bodźce, doznają strachu albo poczucia bezpieczeństwa. Nie każde z nich jest w stanie władać językiem werbalnym, ale mimo to potrafią komunikować swoje pragnienia i potrzeby, okazywać radość i smutek. Są zatem podmiotami życia i ich wartość jest niezależna od rozwoju personalizacji[23].

Dlaczego zatem moralne uprawnienia nie powinny przysługiwać również zwierzętom (ssakom), jeżeli posiadają one wszystkie te cechy, którymi dysponują małe dzieci i intelektualnie ułomni? – pyta etyk. Rozumowanie Regana jest typowe dla tzw. argumentu z marginalnych przypadków (*argument from marginal cases*). Jeżeli uznamy za moralnie złe zabijanie i krzywdzenie dzieci albo umysłowo upośledzonych uważając, że istoty te posiadają moralne prawo do życia i niebycia krzywdzonym, to nie istnieją wystarcza-

[22] T. Regan, *Defending Animal Rights*, s. 43.
[23] Tamże, s. 100.

jące podstawy, abyśmy uznali za moralnie dopuszczalne zabijanie i krzywdzenie istot pozaludzkich dysponujących tymi samymi empirycznymi atrybutami co wyżej wymieniona grupa[24]. Wzgląd na przynależność gatunkową nie powinien być w tym przypadku najważniejszy, ponieważ świadczyłby o stronniczości i braku obiektywizmu. Byłby przejawem szowinizmu gatunkowego (*speciesism*). Ponadto, zwierzęta, analogicznie do dzieci i umysłowo upośledzonych, nie muszą być świadome posiadania jakichkolwiek uprawnień, ponieważ nie trzeba wiedzieć, że dysponuje się pewnym uprawnieniem, żeby rzeczywiście je mieć. W ich imieniu przed sądem mogliby występować rzecznicy, których funkcja byłaby porównywalna do tych, którzy obecnie reprezentują interesy ludzi niezdolnych w sensie intelektualnym i fizycznym do osobistego stawiennictwa.

Zasady moralnego postępowania

W przekonaniu Regana, najważniejszą dyrektywą nowej etyki powinna być zasada poszanowania (*the respect principle*), zgodnie z którą powinniśmy okazywać szacunek wszystkim jednostkom obdarzonym wrodzoną wartością, spełniającym tym samym kryterium życiowej podmiotowości. Regan interpretuje tę dyrektywę jako jedną z wersji formalnej zasady sprawiedliwości domagającej się równości traktowania tych wszystkich, którzy należą do tej samej kategorii zasadniczej oraz oddawania każdemu tego, co się jemu należy. A zatem, to w imię moralnej sprawiedliwości powinniśmy okazywać równy szacunek tym wszystkim jednostkom, które mają wrodzoną wartość, czyli należą do tej samej kategorii zasadniczej, niezależnie czy są ludźmi czy zwierzętami. Ów szacunek jest właśnie tym, co im się należy i oznacza celowościowe, nieprzedmiotowe podejście. Natomiast, brak poszanowania polegałby na ich instrumentalnym traktowaniu, czyli sprowadzaniu do środka służącego realizacji cudzych celów[25].

Z powyższej dyrektywy Regan wyprowadza drugą zasadę swojej etyki (*the harm principle*) i związany z nią postulat nieszkodzenia. A zatem, bez względu na okoliczności szkodzenie jednostkom należącym do kategorii podmiotów życia jest moralnie złe. Filozof chcąc ukazać możliwość wywiedzenia zasady nieszkodzenia z dyrektywy postulującej okazywanie szacunku, wskazuje na istotną cechę charakterystyczną dla życiowej podmiotowości, jaką jest możliwość doświadczania stanów pozytywnych i negatywnych.

[24] Tamże, s. 101. Rozumowanie to przyjmuje jeszcze jedną postać. Jeżeli argumentem na rzecz przedmiotowego traktowania zwierząt jest brak występowania u nich pewnej cechy, to zawsze można znaleźć marginalny przypadek człowieka, który tej cechy również nie posiada, a jest on pod ochroną moralnych, a nawet ustawowych uprawnień.

[25] T. Regan, *The Case for Animal Rights*, s. 263.

Stąd, pojęcia korzyści i szkody muszą się stosować do naszego myślenia o jednostkach obdarzonych wartością wrodzoną. Korzyści związane byłyby z realizacją celów leżących w interesie jednostki, natomiast do szkody prowadziłoby to wszystko, co owe korzyści ogranicza. Jeżeli wszystkie podmioty życia dążą do unikania szkody, to tym samym naszą moralną powinnością powinno być poszanowanie owej dążności[26]. W tym miejscu konieczna jest semantyczna analiza kategorii szkody (*harm*) oraz namysł nad jej adresatami. Regan podaje jej dwie definicje. W pierwszym przypadku szkodzenie oznacza powodowanie cierpienia fizycznego, natomiast w drugiej wersji to deprywacja, radykalne obniżenie jakości życia[27]. Kogo zatem dotyczyłby zakaz szkodzenia, czyli zadawania cierpienia i deprywowania? Tych wszystkich, którzy nie szkodzą innym oraz tych, którzy należą do kategorii niewinnych, obejmującej te istoty, które nie są zdolne do moralnej refleksji i ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny. Do kategorii tej filozof zalicza reprezentantów gatunku *Homo sapiens* nie spełniających wymogu moralnej sprawczości (*human moral patiens*) oraz zwierzęta (*non-human moral patiens*). Nie powinniśmy zatem szkodzić tym, którzy nie szkodzą innym oraz tym, którzy z racji swego ontycznego statusu są niewinni.

Kolejne zasady reganowskiej etyki związane są z odpowiedzią na pytanie o sposób postępowania w wyjątkowych sytuacjach, w których czynienie szkody staje się nieuniknione. Powinniśmy wówczas kierować się dodatkową dyrektywą, postulującą minimalizację liczby przekroczonych praw (*the miniride principle*)[28]. Zgodnie z nią, moralnie dopuszczalne jest lekceważenie prawa do poszanowania interesów wyłącznie u najmniejszej liczby jednostek uczestniczących w danej sytuacji. Wówczas, kiedy szkoda jest niemożliwa do uniknięcia, powinniśmy wybrać taką opcję, w której owej szkody będzie najmniej. Jeżeli zatem w przyszłości znajdziemy się w sytuacji konfliktowej, w której wszelkie możliwe rozwiązania będą łączyć się z nieuchronnym skrzywdzeniem, to powinniśmy wybrać taką opcję, która spowoduje krzywdę najmniejszej liczbie istot spełniających kryterium życiowej podmiotowości. Regan podkreśla, że reguła ta nie ma związku z utylitarystyczną kalkulacją i konsekwencjalistycznym myśleniem. Powinniśmy ją raczej interpretować jako pochodną naczelnej zasady poszanowania. A zatem, w sytuacjach skrajnych należy uczynić wszystko, aby respektować prawo do poszanowania u możliwie największej liczby istot – podmiotów życia.

---

[26] Tamże, s. 262.
[27] Tamże, s. 303.
[28] Tamże, s. 307.

Jak zatem powinniśmy postępować w wypadku krzywd nieuniknionych o charakterze zróżnicowanym, wszak nie wszystkie szkody są sobie równe? W tej sytuacji zasada domagająca się okazywania szacunku możliwie największej liczbie istot niewinnych jest nieadekwatna. Regan proponuje zastosowanie innej reguły postulującej ochronę bardziej poszkodowanych (*the worse-off principle*)[29]. Podkreślmy – w tym przypadku uwzględnianie liczby pokrzywdzonych nie powinno być wiodące. Należy bowiem bardziej chronić te istoty, których krzywda jest większa, nawet gdyby one były w mniejszości. Zgodnie z tą zasadą, możemy zlekceważyć prawo do poszanowania znacznej liczby pokrzywdzonych istot celem ratowania konkretnej jednostki doznającej największej krzywdy. Albowiem to wzgląd na wielkość jednostkowej szkody powinien być wyznacznikiem moralnej słuszności naszych działań.

BIBLIOGRAFIA

Dworkin R., *Biorąc prawa poważnie,* przekł. T. Kowalski, Warszawa 1998.
Finsen L., Finsen S., *The Animal Rights Movement in America*, New York 1994.
Hohfeld W. N., *Fundamental Legal Conception as Applied in Judicial Reasoning*, New Haven 1919.
Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności,* przekł. M. Wartenberg, Warszawa 1971.
Nozick R., *Anarchy, State and Utopia*, New York 1974.
Probucka D., *Filozoficzne podstawy idei praw zwierząt*, Kraków 2013.
Regan T., *The Case for Animal Rights,* Philadelphia 1983.
Regan T., *Defending Animal Rights,* Urbana-Chicago 2001.
Regan T., *Animal Rights, Human Wrong*, New York 2003.
Regan T., *Empty Cages. Facing the Challenges of Animal Rights*, New York 2004.
Shue H, *Basic Rights*, Princeton 1980.

[29] Tamże, s. 307.

ALON HIRSH

Higher Studies of Israel

FROM BEING SEDENTARY TO BEING ACTIVE: SHIFTING PATTERNS OF IDLENESS AMONG CHILDREN

ABSTRACT. Hirsh Alon, *From Being Sedentary to Being Active: Shifting Patterns of Idleness Among Children* [Od siedzącego do aktywnego trybu życia: zmieniające się modele aktywności ruchowej u dzieci]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 365-384. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.22

Physical activity is defined as body movement produced by muscle action that increases energy expenditure. The lifestyle of hominids/humans included physical activity. The way of life associated with hunting, gathering, and agriculture. During the Hellenic Age (336-30 B.C.), Sports were considered "physical training for health", and agonal (competitive) gymnastics were highly regarded. For Romans, some body movements served the purpose as preparation for war and the military. Our young people live in a social and physical environment that makes it easy to be sedentary. The benefits of physical activity for children, though seemingly obvious. Physical activity can reduce anxiety, feelings of stress. A reduction in sedentary behavior can be achieved with minimal financial or time requirements. Positive experiences with physical activity at a young age help lay the basis for being regularly active throughout early and later adulthood. Recommended physical activity guidelines differ according to age group. Performance of a wide variety of physical activities is important for refining already learned motor skills. Sport participation, appropriately directed, could be involved in the development of character, work discipline, teamwork, fair play, and other socially approved characteristics.

Key words: physical activity, ICT, motivation, teachers, sedentary lifestyle

The history of physical fitness

The evolution of hominids can be viewed in the context of Bipedalism that is evident in the fossil records of between eight and five million years before present (mybp) and adaptations associated with upright walking are postulated as central to subsequent biological and cultural evolution.

The lifestyle of hominids/humans included physical activity on a regular basis throughout their evolutionary history. The way of life associated

with hunting, gathering, and agriculture probably included a mixture of continuous and intermittent activities that have ranged from light to moderately vigorous with occasional periods of intense, vigorous activity. The lifestyle of hunter-gatherers was physically active' based on observations of skeletal remains of earlier hunter-gatherer populations Early hunters have been described as endurance specialists, specifically endurance running in a hot environment facilitated tracking and chasing of prey was an adaptive advantage which may have provided early hominids with a reliable mechanism for increasing their intake of animal protein.

On the other hand, others have maintained that early human hunters were adapted to long distance walking and not to running. Activities of late Paleolithic hunter-gatherers included walking (gathering, hunting, migrating), running (after wounded prey, flight), carrying (game meat, children, plants), flint knapping, tool making, meat butchering, digging (roots, tubers), dancing (recreational, ritual), playing.[1]

Early hominid evolution took place in woodlands and grasslands with subsistence hard to obtain. The hunter–gatherers who provide us with a model often travel 6–8 mi/day in search of food.[2] Movement was seen as an obligatory life activity, who viewed movement as lively activity. The need to be constantly prepared for the certainty of life's struggle**,** gave humans the necessity of physical fitness.[3]

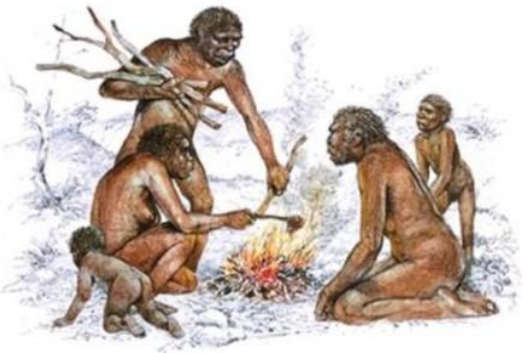


Fig. 1. About 500 000 years ago, the Homo-erectus began to gradually migrate into Asia and parts of Europe. Homo erectus or 'upright man' was the first creature to stand upright. He was probably also the first to use fire. He built campfires and may have made simple ovens with hot stones

[1] B.B. Little, R.M. Melina, *Physical Activity: The Present in the Context of the Past*, 2008.

[2] M. Hayes, M. Chustek, S. Heymsfield, *Low physical activity levels of modern Homo sapiens among free-ranging mammals*, Helppuide.org.(n,d) How to Start Exercising and Stick to It. 9, 2005.

[3] D. Demirel, I. Yıldıran, *The Philosophy of Physical Education and Sport from Ancient Times to the Enlightenment*, European Journal of Educational Research, 2013, 2, 4, p. 191-202.

Fig. 2. The health and wellness continuum

Physical fitness in the 21st century – social and behavioral characteristics

Our young people live in a social and physical environment that makes it easy to be sedentary. It has become inconvenient to be active. Social and environmental factors that discourage physical activity include communities that are designed and centered around automobiles with limited access to low or no cost physical activity close to home (such as parks, recreation centers, and walking and biking paths). The new information technology (smartphones, tablets) that are sedentary in nature and have increased concerns about safety in neighborhoods.

A recent study has shown that adolescents now spend more than seven hours per day watching television, DVDs, movies, or using a computer or a mobile device like a cell phone or MP3 player.

Older adolescents are less likely than younger children to be physically active are, and adolescent girls are less likely to be physically active than their male peers (Merino, González-Briones, 2015).

The principle of energy balance is simple; if energy intake (EI) exceeds energy expenditure (EE) a positive energy balance occurs, which if it persists will automatically lead to weight gain. However, understanding the underlying factors and mechanisms, which contribute to a low EE and high EI, is more complex. A combination of environmental pressures, technological factors and societal transitions from childhood to adolescence are likely to promote sedentary behavior, which could potentially lead to weight gain. The benefits of physical activity for children, though seemingly obvious, warrant restating. Most immediately, they include cardiovascular health, muscle and bone strength, kinesthetic awareness, sense of vitality, and sense of physical competence and integrity.

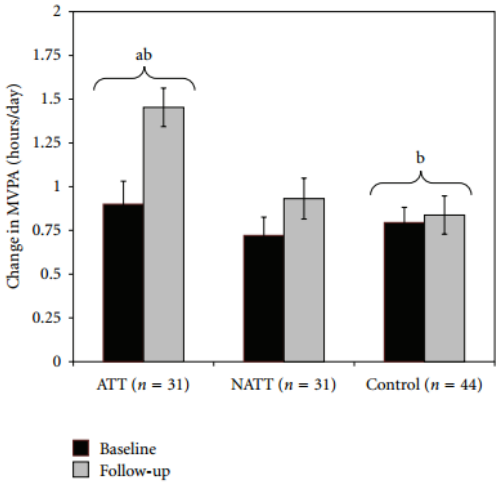


Fig. 3. Base line (black bars) and follow- up (grey bars) measures of MVPA by group. (A) Significant difference from baseline to follow- up measures; (b) change from baseline to follow-up is significantly different between ATT and control groups (Howe, Harris, Gutin, 201) 1

* MVPA = moderate-to-vigorous PA, ATT = boys in the intervention group who attended ≥ 60%; NATT = intervention boys who attended < 60%; CON = control Moderate to-vigorous PA (MVPA).

Physical activity is one of a number of factors, which influence the growth, and development of children and adolescents. During the formative years, changes in health and motor-related fitness are influenced by growth and maturation.[4] In some forms, physical activity appears to have self-regulatory benefits for behavior and emotional state and even a self-regulatory effect on chemical/hormonal balances in the body. Physical activity can reduce anxiety, feelings of stress, and, according to a few reports, depression.[5] Sedentary behavior is associated with detrimental health outcomes, which differ from those attributed to a lack of moderate to vigorous physical activity. This has led to the field of ''sedentary physiology'', which may be considered as separate and distinct from exercise physiology. Health promotion professionals and the medical community have known for a long time that regular physical activity plays a significant role in combating chronic diseases. According to a recent study on the actual causes of death in the United States, physical inactivity, along with cigarette smoking and poor

[4] P. Hills, N. King, T. Armstrong, *The contribution of physical activity and sedentary behaviors to the growth and development of children and adolescents: implications for overweight and obesity*, 2007.

[5] R.W. Johnson, *Foundation's. Physical (In) activity Among low-Incom Children and Youth: Problem, Prospect, Challenge*, 2003.

nutrition, was rated among the most important lifestyle-related risk factors. ody composition and cardiovascular (CV) fitness in young boys, Using

Population-based objective measures of children's PA levels revealed that only 42% of 6-11-year-old children acquire the recommended 60 min/day of moderate to-vigorous PA (MVPA); for 12–15-year-old adolescents, this number drops dramatically to < 10%. In a study: boys (8-12 years of age) participated in a 10- month after-school PA intervention, could prevent deleterious changes in a seven-day PA program.

Table 1

Important terms used to describe the movement continuum

Term	Definition
Sedentary	A distinct class of behavior(e.g. sitting , watching TV, driving) characterized by little physical movements and low energy openture(<_1/5 WET's)
Sedentarism	Extended engagement in behaviors characterized by minimal movement, low energy expenditure ,and rest
Physically active	Meeting established guidelines for physical activity (usually reflects in achieving a threshold number of minutes of moderate to vigorous physical activity per day)
Physical inactive	The absence of physical activity: usually reflects as the amount or proportion Of time not engaged in physical activity of some predetermined intensity.

Note: METS, metabolic equivalent tasks

Conceptualizing sedentary behavior as distinct from a lack of physical activity is important for three main reasons: (i) the unique nature of sedentary behavior, (ii) the physiological responses of sedentary behavior, and (iii) the measurement of sedentary behavior. For example, Tremblay et al. (2007) illustrated how reductions in sedentary behavior may be achieved through almost limitless micro intervention opportunities designed to promote energy expenditure, whereas physical activity or exercise interventions have more constraints (e.g., time, location, equipment, logistics.

A reduction in sedentary behavior can be achieved with minimal financial or time requirements (e.g., transportation, equipment, prolonged interruptions of work or domestic tasks). Individuals can achieve high levels of moderate to vigorous physical activity and still exhibit high levels of sedentary behavior. One behavior does not necessarily displace the other. For example, an ''active'' individual might engage in 30 min each day of brisk walking or jogging (and in doing so meet or exceed current public health

guidelines on physical activity); however, this leaves some 15.5 waking hours within which the proportions of time allocated to sitting vs. standing and light-intensity ambulatory activities can vary widely.

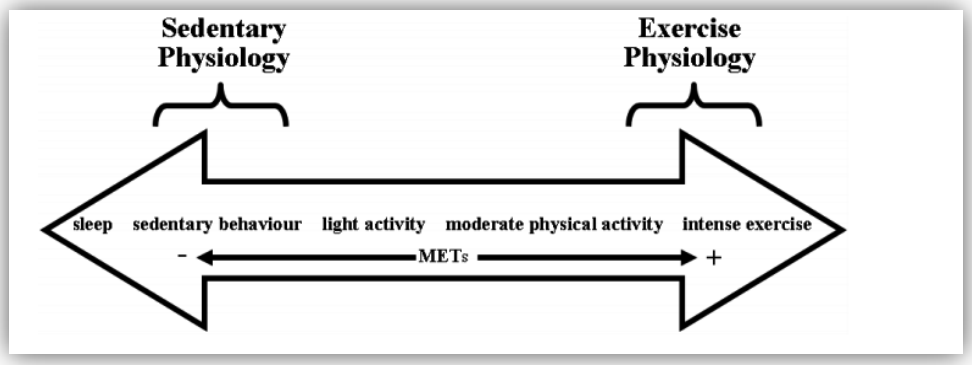


Fig. 4. The movement continuum, illustrating the different focus of sedentary physiology and exercise physiology. METs, metabolic equivalent tasks. This may be described with similar details. Sedentary behavior frequency and the number of bouts of a certain duration

*MVPA = moderate-to-vigorous PA, ATT = boys in the intervention group who attended ≥ 60%; NATT = intervention boys who attended < 60%; CON = control Moderate to-vigorous PA (MVPA).

An evaluation on examining the relationships between objectively and subjectively measured sedentary behavior and health indicators in children and youth aged 5-17 years was observed. The intervention (durations, patterns, and types of sedentary behaviors), comparator (various durations, patterns, and types of sedentary behaviors), and outcome (critical: body composition, metabolic syndrome/cardiovascular disease risk factors, behavioral conduct/pro-social behavior, academic achievement; fitness, self-esteem) study criteria. Quality of evidence by outcome has been assessed. The outcomes show that higher durations/frequencies of screen time and television (TV) viewing were associated with unfavorable body composition. Higher duration/frequency of TV viewing was also associated with higher clustered cardio metabolic risk scores. Higher durations of TV viewing and video game use were associated with unfavorable behavioral conduct/pro-social behavior. Higher durations of reading and doing homework were associated with higher academic achievement. Higher duration of screen time was associated with lower fitness. Higher durations of screen time and computer use were associated with lower self-esteem. In 1971, the average age at which children began to watch TV was 4 years; today, it is 5 months.

Currently, it is estimated that more than 90% of children had begun watching TV before the age of 2 years, in spite of recommendations to the contrary. The occupational physician Bernadino Ramazzini noted the relationship between sedentary behavior and deleterious health consequences as early as the 17th century. It has been estimated that in the 1960's, around half of the jobs in private industryin the U.S. required at least moderate intensity physical activity, in contrast to less than 20% of the jobs currently. Modern technology and the development of motor-based transport systems, of machines, which take over former high-energy demanding activities both at home and at the workplace, as well as in commuting, have reduced the intensity of, and time spent in, physical activity in our daily living. In the last five decades, daily energy output due to the reduction in occupational physical activity has been estimated to have decreased among US men and women by 140 and 124 kcal, respectively1, probably affecting energy balance.

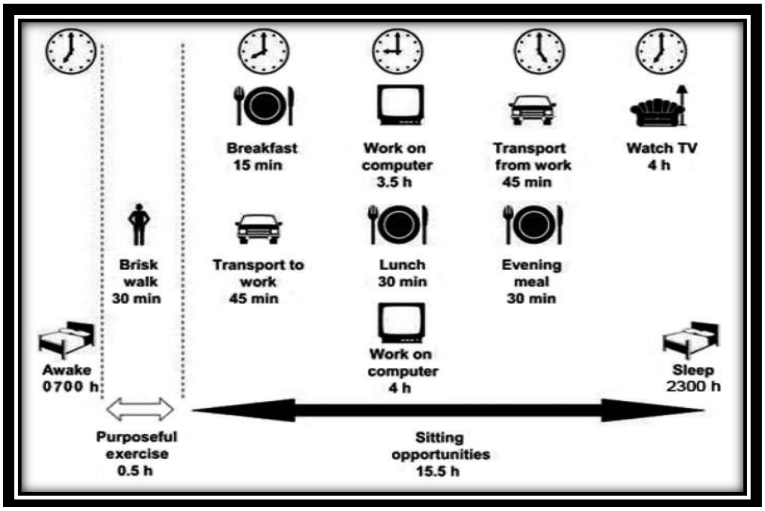


Fig. 5. Major contexts for sedentary behavior and their distribution over a typical adult's waking hours. (From Dunstan et al. 2010a, reproduced with permission of Touch Briefings, European Endocrinology, vol. 6, p. 20, # 2010.)

Recent evidence on sedentary physiology suggests that sedentary behavior has a direct influence on metabolism, bone mineral content, and vascular health. One of the demonstrated effects of sedentary behavior is metabolic dysfunction, characterized by increased plasma triglyceride levels, decreased levels of high-density lipoprotein (HDL) cholesterol, and decreased insulin sensitivity.

There is substantial evidence linking the number of hours of TV viewing and being overweight or obese in children and adolescents. For example, in a representative sample of 7216 children aged 7 to 11 years, TV watching and video game use were risk factors for being overweight (17% to 44% increased risk) or obese (10% to 61%) In order to develop evidence-based public health strategies and implement large-scale interventions that will reduce population wide levels of sedentary behaviors, there is a need to understand the determinants of the behaviors themselves. Prospective studies and intervention trials can identify the environmental, social, and personal factors that may lead to prolonged time spent in particular sedentary behaviors. There is the need for models that are specific to sedentary behavior. This may systematize relevant evidence from the multiple domains that are likely to influence sedentary time in particular settings. These settings can personal preferences and other time uses in relation to domestic TV viewing time; or the transportation infrastructure in relation to time spent in automobiles.

*Motivation for physical fitness among children and youth – some recommendations

Motivation is the basis of every human activity; it is a combination of energetic powers coming from some internal or external individual proclivities such as conditions, events or activities. They affect his or her behavior and determine the form, the direction and the duration of this behavior. Motivation lies at the basis of all human activity; it is "a process and a state with a number of interactions and different variables (necessities, intensity of proclivities expectations, unconscious factors) acting as behavioral regulators".[6] The motivation for success is a construct with the following referents: a desire for success in the activity performed. Its adequate appreciation and evaluation. An aspiration for overcoming of obstacles with higher levels of difficulty. A proclivity for solving more difficult and challenging tasks. A desire to receive feedback for one's own abilities and an aspiration to live up to standards of high quality. The interest as a relatively constant preference for activities allows the target to be achieved. (Sebirel, Jago, Fox, Edwards, Thompson, 2013). The Centers of Disease Control and Prevention (CDC, 2008) found that positive experiences with physical activity at a young age help lay the basis for being regularly active throughout early and

[6] N. Tsankov, E. Deliverska, S. Ivanov, *Achievement motivation as a determining factor for sports quality and animation activities with children*, 2015.

later adulthood. Recent research, suggests that many children lack proper motivation for active participation in physical education and sport programs. In 2005, only 36% of high school students had participated in the nationally recommended level of at least 60 minutes of physical activity per day on five or more of the previous seven days, and only 33% attended physical education class daily.[7] Many children are insufficiently physically active to increase children's physical activity (PA), it is necessary to understand its social, environmental and psychological underpinnings. Understanding the social cognitive factors that can influence a child's social milieu is important because they could be targeted through theory-based interventions to increase PA. For example, giving advice to influential figures in children's lives such as teachers and parents on how to support PA may provide a mechanism for increasing children's motivation. Ensuring that youth are physically active is essential for their physical and emotional health. Rates of physical activity, however, are low among youth and decline during adolescence. (Sebirel Jago, Fox, Edwards, Thompson, 2013). According to Maehr and his colleagues, Social Approval Goals are reflected in students influencing their physical activity behavior. For example, a student may decide to exert more effort if they feel their success is connected to the social approval of others. Social approval motivation, within the specific motivational framework of achievement goal theory, has been linked to the purpose of an individual's achievement In other words, Maehr and his colleagues asserted that an individual's perceived social purpose of trying, or not trying, to achieve in an achievement setting is their social approval goal.[8] It had been suggested that adolescents who engage in sport and physical activity for enjoyment and intrinsic interest. Yet, physical education research studies in the UK and in Greece, have reported that participation and interest in physical education gradually declines with age. There is also a similar trend occurring in the United States. Currently there is consensus among researchers that the individual variable intrinsic motivation is of central importance not only to physical education research but as an outcome variable to achievement goal literature as well. In fact, intrinsic motivation has been one of the most widely studied concepts in physical education.

Self-efficacy has been found to be a strong direct predictor of physical activity behavior. More specifically, research on adolescents has consistently found that individuals who feel more efficacious are likely to expend more effort, perform better, persist longer, and are more likely to continue being active in sport and physical activity than those with low levels of self-

[7] F. Destani, *Relationships among the physical education climate and physical activity in junior high school physical education: A mediational analysis*, 2011.

[8] Ibidem.

efficacy In fact, self-efficacy and intrinsic motivation both have been found as strong correlates of physical activity.

It is a challenge today to accurately assess adolescents' physical activity. There are multiple categories of techniques (e.g., self-report measures, direct observation, monitoring devices, etc.) used to assess adolescents' physical activity with each having their own strengths and weaknesses. The choice of which particular physical activity assessment method to use largely depends on the design of the study and the age of the participants. Pedometers, a type of monitoring technique that detects motion, have become increasingly popular in physical education studies to look at the students' step counts because they are relatively inexpensive, unobtrusive, and their output (step counts) is easily understandable.

Accelerometers, another monitoring technique, although more accurate than pedometers in assessing physical activity, are expensive and not always the more practical choice in physical education research. In short, pedometers allow for objective, reliable, and practical measurement of physical activity on self-report methods (e.g., questionnaires) to assess physical activity behaviors. Achievement motivation research in physical education has largely relied on self-report methods (e.g., questionnaires) to assess physical activity behaviors.[9] In order to investigate physical activity levels and to identify motivational factors, a study was held in Amman, Jordan, that suffers from limited resources and increase in chronic disease. Focused on risk behaviors such as smoking and nutrition. In addition, physical activity has received little or no attention.

Based on the recommendation that physical activity requires at least 30 minutes of physical activity , 3 or more days per week, trans theoretical model indicates that individuals go through five stages of change to alter their behavior (These stages are: precontemplation, contemplation, preparation, action and maintenance. Pre-contemplation is the stage of change in which an individual has no intention to take action within the next 6 months. Contemplation refers to the stage of change where the individual intends to take action within the next 6 months. In the preparation stage of change, an individual intends to take action within the next 30 days and then must take some steps in that direction. The action stage of change is where the individual has changed their behavior, but only within the last 6 months. The maintenance stage of change is where the individual has changed the behavior for more than 6 months.[10]

---

[9] Ibidem.

[10] H. Madanat, M.R. Merrill, *Motivational factors and stages of change for physical activity among college students in Amman*, Jordan 2006.

Table 2

Physical activity recommendations by age group. Adapted from WHO 2010

Age Group	Physical activity recommendations	Additional comments
5-17 years	Children and youth aged 5-17 should accumulate at least 60 minutes of moderate – to vigorous- intensity physical activity daily.	For this age group. Bone loading activities
	Amounts of physical activity greater than 60 minutes	Can be performed a as part of playing
	additional health benefits	games , running , turning or jumping
	Most of the daily physical activity should be aerobic. Vigorous intensity activities should be incorporated.-	- Muscular fitness. Bone health and ca cardio- vascular and metabolic health biomarkers.
	Strengthen muscle and bone at least 3 times per week.	

Safety tips for beginning exercisers: If you have never exercised before, or it has been a significant amount of time since you have attempted any strenuous physical activity, keep the following health precautions in mind:

– Health issues- Get medical clearance first**.** If you have health concerns such as heart disease, asthma, diabetes, or high blood pressure, talk with your doctor before you start to exercise.

– Warm up- Warm up with dynamic stretches—active movements that warm and flex the muscles you'll be using, such as leg kicks, walking lunges, or arm swings—and by doing a slower, easier version of the upcoming exercise. If you are going to run, start with walking, for example. Alternatively, if you are lifting weights, begin with a few light reps.

– Cool down- After your workout, it is important to take a few minutes to cool down and allow your heart rate to return to its resting rate. A light jog or walk after a run, for example, or some gentle stretches after strength exercises can also help prevent soreness and injuries.

– Drink plenty of water- Your body performs best when it is properly hydrated. Failing to drink enough water when you are exerting yourself over a prolonged period of time, especially in hot conditions, can be dangerous.

– Listen to your body-If you feel pain or discomfort while working out, stop! If you feel better after a brief rest, you can slowly and gently resume your workout. However, do not try to power through pain. That is a surefire

recipe for injury. (Trusted guide to mental, emotional & social health ,para 1, n.d)

Training methods for beginners of male/female youth

In the past, children engaged more in spontaneous and unstructured physical play while having regular opportunities to enhance fundamental movement skills, increase muscle strength, make friends and have fun. To support the development of muscular strength and motor skills in school-age youths, physical education classes were more gymnastics based in nature until the late 1950s.

Because of the timing of brain development and the associated neuroplasticity for motor skill learning, pre-adolescence and early adolescence may provide a unique opportunity to enhance muscular strength and develop fundamental movement skills. This can prepare youth for a lifetime of health-enhancing physical activity and cognition. In addition, the bidirectional relationship between motor skill learning and physical activity may reveal a positive feedback loop that could enhance physical fitness and lifelong engagement in physical activity.

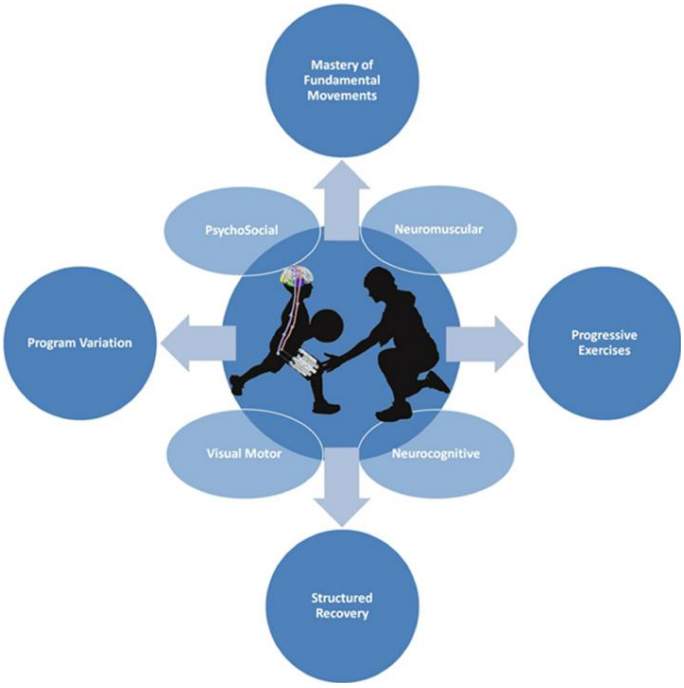


Fig. 6. Qualified education and instruction support the complex programming components for effective Implementation of integrative activities

Children may inherit sensitivity to the certain types of training and exercise during the growing years. There may also be genetically linked nervous system thresholds that differentiate between a child's ability to exploit critical maturational thresholds for the development of complex motor skills (i.e., physical acts of the body or implement that must be moved into the right place at the right time in order to accomplish a task).

In a 10-year longitudinal study of 630 adolescents, the participants who first became involved in organized youth sports clubs between the ages of 6 and 10 years were more physically active as adults than adolescents who initiated sport involvement at older ages. Today, technological influences and sedentary leisure time activities have reduced moderate to vigorous physical activity (MVPA) during the growing years; replacing time and the needed opportunity that should be spent to practice and reinforce developing motor skills.

The 2008 US Physical Activity Guidelines for Americans clearly state the duration, frequency and intensity of aerobic physical activity recommended, with general recommendations for muscle-strengthening activities is to be performed three times per week. The World Health Organization (WHO) mirrors these guidelines with similar specificity for aerobic activity, and lack of specificity for resistance exercise. The physical activity guidelines from the National Association for Sport and Physical Education for children aged 5–12 years (which predate the US guidelines by 4 years) recommend at least 60 min of physical activity on most days of the week, but make no mention of muscle-strengthening activities. The UK guidelines are similar to the US guidelines, with mention of muscle-strengthening activities made, but no specificity other than frequency (three times per week),[11] However, Health Canada promoted a recommendation among Canadian children and adolescents that reached 90 minutes/day in moderate to vigorous, physical activity (MVPA). Another concern is that these physical activity recommendations do not distinguish between children and adolescents despite the well-documented biological differences between the two life periods, as well as the decrease of physical activity from childhood to adolescence.[12] Recommended physical activity guidelines differ according to age group. For infants (birth to 12 months), safe opportunities for physical activity and sensorimotor play are necessary for mastery of motor skills. Encouraging physical activity among infants in the prone position. For toddlers (1-3 years), at least 30 minutes daily of structured physical activity and minutes daily of

[11] G. Myer et al., *Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach*, 2015.

[12] D.R. Martinez-Gomez et al., *Recommended Levels of Physical Activity to avoid an Excess of Body Fat in European Adolescents*, 2010.

unstructured physical activity should occur for development of motor skills necessary for movements that are more complex. Safety remains paramount during this period, and parent modelling is similarly important in influencing how children interact with the physical world. For preschoolers (3-5 years), the physical activity requirement is for 60 minutes daily of structured physical activity and 60 minutes to several hours of daily, unstructured physical activity. For children >5 years of age-appropriate moderate to vigorous physical activity on five or more days of the week. Performance of a wide variety of physical activities is important for refining already learned motor skills; similarly, parent modelling is crucial for instituting physical activity as a part of the daily routine.[13]

The importance of contributing time in physical activity as a valuable life lesson for children and youth

In historical terms, the idea that participation in sport has some utility (other than being enjoyed for its own sake) can be traced to the mid-nineteenth-century United Kingdom. Middle-class reformers in the areas of education and urban welfare began to develop the idea that sport participation, appropriately directed, could be involved in the development of character, work discipline, teamwork, fair play, and other socially approved characteristics. Thus, sport began to be justified in education (physical education, organized games), in youth detention centers, and by urban agencies, such as the YMCA, in an attempt to affect the character and behavior of participants.

The utility of sport for building social inclusion is a result of its utility in reducing social exclusion. Recent attempts to understand, quantify and/or specify the relationship between sport, children/youth and community building. Sport makes a major contribution to Canada's economy and society, not only through the development of skills and the improved health of citizens, but also through the building of social cohesion and capital.

Child and youth participation in sport, not only as athletes but also as volunteers and officials, means that children and youth are experiencing and learning the values of citizenship and leadership – as they take on more responsibility for their sporting experiences and for the future administration of sport in their community.

H.J. Sallis, P.J. Kauthor, *The role of primary care in promoting children's physical activity*, British Journal of Sports Medicine, 2009, p. 19. [13]

Recent research suggests that sport-based programs focused on children and youth in areas of conflict offer a means of both resolution and, in turn, reconciliation, for example, it was found that sport can facilitate positive social opportunities in post-war Africa, where violence and child soldiering have severely restricted or foreclosed the health and welfare of children and youth. Similarly, documented the success of Open Fun Football Schools in reintegrating ethnic communities in the post-war Balkans, although they caution that "football is something like frontline farmland: fertile, but likely to be mined." When war leads to limited avenues for social and personal development, the importance of physical activity for children and youth may be thought to increase. (The use of sport to foster child and youth development and education, Peter Donnelly 2007).

Anti-social behavior or delinquency among children and youth is seen increasingly as a social problem that is responsive to sport-based interventions. For example, in Canada, 49% of citizens believe in the ability of community-level sport to reduce crime among young people. Likewise, in 2002, the Australian Institute for Criminology identified over 600 programs that used sport and physical activities to reduce youth crime and anti-social behavior. In general, research suggests that sports are effective tools in alleviating deviant behaviors among children and youth, if provided through positive, supportive, and non-authoritarian approaches. (The use of sport to foster child and youth development and education, Peter Donnelly 2007).

Many theories that attempt to explain how sports directly affects delinquency credit the structured nature of sports involvement for legitimating social norms. These explanations are consistent with the assumption that under conformity to social norms leads youth to engage in anti-social behaviors. Among the most cited explanations are:

– Sports involvement encourages less frequent, shorter, or less intense interaction with deviant others;

– The "values" of sports – such as teamwork, effort, and achievement – reflect those of wider society;

– Sport involvement decreases the amount of unsupervised leisure time;

– Being labeled an "athlete" reflects positively on youth; thus, they will be encouraged towards more positive behaviors (this is complicated by some research that indicates that athletic youth are not less delinquent, but less likely to be punished.

– Sports programs aimed at reducing youth delinquency work simply by reducing boredom in youth and creating a diversion from less desirable, sometimes criminal, behavior.

The use of sport to foster child and youth development and education (Donnelly, P. 2007).

Discussion

In this article we reviewed physical activity from different angles. Environmental factors play a major role in the determination of physical activity levels at the population. One factor that may influence youth activity levels is the social context. Youth are more likely to be active when they are in the company of peers and friends than when they are alone. Because youth physical activity typically involves some, form of play that requires peers or play partners. Peer relationships offer important opportunities for companionship and recreation and may set the occasion for physically active alternatives to eating and sedentary behavior.

The odds of being an active child or adolescent are almost two times greater with supportive versus unsupportive parents. An increase in parental support or modeling behavior is associated with an increase in child/adolescent PA.[14]

The presence of a friend increased overweight and non-overweight youth's motivation to be physically active as well as their actual physical activity (i.e., distance biked). It is possible that participants biked more in the presence of friends because of social facilitation. Friends are generally more assured of their mutual affection and have less need to use strategies to obtain each other's approval.[15]

People with chronic diseases, such as a heart condition, arthritis, diabetes, or high blood pressure, should talk to their doctor about what types and amounts of physical activity are appropriate.

Tips to help get you started:

Look for opportunities to reduce sedentary time and to increase active time. For example, instead of watching TV, try taking a walk after dinner.

Set aside specific times for physical activity in your schedule to make it part of your daily or weekly routine.

Start with activities, locations, and times you enjoy. For example, some people might like walking in their neighborhood in the mornings; others might prefer an exercise class at a health club after work.

Try activities with friends or family members to help with motivation and mutual encouragement.

---

[14] J. Pugliese, B.A. Tinsley, *Parental Socialization of Child and Adolescent Physical Activity: A Meta-Analysis*, Journal of Family Psychology, October 2007, 21(3), p. 331-343.

[15] S.J. Salvy et al., *Effect of Peers and Friends on Youth Physical Activity and Motivation to be Physically Active*, 2009.

Start slowly and work your way up to more physically challenging activities. For many people, walking is a particularly good place to begin.

When necessary, break up your daily activity goal into smaller amounts of time. For example, you could break the 30-minute a day recommendation into three 10-minute sessions or two 15-minute sessions. Just make sure the shorter sessions are at least 10 minutes long.(2011, introduction, para, 1)

Strategies for Overcoming Obstacles to Physical Activity:

If you are just getting started, you might face certain obstacles that seem difficult to overcome. A few examples of common obstacles and strategies for overcoming them are shown in the following table.

Table 3

Strategies for Overcoming Obstacles to Physical Activity

Obstacle	Try This
I just do not have time to be physically active.	Identify available time slots. Monitor your daily activities for one week. Identify at least three 30-minute time slots you could use for physical activity.
I do not have anyone to go with me.	Develop new friendships with physically active people. Join a group, such as the YMCA or a hiking club.
I am so tired when I get home from work.	Schedule physical activity for times in the day or week when you feel energetic.
I have so much on my "to do" list already, how can I do physical activity too?	Plan. Make physical activity a regular part of your daily or weekly schedule by writing it on your calendar. Keep the appointment with yourself.
I will probably hurt myself if I try to be more physically active.	Consult with a health professional or educational material to learn how to exercise appropriately considering your age, fitness level, skill level, and health status.
I am not coordinated enough to be physically active. I cannot learn something new at my age!	Select activities requiring no new skills, such as walking, climbing stairs, or jogging

Obstacle	Try This
My job requires me to be on the road, it is impossible for me to exercise.	Stay in places with swimming pools or exercise facilities. Alternatively, find a DVD exercise tape that you enjoy and request a DVD player with your room.
I have small children and it is impossible to have time to myself for exercise.	Trade babysitting time with a friend, neighbor, or family member who also has small children. As children get older, family bike rides or walks might be another option.

Conclusion

Participation in sport there is a diverse benefit (except pleasure). This we know since the early humans. Over the years, the person was active as a result for the need to survive and exist.

With the onset of the industrial revolution 200 years ago, man found himself increasingly using machines that allowed him to change his ways of life naturally, causing him to be less active.

It is now clear to everyone that we consume more food and expend less energy. This means: obesity can create serious illnesses such as heart attacks and Type 2 diabetes.

We must make the change: change the ways of thinking and create an active day. Actively implement an agenda ranging from preschool to adulthood while finding motivation tools for change among the adult population moving the younger ones born into a society of saturation.

There is no doubt that there is a recognition of the problem, but we do not know how to deal with the many temptations that an affluent society offers. Existing tools do not give a proper answer to solving the problem. If we can influence the priorities of policy makers, we will begin a new way to changes in habits and conduct of modern society that is healthy and satisfying.

BIBLIOGRAPHY

Carson V., Hunter S., Kuzik N., Gray C.E., Poitras V.J., Chaput J.-Ph., Saunders T.J., Katzmarzyk P.T., Okely A.D., Gorber C., Kho S., Sampson M., Lee M.H., Tremblay M.S., *Systematic review of sedentary behavior and health indicators in school-aged children and youth*: an update, 2016.

Centers for Disease Control and Prevention. (1997), Historical Background and Evolution of Physical Activity Recommendations, http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/intro2.htm

Centers for Disease Control and Prevention. (2015), Getting started with physical activity for healthy weight. https://www.cdc.gov/healthyweight/physical_activity/getting_started.html

Demirel D., Yıldıran I., *The Philosophy of Physical Education and Sport from Ancient Times to the Enlightenment*, European Journal of Educational Research, 2013, 2, 4.

Destani F., *Relationships among the physical education climate and physical activity in junior high school physical education: A mediational analysis*, 2011.

González M.G., Meléndez A., *Sedentarism, active lifestyle and sport: impact on health and obesity prevention*, 2013.

Harmandar-Demirel D., Yıldıran I., *The Philosophy of Physical Education and Sport from Ancient Times to the Enlightenment*, European Journal of Education Research, 2013, 2, 4.

Hayes M., Chustek M., Heymsfield S., *Low physical activity levels of modern Homo sapiens among free-ranging mammals*, Helppuide.org.(n,d) How to Start Exercising and Stick to It. 9, 2005.

Hills P., King N., Armstrong T., *The contribution of physical activity and sedentary behaviors to the growth and development of children and adolescents: implications for overweight and obesity*, 2007.

Howe C.A., Harris R., Gutin B., *A 10-Month Physical Activity Intervention Improves Body Composition in Young Black Boys*, 2011.

Howie, E.K., Pate R., *Physical activity and academic achievement in children: a historical perspective*, 2012.

Johnson R.W., *Foundation's. Physical (In) activity Among low-Incom Children and Youth: Problem, Prospect, Challenge*, 2003.

Little B.B., Melina R.M., *Physical Activity: The Present in the Context of the Past*, 2008.

Madanat H., Merrill M.R., *Motivational factors and stages of change for physical activity among college students in Amman*, Jordan 2006.

Martinez-Gomez D.R., Ruiz J.B., Ortega F.L., Veiga O., Moliner-Urdiales D., Mauro B., Galfo M., Manios Y., Widhalm K., Béghin L. Moreno L., *Recommended Levels of Physical Activity to avoid an Excess of Body Fat in European Adolescents*, 2010.

Molnar D., Marcos A., Sjöström M.A., *The use of sport to foster child and youth development and education*, Peter Donnelly, 2007.

Myer G., Faigenbaum A., Edwards N., Clark J.F., Best T.M., Sallis R.M., *Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach*, 2015.

Pugliese J., Tinsley B.A., *Parental Socialization of Child and Adolescent Physical Activity: A Meta-Analysis*, Journal of Family Psychology, October 2007, 21(3).

Robinson L., Segal J., *Making Exercise an Enjoyable Part of Your Everyday Life. Trusted guide to mental, emotional and social health*, 2016.

Sallis H.J., Kauthor P.J, *The role of primary care in promoting children's physical activity*, British Journal of Sports Medicine, London 43.1, Jan 2009, p. 19.

Salmon J., Booth M., Phongsavan P., Murphy N., Timperio A., *Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents*, 2007.

Salvy S.J.,, Bowker J.C., Romero N.D., Stadler P.J., Epstein L.H., *Effect of Peers and Friends on Youth Physical Activity and Motivation to be Physically Active*, 2009.

Sampson M., Lee H., Tremblay M.S., *Systematic review of sedentary behavior and health indicators in school-aged children and youth*: an update, 2016.

Stephen M., Colley T., Christine R., Saunders T.J., Healy G.N., Owen N., *Physiological and health implications of a sedentary lifestyle*, 2010.

Tsankov N., Deliverska E., Ivanov S., *Achievement motivation as a determining factor for sports quality and animation activities with children*, 2015.

JITKA LORENZOVÁ

Charles University

THE CONCEPT OF AUTHORITY IN PEDAGOGICAL THINKING

ABSTRACT. Lorenzová Jitka, *The Concept of Authority in Pedagogical Thinking* [Idea autorytetu w myśleniu pedagogicznym]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 385-402. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.23

The article aims to illustrate how pedagogical authority has changed against the backdrop of the developments in our concept of the relationship between children and adults. It maps out selected concepts of authority in pedagogy (the platonic, democratic and patriarchal models), follows the transformations of the parent-child relationship in a psychohistorical context, and outlines the distinctions between authority and authoritarianism. Further arguments relate to the necessity of partnership in the model of pedagogical authority and demonstrate the shift from the disciplinary to the personalizing code of education, in conjunction with Bernstein's concept of invisible pedagogy. The text also deals with the contradictions and paradoxes that characterize contemporary childhood and complicate any clear-cut notion of pedagogical authority. The conclusion is that the current ambivalence surrounding pedagogical authority requires a renewal of the debate about educational ideals, especially the humanizing goal of education in post-industrial society.

Key words: authority, models of authority, pedagogical relationship, invisible pedagogy, socialization, complex humanity

Introduction

Authority is an essentially human phenomenon, which also means that it is social and historical. It always presupposes the existence of a society which, unlike an animal herd, affords us the possibility to freely react and implies a history as opposed to simply biological, natural evolution.[1] In a political sense, this is a relation of power whose chief aim is to legitimize

[1] A. Kojève, *La nocion de autoridad*, Buenos Aires 2005, p. 71.

existing power structures.[2] Without authority, it is difficult to imagine the functioning of society or the state. As shown by M. Weber in the now classic differentiation between force and mastery, a necessary prerequisite of the social efficacy of authority is its internalization by those who are its subjects. It is a specific case of dominance and submission, in which part of one's personal freedom is sacrificed for the benefit of others, and in return obtain the securities given by authority – protection, access to public goods and services, etc. When authority is felt to be legitimate, it elicits a strong experience of inner obligation in the individuals and social groups in the sphere of its influence. This psychological mechanism makes the social relation of authority one of the most powerful tools of control.

Do these presuppositions also apply to pedagogical authority? To what extent can children and adolescents freely and willingly decide to accept the demands of authority as legitimate? If pedagogical authority is an indisputable constant of the educational relationship and a basic condition of making the educational process effective, as most experts as well as lay educators seem to agree, how is it possible that so much attention is paid to the weakening or even crisis of authority today? The relation of teachers to learners is intrinsically connected to the character of the school as an institution and to its social goals at the given moment, to the understanding of the social roles of the teacher and the student, the adult and the child – that is, to factors that are culturally, socially and economically determined. Is it only the historically conditioned models of authority that change, while the basis and the need for authority remain the same?

Concerning the Models of Pedagogical Authority

Plato's founding paradigm of education and pedagogy shows that the authority of the teacher is less determined by the method of teaching and more by *what* is being taught. In this philosophical tradition, authority is based on the teacher's orientation towards the truth.[3] With Plato, the truth stops being "the child of a well managed dialogue" as it had been up to the sophists, but "a mutual opening up to the demands of the *logos*". The art of the teacher who understands what is beneficial to the soul is not simply a matter of transmitting truths, but of giving meaning to facts and laying foundations of inner life. In this sense, true education is principally the care

[2] M. Weber, *Autorita, etika a společnost. Pohled sociologa do dějin*, Praha 1997.
[3] R. Palouš, *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, Praha 1991.

of the soul. Pedagogical authority enables people to become even more human; it brings people to themselves, as the truth must be found through some internal understanding.[4] The teacher becomes a companion who offers dialogical help in an individual's journey towards the truth. At the same time, equality of all participants has been a key assumption in this model of pedagogical authority, as can be inferred from the extant fragments of Plato's dialogues.

With the introduction of school education and its possibility to accommodate numerous cohorts of child populations, a new attitude to children formed that conceptualized them as uncivilized animalistic creatures who require leadership and discipline in order to internalize the moral norms expected of a citizen of the secularizing state. This pedagogical model, initially based on a strong element of authority and later giving way to an awareness of moral responsibility of the autonomous adult, is deeply entrenched in pedagogical thought due to the legacy of such thinkers as J.F. Herbart, G.W.F. Hegel, I. Kant, E. Durkheim and others. The problem is that it no longer corresponds to either the transformed relationship between adults and children as articulated e.g. by the new sociology of childhood, or to the needs of the state which can no longer reliably secure the lifelong prospects of its citizens, and as a result demands not so much obedience and responsibility as competitiveness, initiative, flexibility and the willingness to take risks.

Struggles with authority are characteristic of the postmodern era, in which the traditional hierarchies of social structures have weakened. In another way, however, this process is not only typical of the past few decades: it has been underway in Western society since at least the start of the modern period. According to American progressive pedagogue J. Dewey, politically and economically liberal thought has dissolved hierarchical authority by elevating individual freedom and by gradually spreading its criticism of traditional institutions (the church, the state, etc.) to all forms of authority. As a result, modern liberal thought has effectively separated the spheres of authority and individual freedom, considering them to be mutually incompatible: "Where there is authority, there is no freedom; where individual freedom is realized, the influence of authority is excluded".[5]

---

[4] Ibidem, p. 54-55.

[5] J. Dewey, *Autoridad y libertad*, Revista de la Universidad Bolivariana 2005, No 4, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30541003> ISSN 0717–6554 (Authority and Liberty. Survey Graphic 1936, Vol. 25, No 11), [10.04.2016].

Personal initiative and individual freedom are not, in Dewey's view, at odds with authority, but democratic society is based on mutual, cooperative social confirmation. As a committed democrat, Dewey argued not for the return of traditional forms of hierarchical authority (which, in Weber's terms, could be called charismatic or patriarchal), but for such a concept of authority that would result from rational cooperation among free human beings. These human beings would together create democratic cohesion (in this vein, Dewey is also a significant name in social pedagogy). Dewey's model of authority informed by cooperative rationality became the blueprint of the democratic model of pedagogical authority, a prerequisite to living in any democratic society. School as a social institution should represent democracy on a smaller scale: not an institution slotted between childhood and adulthood with the sole purpose of preparation to a future social life, but social life itself.

The role of teachers also changes in the democratic model of pedagogical authority, no longer presenting unequivocal and finite ideas and interpretations, but encouraging children's interest in cooperative solutions to problems, supporting the development of their conative (social, creative, research and artistic) instincts, and motivating them to activity. Teachers become, on the one hand, advisors, guides and facilitators of the learning process organized into small cooperative groups, and on the other hand and no less importantly in Dewey's view, guarantors of the scientific method in getting to know reality. In this model of pedagogical authority, students are at once individualized and socialized in the process of cooperative research activity. Dewey contends that this moment creates the most suitable conditions for the "development of the spirit of social cooperation and shared living" as an aim in itself of education.[6]

In the post-war era, H. Arendt called for the return of obedience into education, in sharp contrast to the democratic model of pedagogical authority. Drawing upon Hegelian philosophy, Arendt argues that while authority in pedagogy is not the application of force, it is also completely different from persuasion by rational arguments, as rational argumentation presupposes the fundamental equality between actors. Such equality between adults and children is illusory considering their differences in mental and social maturity. Children should therefore be treated in a radically different manner from adults, and a strict division between the child's world and the public sphere is necessary to establish, while the world remains protected from a premature invasion of children's unrestricted instinctual behavior.

[6] J. Dewey, *Škola a společnost*, Praha 1904, p. 19.

However, a return to purely patriarchal authority in education is difficult to support today. Although the notion of unlimited personal superiority of master to slave had shaped the concept of the relationship between parents and children – the educators and the educated – for centuries, today it is being radically challenged. It cannot sufficiently react to the evolution of these relationships towards partnership and mutual respect. From the perspectives summarized above, it is also clear that pedagogical authority and its concrete forms continue to change throughout history, in tandem with the changes in the relationship between adult and child.

Transformations of the Relationship between Adults and Children in Western Society

In antiquity, children were understood not as people but as property that could be treated in any way their master wished.[7] This patriarchal moment of rule over the child fueled ideas of pedagogical authority for centuries. Even today, we still encounter the notion that children are a purely private matter of the family. In medieval and early modern times, children were considered perverse and corrupt creatures born out of sin and needing to be ruled by discipline and punishment. However, childhood itself was not afforded any special social status, and so children were grouped in with adults from the moment they could communicate and work.[8] As evidenced by portraits of aristocratic children of the era, a child was viewed as a little adult (a homonculus); the children portrayed did not look in any way "innocent" to modern eyes in terms of social, psychological or sexual attributes. If they were depicted in paintings and sculptures, it was precisely to highlight their adult social status.[9]

It was only in the 17th century that Western society began to think of children as human beings with specific developmental needs and natural inclinations that needed to be controlled, cultivated and developed. Among those pedagogical thinkers whose work shows a keen awareness of this situation is J.A. Komenský, who already employed metaphors of development. In his work, a child is likened to "a sprouting seed", "a divine sapling" or

[7] At the same time, there was a perceived need to protect children from bad morals tied to the idea of shame, which according to Postman (1982) was necessary for the "invention" of childhood.

[8] P. Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York 1962.

[9] A. Higonnet, *Pictures of Innocence*, New York 1998.

"a fledgling bird". These phrases also indicate that children had attained social value in their own right and were now counted in the grand theories of the general improvement of humankind. This led to the rising importance of childrearing and education for the future. Komenský is not afraid to use truly "great" metaphors, extolling the child as "a pearl of the heavens" or "a jewel of the homeland and the church".[10] Despite this, childhood was still perceived as a sinful period in many church circles, with a prevailing idea that "[childhood] is the worst, most revolting and most reprehensible state second only to death".[11]

Only during the Romantic (and pre-Romantic) period do children begin to be seen as pure, unspoiled beings, tying in with the idea of childhood as the golden age of human life: liberated, carefree and full of joy. From this moment, children are expected to be innocent, asexual, happy beings whose principal duty is to play and to have no worries.[12] To what extent, however, has this myth of innocent childhood contributed to the dismissal of violence against children, to silencing children's thoughts, to denying them love and to exploiting child labour, all so prevalent even in the most advanced societies until as recently as the past century? The question only began to be asked after the second half of the 20th century, and it still deserves attention. From the perspective of today's accepted paradigm of children's rights, it appears almost unbelievable that in the past, most cultures and families resorted to such practices as infanticide, incest, and overt or covert sexual aggression. There seems to be little exaggeration in what deMause, the founder of psychohistory, has observed: that the history of childhood is a nightmare from which humanity has only just begun to wake up.[13] In his study of a multitude of sources including diaries, autobiographies, medical records and ethnographic reports, deMause provides evidence of the aforementioned phenomena and interprets this dark side of human history as a hidden psychological mechanism that for centuries allowed parents to project their own unmanaged fears and anxieties onto their children.

This somewhat shocking image of the child as a container of toxic adult experiences would explain why child suffering and exploitation have beco-

---

[10] J.A. Komenský, *Velká didaktika*, [in:] *Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*, Praha 1958, p. 37, 291.

[11] P. de Bérulle in: *El concepto de infancia a lo largo de la historia*, L. Enesco, Madrid 2012, p. 2.

[12] M. Wyness, *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*, New York 2006.

[13] L. DeMause, *The Evolution of Childhood*, [in:] *Foundations of Psychohistory*, New York 1982.

me such powerful rituals in human history. It also offers an understanding of the parent – child relationship as a kind of psychotherapeutic process whose success depends on the ability of new parental generations to relive childhood trauma through their own children. If a child is well cared for, the adult receives the child's emotions; for instance, a good mother helps her child manage their impulses and "detoxify" dangerous emotions.[14] On the other hand, if girls who were abused in childhood then become mothers, they carry on their trauma and without this being resolved, history enters an emotional "freeze". The abuse and exploitation of girls, who have generally been treated worse than boys and killed more often throughout history, thus poses a particular risk to the fate of humanity as a whole. There is vast historical evidence for the sexual exploitation and abuse of girls and women, which was considered a matter of course and even a source of amusement in e.g. ancient Greek comedies.

DeMause's studies of childrearing outline six psychogenic phases that show the extent of emotional closeness between children and parents:

– The *infanticidal mode* (antiquity – 4th century CE): all ancient cultures at the dawn of human history evidence the phenomenon of killing infants and children, be it as a burden, a mode of sexual gratification, or as a sacrifice to the gods in a bid for absolution or for future success;

– The *abandoning mode* (4th - 13th century): killing was replaced by abandoning or "donating" the child, who was considered an evil creature and in some cases, such as when a child cried more than others, even possessed (St. Augustine, Luther). Although leaving children at convents gradually became less common, abandonment remained a widespread social experience for centuries (as recently as the 1900s, some 90% of infants born in Paris were passed onto wet nurses in the countryside);

– The *ambivalent mode* (14th - 17th century): first public lectures dedicated to childrearing appear; moralists begin to warn against pedophilia, especially in churches. Some parents start practicing an ambivalent mode of childrearing, which no longer views the child as completely corrupt at birth but only with immoral proclivities that should be overcome. Disciplines such as pediatrics and the philosophy of education are established;

– The *intrusive mode* (18th century): childrearing is conceptualized as a permanent civilizing and disciplining pressure with the ultimate aim of breaking the child's will. The process of civilization and discipline would begin in the child's early years and focused on impulse control: hygienic habits, the suppression of child sexuality and self-control training (children

[14] Ibidem.

would learn to fear the belt and to cry silently so as not to interfere with the running of the household as early as at one year old). The intrusive mode was typified by pitting the image of a strong adult who, despite sympathetic feelings and almost against their own will, would conscientiously fulfill their childrearing duty to a sacred authority, against a naughty child who requires punishment in order to internalize good (civilized) manners, discipline and self-control. The intrusive mode is also linked to the quasi-educational phenomenon of so-called "tough love", which demonstrates the core ambivalence of a childrearing practice that defends physical and psychological punishment by pointing out the necessity of looking after the child's own good ("he who loves his children will punish them" might as well be the motto of intrusive childrearing);

– The *socializing mode* (19th century - first half of 20th century): the image of parents as those who terrorize, beat and sexually assault their children is no longer acceptable. A different model emerges that takes advantage of softer psychological methods and aims to socialize rather than discipline the child. Mothers come to be seen as teachers and mentors while fathers are perceived as breadwinners and protectors; the child is then a being who can gradually acquire the parents' goodness and personal attributes. The parents' message to the child becomes "we will love you if you achieve our goals." This conditional mode of education, however, does not take children as they are, and as a result leaves feelings of frustration related to rejection and lack of understanding;

– The *helping mode* (second half of 20th century onwards): parents are characterized as people who are accompanying their child through the process of childhood and adolescence with empathy. The core message is "we love you and will help you achieve your aims." The childrearing process becomes therapeutic as the concept of children's rights is articulated.[15]

As deMause's genealogy illustrates, the history of humanity can be seen not only from the perspectives of social progress or the liberation of the human spirit, but also from the perspective of the development of the parent – child relationship in the direction from parental immaturity or inadequacy to the ability to accept children's emotions and experiences. Western society has undertaken a long journey from incest to love, from tyranny to empathy.

[15] Ibidem.

Authority and Authoritarianism

It is crucial to differentiate authority from authoritarianism in pedagogical practice. Generally speaking, this difference became a pressing issue after WWII with rising interest in the phenomenon of so-called authoritarian personalities. In this context we may mention E. Fromm's studies, in which he outlines rational and irrational authority, meaning humanistic and authoritarian conscience.

An individual respects rational authority, as it has assimilated certain powers given freely and with the person's awareness. Irrational rationality is forced by a fear of punishment. Whenever a child comes under the influence of irrational authority, their curiosity and independence are stunted by fear. The child grows into a conformist adult unable to solve problems or to handle the uncertainty and ambivalence of life; an individual fully dependent on outside authority and eventually prone to failure. Irrational authority denies a person the right to know and determine what is best; as a result, the creator of these norms must be a source of authority that almost magically outclasses the individual. The magical power of authority usurps decision-making in every important area while individual judgement is underestimated, all of which fosters a sense of inadequacy and dependence. Irrational authority with foundations in power and fear is primarily only concerned with its own aims: "It always exploits, even as it affords the individual significant psychological or material gains".[16]

According to Fromm, authoritarian personalities in particular have internalized the demands of irrational authority and the law of their unquestioning acceptance, without the ability to subject these demands to critical reflection. They become trapped in their demanding, alienated authoritarian conscience, which floods their inner self with anxiety at the smallest transgression until this conscience becomes inescapable. This may explain why many educated people still find themselves in the clutches of a dynamic that forces them to worship authority as something superior to their own will and reason, to the extent that they obey its orders regardless of the contents.[17]

Against this authoritarian conscience stands the non-alienated conscience of the humanist discourse, being the "voice of our total personality, which expresses the demands of life and growth". People do not only perform their

---

[16] E. Fromm, *Budete jako bohové. Radikální interpretace Starého zákona a jeho tradice*, Praha 1993, p. 13.

[17] Ibidem, p. 43.

responsibilities for the sake of an inner authority, but they feel responsible for realizing their potential because "they answer to the world, of which they are part as living, internally active human beings".[18] The question of pedagogical authority is then not concerned with whether or not to have authority, but how to encourage activity and responsibility without employing pressure or blind obedience. A possible solution to this dilemma is the paradigm of non-hierarchical authority in the form of a supportive, open relationship without manipulation.

The Psychological Necessity of a Partnership Model of Authority in Pedagogy

The question of non-hierarchical authority in pedagogy is often considered to be nonsensical; the authoritative relationship has traditionally been hierarchical by definition. However, Weber's model of rational-legal authority, Fromm's rational authority, Dewey's democratic pedagogical authority and various psychological interpretations of democratic educational styles amply demonstrate that the question posed is legitimate. After all, even Piaget's research has shown the critical importance of a child's exposure to a democratically cooperating peer group during the "moral in-between stage" (around 10 years of age) to the development of moral autonomy.

C.R. Rogers has provided empirical evidence supporting non-directive approaches to authority in education in the field of psychology and pedagogy, including an analysis of the entire pedagogical system. Unlike the critical stance taken by emancipatory theories (e.g. anti-pedagogy and new sociology, which focused on changing the status of children and childhood in society), Rogers had no aspirations to radical social change; his theory and practice has mainly provided proof that non-hierarchical relationships in education work. In humanist pedagogy, the role of the teacher is to facilitate learning and to adapt such an approach to students that enables them to learn in an atmosphere of safety, without any fear of negative judgements or reservations about expressing their authentic opinions and feelings.

To Rogers, an important facilitator of learning is the unconditionally accepting relationship, which is described as "the appreciation of every student, appreciation of his or her feelings, opinions and personality. It is the acceptance of the other's individuality as an independent human being, re-

[18] Ibidem, p. 43-44.

specting the other, which has value in and of itself".[19] It is also vital for a teacher to cultivate an *empathetic understanding* of the student's world and to be able to express that understanding. Empathy requires a sensitive and accurate understanding of what a child is experiencing, feeling, and how that child sees the world. This enables the child to realize the meaning of their feelings in every situation without denying or hiding them, without the fear of potentially negative reactions and judgements. When a child interacts with a teacher who does not analyze and evaluate, the fear of failure is reduced while the motivation for learning and personal development increases.

The most important attitude in Rogers' view is the authenticity of the teacher. This is expressed by congruence between lived experience and behavior, meaning that the teacher enters into the relationship with students as a welcoming, sincere human being:

> If the facilitator is a real person, the person he [sic] truly is, if he enters into the relationship with students without hiding behind any mask or facade, it is highly likely that he will succeed. This means that the facilitator's feelings are available to his consciousness and he is able to live, to be and, if needed, to express these feelings.[20]

It is this authentic stance that allows teachers to encounter learners on a human-to-human level: rather than being emotionally unavailable, the facilitator is trustworthy and understandable.

In person-centered pedagogy, part of the responsibility for learning is given to students themselves. This responsibility is aided by methods and forms of work that support self-directed behaviors (educational contracts, working on projects, group work, shared responsibility for the management of the class and the school, etc). Children must rely on themselves to a much greater extent in terms of choices, decision-making and internal self-evaluation, but they are also paradoxically more motivated to perform as their energy is not blocked by fear and failure avoidance in such a supportive climate. Instead, they can concentrate on their own aims chosen without excessive worry. On the other hand, Rogers himself was aware that even at this point, negative experiences can be already formed to such an extent in a child that they can effectively block the willingness to take responsibility.

---

[19] C.R. Rogers, *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu* jejího zakladatele, Praha 1998, p. 224.

[20] Ibidem.

From Discipline to Facilitation: the Postmodern Shift in Code

The latent conflict in contemporary views of pedagogical authority can be illustrated by the shift from the socializing (normalizing or disciplining) approach to childhood as articulated by E. Durkheim and H. Arendt to the helping or supportive approach that has been gaining ground since the 1960s. In his piece on the interplay between so-called visible and invisible pedagogy, B. Bernstein offers an analysis of this transition: the mental structures within an individual result from how social structure (the "outside") interacts with the formation of subjective consciousness (the "inside"). Learning (socialization) therefore occurs as a kind of internalization of the given system of cultural codes, the complexity of which is determined by the social environment inhabited by the individual.[21]

"Visible" pedagogies have precisely and strictly defined areas of the curriculum, whereas "invisible" pedagogies employ more flexible, diffuse borders without clear boundaries. The former curriculum is likened to a puzzle, while the latter is termed the integrated curriculum. The puzzle-type curriculum is characterized by a closed educational code, which secures the transmission of fully-formed, closed contents and the cultivation of clearly and unequivocally delineated perspectives; the integrated curriculum uses a more open educational code that allows for overlap, blending and broadening of different knowledge areas and perspectives. This trend can be observed in the loosening of the curricular framework of education by means of so-called transversal topics, the establishment of integrated educational areas, and in abolishing some traditional subjects.

The difference between visible and invisible pedagogy is how they define the boundary between what can be communicated at school and what cannot. The clearer and stricter this division, the more rigid the framework in which education occurs, and the less influence can teachers and students have on the selection, organization and timing of what information is to be transmitted at school. In clearly delineated, strict frameworks, time is divided into clear segments and the transmission of knowledge happens in a logical step-by-step succession. Any extracurricular knowledge the teacher or students may possess is strictly excluded from the school knowledge corpus. There are explicit criteria of evaluation and public norms of what a student should know at any given point of school attendance, so both parents

[21] B. Bernstein, *Pedagogías visibles e invisibles,* [in:] *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Ed. Gimeno Sacristán, A. Pérez Gómez, Madrid 2008.

and students can easily judge how successfully or unsuccessfully socialization is progressing at school. The framework of visible pedagogy is also typified by a clear, concise and unchanging relational hierarchy that determines who is the educator and who the educated. In effect, the relationship between the teacher and student is underpinned by superiority and subordination.[22]

By contrast, invisible pedagogies employ a less rigid framework with more implicit than explicit hierarchies; subordination to teachers is not overt and both teacher and student have a greater degree of freedom in organization, choice of activity and communication methods. Assistance and adaptation replace order and submission. The theories that form the backbone of invisible pedagogy have almost no use for explicitly presented models and examples; they prefer implicit formation of social relations and their hierarchies while power and control remain hidden and opaque. The presentation of specific types of tasks and their solutions is supplanted by facilitating the processes of learning. Socialization and education take place under the influence of situations, prepared environments and problem-solving; abilities are almost exclusively judged on the basis of spontaneous expressions of children's activity.

> These two aspects, the internal ("ability") and the external ("activity") are connected by the concept of 'the disposition towards doing things'. The teacher deduces the degree of a child's development by what activities the child partakes in: this degree is related to an ability demonstrated at a particular time, which makes it possible to estimate future development.[23]

Spontaneity is key to invisible pedagogy, which expects the child to give original answers to stimuli as an autonomous expression of personality. This is why game and play are such important concepts to invisible pedagogy (and a likely reason why this approach took off much faster in preschool and primary-level education). Play is understood to be a basal activity in which a child's potential has the best opportunity to develop, and it gives the child a way to externalize the development of their abilities to the teacher.

In pedagogies based on invisible power, the role of the teacher in the learning process is a facilitating one; it is also necessary to have expertise in the theory of learning and child development, as traditional knowledge-testing is not sufficient to assess individual development. According to Bernstein, this is the moment when psychology becomes the real frame of

---

[22] Ibidem, p. 55-57.
[23] Ibidem, p. 55.

reference in pedagogical activity. Psychological theories that diagnose, explain and interpret both progress and failure, predicting future possibilities of development in the process, allow total but invisible control of children when they are applied to every one of their "spontaneous" expressions. Neither parents nor children are usually familiar with the criteria of this evaluation, in contrast to visible pedagogy whose norms may often be vague and seemingly unfounded, but still public. In its way, invisible pedagogy retains a greater amount of power over a child, even if objectively speaking, it serves the more progressive pedagogical and social ideas. As a result, Bernstein argues that although invisible pedagogy works deeper in one's personality using softer methods, its influence on society is no more democratic than that of pedagogies relying on a teacher's authority, order and discipline.

Bernstein was primarily interested in what social change was responsible for this paradigm shift. Invisible pedagogy is, in his view, an expression of the rise of a new middle class that defined itself in the process of the cultural division of labor. As opposed to the older economic labor division, which enabled the middle class as such to be formed, cultural labor division is characterized by the creation of professions within the service industry[24] and by the emergence of new forms of symbolic power dealing more holistically with one's entire personality, by which the middle class strengthens its influence. Flexible cultural codes that relate to the knowledge needed for the rise of the new middle class, which finds itself in sharp contrast with the old middle class and its inflexible cultural codes based on strict hierarchies and clearly legible relations of power, are the consequences of this process.[25] Invisible pedagogy corresponds to a new type of organic solidarity that, unlike individually oriented solidarity as described by Durkheim during the industrial phase, has a personalized character.

While the modern concept of discipline and individualization was oriented towards the formation of a specific identity and the acceptance of unequivocal social roles, the concept of personalization focuses on ambivalent identity and meeting the demands of flexible roles. The rise of invisible pedagogy is thus tied to the post-industrial society and the necessity to prepare young people for a future where, considering the dynamic boom of technology and constantly emerging new forms of economics, there is no place for a one-sided approach to forming one's professional and life perspectives.

---

[24] Today this includes not only the third sector, i.e. the service economy, but also the fourth sector represented by the helping professions.

[25] B. Bernstein, *Pedagogías visibles e invisibles*, p. 58-59.

These circumstances demonstrate how Western society has changed since the 1970s, which has been interpreted against the backdrop of such diverse concepts as "liquid modernity" (Bauman), information society (Castells), network society (Van Dijk) or most recently knowledge society and knowledge economy.

Neoliberal Childhood and Authority

The coexistence of children and adults in post-industrial society is characterized by a number of paradoxes. According to Qvortrup, a prominent critic of the ongoing structural disadvantages facing children in Western society, adults are aware that it is desirable for parents and children to be together, but live their lives in increasing separation; they declare children a priority but continue to make political and economic decisions without regard for children; parents agree that children should be educated towards freedom and democracy, but social standards are imposed from the position of control, management and discipline.[26]

Much more than in the past, parents appreciate autonomy in their children, as well as creative abilities and cooperation. These values have overshadowed past norms and aims couched in discipline, obedience and order,[27] but there is also an expectation of high performance and resilience in hopes of securing children's future success in the competitive workforce. While the ideal of the so-called normalizing or socializing approach was a disciplined individual who responsibly upheld the duties of the citizen of the modern secular state in accordance with Kantian morals, today the role of the state is being replaced by the demands of the neoliberal economy and its ideal of flexible, entrepreneurial subjects whose competence elevates them to the upper segment of society as defined by the knowledge economy. The "gold collar" has become the metaphor of choice for this type of worker.[28] This produces a completely new neoliberal concept of childhood, in which the competent and business-minded "superchild" is encouraged to compete as part of necessary training for a performance-based but otherwise wholly

---

[26] J. Qvortrup, *Childhood in Europe: a New Field of Social Research*, [in:] *Growing Up in Europe Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies (International Studies on Childhood and Adolescence)*, Eds. L. Chisholm et al., Berlin – New York 1995.

[27] M. Fölling-Albers, *Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit*, [in:] *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik*, Eds. W. Einsiedler et al., Bad Heilbrunn 2005, p. 155-166.

[28] O. Kaščák, B. Pupala, *Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia"*, Sociální studia 2012, 2, p. 23.

unpredictable future. Parents are no longer satisfied with the mere attainment of developmental norms, but consistently ask their children to surpass them.

The new discourse of the "norm-busting superchild" has ceased to define parental care as assistance with meeting the normative standards of human development, but as never-ending incitement to intellectual competition and surpassing the norms a little sooner than adequate to the child's age, based on the findings of developmental psychology and biology. At the same time, children and adolescents are still viewed through the lens of the psychosocial moratorium, which attempts to protect them yet also renders them socially invisible. If our very concept of childhood is this ambivalent, how can pedagogical authority be unequivocal and balanced? Are we as pedagogues conscious of this profound paradox?

Conclusion

If pedagogical authority is to have meaning at all in the current age, we need not only educators, teachers and parents who are capable of being accepting partners and role models for children, but also to renew the interest in the discussion of the pedagogical ideals that are supported by authority. Are these ideals truly inspired by economic imperatives alone, such as competitiveness and entrepreneurship? According to French philosopher and sociologist E. Morin, the task of education is to be informed by a complex humanist ideal and to work with an awareness of our complex anthropological situation in globally uncertain times. In the conditions of a world threatened by numerous conflicts and misunderstandings, a world of political, cultural and religious barriers, it is necessary to educate towards a truly complex concept of humanity to enable global ethics and global culture. In other words, education should focus on the ethics of humanity. This presupposes an orientation towards democracy and humanity as our global fate, towards understanding, subjective openness to difference and the internalization of tolerance, along with the elimination of obstacles to this understanding such as ethnocentrism, egocentrism, sociocentrism, reductive and exclusionary thinking.[29] The humanizing role of education takes into account the bio-psycho-socio-noological situation of the person in the circumstances of global society; it also asks questions about what kind of pedagogical authority is fit for this education. Is it the authority of the leader, the

[29] E. Morin, *Los siete saberes para el futuro (7 place de Fontenoy)*, Paris 1999, p. 1-4.

judge, the master, or tradition? The authority of commonly accepted values, reason, science, or faith? The authority of expert competence or one's own conscience?

One cannot be led to humanity by inhumane means. This thesis draws attention to the fact that the meaning of authority based on respect, recognition, expertise and adequate leadership has not yet disappeared from the educational process. Authority of well-informed personalities is needed in pedagogy, of those who will resist the lure of a "firm hand" in education, politics and public life; who will not be swept away by tempting populism in educating the young generation or intimidated by accusations of pseudo-humanity, so common today. They will offer children and youth humanely convincing, internally grounded authority, one that is not afraid of being tested by the outside world and thus will never need to resort to the practice of authoritarianism.

BIBLIOGRAPHY

Arendt H., *Krize kultury*, Mladá fronta, Praha 1994.

Ariès P., *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Vintage Books, New York 1962.

Bernstein B., *Pedagogías visibles e invisibles*, [in:] *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ed. J. Gimeno Sacristán, A. Pérez Gómez, Alkal, Madrid 2008.

DeMause L., *The Evolution of Childhood*, [in:] *Foundations of Psychohistory*, Creative Roots, New York 1982.

Dewey J., *Škola a společnost*, Jan Laichter, Praha 1904.

Dewey J., *Autoridad y libertad,* Polis, Revista de la Universidad Bolivariana 2005, nr 4, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30541003> ISSN 0717–6554 (Authority and Liberty. Survey Graphic 1936, Vol. 25, No 11), [10.04.2016].

Enesco L., *El concepto de infancia a lo largo de la historia,* UCM de Madrid, http://www.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf

Fromm E., *Budete jako bohové. Radikální interpretace Starého zákona a jeho tradice*, Nakladatelstvi Lidové noviny, Praha 1993.

Fromm E., *Člověk a psychoanalýza*, Aurora, Praha 1997.

Higonnet A., *Pictures of Innocence*, Thames and Hudson, New York 1998.

Fölling-Albers M., *Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit*, [in:] *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik*, Eds. W. Einsiedler et al., Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2005.

Kaščák O., Pupala B., *Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia"*, Sociální studia 2012, 2.

Kojève A., *La nocion de autoridad*, Nueva Vision, Buenos Aires 2005.

Komenský J.A., *Velká didaktika*, [in:] *Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*, SPN, Praha 1958.

Morin E., *Los siete saberes para el futuro (7 place de Fontenoy)*, UNESCO, Paris 1999, http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/PensamientoComplejoTransdisiplinario/lossietesaberesnecesariosparalaedudelfuturo.pdf

Qvortrup J., *Childhood in Europe: a New Field of Social Research*, [in:] *Growing Up in Europe Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies (International Studies on Childhood and Adolescence)*, Eds. L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger, M. Bois-Reymond, Walter de Gruyter, Berlin – New York 1995.

Palouš R., *K filosofii vychovy: Východiska fundamentaní agogiky*, SPN, Praha 1991.

Rogers C.R., *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*, Portál, Praha 1998.

Weber M., *Autorita, etika a společnost. Pohled sociologa do dějin*, Mladá fronta, Praha 1997.

Wyness M., *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*, Palgrave Macmillan, New York 2006.

HAWARI NASREEN

Higher Studies of Israel

DEFINING THE ROLE OF THE COUNSELOR

ABSTRACT. Nasreen Hawari, *Defining the Role of the Counselor* [Doradca – próba określenia sensu jego roli]. Studia Edukacyjne nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 403-425. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.24

In the professional literature regarding the various aspects of the nature on counseling, two terms that define the work of the school counselor stand out in particular: guidance and counseling (Kligman, 1990). The role of the educational counselor could be defined as a unique individual contact which purpose is to promote change and growth in three aspects: personal development, social adjustment and professional development. By this definition, counseling is perceived as a dynamic process characterized by the change in the consultee (Kligman, 1990). Educational counseling is meant to advance the emotional, cognitive and social development of the pupil population in the education system, and to lead the construction of an environment that allows for mental well-being for those growing in it, Educational counseling is aimed to assist the student as an individual, and to the school as a social-organizational system, to reach maximum functionality and to best extract their capabilities from emotional well-being in a supportive and accepting environment (Shefi, Psychilogical Counseling Service (Shefi) policy issue: Work as a Consultant in early childhood, 2002).
The counselor is the system's mental well-being go-to man. His availability inside the school faculty allows him to assist both the individual and the environment, to take the best actions whilst rapidly responding to the student, the faculty and the parents. His location as a faculty member enables him to simultaneously see various, and sometimes opposite, needs of all the target audiences, and to hold a balanced perspective on regulation, to arbitrate and mediate opposite stances. The counselor is a liaison with a systematic viewpoint from inside the school and between the school and the community. His professional purpose regards the entire student population whilst taking into account their various needs and the obligated response these variation dictate.[1]

Key words: educational counseling, early childhood counseling

Historical background

Parsons offered the momentum for school guidance programs. In his book "Choosing a vocation" he describes the counseling as a three stages pro-

[1] Shefi, *Standards for professional practice in educational counseling*, 2009.

cess: (1) understanding the skills and tendencies of the consultee; (2) acknowledging and understanding the environment, what it offers professionally and the possibility to succeed in these professions; and (3) adapting the qualifications of the consultee to the demands of the environment. Parsons changed the definition from school guidance to *professional guidance*- which purpose is to assist the consultee to choose a profession, and to help prepare him for this profession so he could find work and develop a successful career in this chosen profession. In contrary to his predecessors, Parsons saw the counseling process as a dynamic learning process, rather than just handing off advice.

Another influential researcher who had tremendous impact on the field is Nash, who organized school counseling program that was incorporated in the school curriculum. This class was offered to students who were unsure in regards of choosing a school major, or in future professional plans. This program set itself with five goals: (1) to gather systematically information about the students; (2) professional use of the student profile card; (3) to showcase topics of professional career; (4) to gather information about professions and the possibilities of success they hold; and (5) to adapt school lessons to the students professional plans.[2]

In 1962 in Israel, it was decided to qualify a teacher-counselor who would dedicate half of his time to teaching and the other half to counseling. The teacher-counselor's roles are: (1) to gather information about the student; (2) to gather professional information and provide guidance as to further the students education in finding a job; (3) helping the teacher to understand the student's difficulties and (4) examinations usage. At first, the main role of the counselor was to provide seventh and eighth graders with professional guidance. Later on it was decided that counselors with a two-year seniority would help students in solving personal problems regarding school. Another aspect that arose regarded the counselor's interaction with teachers. Treating the individual and providing teachers with guidance was emphasized, whilst less emphasis was placed on the administrative aspect. In addition, the counselor's work spread out to elementary schools as well as to high school. In intermediate school the emphasis was on observation, consultancy and guidance in revealing the student's talent. Also, he would aid teachers in dealing with problematic students, both emotionally and academically. The counselor will also have contacts with psychological and medical factors when those are required. Most educational counselors work

[2] A. Kligman, *Psychological counseling principles, approaches, and methods of intervention*, Tel Aviv 1990.

for the ministry of education, operating under "Psychological Counseling Service," which provides the counselors with supervision and guidance from expert counselors and specialists in the field. The psychologist's role is to administer tests for struggling students, determine their IQ level and educational limitations, whilst the counselor's work is with the normal population. As psychology developed, the school psychologist was granted with more responsibilities, such as emotional difficulties diagnosis and therapy treatment. Rogers approach has been added to evolving counselors' treatment methods. The drawbacks of the psychological approach in schools are: (1) the stigma that comes with seeing a psychologist caused less families and children to come to therapy; (2) valuable professional time was spent with only few children and (3) the approach worked better with intelligent and verbal children. The teacher-counselor approach was also insufficient: (1) teachers were unwilling to provide a service that was perceived as more beneficial to themselves than to problematic students and (2) the intensification of the approach viewing the teacher as seeing to the mental well-being of the student, rather than purely academic concern. The field of educational therapy transitioned from treating the individual to treating a group. The focal point of therapy changed focus from belonging to the counselor's room to the classroom, whilst being both directly and indirectly involved in the educational process.[3]

The efficiency of the individual counseling approach has been disputed in the last few years. The key arguments regarding this are: (1) the difficulty to solve behavioral and adjustment problems rapidly. Personal treatment is complex and time consuming, therefore the counselor can only handle a small number of children at a time; (2) a counselor mostly working with individuals cannot fulfill the classical role of a group counselor; (3) in modern society, there is a growth in the number of people requesting professional help and few people who can provide it; (4) the stigma on counseling can prevent people from seeking it; and (5) the counselor influenced by teacher's perspective point view, rather than focus on personal patient treatment. There is, another working model – "**Counseling Model**," according to which the teacher should be both an educator and perform counseling functions that were once the responsibility of the counselor. This approach is consistent with modern counseling principles.

Basic premises in educational counseling: mental well-being is crucial for the proper functioning of a student in the educational system. The professional objective of the counselor aims to improve mental well-being of

[3] Ibidem.

every student, as well as best developing the individual and the organization. The individual is part of a system, and therefore individual interventions is systematic by nature. The role of the counselor is to drive processes that help achieving educational goals via their translation into applicable operations. Hence, the role of the counselor requires him to be proactive and initiative.[4]

Learning is a fundamental task for the development of the individual in the system, from which the counselor's positions and actions are derived. The educational counselor helps with an ongoing school endeavor optimization by continuous questioning and evaluation of the satisfaction and dissatisfaction origins in the organization. The perception of the educational counselor's work aims at teamwork and cross-professional partnerships.

Highlights of educational counselor work:

– The growing importance of involvement in fostering a positive school climate while promoting data-based interventions.

– In conducted developmental programs at schools, there is an emphasis on developing strength and an educated acknowledgement of children at risk.

– Focusing on the educational staff and attentional investment in perfecting teacher's skills in promoting a meaningful dialogue between students and adults in their surroundings.

– A trend of combining special-needs students in the regular system, and changes in aiding students with learning disabilities require the counselors to focus on learning process and social and emotional advancement of these students.

All of these trends require the counselor to work more on consultation processes, assessment and teamwork. Recognition of the inherent capabilities in human being and the organization and aimed to support these capabilities, as a way to promote development. Optimized promotion is related to strengthening coping skills of the individual and the organization and development resilience of the person and organization in a developmental sequence. Approaching the student while being alert and sensitive to his familial context, i.e. professionally understanding and recognizing the student's parents as the significant adult figures in his life. This dictates an ongoing communication with the parents as individuals and as a substantial group in the school's surrounding. Hence, the counselor shall work to bring the educational staff to see parents as meaningful partners. In order to better the educational staff's abilities and positions when working with individuals

[4] Shefi, *Standards for professional practice*.

and with the class as a group, counselors work in a teamwork-oriented manner. Along with this teamwork-orientation, the counselor also harnesses partners for the purpose of advancing students while incorporating a multi-professional point of view. The fundamental values that conceptualize this role include non-selective stands towards populations with different needs, and a multi-cultural and egalitarian perspective. The professional concepts of counseling rely on a value system enshrined by professional ethics, according to which the consultee's best interest and proper development are central targets. The counselor often finds himself in a dilemma because of dual loyalties, and so there is a rule of thumb that the student is always preferred and regarded as the main customer.

Educational counseling's fields of practice: Advancing the emotional, cognitive and social development of the student population, and leading the construction of an environment which enables mental well-being. Promoting an optimal climate and preventing violence in school, teaching life skills, preventing use and abuse of drugs, alcohol and tobacco, dealing with gender issues and families, preventing child abuse and sexual assaults, managing emergencies and stressful situations, working with at-risk children and students with learning disabilities. On top of these responsibilities, there are also organizational scopes under the counselor's responsibility:[5]

– **Development:** maturity and growth potential optimization, age development assignments, developmental sequence, chances optimization at the starting point, special needs, and multicultural variance.

– **Mental well-being**: self-esteem enhancement, strengths reinforcement, socio-emotional learning, research and meaningful creativity, satisfying needs, and creating support systems.

– **Systemic view**: Optimal education climate, diagnostics and intervention, substance and process, teamwork, affinities of individuals and environment, communication, assessment and feedback, cooperation with educational counselor's role complementary staff.

– **Safety net**: prevention programs, risk situations, dealing with crisis and emergency, therapeutic intervention, meaningful figures, crisis.

Early Childhood Educational Consulting

The inclusion of counselors in early childhood developed gradually over the course of several years. In light of the allocation of consulting hours for

[5] Ibidem.

kindergarteners in early 2001, a definition of these counselors practice fields was required, along with establishing a cooperation with the psychological services. The kindergarten's organizational structure is substantially different than that of a school. This structure requires a precise definition of the customers and of the type of services provided to them, in order to prevent conflicts when providing professional services. The working premise is that the kindergarten teacher is not be expected to regulate this issue. The professionals standing at her disposal are required to show professional responsibility and to implement the guidelines derived from the policy.[6]

Historical Overview in Israel

For the past 15 years or so, a slow and limited process for integrating educational counselors in working with kindergarteners. This began with initiatives from kindergartens superintends who provided an orientation day for counselors, and who were aided by them mainly for working in front of groups of kindergarten teachers, and for individualistic consultant with them. Throughout these years, the department of kindergarten education appointed a counselor who specialized in early childhood as the coordinator of the field within the department. From this point on, the department of kindergarten education funded the guidance and supervision for counselors. An enrichment program was established and they were provided with systematic guidance. There were also guided workshops, clarifying the professional orientation of early childhood counseling. By the end of the school year in 2001 the group consisted of 21 counselors, operating through the initiative of the department of kindergarten education.[7]

The level of interest shown by the administration of the department of kindergarten education in early childhood counselors, and the repeated requests from its behalf to the department's management, generated in September 2001 a decision from the ministry of education to apply educational counseling on kindergarteners. This decision manifest in allocating 500 standard hours for hiring counselors for kindergarteners. The group of the 21 counselors was coordinated, as previously stated, by a counselor that served as the head of the field in the department of kindergarten education. From the point of view of Psychological Counseling Service this was an unusual situation compared to the customary supervision protocols regarding educational counselors for other age levels in the department. While everything

[6] Ibidem.

[7] Ministry of Education, *Second assistant reform, leading kindergarten teachers. Guide to supervisor Department Preschool*, 2015.

regarding school counseling, the professional staff and mental health programs, are supervised by Psychological Counseling Service department, the professional group of kindergarten counseling is subject to a department of early childhood. This situation required change and adjustment to supervision protocols customary to the ministry of education, which required allocating the 500 hours to Psychological Counseling Service in order to run a counseling system for kindergarteners. In this context began a dialogue and agreements were drafted between the head of the field of kindergarten counseling in Psychological Counseling Service and the representatives of the guidance division in the department of kindergarten education. Balanced structures, subordinations and role definitions were established. Counselor's placements and requirements were finalized. The educational counselor employed in kindergartens is subject to kindergarten supervisor regarding administrative and pedagogic issues and to the senior counselor regarding professional matters. The systemic structure of the counseling infrastructure requires coordinating and guidance in regional distribution. Therefore, seven coordinators for kindergartener's counselors were appointed in the different districts, whose job is to hold regular meetings with the counselors of their district in order to provide them with guidance and to formulate their professional work. They are also in charge of keeping regular contact with senior counselors and coordination supervisors (district coordinator supervisors of kindergartens) in each district. District supervisors are subject to the division of counseling in the department of kindergarten education in administrative and pedagogic matters, and to Psychological Counseling Service in professional matters.[8]

Why Did the Development of Counseling Services for Kindergarteners in Israel Began?

Research and publication in professional literature emphasized the centricity of early childhood in human development. This awakening was given incentive from professionals of various fields such as educators, legislators, state leaders, business men, factors in the community and government and of course, researchers from various disciplines, led by neuroscientists. This development raised voices demanding to prioritize kindergarten education. Attention and awareness to early childhood and its importance was often used by political factors, yet unfortunately, this educational sphere wasn't always granted with proper resources. These processes characterized

[8] Shefi, *Psychilogical Counseling Service (Shefi) policy issue: Work as a Consultant in early childhood*, 2002.

government institutions and educational authorities worldwide, and in Israel. In this manner, allocating resources to educational counseling in educational systems in Israel represents a breakthrough. This includes a realistic vision of system requirements and focusing attention and resources in the kindergarten sphere. These moves represent an understanding of the way this service could benefit educational processes and the mental well-being of children and of the adults in their surroundings.[9]

System Requirements – the Kindergarten Teacher as a Meaningful Adult

The kindergarten teacher runs an educational institute, she holds a complexed role and should integrate knowledge in developmental and educational theories along with administrative technical organizational knowledge, including resource mobilization, structural responsibility etc.[10] The kindergarten teacher is the formal authority, in and out of the kindergarten. She's responsible for interactions with the educational staff, the local authorities, the supervisor and the parents. It is her responsibility to establish work procedures, fundraising and creating an annual work program. Over the years, the role of the kindergarten teacher was added with more responsibilities, and pedagogic and organizational demands, making her work more difficult and that might compromise her professional self-esteem. She's expected to prevent social tensions, solve personal problems, guide and direct parents and to create beneficial interactions with various factors. The kindergarten teacher's ability to cope with many tasks is related to, amongst other things, the quality of her own mental well-being and to the degree by which her needs are met at work.[11] Kindergarten teachers often feel isolated in their work, with no one to consult with during work hours. They carry the responsibility and burden solely. Many kindergarten teachers report feelings of loneliness, mental and physical overload at work, lack of support, lack of knowledge and managerial skills and difficulties with communication and resources. The professional literature teaches us that the real and internal difficulties the kindergarten teacher experiences at work might cause her to feel a lack of self-efficacy, which is linked to her belief in her own capability to fulfill her job professionally, which is crucial to the quality of her educational and organizational work.[12] The kindergarten teacher's level of self-

[9] E. Dashevsky, *Early Childhood Educational Consulting*, Echo Garden, 2006.

[10] N.O. Saracho, B. Spodek, *Professional and the preparation of early childhood education practitioners*, Early child development and care, 2003.

[11] Z. Oshrat, *Stress and exhaustion in kindergarten*, in: S. Kalman, A. Peleg, Tel Aviv 2000.

[12] Ibidem.

awareness to her professional capability enhances her sense of self-efficacy, self-esteem and confidence, and empowers the sense of connection and belongingness she feels towards the institution. One of the goals of professional accompanying is developing the kindergarten teacher's reflective ability, which is an important instrument that advances processes of personal and professional growth and mental well-being, thus enhancing her efficiency and her ability to manage dilemmas and difficulties in a more educated manner. On the other hand, reflection also promotes a critical perspective in regards to her position and so it might raise feelings of frustration and helplessness in face of the system, on the municipal level and of the treatment from the ministry of education and so on. Kindergarten teachers speak on loneliness, lack of support and insecurities, while the education system expects them to be qualified for running the kindergarten and have managerial skills for running a staff and managing other factors from the community. She's expected to hold professional and pedagogical knowledge. Kindergarten teacher's training, as good as it might be, is still insufficient to prepare kindergartens to the workload and to the demands of the profession. The education system is supposed to provide them with guidance that will cultivate their personal and professional skills, and to help them to increase a sense of self-efficacy by offering them resources and answering their needs at work. Findings show that kindergarten teachers have no managerial skills, and no experience in managing teams or human resources. Kindergarten supervisor is responsible for part of this escort, guidance and support. The preschool supervisor is responsible for more than a hundred kindergarten teachers, which limits her to more supervision work than guiding work. The training is done by professional instructors in that field of knowledge and in recent years one educational counselor was assigned to each kindergarten teacher.[13] The supervisor works to implement the policy of the ministry of education, to promote initiatives and relevant subjects, and her job also requires her to assess and fill in kindergarten teacher's records.[14]

The increasing needs of kindergarten education shaped the various aspects of the role of the educational counselor for kindergarteners, with special emphases on the preventive, consolatory and guiding aspects. Researchers of the field believe that the educational environment should be enhanced by providing consult to the adults in the child's life. The educational

---

[13] R. Ganz Aloni, *The world of kindergarten*, [in:] *Thesis for Master's Degree in the Humanities*, Tel Aviv 2003.

[14] R. Amir, *You Should Know*, [in:] *Kindergarten Management Manual*, Jerusalem 1997.

counselor's role is of great importance at the level of systemic work, in consulting to the meaningful adults in the child's life, such as the parents and kindergarten teacher. Thus, developing learning communities of kindergarten-staff with the participation of educational counselors could provide significant answers, especially to the kindergarten teacher's needs. The lack of a counselor who works in this area in kindergartens damages greatly the optimal educational climate in kindergartens. One of the crucial elements that harm this optimal climate, even in the presence of a counselor, is the absence of a supporting infrastructure to empower and escort the counselor.

The Educational Counselor in the Kindergartens as Part of a Supporting Infrastructure

The characteristics of the kindergarten teacher's work, the demands of her job and the difficulties she faces and deals with daily alone, which is what the educational counselor answers for. From the field, a dire need for support and assistance arises. Yet, there it remains unclear as to what the role of the educational counselor is when working with kindergarteners. This is a result of kindergarten teachers having only little experience working with counselors, which results from the very limited number of hours the counselors are hired for. These counselors sometimes work with over a hundred kindergartens with only ten working hours per week. This may cause situations where counselors don't meet, or even know many of the kindergarten teachers they are assigned to work with. In turn, these teachers do not reach out for the help from educational counseling, which they view as a relatively new field with uncertainty regarding the aspects of the counselor's role, and also because of them being unavailable towards the teachers.

Educational counseling sees the educational endeavor in kindergartens in the context of systemic processes, of educational factors working in it and of the power balance between them. The unique contribution that educational counseling brings to the kindergarten system relies on the core concept of the importance of developing אקלים מיטבי, formulating a safe and enabling environment that summons experimenting in social, emotional and intellectual aspects. This concept focuses the counselor's work around three main focal points:

- Empowerment – the counselor operates group and individualistic consultation and guidance as a means for dealing with dilemmas, conflicts and contradictions in the kindergarten teacher's role. The counselor enables the teacher's empowerment by expanding her observational tools, enriching her

professional language, expanding her conceptual and contextual emotional world, which working with children encompasses. Group meetings include peer-learning through reflective inquiry, analyzing events from the kindergarten and processing experiences told by the teachers.

- Optimum exhaustion of the kindergarten system and the educational potential for child development it contains – the educational counselor helps translating the teacher's aspiration for optimal development of each individual child, and that of the social group in the kindergarten, into deliberate actions within the environmental conditions. Also, in a period of developing a pedagogical core of learning contents and of striving towards implementing the literacy progress of the kindergarteners, the counselor brings the possibility for observation through the emotional world, which provides a vital balance against this trend.

- Advancing mental well-being – the educational counselor practices the advancement of mental well-being which requires deliberate and proactive actions, as well as designated programs that include aspects of prevention and life skills for the kindergarteners. Assimilating these programs, which were specifically adapted for kindergarteners, is a high priority in the counselor's work with kindergarten teachers.

These three focal points are intertwined, and allow for professional referencing a wide range of fields of action that arise from the daily routine of the kindergarten staff. To optimize climate in kindergarten class, the counselor deals with teacher practical training to improve the teacher-child dialogue, developing emotional intelligence, training and processing various boundary-related issues, restraining unusual behaviors and preventing aggression. The counselor trains kindergarten teachers, provides group instruction in various subjects such as intervention programs, and prevention programs. The work of the kindergarten staff also impacts significantly on kindergarten climate and it's routine.

Developing teamwork between the kindergarten teacher and assistant, the kindergarten teacher and supplemental kindergarten teacher, and the rest of meaningful adults that routinely visit the kindergarten done via guidance and assistance in understanding patterns of interaction between the staff and the outer shell of the kindergarten, including paramedical services, psychological services and other authorities.

Another area of constant debate is that of coping with stressful situations. The counselor qualifies and trains the teacher and staff on how to deal with crisis situations and emergencies in the kindergarten, on identify-

ing children's distress signals, and on being assisted by professional parties for suitable interventions.[15]

On top of the above, a major issue that derives from the kindergarten teacher's needs is the area of communicating with the parents and staff. This area includes issues that express conflicts and tension of teachers and staff in regards to their relationship with the parents. The counselor's work in this matter focuses on structuring awareness and providing tools for fruitful dialogue with parents. The teachers learn to create opportunities for sharing and developing initiatives and collaborations. Alongside these, the teachers also learn to deliver a descriptive and non-judgmental reports on their child's progress in learning aspects and performance.

The Presence of Formal Kindergarten Counseling

The presence of formal kindergarten counseling is currently completing its 15th year. The scope of the service is still narrow, and it's prioritized by defined criteria. The priorities for counselor placement leans on the ministry of education's policy. With the limit of the 500 working hours not all parts of the country could receive an answer for their needs in this area. The counselor's position sums up to only a few hours for covering large areas that include more than a hundred kindergartens. The kindergarten counselors work in close connections with the kindergarten supervisor. The fulltime scope of the position should be 30 weekly hours working with an average of 120 kindergartens. In terms of the amount of resources it is part of agreement, however due to the lack of resources some of counselors are working with two or three supervisors, making it difficult to focus and providing comprehensive and systematic service. The meager extent of the position diminishes the willingness of kindergarten counselors to recruit for these jobs, and the majority of the counselors that are employed in kindergartens work concurrently as school counselors. The employment structure of counselors in the education system was formulized in forced agreements. Although, it is well coordinated between the relevant wings of the ministry of education, it is not standardized in an official and obligatory manner, and requires annual lobbying and fundraising. There is a continuous endeavor for developing unique programs for kindergarteners. Recently, emergency tools for infancy children was developed, as well as a training program for kindergarten teachers named "Kol HaGan Bama" (All Kindergarten's Stage). Currently, the education system is preparing to define climate standards suitable for kindergarteners, and there is a gradually formulating program of life skills as

[15] E. Dashevsky, *Early Childhood Educational Consulting*, Echo Garden, 2006.

part of the core curriculum in kindergartens. However, despite of the extensive developments of the psychological counseling service and the department of kindergarten education, there is still much more needed development of new programs and modifying of existing programs. Thus, valuable time for development, training and implementing is required. It took much time and action to bring the supervisors, authorities and kindergarten teachers to consume this service in accordance with its relative and unique advantage. The field of kindergarten counseling was, and is still being, invested with much work of coordinating and learning towards establishing and expanding its scope. At the beginning, when counseling was first introduced into kindergartens, the focal point of the counselor in consultation was the kindergarten teacher herself, her needs, her professional deliberations and her working relations. Counseling services will be made possible for teacher's assistants and other kindergarten staff. Up until the "Ofek Hadash" (New Horizon) in 2013, the counseling service did not include direct contact with and regarding the child, the parents or other family members. Previously, the counselor worked out of early childhood division in pedagogical center, making group meetings with kindergarten teachers and individual counseling meetings regarding teacher's professional coping of her tasks and staff relationship. The counselor did not perform her job within the kindergarten. The activity and contact with the teachers was done outside working hours. After the reform, the counselor's hours are parallel to the teachers working hours in the kindergarten. The educational counselor now visits the kindergartens, whereas before she would rarely do so. Such a visit occurs if an observation is required in light of the teacher's guidance process. The purpose of this observation could come from the need to get an impression of the kindergarten's educational environment, the daily schedule, the construct of the learning program and pedagogical contents, the working relations and role division between teacher and staff.

Educational counseling for kindergartens was included in the "Ofek Hadash" (New Horizon) reform only in 2013. This was a year of changes of the role definition for educational counselors. Many hours were added, and counselors began working a minimum of ten hours. They needed to start visiting the kindergartens more often. Some counselors were employed full time, which required them to start a weekly four-hour program of life skills in one of their assigned kindergartens. Educational counseling is going through an ongoing developmental process. In the school year of 2015-2016, a new reform was introduced in kindergartens named "Saya'at Shnia" (Secondary Assistant). This reform adds a second assistant in kindergartens of

3-4 year olds, when there are more than 30 children. In addition, the ministry of education added ten weekly hours to leading kindergarten teachers to be responsible of fifteen kindergartens segments. This reform also reshaped the role of the educational counselor in the face of changes and the new officials. At this point, these changes are not substantial, All changes in the educational counseling is still insufficient and the subject faces progressive reality.[16]

The changes and the formulating process of kindergarten counseling allow us to observe with satisfaction at the existing accomplishments and to evaluate that in the educational system, there is an increasing awareness of the importance of this professional service. Kindergarten teachers, supervisors and all those responsible for early childhood wing, highly recognize the importance of counseling at the age of infancy and seek to expand of institutions responsibility for preschoolers. The management of the department of kindergarten education and the supervisors welcome kindergarten counseling and demand the expansion of this service. In the future, success of the service and its efficiency will be measured by a substantial decrease in the loneliness experienced by kindergarten teachers as well as by the betterment of the activity in the field of mental and functional well-being of the children and the educational staffs in kindergartens.

In the new reform, called "Hasayaat Hashnia" (Second Assistant), there has been a focal change in the systemic structure of kindergartens, and geographic clusters were chosen. A geographic cluster is combined of a group of 15 kindergartens with geographical proximity that create an optimal working model which allows for the advancement and implementation of the goals and policies of the department of kindergarten education. The geographic cluster enables the kindergartens to work as a single autonomous organizational unit. The cluster constitutes an administrative-pedagogic organizational system that unites resources for the children's and the staff's well-being, narrows gaps, strengthens the sense of belongingness to the community, endorses entrepreneurship, promotes the growth of the educational staff, enables a dialogue on the issues that preoccupy the teachers, and it enriches the professional knowledge and ways of coping with challenges in the teacher's work. The geographic cluster can also include kindergartens with children with special needs. Assigning kindergartens and their inclusion in a cluster is done by the **Cluster Committee's** discretion. Each cluster is led by a **kindergarten teacher leader** that keeps an ongoing communication with the supervisors and local kindergarten depart-

[16] Ministry of Education, *Second assistant reform, leading kindergarten teachers*.

ment. The kindergartens staff of the cluster formulate goals, work plans and a working on leading topic according to the distinct features of the specific cluster. They also try to figure out what are the needs of the teachers and the community, and formulate actions that will best answer the needs of the cluster whilst providing feedback on their own activity.[17] Amongst the purposes of the geographic cluster:[18]

– The desire to meet and expand the developmental-educational needs of the child's well-being;

– Promote collaborations between the teacher and the affiliated cluster;

– Construct a supportive social-professional space for the kindergarten teacher;

– Optimize working interfaces among kindergartens, supervision, authorities and other officials working in the cluster;

– Establish an educational sequence among educational settings in order to make the children's adjustment easier;

– Deepen the connections with the parents and community; and to promote and implement the goals and policies of the ministry of education, including those of the department of kindergarten education.

In this reform, the educational counseling work alongside the kindergarten supervisors allows the counselors to be part of the professional escort of the leading kindergarten teachers, in decision making processes, in creating the leading team and establishing its nature and in promoting the organizational change process. The educational counselor specializes in leading consultation processes among educational teams and in advancing processes that promote optimized educational climate. Alongside the supervisor, the counselor can professionally escort the leading team, demonstrate consultation processes on different issues, engage in event analysis and case studies and to promote climate issues such as relationships, team management, working with parents and handling various difficulties. In addition, the counselor can support the process of professional identity formation and job conceptualization of the kindergarten teacher leader. The foundation for the partnership that exists between educational counseling and kindergarten supervision supports the creation of various models for best advancing the role of the kindergarten teacher leaders according to the existing needs and variations.[19]

---

[17] Ibidem.

[18] Shefi, *Standards for professional practice in educational counseling*, Jerusalem 2009.

[19] Ministry of Education, *Second assistant reform, leading kindergarten teachers*.

Cooperation Principles of Early Childhood Psychology Counselors

The existence of a nationwide spread of psychological services for kindergarteners requires planned and coordinated work with the psychological service at each locality for which the counseling service will be introduced into. The tasks fulfilled by kindergarten counselors are not meant to substitute the goals of the psychological services. This rule also applies for kindergartens who do not receive the psychological service. Hereinafter is the sequence of coordination actions:

– District psychologist, senior psychologist, senior counselor, kindergarten supervisor, and district coordinator of kindergarten counseling.

– The above are required to collaborate in order to implement regional initiatives, coordinate regional work on matters of kindergarteners and to support the required coordination on the local level.

– This forum can be used as a go to address for local officials in settling dilemmas or conflicts in implementing Psychological Counseling Service policy.

– On the local level, it is recommended to act via creating a local steering team for kindergartens, under the recommendations of the inter-departments committee that followed the kindergarten teacher's needs survey.

– In the areas that have integrated a kindergarten counselor, the senior counselor, alongside the kindergartens supervisor, ought to initiate a joint gathering of the education psychological service manager and the counselor in order to lay the way for her to start her work, on the basis of collaboration and coordination. In unclear situations regarding areas of responsibilities the district psychologist and senior counselor are to be involved.

– Psychological educational services manager or his representative and the counselor should strive towards joint work which includes mapping the customer's needs while at the same time mapping the services offered by the community, in accordance to "Service Basket" of psychological counseling service. The coordination work ought to take into account the existing frameworks and avoid overlaps. Cooperation is to be done while trying to examine further target audiences and expanding assigned activities. Anyway, the work of the counselor is not to exceed the employment structure and subordinations set out.

– The activity areas that will be **predetermined** among counselors and psychologists will be presented in front of the different target audiences: supervisory, authorities and educational teams in order to allow relevant

referrals to professionals according to their areas of expertise and **responsibilities**.

– It must be assured that the counselor's work format includes regular meetings with the educational psychological service in order to establish protocols, planning, assessment and control.

– According to psychological counseling service policy, during emergency situations the intervention of psychological counseling service officials is to be coordinated by the local psychological service's executive in full cooperation with the senior counselor. The obligation for cooperation applies to the counselor in this regard as well.[20]

Educational Counseling in Special Education

The committee led by prof. Malka Margalit has been appointed to examine how Israeli students with learning disabilities are treated. The basis of the committee's work is the natural right of every individual for equal opportunities and society's duty to create the conditions to realize this right. The committee established that a comprehensive survey is to be held, to discover the exact number of students suffering from learning disabilities, with an estimated proportion of 10% out of the entire student population. Further recommendations regard raising awareness, professional advancement and knowledge of educators, and allocating resources and planning services to answer the needs of these students. Important recommendations in this matter regard the population that receives services from the department of kindergarten education, which state that it is required to take actions that insure that learning disabilities will be diagnosed since kindergarten; also, there is an urgent need to establish professional committees that will formulate procedures and monitoring guidelines for the available diagnostic tools and to form regional centers for diagnosis and monitoring. Namely, the emphasis is placed on early diagnosis and intervention, **forming a supportive system for kindergarten students as one of the most important operative ways this committee recommended**.[21] This system includes: kindergarten teachers with training in special education, **educational counselors**, psychologists, paramedical developmental therapists (occupational therapists, speech therapists, physiotherapists) and expressive art therapists. This system deals with prevention and treatment for children

[20] Shefi, *Psychilogical Counseling Service (Shefi) policy issue: Work as a Consultant in early childhood*. Retrieved from Shefinet 2002: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/MdiniyutKdam.htm

[21] M. Margalit, *The Committee Report to examine maximization of abilities of students with learning disabilities*, Ministry of Education 1997.

identified with having special needs. Resources are to be dedicated to both prevention and treatment. The supportive system should focus on: guiding kindergarten teachers on the subject of proper development; creating growth-promoting and balanced-developmental conditions for all of the children, through a balanced and inclusive point of view on the child's needs; guiding teachers to understand distress signals from kids and providing them with knowledge and understanding of ways to assist and properly intervene; guiding teachers on the subject of communicating with parents, reporting the parents on their child's functioning and difficulties, and accompanying the parents; guiding the kindergarten teachers on the subject of developmental difficulties and in adjusting the kindergarten and its surrounding to the children's differential needs; guiding teachers on the inclusion and integration of special needs children (both from the integrated and integrator perspective); improving the teacher's observational and developmental assessment skills; supplementing for the teacher's assessment on children she marks as at-risk for developmental deficits, this is done by using the relevant professionals from the supportive system; building and implementing intervention programs in kindergartens and treatment centers in the community; monitoring the identified children's advancement while coordinating all relevant factors; working with parents and families of all kindergarteners on the topic of proper development, stress and crisis situations, development of struggling children and on issues of combining them in the communal system; cooperating with parents and guiding them throughout the entire process, including introductory, assessment, diagnosis and building intervention programs for struggling pupils; and finally, working with policy-makers in the department of education about the meaning of early preventive interventions in formal and informal education. **The educational counselor** is one of the partners of this supportive system for special needs children, and the kindergarten counselor has the knowledge on early childhood development, on counseling issues the regard multi-level teamwork and on life skills. Counseling in the educational system is based upon developmental principles and aspires to realize the personal, educational, social and physical needs of the pupil in every stage of his development, through an educational systemic view. There are three focal points for the counseling work: the child, the staff and the parent. The activity is performed on three levels: individual level – child, parent, team; group level – children group, parents and family, peer group; and systemic level – the child in the community, the multi-professional team. On each focal point and level of activity the counselor has different levels of involvement, such as support, assistan-

ce, partnership, initiative etc. Involvement levels are determined by the varying specifics and needs of the focal point (child, staff and parent).

Focus on Child Diagnostics – assisting in preparing a comprehensive educational program based on the results of the professional diagnosis and the child's strengths. Treatment, guidance and counseling- short-termed intervention in the individual level, and preventive intervention on the group level, in accordance with the multi-professional treatment team. Monitoring and feedback following the unique educational program for special needs children.

Focus on Parent Diagnostics – detecting emotional and educational needs and expectations of the family with the treatment team. Treatment, guidance and counseling- individual counseling and teamwork (guidance or dynamic treatment in coordination with the treatment team). Preparations for transference on the team level: diagnosis, partner to the detecting of the team's needs and expectations. Treatment, guidance and counseling- providing tools and developing the teacher's skills (i.e. dealing with aggression, opening communication channels, organizing an educational environment and agenda, dealing with behavioral problems), whilst coordinating the entire team. Assessment, feedback and control- as a staff member, the counselor encourages a dialogue amongst the officials about work ways and team development.[22]

State Comptroller Report on the Subject of Kindergarten Educational Counseling

During the months of February-September, 2013, the State Controller's office examined the educational counseling system and the services it provides to schools and kindergartens. Amongst other things, the educational counselor's conditions of employment, qualifications, their ways of assessment and the supervision they receive were all examined. The State Controller's office inspection was done on: department of counseling, Haifa district, North district, Tel-Aviv district, South district, Jerusalem district, and district A – acknowledged non-official education (orthodox education cluster). Supplementary inspections were held in the Telecommunications Administration and Information Systems Office and the office of the State Comptroller's CEO. **The findings** on kindergarten education, primary schools and junior high-school did not include an obligatory standard that will provide professional counseling services in these institutions. Let it be stated that as far as 1992 the Pedagogic Secretariat in the Ministry of Education

[22] Ibidem.

recommended allocating educational counseling hours for every age class, according to at least one weekly hour key for each class in primary schools and at least one and a half weekly hours for junior high-school. This recommendation was repeated in 1999 by the public committee for reducing violence amongst children and teenagers in the Israeli educational system, led by the former Minister of Education, Matan Vilnai. Repeated appeals since 2004, from psychological counseling service and counselling department for CEOs have requested to standardize educational counseling have also been left unanswered. Several kindergartens, primary schools and junior high-schools receive no educational counseling at all. In 2013 the Pedagogic Administration allocated 1,100 hours of kindergarten counseling. Psychological counseling service concluded that these hours are to be provided to 3,300 out of 14,700 active kindergartens. That is, only 22% of kindergartens will receive regular educational counseling services. The recommendations of the educational system play a central role in the social and emotional development of pupils. Due to the changes in Israel in recent years on socio-economical and defense matters, the educational system faces tough challenges in the field of mental health, which increases the need for a therapeutic system, including a professional and available educational counseling system. The inspection revealed that the employment conditions as educational counselors in the educational system, as well as their positions scope, do not allow for them to fulfill the many tasks assigned to them and to allow them to properly assist those in need of their services. This could harm the mental well-being of the individual, as well as to the functioning of the whole educational establishment. The supervision over the counseling work is also not at its best, due to the discrepancies between the number of supervisors and the number of subordinated counselors, as well as for the workload that regional supervisor's deal with, being that they are also responsible for other roles on the local and district. Being that psychological counseling service doesn't collect current information regarding the counseling activity and its success in each district, it doesn't have the tools required to implement a national policy in counseling, that relies on mapping district, sectorial and educational needs. The opinion of the State Comptroller, in light of the significance of counseling services in regards to optimal education climate and its effects on the social and emotional development of pupils, and in light of the social changes in recent years, have brought about a growth in the demand for educational counseling. Thus, there is an urgent need to settle educational counseling to all age classes. Under this settlement, a standard position for a counselor is to be made so that proper educational counseling will be guaranteed to all pupils and staffs, in schools and in **kin-**

dergartens, including allocating the proper resources to do so. Furthermore, proper district supervision on educational counseling ought to be provided, as well as supplementary actions required to create an updated national data base, according to which policy should be decided in this area.

Conclusion

The education system is responsible for the emotional, social and moral development of its pupils, alongside its responsibility on their cognitive and knowledgeable advancement. This conception has brought about the establishment of the educational counseling service, a professional service provided to educational institutes. The Educational Counseling Division is responsible for national policy making on providing educational services to the educational system and its institutes, for implementing this policy and on providing professional guidance and professional enhancement to the counselors via psychological counseling service instructors. The supervision and professional guidance is given by counseling supervisors, operating in the different districts. The educational counselor's areas of activity, terms of their employment, professional affiliation and occupational demands are all regulated under internal protocols of the Ministry of Education (according to which, ever since 1980, the educational counselor's areas of activity in schools are: treating the pupils social and emotional adjustment needs, intervening in danger and crisis situations, providing an educational answer for special needs students, counseling the parents and educational staff- including improving a meaningful dialogue with the students, being involved in nurturing an optimal education climate, operating and of prevention and development programs and training of kindergarten staff on optimal educational climate issue. These programs are done in classrooms and in supporting them, escorting processes in the educational institute and partnering in designing policy and so on). In recent years the need and demand for receiving counseling services in educational institutions has increased. Among other things, this is a result of social and security changes, which have forced the educational staff to deal with issues such as a crisis of values and undermining the parent's and teacher's authorities; an increasing exposure of pupils to security threats and tensions; a deepening in social gaps based on socio-economical, national, residential and other backgrounds.[23]

[23] Ministry of Education, *Second assistant reform, leading kindergarten teachers.*

This article discusses the importance of education counseling, and specifically during early childhood. In my review I tried to emphasize the importance of the subject compared to the existing state. I focused on areas and responsibilities of the role, the changes and reforms of the past 15 years. My article highlights the need for a supportive system for kindergarten teachers, which stems from the complexity of the job and the feelings of loneliness and lack of emotional and professional support it entails. Kindergarten teachers also need support in the matter of special needs pupils, and when dealing with children with behavioral problems. Teachers tend to go into conflict with these students, and sometimes with their parents as well. This harms the communication in the kindergarten, an important part of the optimal education climate. Studies show that kindergarten teachers who attended group meetings of educational counseling improved the teacher's ability of problem-solving, dealing with stressful and emergency situations and managing with children with difficulties. The group counseling provides an answer to the teacher's social and emotional needs. It also raises the sense of belongingness and partnership among kindergarten teachers. The kindergarten supervisors should raise awareness amongst teachers as to the existence of an educational counselor and notify them with the counselor's areas of responsibility and expertise. They ought to convoke activities and group gatherings and to allow individualistic guidance which will support and enrich the kindergarten teachers professionally and emotionally. Research shows that a lack of professional knowledge in kindergarten teachers can prevent them from connecting with the children, while acquiring knowledge enhances the amount and quality of connecting and working with the children.

In spite of the existing condition of too few hours of counseling in kindergartens, as opposed to the dire need and affinity of the kindergarten and the kindergarten teacher to educational counseling, there is still an optimistic picture, in my view. Although there is still a lack of consultation hours in kindergartens and despite the need for frequent relationship of teacher and kindergarten educational consulting service, in my view the overall picture a relatively optimistic due to the fact there are a lot of changes and progress done in the right direction.

BIBLIOGRAPHY

Amir R., *You Should Know*, [in:] *Kindergarten Management Manual*, Ministry of Education Sport, Pedagogical Administration, Department of pre-school, Jerusalem 1997.

Dashevsky E., *Early Childhood Educational Consulting*, Echo Garden, 2006.

Epstein A., *The Intentional Teacher. Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning. Social Skills and Understanding*, NAEYC (National Association for the Education of Young Children), 2007.

Friedman J., Horowitz T., *Culture and climate effectiveness at schools*, Jerusalem 1984.

Ganz Aloni R., *The world of kindergarten*, [in:] *Thesis for Master's Degree in the Humanities*, Tel Aviv 2003.rl.

Klein P., Yablon J., *Research to Practice in Early Childhood Education*, [in:] *The Committee to investigate ways of early childhood education*, Science Education, Jerusalem 2007.

Kligman A., *Psychological counseling principles, approaches, and methods of intervention*, Ramot, Tel Aviv 1990.

Kuban L., *An international and historical perspective on national education reforms,* Jerusalem 2006.

Margalit M., *The Committee Report to examine maximization of abilities of students with learning disabilities*, Ministry of Education 1997.

Ministry of Education, *The basic program in pre-primary education*, Department for Pre-School Education 2000.

Ministry of Education, *Standards-based education system*, Ministry of Education, Culture and Sport, the pedagogical Director, Jerusalem 2005.

Ministry of Education, *Standards for professional practice of educational counseling*, Ministry of Education, Jerusalem 2009.

Ministry of Education, *Second assistant reform, leading kindergarten teachers. Guide to supervisor Department Preschool*, Ministry of Education, 2015.

Oshrat Z., *Stress and exhaustion in kindergarten*, in: S. Kalman, A. Peleg, Ramot, Tel Aviv University, Tel Aviv 2000.

Saracho N.O., Spodek B., *Professional and the preparation of early childhood education practitioners*, Early child development and care, 2003.

Shefi, *Psychilogical Counseling Service (Shefi) policy issue: Work as a Consultant in early childhood*. Retrieved from Shefinet 2002: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/MdiniyutKdam.htm

Shefi, *Standards for professional practice in educational counseling*, Jerusalem 2009.

State Controler Report, *401(4) of educational counseling at children's schools and kindergartens*, Ministry of Education 2013.

A

II. RECENZJE I NOTY

TOMASZ MALISZEWSKI, MAŁGORZATA ROSALSKA (RED.), *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 408.

Recenzowana publikacja jest wieloautorską monografią poświęconą zagadnieniu ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce. Zbiór 20 artykułów poprzedza *Wstęp*, w którym Redaktorzy tomu, wprowadzając czytelnika w problematykę książki, zaznaczają:

> (...) uniwersytet ludowy postrzegamy nie tylko jako ofertę w zakresie rozwiązań organizacyjnych w obszarze edukacji dorosłych, ale także – a może przede wszystkim – jako sposób myślenia o rozwoju, celach edukacji, relacji dorosły uczeń i dorosły nauczyciel, podmiotowości jednostki, demokratyzacji edukacji itp. (s. 9).

Motywem przewodnim publikacji jest więc nie tyle instytucja uniwersytetu ludowego, co raczej idea edukacji dorosłych w formie uniwersytetu ludowego.

Pracę podzielono na pięć części. Pierwszą część, zatytułowaną *Wątki wprowadzające*, otwiera tekst *Uniwersytety ludowe następstwem ruchu przebudowy społeczno-gospodarczej wsi* Tadeusza Aleksandra. Autor, wybitny znawca problematyki oświaty dorosłych, swoją uwagę poświęca ruchowi agrarnemu jako doktrynie społecznej leżącej u podstaw rozwoju uniwersytetów ludowych w Polsce i Europie. Jest to ciekawy i cenny poznawczo wywód porządkujący informacje na temat początków uniwersytetów ludowych.

Historii uniwersytetów ludowych dotyczy również drugi rozdział, autorstwa Wiesława Jamrożka, *Uniwersytety ludowe w kształceniu pozaszkolnym młodzieży wiejskiej Polski międzywojennej*. Autor przedstawia ruch uniwersytetów ludowych jako ważną formę oświaty pozaszkolnej w okresie II Rzeczypospolitej, opisuje profile kształcenia instytucji w Dalkach, Szycach, jak również przywołuje koncepcję „chłopskiej szkoły" Ignacego Solarza. Tekst w dużej mierze ma charakter faktograficzny, dzięki czemu stanowi rzetelne wprowadzenie do dalszych rozważań nad istotą uniwersytetów ludowych.

Pierwszą część książki zamyka rozdział *Model uczenia się w uniwersytecie ludowym. Od praktyki do teorii* Krzysztofa Pierścieniaka. Autor przedstawia postu-

laty pedagogiczne M.F.S. Grundtviga dotyczące idei szkoły dla życia, by następnie przyjrzeć się sposobom ich realizacji m.in. przez ks. A. Ludwiczaka oraz I. Solarza w kolejnych dekadach istnienia wszechnic ludowych. Tekst jest nie tylko obszerny, ale i ciekawy, dobrze koresponduje z zagadnieniami poruszanymi w tej części książki. Można mieć jedynie zastrzeżenie, że artykuł został już raz opublikowany w 2002 roku, nie pomniejsza to jednak jego wartości merytorycznej.

Drugą część książki, zatytułowaną *W kręgu katolickich uniwersytetów ludowych*, rozpoczyna tekst: *Miejsce katolickich uniwersytetów ludowych w edukacji mieszkańców polskiej wsi w dwudziestoleciu międzywojennym* Tomasza Maliszewskiego. Autor, niekwestionowany ekspert w dziedzinie uniwersytetów ludowych, opisuje okoliczności powstania dziewięciu tego typu placówek w II RP oraz przytacza interesujące fakty z okresu ich działalności. Zastrzeżenia może budzić jedynie tytuł rozdziału, który nie do końca odpowiada jego treści.

Tekst *Ks. Jan Zieja i jego działalność edukacyjna na Pomorzu Środkowym* Zdzisława Machury dotyczy działalności oświatowej słupskiego kapłana, w wyniku której w 1946 roku powstał Uniwersytet Ludowy w Słupsku. Rozdział ma charakter kronikarski (swój wywód Autor w dużej mierze opiera na kronice parafii św. Ottona w Słupsku), co niewątpliwie dodaje mu oryginalności, szczególnie, że całości dopełnia kilka zdjęć.

W kolejnym rozdziale, autorstwa Janusza Mierzwy i Joanny Truszkowskiej: *Ludowy Uniwersytet Katolicki Archidiecezji Przemyskiej (LUK AP – 2000-2003). Studium przypadku*, opisano genezę powstania i działalność tytułowej placówki w pierwszych latach XXI wieku. Tekst jest bogato obudowany literaturą, co warte podkreślenia – również duńską. Czytelnikowi może jednak brakować odniesienia do współczesności, choćby krótkiej informacji, czy w 2016 roku opisywany uniwersytet ludowy nadal istnieje?

Rozdział autorstwa Agnieszki Jaworskiej, *Katolickie uniwersytety ludowe w Polsce w latach 90. XX wieku i początkach XXI wieku* to w zasadzie zbiór informacji na temat, kiedy powstały i kiedy przestały istnieć poszczególne uniwersytety ludowe. Wydaje się, że opracowanie nie wnosi do prezentowanej w książce problematyki wiele nowego, zastrzeżenia może budzić również brak odniesień do literatury.

Drugą część publikacji zamyka tekst Małgorzaty Rosalskiej, *Dynamika rozwoju katolickich uniwersytetów ludowych w III Rzeczypospolitej*, z którego wynika, że współcześnie polskie uniwersytety ludowe przechodzą kryzys. Autorka określa możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy, formułuje kilka postulatów. Jest to bez wątpienia interesujący wywód, co najważniejsze – nawiązujący do teraźniejszości.

Kolejną część książki, zatytułowaną *Uniwersytet Ludowy – idee, koncepcje i rozwiązania praktyczne*, otwiera rozdział: *Światopogląd Grundtviga w świetle polskich tłumaczeń jego pism – implikacje dla ruchu uniwersytetów ludowych*, autorstwa Piotra Kowzana. Autor poddaje analizom wybrane teksty M. Grundtviga,

w efekcie czego pokazuje „szereg raf, o które rozbić się może projekt edukacji dorosłych" (s. 186). Lektura opracowania pozwala odpowiedzieć na pytanie, dlaczego współczesnym uniwersytetom ludowym nie jest łatwo nawiązać do myśli i przekonań ich twórcy.

Lucjan Turos w rozdziale: *Wychowanie estetyczne w ujęciu teoretycznym i w doświadczeniu Zofii Solarzowej* przedstawia autorską koncepcję wychowania estetycznego działaczki, sprowadzającą się do przetwarzania doświadczenia życiowego w sztukę („teatr z głowy"). Przytaczane w tekście fragmenty pamiętnika Z. Solarzowej pozwalają czytelnikowi lepiej zrozumieć istotę prezentowanej koncepcji oświatowej.

W rozdziale zatytułowanym *Uniwersytety ludowe w koncepcji pedagogicznej Feliksa Popławskiego* Iwona Błaszczak skupia się na życiu oraz działalności zawodowej i społecznej współtwórcy uniwersytetów ludowych w Polsce w okresie międzywojnia. Pomysł przypomnienia dorobku pedagogicznego F. Popławskiego zasługuje na pochwałę, jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że omawiana koncepcja wychowania nieco się w tekście rozmywa, bowiem Autorka zbyt często odwołuje się do założeń innego twórcy – Ignacego Solarza.

Maria Radziszewska w rozdziale *Uniwersytety Ludowe na Warmii i Mazurach w PRL* opisuje działalność dwóch uniwersytetów ludowych w północnowschodniej części kraju w okresie powojennym. Autorka, przybliżając specyfikę ludności zamieszkującej region, wspomina o szczególnej roli kursów repolonizacyjnych prowadzonych w placówkach. Opracowanie jest obszerne i bogato obudowane bibliografią, czytelnik znajdzie w nim również informacje na temat słuchaczy wspomnianych uniwersytetów.

Rozdział zatytułowany *Od Uniwersytetu Wiejskiego Ziemi Krakowskiej do Centrum Kultury Wsi Polskiej im. Wincentego Witosa w Wierzchosławicach* Janusza Skickiego to bardzo ciekawie opisane dzieje Uniwersytetu Ludowego w Wierzchosławicach od 1936 do 2011 roku. Mimo niesprzyjających warunków politycznych, mnożących się trudności, działacze ludowi i mieszkańcy gminy przez kolejne pokolenia walczyli o utrzymanie instytucji. Przytaczane przez Autora fragmenty artykułów z prasy regionalnej oraz cytaty z rozmów prowadzonych z uczestnikami ówczesnych wydarzeń oddają klimat realiów społecznych, w których przyszło Uniwersytetowi funkcjonować.

W kolejnym rozdziale: *Perspektywy uniwersytetów ludowych w XXI wieku. Szanse i zagrożenia* Zofia Kaczor-Jędrzycka ukazuje pedagogię uniwersytetów ludowych jako odpowiadającą potrzebom również współczesnych pokoleń. Autorka twierdzi, że młodzi ludzie szukają w wirtualnym świecie tych samych wartości, które leżą u podstaw koncepcji wychowania, do której odwołują się uniwersytety ludowe. Tekst stanowi cenny głos w dyskusji nad współczesną kondycją i przyszłością uniwersytetów ludowych.

Na czwartą część książki, zatytułowaną *Uniwersytet ludowy w polskich czasopismach pedagogicznych*, składają się trzy opracowania. W rozdziale: *Czasopismo „Oświata Dorosłych" jako źródło do dziejów uniwersytetów ludowych* Eleonora Sapia-

Drewniak analizuje publikacje dotyczące uniwersytetów ludowych, które ukazały się na łamach wspomnianego czasopisma andragogicznego w latach 1957-1980. Przydatność tekstu dla osób zajmujących się tematyką uniwersytetów ludowych wydaje się oczywista. Jedyne zastrzeżenie może budzić fakt, że artykuł był już wcześniej publikowany, jednak nie umniejsza to jego wartości.

W rozdziale *Popularyzacja działalności polskich uniwersytetów ludowych w latach 1921-1939* Jan Wnęk opierając się na treściach zawartych w czasopismach, książkach i prasie z okresu międzywojnia omawia cele, programy kształcenia, zasady funkcjonowania tych placówek. Poczyniona przez Autora kwerenda piśmiennictwa dowodzi, jak dużym zainteresowaniem społecznym w okresie międzywojnia cieszyły się uniwersytety ludowe. Tekst jest cenny przede wszystkim ze względu na bogatą bibliografię.

Okresu przedwojennego dotyczy również rozdział: *Wiejskie Uniwersytety Ludowe na łamach miesięcznika „Prasa Oświatowa" w latach 1935-1939* Teresy Gumuły. Autorka pisze o okolicznościach powstania pisma, poruszanej na jego łamach problematyce (pozaszkolna oświata dorosłych) oraz o przyczynianiu się miesięcznika do rozwoju kultury ludowej. Opracowanie z pewnością zainteresuje badaczy historii oświaty dorosłych.

W ostatniej części książki, zatytułowanej *Z ziemi pomorskiej*, umieszczono teksty nawiązujące do wątku Pomorza, co wydaje się zrozumiałe, z uwagi na fakt, że „(...) to właśnie środowisko zlokalizowanego w tym regionie kraju Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego podjęło się trudu koordynacji wszystkich prac związanych z powstawaniem tej monografii (...)" (*Wstęp*, s. 11). Cezary Obracht-Prondzyński w rozdziale *Dziedzictwo kulturowe polskiej wsi – konteksty edukacyjne. Casus Pomorza* zwraca uwagę na współczesny sposób przedstawiania tradycji pomorskiej (m.in. mitologizacji wsi), a następnie zadaje pytanie odnośnie wynikających z tego konsekwencji dla praktyk edukacyjnych. Tekst nie dotyczy bezpośrednio uniwersytetów ludowych, jednak odwołuje się do środowiska, w którym ta forma oświaty dorosłych jest zakorzeniona.

Działalność hufców wiejskich Powszechnej Organizacji „Służba Polsce" w powiecie starogardzkim w latach 1948-1955 to tytuł kolejnego rozdziału poświęconego ziemi pomorskiej. Opierając się na źródłach archiwalnych, Paweł Śpica ukazuje aktywność oraz ideologiczny charakter organizacji zrzeszającej młodzież wiejską, organizacji stanowiącej niejako konkurencję dla uniwersytetów ludowych w owym czasie.

Ostatni tekst autorstwa Marka Byczkowskiego *Posłowie: Kilka refleksji o (Kaszubskim) Uniwersytecie Ludowym z perspektywy ponad trzech dekad osobistych doświadczeń* stanowi głos w dyskusji nad teraźniejszą kondycją uniwersytetów ludowych. Głos o tyle ciekawy, że należący do dyrektora Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego. Aż żal, że w publikacji nie znalazło się więcej tekstów przedstawiających punkt widzenia osób praktycznie związanych z ruchem uniwersytetów ludowych.

Recenzowana publikacja ma wiele walorów. Pozwala czytelnikowi usystematyzować wiedzę na temat uniwersytetów ludowych jako formy pozaszkolnej oświaty dorosłych, poznać uwarunkowania powstawania i działalności ruchu, docenić jego rolę w zabieganiu o wzmocnienie i emancypację społeczną wsi. Lektura książki stwarza również okazję do zgłębienia założenia koncepcji wychowawczych leżących u podstaw uniwersytetów ludowych, a także poznać sposoby realizacji grundtvigowskiej idei szkoły dla życia. Wśród zgromadzonych w opracowaniu informacji przeważają jednak te o charakterze historycznym. Tomasz Maliszewski i Małgorzata Rosalska we *Wstępie* piszą:

> Niniejsza książka jest więc efektem namysłu nad przeszłością, teraźniejszością i przyszłością uniwersytetów ludowych (...) (s. 8).

W mojej opinii, w publikacji za mało jest odniesień do współczesności i przyszłości, których przystępując do lektury byłam bardzo ciekawa. Tym bardziej że, jak pisze M. Byczkowski, zdania co do przyszłości ruchu uniwersytetów ludowych w kraju są podzielone (s. 407). Czy rzeczywiście, jak twierdzą niektórzy, wypełniły już one swoją misję dziejową? Często zadaję sobie to pytanie w drodze do pracy, kiedy mijam gmach nieistniejącego już Uniwersytetu Ludowego w Szycach, w którym obecnie mieszczą się ośrodki zdrowia i pomocy społecznej.

Aleksandra Litawa

PAULINA ROMANOWICZ, *Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku*, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Szczecin 2016, ss. 354.

Paulina Romanowicz, autorka książki *Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku*, z wykształcenia jest archeologiem. Już podczas studiów zainteresowała się badawczo znaleziskami przedmiotów związanych z grami, zabawami oraz rozrywką minionych epok. Niniejsza książka jest wynikiem wieloletniej pracy autorki w ramach przewodu doktorskiego na Uniwersytecie Szczecińskim.

W niniejszej pracy Paulina Romanowicz postawiła sobie za nadrzędny cel, na podstawie przede wszystkim źródeł archeologicznych, jakimi są zachowane rekwizyty do gier i zabawki z okresu późnego średniowiecza, przedstawienie możliwie pełnego obrazu kultury ludycznej mieszkańców miast południowego Bałtyku żyjących w tym czasie. Uważam, że autorce się udało. Podczas kwerend bibliotecznych oraz archiwalnych zebrano 1159 zabytków archeologicznych datowanych od około połowy XII wieku do 1. połowy XVI wieku, które badaczka podzieliła na trzy podstawowe grupy: akcesoria zabaw, akcesoria gier oraz instrumenty muzyczne (s. 61). Publikacja zawiera szczegółowy opis zabytków

(materiał, datowanie, sposób wykonania, rozmiar) oraz diagramy prezentujące częstość występowania danego modelu/formy zabytku wśród zbadanych egzemplarzy. Ponadto, w celu ustalenia formy zabawy danymi akcesoriami, informacje zebrane z badań archeologicznych zostały skonfrontowane ze źródłami pisanymi i ikonograficznymi. Bezsprzecznie waloru pracy dopełniają liczne zdjęcia zabytków oraz rysunki umieszczone wraz ze skalowaniem, a także szczegółowy spis dołączony na płycie.

W niniejszej publikacji wyróżnić można trzy zasadnicze części, poczynając od rozważań teoretycznych dotyczących zabawy oraz klasyfikacji źródeł, przez formy aktywności i przestrzeń ludyczną w mieście, aż po ciekawy eksperyment z udziałem dzieci. Całość opatrzona jest wstępem oraz konkluzją. Pierwszy rozdział monografii prezentuje stan badań nad kulturą ludyczną. Następnie autorka zaprezentowała wybrane zagadnienia z teorii zabawy, poczynając od biologów ewolucji, przez zabawę w ujęciu antropologów, socjologów, psychologów i pedagogów, po kulturoznawców. Analizując rodzaje zabytków, autorka wśród akcesoriów do zabaw wyróżniła grzechotki, kule drewniane, skórzane piłki, murmelki, lalki, figurki, miniaturowe naczynia, modele łodzi i broni, kręgle, astragale, bąki, buczki i inne. Do akcesoriów gier zaliczyła natomiast pionki, kostki i plansze. Z kolei, w grupie instrumentów muzycznych znalazły się chordofony, aerofony i idiofony. O ile w kwestii instrumentów muzycznych nie mam większych wątpliwości, o tyle kręgle, kule oraz piłki przypisałabym raczej do kategorii gier niż zabaw. Prezentując formy aktywności ludycznej, autorka starannie przeanalizowała dostępne materiały i bazując na cechach fizycznych zachowanych przedmiotów starała się ustalić sposób zabawy danymi akcesoriami. Opierając się na źródłach pisanych oraz ikonografii, Paulina Romanowicz podała również „przepis" na konkretne zabawy. Ostatnia część książki zawiera opis, analizę oraz wnioski z eksperymentu z udziałem dzieci, przeprowadzonego w celu sprawdzenia przynajmniej części postawionych w niniejszej pracy hipotez dotyczących sposobu bawienia się poszczególnymi egzemplarzami.

Analizując układ pracy, jest on bardzo spójny i zrozumiały, pozwala bez problemu prześledzić badane przez autorkę wątki. Ponadto, przejrzystości dodają szerokie marginesy z umieszczonymi nań wytłuszczoną czcionką nazwami konkretnych akcesoriów zabawy, gry, czy instrumentu muzycznego przy tekście, który ich dotyczy. Publikacja została napisana w języku polskim, ale zawiera obszerne streszczenie w języku angielskim.

Zabawa w średniowiecznym mieście. Studium archeologiczne z miast południowego Bałtyku stanowi wnikliwe dzieło dotyczące kultury ludycznej mieszkańców miast w późnym średniowieczu. Powinna być obowiązkową pozycją na półkach nie tylko historyków i rekonstruktorów, ale również pedagogów i socjologów. Pozwala szerzej spojrzeć na formy zabaw oraz ich funkcję na przestrzeni wieków, jak też wyrażać ogromny związek zabawy i kultury.

Anna Wojewoda

EMILIA SZYMCZAK, *Dynamika dostępu kobiet do studiów politechnicznych. Teoria i praktyka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 395

Analizy dynamiki dostępu kobiet do edukacji wyższej wyraźnie wskazują, że teza o ich wykluczaniu z tej ścieżki rozwoju nie jest już aktualna. Wciąż jednak dane statystyczne pokazują istnienie tzw. przepaści płciowej (*gender gap*) w dziedzinie przedmiotów należących do studiów politechnicznych, a także w szerszym kontekście tych, które określane są jako STEM[1]. Kobiety na politechnikach, a także w szerszej perspektywie w zawodzie inżyniera jeszcze do niedawna stanowiły zjawisko wyjątkowe. Obecnie mamy do czynienia z szeroką kampanią zachęcającą kobiety do studiowania na kierunkach politechnicznych. Z jednej strony ma to podłoże społeczno-ekonomiczne (spowodowane trendami demograficznymi oraz w pewnym stopniu niższymi aspiracjami edukacyjnymi młodych mężczyzn). Z drugiej jednak strony, niezależnie od krytyki tej genezy, trzeba jednoznacznie stwierdzić, że przyczynia się ona do zmian w postrzeganiu kobiet i akceptacji ich karier edukacyjnych oraz zawodowych, w tej – uważanej dotychczas za męską – profesji.

Wśród narastających prac z pogranicza socjologii edukacji i tzw. *gender studies*, dotyczących problemu (nie)równości kobiet w dostępie do edukacji, książka Emilii Szymczak *Dynamika dostępu kobiet do studiów politechnicznych. Teoria i praktyka społeczna* stanowi nowe otwarcie i wnosi w ten obszar wątki dotychczas nieanalizowane. Dowodem aktualności i ważności podjętej przez autorkę problematyki jest realizowany od 2015 roku w Polsce cykl konferencji będących częścią programu *Lean in STEM*[2]. Jest to zbiór rozwiązań *networkingowych, mentoringowych* i *inspiracyjnych*, który wspiera kobiety w ich karierach naukowych i w branży technologicznej. *Lean in STEM* to program składający się z czterech filarów. Pierwszym z nich jest *mentoring kobiecy Lean in High Tech*, wspierający absolwentki i studentki uczelni politechnicznych w budowaniu karier w branży IT. Drugi to *Akademia Inspiracji*, cykl *webinariów* przeznaczonych dla uczennic szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w którym mowy inspiracyjne przedstawiają kobiety, które odniosły sukces w branży IT, oraz studentki uczelni politechnicznych opowiadające o swoich doświadczeniach związanych ze studiowaniem kierunków ścisłych. Trzeci to *Podwieczorki technologiczne Lean in STEM*, osobiste spotkania dziewcząt zainteresowanych studiami i pracą w branży technologicznej z pracownicami firm partnerskich programu. Wreszcie czwarty to *Konferencja Lean in STEM*, której jednym z głównych celów jest „wzmocnienie działań na rzecz uwolnienia potencjału kobiet w obszarze STEM – wciąż niewystarczająco wykorzystywanego – oraz potrzeby kompetencyjne

[1] Science, technology, engineering and mathematics.

[2] http://www.leaninstem.pl/o-programie, [dostęp: 26.07.2017].

branży ICT"[3]. Konferencje tworzą licealistki, studentki kierunków ścisłych, pracownice branży związanych ze STEM, liderki i kobiety-naukowcy oraz nauczycielki i wykładowczynie[4].

Książkę w jej całości można podzielić na dwie części. W pierwszej autorka przedstawia teoretyczne podstawy badań, w których wychodzi od przeciwstawnych względem siebie założeń esencjalizmu biologicznego i konstruktywizmu społecznego. Przytacza liczne poglądy odnośnie teorii płci, zarówno w ujęciu naturalistycznym jak i kulturowym. Następnie omawia założenia teorii strukturalno-funkcjonalnej Talcotta Parsonsa, zgodnie z którą elementem decydującym o funkcjonalności i ciągłości danej struktury jest „równowaga sytemu społecznego", a szkoły są postrzegane jako „pasy transmisyjne wartości", m.in. również i odwołujących się do istnienia *status quo* w zakresie tradycyjnych ról płciowych kobiet i mężczyzn[5]. Istotnego wglądu do analizowanych zagadnień dostarcza autorce teoria reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu, dotycząca nierównomiernej dystrybucji płciowej w postrzeganych stereotypowo jako męskie kierunkach kształcenia. W końcu Emilia Szymczak odwołuje się do teorii reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa dotyczącej nierówności płciowo-ekonomicznych, tendencji rynkowych i potrzeb edukacyjnych w systemie kapitalistycznym.

W kolejnym rozdziale autorka bardzo dobrze rekonstruuje dostęp kobiet do edukacji wyższej, w szczególności do uczelni technicznych, w perspektywie historycznej oraz współczesnej. Z kolei rozdział czwarty ukazuje kontrowersje wokół zawodu kobiety inżyniera, ze szczególnym zwróceniem uwagi na problem maskulinizacji. Szczególnie interesujący jest rozdział piąty, w którym Emilia Szymczak przedstawia inicjatywy, organizacje i strategie społeczne mające swój udział w promocji niestereotypowo kobiecych kierunków studiów i aktywności zawodowych, a także analizuje przekazy reklamowe w przestrzeni akademickiej. Przywołuje, między innymi, kampanie *Dziewczyny na politechniki!* i *Dziewczyny do ścisłych!*, zainicjowane przez Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych i Fundację Edukacyjną „Perspektywy", których najważniejszym celem jest „przełamywanie stereotypów w myśleniu i zachęcanie uczennic szkół ponadgimnazjalnych do podejmowania studiów technicznych i ścisłych"[6]. Autorka analizuje także postery, plakaty i spoty reklamowe promujące obecność kobiet na politechnikach, oraz innych stereotypowo męskich kierunkach studiów, wykorzystując dwie teorie dotyczące tekstów kulturowych: teorię kodowania/dekodowania Stuarta Halla oraz koncepcję intertekstualizmu.

---

[3] A. Stanisławska, *Konferencja STEAM – science, technology, engineering, mathematics – polecamy!,* https://www.crazynauka.pl/konferencja-stem-science-technology-engineering-mathematics-polecamy/, [dostęp: 26.07.2017].

[4] http://www.leaninstem.pl/o-programie, [dostęp: 26.07.2017].

[5] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 18.

[6] http://www.dziewczynynapolitechnikis.pl/idea, [dostęp: 26.07.2017].

Należy jednoznacznie stwierdzić, że Emilia Szymczak podjęła w tym rozdziale udaną próbę stworzenia typologii kobiet występujących w analizowanych przekazach reklamowych, wyróżniając cztery ich typy: specjalistkę, partnerkę, profesjonalistkę i pasjonatkę[7]. Bezsprzecznie, jej ocena promowanych reprezentacji kobiecości w kontekście realizowania stereotypowo męskich ról płciowych skłania do refleksji i może stać się inspiracją do dalszego poszukiwania znaczeń oraz analizy analogicznych przekazów reklamowych.

Rozdział szósty stanowi prezentację przyjętej metodologii badań, osadzonej w perspektywie jakościowej, w których autorka wykorzystała indywidualny, częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony, posługując się pytaniami otwartymi. Głównym motywem wyboru tej metody gromadzenia danych była dla Emilii Szymczak możliwość dogłębnego poznania biografii, przeżyć i doświadczeń badanych jednostek. Autorka zauważa słusznie, za Agnieszką Gromkowską-Melosik, iż przyczyną wzrostu popularności badań jakościowych, a także społecznych pragnień poznania indywidualnych losów jednostek (oraz nadawanych znaczeń) mogą być przemiany życia społeczno-kulturowego. Można w tym kontekście przywołać opinię A. Gromkowskiej-Melosik, że badania jakościowe stanowią logiczną odpowiedź na „fragmentaryzację, decentrację i pluralizację zarówno życia codziennego, jak i tożsamości ludzi”[8], co ma związek z pozorną nieograniczonością świata i możliwością konstruowania różnych odmian własnej tożsamości[9]. Emilia Szymczak przeprowadziła swoje badania wśród kobiet kształcących się na takich kierunkach, jak elektronika i komunikacja, budownictwo, lotnictwo i kosmonautyka, mechanika i budowa maszyn, oraz mężczyzn pracujących w zawodzie inżyniera w wieku 30-45 lat.

Część badawcza książki koreluje bardzo dobrze z częścią teoretyczną. Wyniki przeprowadzonych przez Autorkę badań wskazują, iż we współczesnych czasach, pomimo obecnego w opinii społecznej przekonania o predestynacji kobiet do określonych ról społecznych i zawodów, coraz większe znaczenie zaczynają odgrywać indywidualne aspiracje, predyspozycje i umiejętności. Z wypowiedzi uczestników badań wynika, że proces ten jest nierównomierny. Na obszarach wiejskich stereotypy płciowe i zawodowe są nadal bardzo widoczne. W dużych miastach natomiast różnice stopniowo się zacierają. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni uczestniczący w badaniach stwierdzili, iż widoczny jest obecnie wzrost aspiracji zawodowych kobiet, chcących realizować się i rozwijać w ciągle nowych obszarach[10].

Interesujące są również kolejne wnioski płynące z badań. Otóż, obydwie badane grupy wskazywały na ograniczenie dotyczące kobiet odnoszące się do

---

[7] E. Szymczak, *Dynamika dostępu kobiet do studiów politechnicznych. Teoria i praktyka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 212.

[8] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 272.

[9] Tamże.

[10] E. Szymczak, *Dynamika dostępu kobiet do studiów politechnicznych*, s. 232-238.

mniejszej siły fizycznej w porównaniu z mężczyznami. Mężczyźni byli także przekonani o mniejszej wyobraźni przestrzennej kobiet. Ważna konstatacja poczyniona przez Emilię Szymczak dotyczy znaczącej transformacji współczesnej inżynierii, która jest związana z postępującą technologizacją tej dziedziny, przekładającą się na zmianę specyfiki pracy inżynierów. Nierzadko praca inżyniera może polegać na kontroli prac maszyny lub pracy przy komputerze. Zwiększa się także udział w pracach osób zarządzających, kadry kierowniczej, pracowników nadzorujących. W tym rozszerzonym zakresie działań inżynierii mogą w równym stopniu sprawdzać się kobiety[11].

Autorka wskazuje, iż nie widać wyraźnych tendencji dotyczących podatności kobiet na trudności i niepokoje wewnętrzne w kontekście adaptacji do przestrzeni edukacyjnej oraz zawodowej na studiach politechnicznych i po ich ukończeniu. Uczestniczące w badaniach studentki przyznawały wprawdzie, że niekiedy czuły społeczne oczekiwanie potwierdzenia ich kompetencji, jednak równocześnie miały świadomość pełnej akceptacji przez inne osoby (w tym kolegów ze studiów/pracy). Kobiety i mężczyźni biorący udział w badaniu są, jak zauważa Emilia Szymczak, przekonani, iż kobiety na politechnikach i w branży IT mogą być narażone na akty dyskryminacji, jednak są to pojedyncze przypadki. Studentki przyznały, że zdarzały się żarty i komentarze ze strony wykładowców na temat studiowania kobiet na uczelniach technicznych, jednak nie było to zjawisko powszechne. Były świadome, że podejmując pracę w zawodzie inżyniera, kobiety narażone są na uwagi i konieczność udowadniania własnych kompetencji. Z kolei, mężczyźni podkreślali, że w przypadku wykonywania zawodu inżyniera przez kobiety trudno będzie uniknąć sytuacji, w której będzie ona traktowana jako obiekt seksualny. Silny charakter, zdecydowanie i dystans do napotykanych sytuacji to cechy, które w ich przekonaniu powinna mieć kobieta-inżynier[12].

Z badań Emilii Szymczak wynika, że w ramach współpracy kobiet i mężczyzn, pierwsze kierują się kryterium wiedzy i kompetencji partnera. Mężczyźni natomiast różnicują odpowiedzi ze względu na charakter planowanych przedsięwzięć. Wskazują na przykład, iż prace terenowe czy konstrukcyjne woleliby wykonywać z mężczyznami. Obydwie grupy zauważają jednak korzyści płynące ze wzajemnej współpracy. Zarówno mężczyźni, jak i kobiety nierzadko dostrzegają widoczne zmiany w zachowaniu kobiet pracujących w środowisku zdominowanym przez mężczyzn. Nie wszyscy jednak wiążą to ze zjawiskiem *maskulinizacji*, lecz odbierają jako adaptację do przestrzeni politechniki lub jako konsekwencję rozwoju jednostki. Respondenci zapytani o możliwość odniesienia przez kobietę sukcesu edukacyjnego i zawodowego w obszarze STEM byli podzieleni. Co do sfery edukacyjnej, studentki zgodnie przyznały, iż nie widzą nierówności na politechnikach. Zasady są jasne, a osiągane wyniki zależne od

[11] Tamże, s. 239.
[12] Tamże, s. 244-250.

indywidualnych predyspozycji, nie płci. Sytuacja komplikuje się w sferze zawodowej, gdzie nakłada się wiele takich czynników, jak: sytuacja, środowisko pracy, zajmowane stanowisko, indywidualne umiejętności, czy szczęście. Znaczenie ma też podejście pracodawców, prezentowane przez nich przekonania, czy stereotypowe myślenie[13].

Jak wykazuje Emilia Szymczak, studentki politechnik nie czują się mniej atrakcyjne od swoich koleżanek studiujących na przykład na humanistycznych kierunkach uniwersyteckich, przy czym ciekawa w tej kwestii jest opinia mężczyzn. Twierdzą, iż kobiety podejmujące kształcenie na uczelniach technicznych mogą być dla nich bardzo atrakcyjne, jednocześnie nierzadko wykazują niepokój związany z wiedzą, zdecydowaniem i siłą charakteru tych kobiet. Budujący jest fakt, iż studentki postrzegają środowisko uczelni technicznych za przyjazne kobietom, co ma swoje odzwierciedlenie w satysfakcji i zadowoleniu z podjętej ścieżki edukacyjnej. Obydwie badane grupy zwracają uwagę na przekazy reklamowe, które mają zachęcić kobiety do podjęcia studiów politechnicznych, jednak odbierają je różnie. Kobiety doceniają tego typu inicjatywy i dostrzegają korzyści płynące z takich tendencji społecznych, mężczyźni natomiast akcentują konieczność przedstawienia kobietom specyfiki pracy inżyniera, aby zachęcać osoby istotnie zainteresowane tą ścieżką zawodową[14].

Liczba kobiet podejmujących studia techniczne wzrasta z każdym rokiem, a studia na politechnice to jeden z elementów wyrównywania życiowych i zawodowych szans kobiet. Studentki wybierające uczelnie techniczne cechują się świadomością podejmowanych wyborów i determinacją w budowie kariery zawodowej. Przyszły zawód postrzegają jako pasję i osobisty rozwój. Pomimo że stereotypy zawodu inżyniera w dalszym ciągu występują zarówno na uczelniach politechnicznych, jak i na etapie praktyki zawodowej, są wypierane przez kompetencje i zaangażowanie. Kobiety uosabiające te cechy mogą bezspornie odnieść sukces.

Książka Emilii Szymczak jest znakomitym studium teoretyczno-empirycznym, w którym autorka w sposób systematyczny i stojący na bardzo wysokim poziomie merytorycznym dokonuje analizy dostępu kobiet do studiów politechnicznych. Logika wywodu autorki jest niezwykle przekonująca, a sama narracja może wzbudzić zainteresowanie czytelnika. Również dobór literatury jest bardzo reprezentatywny. Niewątpliwie monografia Emilii Szymczak podejmuje temat aktualny oraz bardzo istotny dla teorii i praktyki pedagogicznej, w której autorka analizując poglądy i teorie wielu autorów, potrafi zachować zawsze krytyczny dystans. Oceniam tę książkę niezwykle wysoko. Stanowi ona bardzo wartościowy wkład do współczesnej socjologii edukacji, szczególnie w kontekście problemu nierówności, selekcji i stratyfikacji społecznej.

Wojciech Andraszczyk

---

[13] Tamże, s. 251-262.

[14] Tamże, s. 268-279.

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report on the 30th Young Pedagogues Summer School "Education Research Traps"

Katowice – Wisła, 12 – 16 September 2016

In the opinion of young pedagogues, September has been the most eagerly awaited month for many years now. This is the time of meetings with PEDAGOGY MASTERS, which are held as part of the YOUNG PEDAGOGUES SUMMER SCHOOL.

The 30th jubilee edition of the YOUNG PEDAGOGUES SUMMER SCHOOL (YPSS) which took place between 12-16 September 2016 was organised by the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia, and by the City of Katowice. Traditionally, Prof. Maria Dudzikowa has been the scientific director of the Young Pedagogues Summer School for 23 years. The honour of hosting the jubilee edition of the School fell to Katowice and Wisła.

Just like every year, the jubilee YPSS meetings were aimed at boosting the skills of budding researchers and at integrating the community of pedagogues. The jubilee edition of the School focussed on "Education Research Traps".

Preceded by a press briefing with the participation of Prof. Maria Czerepaniak-Walczak, Prof. Maria Dudzikowa, Prof. Stanisław Juszczak and Prof. Bogusław Śliwerski, the opening ceremony of the 30th YOUNG PEDAGOGUES SUMMER SCHOOL took place in the auditorium of the International Congress Centre in Katowice on 12 September 2016. That meeting with media representatives focussed on the current situation in the Polish education sector. The ceremony started when the meeting was over.

Those participating in YPSS were greeted by Prof. Stanisław Juszczyk who is the Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia, and by Prof. Andrzej Kowalczyk, Rector of the University. Prof. Bogusław Śliwerski – President of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, and Waldemar Bojarun, the Vice-Mayor of the City, (in place of dr Marcin Krupa, Mayor of the City of Katowice) were among the speakers at the opening ceremony. Prof. Maria Dudzikowa highlighted the relevance of the Young Pedagogues Summer School and its educational and integration boosting nature. She also emphasised the significant influence of the School on the quality

of the methodology that young researchers use in their research work. Following that, Professor Dudzikowa familiarised the participants with matters relating to the 30th Young Pedagogues Summer School.

In accordance with the programme of the ceremony, dr hab. Ewa Bochno summarised all the previous Young Pedagogues Summer Schools and presented a jubilee monograph scientifically supervised by dr A. Korzeniecka-Bondar and herself entitled "Learners' scientific community. 30 years of the CPS PAS Young Pedagogues Summer School".

Dr Marta Krasuska-Betiuk presented another volume of the Research Bulletin of the Young Pedagogues Forum entitled "On finding, discovering and reinventing oneself".

The jubilee nature of the ceremony was emphasised by the honouring of people who had made particularly important contributions to the Young Pedagogues Summer School:

Prof. Maria Dudzikowa was awarded a statuette commemorating the 30th anniversary of YPSS,

Prof. Maria Czerepaniak-Walczak, Prof. Zenon Gajdzica and Prof. Bogusław Śliwerski received jubilee medals for their long-standing commitment to YPSS. Another medal was also handed over to representatives of the late Prof. Elżbieta Tarkowska's family.

Prof. Henryka Kwiatkowska, Prof. Stefan M. Kwiatkowski, Prof. Zbigniew Kwieciński, Prof. Tadeusz Lewowicki, Prof. Wiesława Limont, Prof. Aleksander Nalaskowski, Prof. Jerzy Nikitorowicz, Prof. Eugenia Potulicka, and Prof. Lech Witkowski received special recognition.

People supporting YPSS were awarded memorial medals at the ceremony:

– *'Strzały w 30' medals were given to:*

dr hab. Ewa Bochno, dr hab. Przemysław Grzybowski, dr Alicja Korzeniecka-Bondar, dr hab. Małgorzata Makiewicz;

– *'Strzały w 10' medals were given to:*

dr Dorota Bis, dr Katarzyna Braun, dr hab. Justyna Dobrołowicz, the Reverend dr Marek Jeziorański, dr Marta Krasuska-Betiuk, dr hab. Piotr Mikiewicz, dr Edyta Nieduziak, dr Zofia Remiszewska, dr Jolanta Sajdera, dr Katarzyna Szorc, dr Bożena Tołwińska, dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, dr hab. Alina Wróbel, mgr Aleksander Cywiński.

As tradition dictates, during the ceremony the host of the 30th edition of YPSS – Prof. Stanisław Juszczak, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, handed over the insignia of the school to the organiser of the 31st edition – the Reverend Professor Jan Niewęgłowski, Dean of the Faculty of Pedagogical Sciences.

Prof. Tadeusz Sławek presented a paper entitled "Where there is no joy there will be no gain. Education, individuals, communities".

The Coffee Experiment group concert marked the end of the ceremony.

On the first day of YPSS, its participants visited the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia. Prof. Stanisław Juszczak, the Dean of the Faculty, dr hab. Ewa Szadzińska, the Director of the Institute of Pedagogy, and Prof. Ewa Syrek, Head of the Chair of Social Pedagogy, presented the Faculty.

Next, Prof. US Ewa Wysocka presented a paper entitled "No more true youth today??? Axiological or egocentric rebellion in the process of 'becoming' in a post-modern world".

The closing ceremony involved a concert of a miners' band.

Then, the participants went on a visit to Nikiszowiec, which is a Katowice district and home to a historic housing estate for miners and labourers. During this visit, the YPSS participants were taken to the Zimbardo Centre established in 2014 by the Local Initiatives Factory Association. The Association had obtained financial support and consent to use the name of a world-famous psychology professor – Philip Zimbardo. The Zimbardo Centre is situated in the centre of Nikiszowiec – in the Market Place. The Centre intends to create a meeting point for young people and help with building genuine relationships. The organisers of the Centre focus on shaping local identities and the sense of belonging.

After the visit, the YPSS participants went back to their hotel where they checked in and took part in "*One to one – a meeting between young YPSS participants and Prof. Maria Dudzikowa and the Self-Government of the 30th YPSS.*

A ceremonial dinner to mark the inauguration was the final event of the first day of the 30th YPSS.

The remaining days of the 30th YPSS included events confirming the School's unquestioned value, that is lectures and professor-led seminars, individual meetings and consultations with outstanding scientists, as well as presentations prepared by young pedagogues.

During the four September days (from 13 to 16), the scientists that had been invited to the YPSS made 16 presentations as part of *the Masters' Lectures followed by discussion*. The speakers were *(in the order of speaking)*:

Prof. Jacek Piekarski (University of Łódź), *Reliability of research practice in the conditions of the corporatisation of science;*

Prof. Jarosław Gara (Maria Grzegorzewska University), *The phenomenon of the irreductibility of pedagogical theory and practice;*

Prof. Danuta Urbaniak-Zając (University of Łódź), *How to do research into what we do not know? About qualitative research problems;*

Prof. Andrzej Góralski (Maria Grzegorzewska University), *Qualitative statistics elements and examples of how to apply them to the humanities;*

Dr hab. Piotr Mikiewicz (University of Lower Silesia), *Why theory is relevant – from the perspective of a fanatic of the consistent application of empirical theories;*

Prof. Maria Czerepaniak – Walczak (University of Szczecin), *Sources and consequences of simplifications in research and action;*

Prof. Krzysztof Rubacha (Nicolaus Copernicus University in Toruń), *Analysis and interpretation as a stage in the research process in social sciences;*

Dr hab. Monika Wiśniewska – Kin (University of Gdańsk), *Traps in child discourse research and how to avoid them;*

Dr hab. Alina Wróbel (University of Łódź), *The category of intentionality as the object of analysis in my struggle with theory;*

Prof. Zenon Gajdzica (University of Silesia), *Methodological traps in research into the world of people with disabilities;*

Prof. Katarzyna Krasoń (University of Silesia), *Art and cognition – a romantic utopia, charlatanism or a necessity?*

Prof. Wiesława Limont (Nicolaus Copernicus University in Toruń), *Experimental research traps;*

Dr hab. Małgorzata Makiewicz (University of Szczecin), *Experimental research traps and how to avoid them. From the experience of the author and of others.*

Prof. Bogusław Śliwerski (University of Łódź), M*ethodological errors in pedagogues' academic advancement publications;*

Dr hab. Ewa Bochno (University of Zielona Góra), *Selected traps and how to avoid them in acquiring academic habitus;*

Dr hab. Justyna Dobrołowicz (Nicolaus Copernicus University in Toruń), *Traps in press discourse analysis. From the experience of the author and of others.*

Moreover, numerous events took place during YPSS:

– *Optional meetings with Prof. Maria Dudzikowa* – for Master's degree and PhD holders (separately),

– individual consultations with the Masters,

– methodology seminars held by Prof. Stanisław Juszczak and the Reverend Professor Jan Niewęgłowski,

– *Diversity Fair -- young people's presentations followed by discussion,*

– various workshops focussing on:

• relaxation – held by dr Edyta Nieduziak (University of Wrocław),

• yoga – held by dr Ewa Gawlik (University of Silesia),

• artistic sphere – Foundation At any Age,

– a workshop held by dr hab. Przemysław Grzybowski (Kazimierz Wielki University), *The absent ones have no… readers. Online dissemination of academic publications.*

– *the Book Festival,* where representatives of academic centres participating in YPSS were given sets of books,

– The River Vistula boat cruise involving a meeting with a Master.

The intensive meetings and discussions were nearing their end. The evening of 16 September was the crowning event of the 30th YPSS. Professor Maria Dudzikowa and the Organising Committee of the 30th YPSS were thanked during a ceremonial dinner. Awards were given to those School participants whose presentations had scored top marks, that is to mgr Konrad Pasikowski (in the category of Master's degree holders) and to dr Magdalena Bełza (in the category of PhD holders). The award *"Creative Noise and Creative Buzz"* went to dr Sła-

womir Pasikowski and dr Jolanta Sajdera for outstanding commitment to arousing discussion.

Traditionally, the ceremonial dinner featured a cabaret show performed by YPSS participants who presented the results of their week-long work entitled *A magical evening or about really important and seemingly more important things. Dissertacione in solo et una voce pedagogenis.* Artistic supervision was the responsibility of mgr Aleksander Cywiński and mgr Iwona Murawska.

The farewell dinner culminated in handing over the 'kociałka' to dr Kinga Krawiecka who is to be the secretary of the 31st Young Pedagogues Summer School.

The following day was the last day of the 30th YPSS. On the sunny morning of 17 September young adepts at pedagogy parted company. They were thrilled, excited, inspired and grateful for directions suggested by the Masters concerning their further academic work.

The publication of papers in the ranked 21st Research Bulletin of the Young Pedagogues Forum under the patronage of the Committee on Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences as well as award-winning presentations to be featured in the "Pedagogy Yearbook" will be a durable outcome of the 30th YPSS.

The 31st Young Pedagogues Summer School planned for 11-16 September 2017 at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw will focus on *Problems with one's own or others' academic writing skills.*

Joanna Michalak-Dawidziuk

„Wokół dwujęzyczności…" sprawozdanie ze spotkań z Panią Agnieszką Steur zorganizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

15 – 17 listopada 2016 roku

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu mieliśmy przyjemność gościć od 15 do 17 listopada 2016 roku Panią Agnieszkę Steur – polonistkę, nauczycielkę, badaczkę języka, pisarkę, dziennikarkę i felietonistkę. Absolwentkę Uniwersytetu Amsterdamskiego (kierunek Języki Słowiańskie i Kultura), która swoje studia zakończyła pracą i rozległymi badaniami na temat wpływu języka holenderskiego na język polski dzieci dwujęzycznych mieszkających w Holandii. Pani Agnieszka Steur jest członkiem za-

rządu Sekcji Polskiej w Stowarzyszeniu Levende Talen w Holandii. Za swoją twórczość literacką we wrześniu 2008 roku otrzymała wyróżnienie w konkursie o nagrodę marszałka senatu RP dla dziennikarzy polskich i polonijnych, zatytułowanym „Polacy na ścieżkach świata – blaski i cienie", natomiast w roku 2012 oraz 2015 Pani Agnieszka Steur została nominowana do nagrody Polonus w Holandii – Polaka Roku w kategorii Kultura. Ponadto, od wielu lat spotyka się z dziećmi polskiego pochodzenia w Holandii, a także pracuje z ich rodzicami oraz promuje polską literaturę i język w całej Europie.

Pomysłodawczynią spotkania z panią Agnieszką Steur była pani prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak, natomiast gospodarzami – pracownicy Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej, pod kierunkiem pani prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej. Tematyka wydarzenia spotkała się z ogromnym zainteresowaniem wśród wszystkich członków społeczności akademickiej, a także stała się źródłem wielu inspiracji i nowych informacji o tak ważnym zagadnieniu z perspektywy rodziców, nauczycieli, jak również przygotowujących się do tej roli studentów.

Podczas wizyty na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zorganizowane zostały trzy spotkania. 15. listopada 2016 roku odbyło się spotkanie zaadresowane dla studentów pod hasłem: „Codzienna dwujęzyczność dzieci". Prelegentka przybliżyła tematykę dotyczącą definiowania dwujęzyczności, jej rodzajów, a także funkcjonowania dzieci dwujęzycznych zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym. Pani Agnieszka Steur przedstawiła trudności, jakie spotyka ono na swojej drodze, ale wskazała również zalety wynikające z rozwijania i pielęgnowania dwujęzyczności wśród dzieci. Uczestnicy mieli możliwość zadawania pytań, na które mówczyni bardzo chętnie odpowiadała. Spotkanie to stało się inspiracją do dalszego poszukiwania wiedzy w tym zakresie, a także pozwoliło zupełnie inaczej spojrzeć na dwujęzyczność oraz uświadomić sobie, z jak wieloma trudnościami boryka się dziecko funkcjonujące w różnych przestrzeniach językowych. Kolejnym wydarzeniem było spotkanie dla pracowników, doktorantów oraz przedstawicieli kół naukowych, zatytułowane: „Literatura dwujęzyczna dla dzieci", które odbyło się 16. listopada 2016 roku. W czasie jego trwania uczestnicy mieli możliwość wysłuchania wstępu teoretycznego oraz zapoznania się z literaturą dwujęzyczną dla dzieci na przykładzie bajki dwujęzycznej autorstwa właśnie Pani Agnieszki Steur: *Niespodziewane spotkania Kwaska*, wydanej w 2015 roku. W skład tej publikacji wchodzą trzy opowiadania o krasnalu Kwasku, napisane zarówno w języku polskim, jak i niderlandzkim, zawierające wspaniałe ilustracje, a także słowniczek ułatwiający naukę języka. Jak powiedziała sama autorka:

> *Pomysł napisania tej książki narodził się w czasie jednego z moich spotkań z rodzicami, gdy opowiadałam, jak ważne jest dbanie o wielojęzyczność naszych dzieci. Rozmawialiśmy o tym, w jaki sposób możemy pomagać naszym maluchom w rozwijaniu języka polskiego. Oczywiście jednym z najlepszych jest czytanie im polskich bajek. Bardzo często dzieci chcą, aby mama z Polski i tata z Holandii czytali im tę samą książkę. No i pojawia się problem. Rodzice kupują*

je w obu językach, ale nie zawsze jest to możliwe. Na stronach mojej książki chciałam zawrzeć to, co jest w naszych dzieciach. Połączenie dwóch światów, które dla nas, dorosłych, może być czasem bardzo odległe, a dla dzieci jest czymś oczywistym. Są dwa języki, dwie tradycje i jedna mała głowa[1].

W czasie spotkania autorka przybliżyła ideę oraz proces powstawania książki, podzieliła się swoimi doświadczeniami w dziedzinie pracy z dziećmi dwujęzycznymi z wykorzystaniem właśnie literatury, a także przedstawiła sposoby i możliwości jej stosowania oraz zalety wynikające z „pracy z książką dwujęzyczną" już od najmłodszych lat.

Spotkanie pod tytułem: „Problemy rodziców wychowujących dzieci dwujęzyczne" dla rodziców oraz nauczycieli odbyło się 17. listopada 2016 roku. W czasie jego trwania prelegentka podzieliła się swoimi doświadczeniami zarówno jako mama dzieci dwujęzycznych, jak również nauczycielka oraz mentor, który pracuje z różnymi środowiskami poszerzając ich wiedzę, kompetencje i umiejętności w zakresie bilingwizmu. Jak pisze Pani Agnieszka Steur:

Tematem bilingwizmu zainteresowałam się w chwili, gdy najpierw logopeda, później psycholog dziecięcy i nauczyciele w szkole naszego syna zaczęli mnie przekonywać, że dwujęzyczność mu szkodzi. Miał wtedy cztery lata. Był to dla mnie bardzo trudny okres, musiałam stoczyć batalię w obronie swoich poglądów, ponieważ mówienie w języku niderlandzkim do moich dzieci wydawało mi się bardzo nienaturalne[2].

Prelegentka zwróciła uwagę, iż tematyka dwujęzyczności budzi wiele kontrowersji i ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Jednakże podkreśliła, jak istotną rolę odgrywa ona w budowaniu więzi pomiędzy dzieckiem a rodziną oraz jak kształtuje się emocjonalne przywiązanie nie tylko do kultury, ale i języków, którymi się posługuje.

Niestety, w Holandii wciąż zdarza się, że nauczyciele w miejscowych szkołach doradzają rodzicom polskiego pochodzenia rozmawianie z dziećmi po niderlandzku. Jako argument popierający tę tezę używają twierdzenia, że wpłynie to pozytywnie na rozwój języka niderlandzkiego. Nic bardziej mylnego. Takim opiniom zaprzeczają wyniki badań przeprowadzonych w Szwecji, gdzie naukowcy dowiedli, że wspieranie języka ojczystego pomaga w nauce języka miejscowego[3].

Pani Agnieszka Steur przedstawiła temat dwujęzyczności wieloaspektowo. Zarówno z perspektywy rodzica, nauczyciela, jak i badacza języka specjalizującego się w tematyce bilingwizmu.

---

[1] Holandia bez tajemnic, *O Kwasku – bajki dla dzieci,* http://www.holandiabez tajemnic.pl/?page_id=17667, [dostęp: 28.12.2016].

[2] A. Steur, *Codzienna dwujęzyczność dzieci*, https://www.kredo.nl/images/materials/publications/codzienna-dwujezycznosc-a-steur.pdf 2016, s. 3.

[3] Tamże, s. 4-5.

Zachęcam do zapoznania się z takimi publikacjami Pani Agnieszki Steur, jak: *Wojna w Jangblizaji*, *W Tamtym Świecie*, *Wojna w Jangblizji*, *W domu*, *Słowa do użytku wewnętrznego*, *Niespodziewane spotkania Kwaska*.

Podsumowując, chciałabym przytoczyć słowa Pani Idy Kucz:

> nikt nie może kwestionować faktu, że dwujęzyczność to cenny nabytek, co potwierdzi każdy dwujęzyczny uczony. Najbezpieczniej jest powiedzieć, że to potencjalny sprzymierzeniec, jednakże, podobnie jak z każdym przymierzem bywa, trzeba ją kultywować i wciąż cementować[4].

Anna Schmidt

Sprawozdanie z „Dnia Czytania" (Der Bundesweite Vorlesetag) Poznań, 18 listopada 2016 roku

Od 2004 roku na terenie Republiki Federalnej Niemiec w trzeci piątek listopada – z inicjatywy gazety „Die Zeit", Fundacji „Czytanie" (Stiftung Lesen) oraz Fundacji Niemieckich Kolei Państwowych (Stiftung Deutsche Bahn) – odbywa się „Dzień Czytania" (Der Bundesweite Vorlesetag). Celem akcji jest akcentowanie znaczenia czytania dzieciom na głos już na wczesnym etapie ich rozwoju (konfrontowanie ze słowem mówionym oraz pisanym), w procesie stymulowania rozwoju poznawczego, społeczno-moralnego i emocjonalnego dzieci, a w tym m.in. rozwijania zdolności językowych, kształtowania systemu wartości, empatii, uczenia tolerancji, wrażliwości na to co odmienne, a także koncentracji uwagi, wyobraźni i twórczego myślenia. Nie do przecenienia jest wzbudzanie motywacji dzieci przedszkolnych do nauki czytania i pisania, a starszych uczniów do samodzielnego czytania książek, poszukiwania w nich informacji oraz pokrzepienia emocjonalnego w sytuacjach trudnych. „Dzień Czytania" to też ukazanie wagi rozwijania bliskości psychicznej dziecka z osobami czytającymi – dającej radość, poczucie bezpieczeństwa i wzmacniającej samoocenę.

Idea „Dnia Czytania" jest prosta: każdy kto lubi czytać na głos może to zrobić w przedszkolu, szkole, bibliotece, księgarni. Czytanie odbywa się również w mniej standardowych miejscach, jak np. pływalnie, muzea, promenady handlowe w centrach miast. Do akcji tej na terenie RFN włącza się wiele tysięcy osób, w 2014 roku było ich 83 000, a w 2015 roku liczba lektorów przekroczyła 100 000 osób, wśród których – szacuje się – było ponad 1300 polityków i prominentów.

---

[4] I. Kucz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2007, s. 170.

18 listopada 2016 roku „Dzień Czytania" świętowany był także w Poznaniu, w Dwujęzycznym Niepublicznym Przedszkolu „Malta", znajdującym się przy ulicy Brzeskiej, które opiera się na pedagogicznej koncepcji Froebla, realizowanej w języku polskim i niemieckim.

Na zaproszenie Dyrekcji Przedszkola do akcji włączyli się pracownicy Zakładu Edukacji Dziecka: prof. UAM dr hab. Małgorzata Cywińska i mgr Katarzyna Arciszewska. We wspólnym czytaniu wzięła udział żona Prezydenta Miasta Poznania – Joanna Jaśkowiak oraz przedstawiciele firmy Volkswagen, rodzice i uczniowie z zaprzyjaźnionej szkoły podstawowej. Dzieciom czytano bajki, baśnie, opowiadania, wiersze w języku polskim i niemieckim. „Dzień Czytania" świętowano wspólnie z innymi placówkami grupy Froebel: z Niemiec, Turcji i Australii. Dzieci łączyły się z tymi placówkami poprzez skype'a.

Zakład Edukacji Dziecka WSE UAM – współpracujący z przedszkolem „Malta" – otrzymał już zaproszenie na kolejne listopadowe „Święto Czytania".

Katarzyna Arciszewska

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IZABELA CYTLAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA JARMUŻEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROMAN PAWŁOWSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA SZAFRAN, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

MARZANNA FARNICKA, dr, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

HANNA LIBERSKA, prof. UKW dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

SYLWIA JASKULSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDYTA JANUSZEWSKA, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

STANISŁAWA NAZARUK, dr, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, prof. dr hab., Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Kielcach

RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ANNA GULCZYŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
KONRAD MAJ, dr, Katedra Psychologii Społecznej, Uniwersytet Humanistyczno-społeczny SWPS w Warszawie
BEATA SZABAŁA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
BEATA IWANICKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MICHAŁ MARCINIAK, mgr, Wydział Chemii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ELWIRA LITASZEWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
RAFAŁ WŁODARCZYK, dr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski
ANDRZEJ KASPEREK, dr hab., Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach
IZABEL S. RAMADAN, Higher Studies of Israel
DOROTA PROBUCKA, prof. UP dr hab., Instytut Filozofii i Socjologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ALON HIRSH, Higher Studies of Israel
JITKA LORENZOVÁ, PhDr., Ph.D., Czech Academy of Sciences and the Department of Pedagogy, Charles University
HAWARI NASREEN, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

ALEKSANDRA LITAWA, dr, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ANNA WOJEWODA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
WOJCIECH ANDRASZCZYK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK, dr, Wydział Nauk Społecznych i Administracji, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
ANNA SCHMIDT, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
KATARZYNA ARCISZEWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń 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 recenzenckiej.

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 rozstrzeleń. 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 klucze (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 bezczynnych 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: *Danuta Kowalska*

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: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 32,00. Ark. druk. 28,375

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9