

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 50/2018



POZNAŃ 2018

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

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

Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

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

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

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

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

JANUSZ MORBITZER, <i>W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku</i> .	7
ANDRZEJ TWARDOWSKI, <i>Rola rówieśniczego tutoring w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami</i>	31
ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Miejsce muzykoterapii w stymulowaniu rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną</i>	45
KINGA KUSZAK, <i>Motyw rozstania w literaturze dla dzieci – perspektywa pedagogiczna</i>	57
JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, <i>Nauczyciele etyki o swoich kwalifikacjach, kształceniu i doskonaleniu zawodowym</i>	73
SŁAWOMIR BANASZAK, <i>Kapitał społeczny – krótkie losy pojęcia</i>	95
MAGDA KARKOWSKA, <i>Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego w perspektywie prowadzenia badań biograficznych</i>	107
ANNA SOBCZAK, <i>Access to Higher Education – From the Orientation to Elite Through Democratization to Parentocracy</i>	121
AGNIESZKA KRUSZWICKA, MICHAŁ KLICHOWSKI, <i>City-based learning – koncepcja uczenia się poprzez miasto. Tło teoretyczne, podstawowe założenia, przyszłe konteksty rozwoju i implementacji</i>	135
EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, <i>Zapomniane uczone Uniwersytetu Poznańskiego: doc. dr hab. Wistawa Knapowska – nauczycielka i historyczka (7.06.1889-8.05.1956)</i>	151
PIOTR GOŁDYN, <i>Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” (1925-1926) źródłem do rozważań nad współpracą domu ze szkołą w okresie II RP</i>	159
EWA JAROSZ, <i>Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym</i>	169
MARIUSZ DEMBIŃSKI, <i>Ustawa 2.0 w prakseologicznym projekcie ustanawianej rzeczywistości</i>	197
EWA OGRODZKA-MAZUR, ANNA SZAFRAŃSKA, JOSEF MALACH, MILAN CHMURA, <i>A Stimulating the Learning of Polish and Czech Students with the Use of e-Learning Resources</i>	213
MAREK SOKOŁOWSKI, <i>Exit from Silence. The Cultural, Educational, and Therapeutic Roles of the Olsztyn Mime Ensemble</i>	229
ALENA VALIŠOVÁ, PETR SVOBODA, <i>Higher-Education Teacher in the Context of His Professional Competency</i>	241
BARBARA TOROŃ-FORMANEK, <i>Geragogika resocjalizacyjna w jednostkach penitencjarnych. Starość, długowieczność więzienna</i>	257
MAŁGORZATA KABAT, <i>Budowanie tożsamości przez nauczyciela</i>	275
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>Osoba nauczyciela wobec patologii w przestrzeni edukacyjnej</i>	289
MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Kobiety na bieżni do satysfakcjonujących relacji partnerskich i rodzinnych w kulturze celebryckiej „Ja”</i>	307

GRAŻYNA TEUSZ, <i>Doświadczenie domu rodzinnego w narracjach (auto)biograficznych osób z rodzin polskich na emigracji</i>	321
MONIKA ADAMSKA-STAROŃ, <i>Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie</i>	331
KAROLINA DOMAGALSKA-NOWAK, <i>Edukacja religijna w Norwegii</i>	351
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, IZABELA KRASIŃSKA, <i>Edukacja zdrowotna i seksualna na łamach „Świata Płciowego” (1905-1906)</i>	369
KONRAD KULIKOWSKI, <i>Idea uniwersytetu kształcącego ludzi zaangażowanych w pracę</i>	387
MAGDALENA ANDRYS, <i>Folklor w edukacji muzycznej – metoda projektów</i>	399
AGNIESZKA M. BARWICKA, <i>Świadomość konsumencka młodzieży</i>	413
ALICJA ŁAWIAK, <i>The Image of Femininity and Masculinity as a Result of the Socialization Process in Contemporary World</i>	425
EDYTA NOWAK-ŻÓŁTY, TOMASZ BOŻEROCKI, <i>Platforma e-learningowa narzędziem w nauczaniu zdalnym osób dorosłych</i>	441
ANNA SCHMIDT, <i>A Child from an Alcoholic Family in a School Environment</i>	453
LAILA ABU-AHMED, <i>The Impact of Working in a School Project on Students’ Behavior and Self-Perception</i>	463
NEHAYA AWIDA-YEHYA, <i>The Paradoxical Refuge of Identity: The Search for Palestinian Identity in Bilingual Education</i>	487
KARINA LEKSY, ALINA DWORAK <i>Możliwości kształtowania zachowań prozdrowotnych wśród dzieci i młodzieży pokolenia „Digital Natives”</i>	515

II. RECENZJE I NOTY

Agnieszka Gromkowska-Melosik, <i>Educational tests. A study of the dynamics of selection and socialization</i> , Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2017, pp. 202 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	535
Małgorzata Duda, Izabela Rybka, Hubert Kaszyński (red.), <i>Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2017, ss. 254 (DARIUSZ ADAMCZYK)	537
Tomasz Bazylewicz, Łukasz Hajdrych, (red.), <i>Gra w historię, historia w grach</i> , Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018, ss. 161 (MARLENA KAŻMIERSKA)	541
Bożena Majerek, <i>Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 350 (ANNA SOB CZAK)	545

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report from the International Conference “The problems faced by youth. The perspective of education-assistance programmes” Faculty of Educational Studies AMU Poznań, Poznań, 16 th May 2018 (ANNA SCHMIDT)	549
Informacje o autorach	553
Informacje dla autorów	557

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

JANUSZ MORBITZER, <i>In Search of New (Meta)Models of Education in the Twenty-First Century</i>	7
ANDRZEJ TWARDOWSKI, <i>The Role of Peer Tutoring in Inclusive Education of Students with Disabilities</i>	31
ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>The Role of Music Therapy in the Stimulation of Development of Children with Developmental Disability</i>	45
KINGA KUSZAK, <i>Developing Teachers' Personalities and Passion in the Fluid Reality of the 21st Century – Searching for Solutions</i>	57
JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, <i>Teachers of 'Ethics' About their Qualifications, Pre-Service and In-Service Teacher Education</i>	73
SŁAWOMIR BANASZAK, <i>The Social Capital – A Short History of the Concept</i>	95
MAGDA KARKOWSKA, <i>Therapeutic Aspects of a Narrative Interview in the Persepctive of Biography Studies</i>	107
ANNA SOB CZAK, <i>Access to Higher Education – From the Orientation to Elite Through Democratization to Parentocracy</i>	121
AGNIESZKA KRUSZWICKA, MICHAŁ KLICHOWSKI, <i>City-Based Learning Concept. Theoretical Background, Basic Assumptions, Future Contexts of Development and Implementation</i>	135
EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, <i>Forgotten Female Scholars of Poznań University – Prof. Wisława Knapowska – Teacher and Historian (7.06.1889-8.05.1956)</i>	151
PIOTR GOLDYN, <i>Głos Szkoły i Rodziny Journal (1925-1926) as a Source of Contemplation of Family and School Cooperation in the Second Republic of Poland</i>	159
EWA JAROSZ, <i>Child and Childhood – the Dialectic of Constructs in Social and Research Discourse</i>	169
MARIUSZ DEMBIŃSKI, <i>Poland's 2.0 Law on Higher Education in the Praxeological Project of a Created Reality</i>	197
EWA OGRODZKA-MAZUR, ANNA SZAFRAŃSKA, JOSEF MALACH, MILAN CHMURA, <i>A Stimulating the Learning of Polish and Czech Students with the Use of e-Learning Resources</i>	213
MAREK SOKOŁOWSKI, <i>Exit from Silence. The Cultural, Educational, and Therapeutic Roles of the Olsztyn Mime Ensemble</i>	229
ALENA VALIŠOVÁ, PETR SVOBODA, <i>Higher-Education Teacher in the Context of His Professional Competency</i>	241
BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK, <i>Social Rehabilitation Geragogy in Penitentiary Institutions. Prison Old-age and Longevity</i>	257

MAŁGORZATA KABAT, <i>The Teacher's Construction of Identity</i>	275
MAŁGORZATA M. PTAK, MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, <i>Teacher vs Educational Disfunction</i>	289
MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Women in their Race to Satisfying Partner and Family Relationship in the Culture Focused on the "I" Rather Than "We"</i>	307
GRAŻYNA TEUSZ, <i>The Experience of the Family Home in the (auto)Biographical Narratives of Persons from Polish Families in Emigration</i>	321
MONIKA ADAMSKA-STAROŃ, <i>Meeting with Selected Texts of Popular Culture. Towards Relational Being in the World</i>	331
KAROLINA DOMAGALSKA-NOWAK, <i>Religious Education in Norway</i>	351
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, IZABELA KRASIŃSKA, <i>The Health and Sexual Education in the Pages of "Sexual World" (1905-1906)</i>	369
KONRAD KULIKOWSKI, <i>An Idea of a University Teaching Work-Engaged People</i>	387
MAGDALENA ANDRYS, <i>Folklore in Music Education – a Project Method</i>	399
AGNIESZKA M. BARWICKA, <i>Consumer Awareness of Young People</i>	413
ALICJA ŁAWIAK, <i>The Image of Femininity and Masculinity as a Result of the Socialization Process in Contemporary World</i>	425
EDYTA NOWAK-ŻÓŁTY, TOMASZ BOŻEROCKI, <i>The E-learning Platform as a Tool in Remote Adult Learning</i>	441
ANNA SCHMIDT, <i>A Child from an Alcoholic Family in a School Environment</i>	453
LAILA ABU-AHMED, <i>The Impact of Working in a School Project on Students' Behavior and Self-Perception</i>	463
NEHAYA AWIDA-YEHYA, <i>The Paradoxical Refuge of Identity: The Search for Palestinian Identity in Bilingual Education</i>	487
KARINA LEKSY, ALINA DWORAK <i>Possibilities of Shaping Health-Seeking Behaviours Among Children and Teenagers of the "Digital Natives" Generation</i>	515

II. REVIEWES AND NOTES

Agnieszka Gromkowska-Melosik, <i>Educational tests. A study of the dynamics of selection and socialization</i> , Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2017, pp. 202 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	535
Małgorzata Duda, Izabela Rybka, Hubert Kaszyński (red.), <i>Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2017, ss. 254 (DARIUSZ ADAMCZYK)	537
Tomasz Bazylewicz, Łukasz Hajdrych, (red.), <i>Gra w historię, historia w grach</i> , Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018, ss. 161 (MARLENA KAŻMIERSKA)	541
Bożena Majerek, <i>Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 350 (ANNA SOB CZAK)	545

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the International Conference "The problems faced by youth. The perspective of education-assistance programmes" Faculty of Educational Studies AMU Poznań, Poznań, 16 th May 2018 (ANNA SCHMIDT)	549
Information of Authors	553
Information for Authors	557

I. STUDIA I ROZPRAWY

JANUSZ MORBITZER

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

W POSZUKIWANIU NOWYCH (META)MODELI EDUKACJI XXI WIEKU

ABSTRACT. Morbitzer Janusz, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku* [In Search of New (Meta)Models of Education in the Twenty-First Century]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 7-29. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.1

The aim of the publication is to present new models of education appropriate to the twenty-first century and the needs of modern network society. The article presents a comprehensive substantiation for necessity changes in education, resulting from technological development, as well socio-cultural changes. The article characterizes selected models of education of the future: a new culture of learning, the school as a learning organization, so-called turquoise education, and education for wisdom and spirituality. It is emphasized that essential for the new models are new interpersonal relationships and basing on humanistic values rather than on new technologies.

Key words: soft skills, hard skills, new culture of learning, learning organization, Prussian model of education, turquoise education, wisdom, spirituality

*Najbardziej ekscytujące przełomy XXI wieku wydarzą się
nie z powodu technologii, lecz z powodu poszerzającej się koncepcji,
co to znaczy być człowiekiem.*

John Naisbitt¹

Wstęp

Żyjemy w czasach nieustannych zmian, które polski socjolog Zygmunt Bauman nazwał okresem płynnej nowoczesności. Według niego:

¹ John Naisbitt (ur. 1929) – amerykański autor publikacji z dziedziny futurologii, m.in. wydanej w 2003 r. w języku polskim książki: *High Tech High Touch* [Technologia a poszukiwanie sensu].

wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się: mody, którym ulegamy, i przedmioty, którym poświęcamy uwagę (równie nietrwałą jak wszystko inne: wszak dzisiaj tracimy zainteresowanie tym, co jeszcze wczoraj nas przyciągało, by już jutro zobojętnieć na to, co ekscytuje nas dzisiaj), rzeczy, których pożądamy i których się lękamy, rzeczy, które dają nam nadzieję i które napawają nas niepokojem. Zmieniają się także warunki, w jakich żyjemy, pracujemy i próbujemy planować naszą przyszłość (...)².

Zmiany te możemy obserwować niemal we wszystkich dziedzinach. Najbardziej spektakularne są one w obszarze technologii, zwłaszcza elektroniki i rozwoju Internetu, jednak na zasadzie naczyń połączonych przenoszą się do obszaru kultury, edukacji, polityki, medycyny, codziennej rozrywki i wielu innych. Dotyczą także ludzkich zachowań, sposobu myślenia, obyczajowości – zmieniają więc nasze życie we wszystkich jego aspektach.

Nową sytuację w dużej mierze współtworzy silne zanurzenie młodego pokolenia w świecie mediów cyfrowych, przede wszystkim Internetu. Amerykański badacz mediów i projektant systemów edukacyjnych – Marc Prensky określił współczesne młode pokolenie mianem cyfrowych tubylców, dla których świat nowoczesnych mediów i technologii jest naturalnym środowiskiem ich funkcjonowania. Naukowcy zwracają uwagę, że jest to pokolenie narcystyczne³, słabo komunikujące się ze starszymi pokoleniami.

Nowe czasy, w których jak pisze Z. Bauman, „sztuka surfowania zdezonizowała sztukę zgłębiania”⁴, stanowią wielkie wyzwanie dla współczesnej edukacji. Wymagają one merytorycznego przygotowywania uczniów do życia w warunkach zmienności, jak i jej psychicznej akceptacji. Implikują również konieczność wprowadzania zmian w zakresie stosowanych metod dydaktycznych, w szczególności przełożenia akcentów z nauczania (w oczywisty sposób wiążącego się z adaptacją do istniejących sytuacji) na uczenie się, które w warunkach zmienności staje się koniecznością i jedynym sposobem nadążania za szybko zmieniającą się rzeczywistością. Kanaadyjski badacz Internetu Don Tapscott trafnie podkreśla, że „tak naprawdę liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to, jak poruszamy się w cyfrowym świecie, i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy”⁵. Podobny pogląd prezentuje amerykański biznesmen, autor poczytnych poradników finansowych i książek motywacyjnych – Robert Kiyosaki, stwierdzając, iż obecnie bardzo istotne jest to, jak szybko potrafimy się uczyć. Jeżeli wiemy czego i jak się uczyć oraz potrafimy dotrzeć do informacji szybciej od innych – zajdziemy dalej w życiu. To obecnie bezcenna umiejętność, niezbędna do

² Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 5-7.

³ Zob. M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków 2016.

⁴ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 46.

⁵ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010, s. 237.

nieustannej aktualizacji swoich kompetencji, co jest warunkiem dobrego funkcjonowania na rynku pracy.

Przywołane na wstępie artykułu motto amerykańskiego futurologa Johna Naisbitta podkreśla, że kluczowe dla zmian w XXI wieku będą nie gwałtownie rozwijające się technologie, lecz relacje międzyludzkie. Myśl ta może wydawać się zdumiewająca, bo to właśnie w obszarze rozwoju technologii jesteśmy świadkami niezwykle dynamicznego, spektakularnego wręcz rozwoju. Ale – paradoksalnie – właśnie ów szybki rozwój, który już wiele lat temu spowodował, że zrozumienie działania tych wyrafinowanych technologii i ich narzędzi przekroczyło możliwości przeciętnego człowieka, wymusił przesunięcie zainteresowania z komponentu „twardego” – techniki, na komponenty „miękkie”, do których należy zaliczyć międzyludzkie relacje. Jest bowiem dość obojętne, jak daleko granice poznania działania nowoczesnych technologii będą się oddalać od granic możliwości poznawczych człowieka, coraz istotniejsze natomiast stają się zdecydowanie bardziej „namacalne”, odczuwalne konsekwencje oddziaływania tych technologii na człowieka. Charakteryzując relacje współczesnego człowieka z techniką, prof. Andrzej Zybertowicz wyraził jeszcze dalej idący trafny pogląd, iż

Tempo zmian technologicznych, jakie zostało uzyskane w ostatnich 20-30 latach, przekroczyło nie tylko odporność gatunkową człowieka na radzenie sobie ze światem, ale przekroczyło wydolność systemów demokratycznych w regulowaniu procesów społecznych⁶.

Rozpatrując dowolne narzędzie – wytwór świata techniki, zmuszeni jesteśmy do przyjęcia jednej z trzech perspektyw: technicznej, kulturowej bądź obu łącznie. Strona techniczna i strona kulturowa są jak awers i rewers tej samej monety – rzeczywistości, w jakiej żyjemy. Nie można mówić o technice „w ogóle”, trzeba ją ujmować w jednej z wymienionych perspektyw. Skoro więc perspektywa techniczna stała się zbyt skomplikowana i niezrozumiała, słusznie ludzie, jako grupy społeczne posługujące się na co dzień narzędziami współczesnych technologii, zaczynają ogniskować swoją uwagę nie na tym, jak te narzędzia działają, ale na tym, w jaki sposób oddziałują one na człowieka. Nie chodzi tu o wysublimowane teorie psychologiczne czy neurokognitywistyczne – te pozostaną domeną naukowców – ale o najprostsze obserwacje naszych zachowań i poszukiwanie bardziej efektywnych sposobów wykorzystywania tych nowoczesnych narzędzi.

⁶ <http://wpolityce.pl/polityka/315510-prof-zybertowicz-zwyciestwo-trumpa-jest-znakiem-nadchodzacych-przemian-trzeba-przyspieszyc-czas-powrotu-do-rozumu-ELIT-europejskich>, 2018.

O konieczności zmian w edukacji

Wspomniane zmiany w naturalny sposób docierają również do szkół, które tradycyjnie należą do bardzo wąskiej grupy instytucji konserwatywnych i relatywnie silnie odpornych na zmiany. Choć zmienia się architektura budynków, zwiększa nasycenie szkół nowoczesnym sprzętem komputerowym, niewiele zmieniają się metody nauczania.

W zasadzie szkoła działa według schematów sprzed co najmniej dwustu lat, pielęgnując powstały w roku 1817 tak zwany pruski model edukacji, charakteryzujący się między innymi jednokierunkową edukacją transmisyjną, anachronicznym systemem klasowo-lekcyjnym, pielęgnowaniem centralnej roli nauczyciela oraz tak zwaną zasadą uniwersalnego rozmiaru, polegającą na tym, że wszystkich uczniów, o zróżnicowanych przecież zdolnościach i zainteresowaniach, poddaje się jednakowym oddziaływaniom edukacyjnym – nauczaniu tych samych treści, w tym samym czasie i w tych samych warunkach oraz identycznych wymaganiach egzaminacyjnych. Celem niszczącego kreatywność i umiejętność współpracy pruskiego modelu edukacji było ukształtowanie posłusznych żołnierzy, pracowników, urzędników oraz w pełni zuniformizowanych obywateli. Taki model edukacji, przydatny w epoce industrialnej, jest całkowicie niezgodny z ideałami i wymogami rynku pracy w obecnej epoce informacyjnej, w swoim zaawansowanym stadium społeczeństwa Sieci. Sytuacja w tym obszarze jest tak dynamiczna, że obecnie mówimy już o świecie hybrydowym, powstałym z połączenia analogowego świata realnego z cyfrowym światem wirtualnym⁷. Ze względu na ogromną, praktycznie niezauważalną, płynną łatwość przekraczania, granice między tymi dwoma światami uległy całkowitemu zatarciu, aczkolwiek są one indywidualne dla każdego człowieka.

Na przykładzie szkoły wyraźnie widać, jak łatwo zmienić wyposażenie i jak trudno sposób myślenia. A zmiana wyposażenia szkół, wprowadzenie do nich nawet najlepszych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej bez zmiany sposobu myślenia o edukacji i bez wdrażania nowych metod, które są konieczne do pełnego, racjonalnego wykorzystania możliwości oferowanych przez te technologie, jest po prostu marnowaniem środków finansowych.

Edukacja stanowi szczególnie istotny komponent życia społecznego, stąd jest ona przedmiotem zainteresowań wielu ludzi, w tym także polityków, którzy często czynią z niej czołowe elementy programów wyborczych. Uwaga ta dotyczy wszystkich krajów. Edukacja jest zatem ważna dla większości

⁷ Zob. J. Morbitzer, *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, Pedagogika, 2016, 13, s. 59-68.

ludzi, nie tylko rodziców, których dzieci stają się uczestnikami systemu edukacyjnego, ale też osób pozornie żyjących poza nim, jednak – choćby przez systemy emerytalne – zainteresowanych wypracowaniem emerytur przez młode pokolenia.

Konieczność zmian w edukacji wynika przede wszystkim z konieczności nadążania za zmianami w otaczającym nas świecie. To szczególnie trudne zadanie, gdyż wymaga pokonania naturalnych oporów władz oświatowych oraz środowiska nauczycieli. Warto tu przywołać myśl amerykańskiego filozofa, pedagoga i reformatora szkolnictwa – Johna Deweya (1859-1952), opublikowaną w dziele *Democracy and Education* w roku 1916: „Jeśli uczyliśmy dzisiaj tak, jak uczyliśmy wczoraj, okradamy naszych uczniów z jutra”.

Na konieczność zmiany w warstwie mentalnej w obszarze edukacji zwraca uwagę światowej sławy specjalista w dziedzinie kreatywności i potencjału ludzkiego – brytyjski edukator sir Ken Robinson (od roku 2001 mieszkający w USA). Podkreśla on wyraźnie, że kluczowe dla edukacji są relacje między nauczycielem i uczniami. Opowiadając się za koniecznością radykalnych zmian w edukacji, K. Robinson akcentuje, że swoje poglądy opiera na wierze w wartość jednostki, prawo do samookreślenia, potencjał ucznia do rozwoju i osiągnięcia spełnienia w życiu oraz w znaczenie społecznej odpowiedzialności i szacunku do innych⁸. Podobne stanowisko reprezentuje niemiecki neurobiolog, psychiatra i psychoterapeuta – prof. Joachim Bauer, który podkreśla, że

najważniejsze dla prawidłowego rozwoju ucznia i nauczyciela konieczne jest oparcie pedagogiki na dwóch filarach: jeśli pierwszy to przekazywanie (konstruowanie) wiedzy, to drugi – nie mniej ważny – relacje pedagogiczne w klasie i szkole. (...) W szkole odpowiednia relacja jest najważniejsza, ważniejsza od przekazywania materiału⁹.

Parafrazując przywołane tu poglądy, można lapidarnie stwierdzić, że „edukacja to relacja”. To pozornie banalne hasło niesie w sobie wielki ładunek intelektualny i emocjonalny. Pod takim też hasłem pod koniec października 2016 roku odbyła się, zorganizowana przez Fundację EduTank we współpracy ze Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej w Warszawie, konferencja, której celem było poszukiwanie nowego modelu szkoły, lepiej odpowiadającego wyzwaniom XXI wieku¹⁰. Organizatorzy silnie podkreślali, że człowiek – jako istota społeczna – potrzebuje relacji z innymi ludźmi, ich akceptacji, uwagi,

⁸ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015, s. 20.

⁹ M. Polak, *Najważniejsze w szkole są relacje?* <http://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3363-najwazniejsze-w-szkole-sa-relacje> [dostęp: 10.11.2018]; zob. też J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Słupsk 2015.

¹⁰ <http://edukacjarelacja.pl/>, 2016.

przyjaźni i miłości. Jednak współcześnie, w sytuacji nieustannego braku czasu i zaniku więzi nie pielęgnujemy istotnych dla dobrego społecznego funkcjonowania wartości, nie celebруем codziennych radości. Organizatorzy konferencji jako antidotum na ten niepokojący i niebezpieczny dla człowieka stan bardzo trafnie proponują, by

zadbać, żeby w szkołach zaczęto więcej wagi przykładac do rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci. Możemy wyposażyć nauczycieli w kompetencje i narzędzia do nawiązywania bliższych relacji z uczniami i ich rodzicami. Możemy zdefiniować misję szkoły w Polsce – od miejsca, którego podstawowym celem jest przekazywanie wiedzy, do miejsca, w którym każdy – zarówno uczeń, jak też jego rodzice i nauczyciele, mają przestrzeń do budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku i dialogu. Miejsca, w którym każdy czuje się bezpieczny i akceptowany, i może w pełni rozwijać swój unikalny potencjał¹¹.

Cytowany już K. Robinson opowiada się za rewolucyjnymi zmianami w edukacji. Pisze:

Wyzwanie polega nie na tym, żeby naprawić ten system, ale żeby go zmienić; nie na jego reformowaniu, ale na transformacji. (...) Świat przechodzi rewolucyjne zmiany i potrzebujemy rewolucji także w edukacji¹².

O ile, rzeczywiście, transformacja systemu edukacyjnego wydaje się koniecznością, o tyle pogląd o rewolucji w edukacji jest mocno polemiczny. Po pierwsze – zmiany w edukacji wiążą się ze zmianami myślenia o niej; są to więc raczej powolne zmiany mentalności osób związanych z edukacją. Po wtóre – rewolucja zwykle pociąga za sobą ofiary, czego w edukacji akceptować nie wolno. Dodać też trzeba, że pozytywne zmiany w edukacji zazwyczaj mają charakter oddolny, to znaczy nie są one efektem zarządzeń władz oświatowych, lecz systematycznych dążeń początkowo wąskich, a potem systematycznie rosnących grup najbardziej zaangażowanych, innowacyjnych nauczycieli.

Zmiany w edukacji wymagają trzech form zrozumienia: krytyki obecnego stanu, wizji nowej edukacji oraz koncepcji zmiany, która jest łącznikiem między krytyką a wizją¹³. Koncepcja zmiany to tytułowe modele edukacji, które w niniejszym artykule zostaną krótko zarysowane.

Poszukując nowych modeli edukacji, nie należy pytać jedynie o przyczyny konieczności jej transformacji. O wiele bardziej sensownym pytaniem jest refleksja nad zadaniami edukacji we współczesnym, nieustannie zmieniającym się świecie.

¹¹ <http://edukacjatorelacja.pl/>, 2018.

¹² K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły*, s. 25.

¹³ Tamże, s. 20.

Młode pokolenie potrzebuje wsparcia w procesie własnego rozwoju. Wydaje się sensowne, aby owo wsparcie w ukazywaniu czy raczej samodzielnym poszukiwaniu strategicznych, dalekosiężnych, często kluczowych dla rozwoju i losów człowieka celów wyboru własnej ścieżki życiowej odwoływało się do bliskich młodemu pokoleniu celów krótkoterminowych, jakimi są – w wielu wypadkach – pozbawione głębszej refleksji różne formy korzystania z mediów elektronicznych, głównie w dziedzinie rozrywki i kontaktowania się ze znajomymi, a nawet nieznanymi za pośrednictwem mediów społecznościowych. Tworzy to też szansę na przykład na ukazanie potencjału tkwiącego w mediach elektronicznych oraz zagrożeń związanych z bezrefleksyjnym korzystaniem z narzędzi technologii informacyjnej. Jednym z takich zagrożeń, szczególnie istotnych, bo dla przeciętnego użytkownika mediów, z Internetem na czele, nieczytelnych, ukrytych jest idiokracja – coraz bardziej zalewająca świat epidemia głupoty, a krótko przedstawiony w artykule model kształcenia ku mądrości jest – w zamyśle – specyficznym remedium.

Na konieczność towarzyszenia młodemu pokoleniu w procesie poszukiwania i formułowania celów wskazują autorzy książki *Płynne pokolenie* – Zygmunt Bauman i Thomas Leoncini. W posłowie do tej pracy T. Leoncini pisze:

O ile w czasach, w których dorastał Bauman, teza Maxa Webera o racjonalności instrumentalnej była najlepszą reprezentacją rzeczywistości – ponieważ cele do osiągnięcia były jasne, trzeba tylko było znaleźć właściwe środki do ich realizacji – o tyle dzisiaj płynne pokolenie dysponuje w najlepszym razie samymi środkami. Pewnymi zasobami, kompetencjami, zdolnościami. Ale na poziomie nieświadomym wciąż pytamy samych siebie: co ja mam z tym wszystkim zrobić? Zygmunt Bauman dobrze znał odpowiedź. I wiedział, że zatracanie się w walce między pokoleniami to ślepa uliczka¹⁴.

Zacytowany fragment ma dla pedagoga głęboką wymowę. Pokazuje, że o ile dawne pokolenia miały jasno sprecyzowane cele działania, a jedynie poszukiwały środków do ich realizacji, o tyle współczesne młode pokolenia dysponują nadmiarem środków, ale często nie potrafią sformułować celu swojej aktywności. Jest to ogromne wyzwanie dla pedagogiki, która powinna wspierać uczniów w trudnym procesie wyznaczania celów oraz poszukiwaniu pozytywnych wzorców i ideałów.

Nie jest zadaniem pedagogiki i pedagogów dawanie gotowych recept na życie – powinni oni jedynie ukazywać różnorodne możliwości i drogi własnego rozwoju oraz pełnić funkcję facilitatora i sprzymierzeńca. Rolę współczesnego pedagoga bodaj najpełniej i najtrafniej oddaje dawne greckie słowo „paraklet”, który będąc wspierającym przewodnikiem ucznia, jest też dla niego „oknem na inny świat”.

¹⁴ Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, Warszawa 2018.

Naszkiecowane tu nowe modele edukacji są raczej metamodelami – ogólnymi propozycjami, z których wybierając pewne fragmenty, twórczo je rozwijając i wypełniając konkretną treścią można budować nowe modele. Stąd, propozycja ta obejmuje takie metamodeli, jak nowa kultura uczenia się, szkoła jako organizacja ucząca się, edukacja turkusowa, edukacja ku mądrości i duchowości. Wszystkie te koncepcje zakładają synergię kompetencji twardych i miękkich, to znaczy dobudowywanie do istniejących kompetencji twardych drugiego, „miękkiego” komponentu, coraz bardziej pożądanego na współczesnym rynku pracy – umiejętności uczenia się, współpracy, zarządzania własnym czasem, prowadzenia dialogu, zdolności organizacyjnych oraz empatii, kreatywności, inteligencji emocjonalnej i tym podobnych. Biorąc pod uwagę fakt, że współczesny człowiek żyje w epoce, którą nazwano antropocenem – epoką człowieka-niszczyciela, epoką krótkowzroczności i nieodwracalnych strat wynikających z rabunkowej gospodarki człowieka, a także epoką swoistego marazmu i intelektualnego otępienia w odniesieniu do planetarnego kryzysu środowiskowego oraz bezpieczeństwa klimatycznego¹⁵, listę aktualnych kompetencji miękkich należy uzupełnić o świadomość, że coraz pilniejszym zadaniem edukacji jest budzenie świadomości w dziedzinie relacji człowieka ze światem, w którym żyje i z zasobów którego korzysta.

Istota modelu edukacji

Pojęcie modelu funkcjonuje w wielu dyscyplinach naukowych, zwłaszcza technicznych i społecznych, stąd nie jest ono jednoznaczne. Nie przywołując tu szczegółowych rozważań na temat modelu, poprzestańmy na stwierdzeniu, że najczęściej oznacza on w miarę wierne, rzetelne odzwierciedlenie wybranego obiektu, procesu, bądź systemu rzeczywistego, zapisane w postaci równań matematycznych (tzw. model matematyczny) lub wykonane w pewnej skali jako realny, zwykle pomniejszony obiekt (model fizyczny). Proces budowania modelu – bez względu na jego formę – nosi nazwę modelowania. Modele buduje się w celu umożliwienia przeprowadzenia na nich badań i wyciągnięcia wniosków pozwalających poznać, zrozumieć, a często i przewidzieć zachowanie realnego obiektu, procesu czy systemu. Ten proces nazywamy symulacją.

Przeprowadzanie badań na modelach najczęściej ma na celu zmniejszenie kosztów, zbadanie obiektów, czy procesów trudno dostępnych bądź w ogóle niedostępnych (np. procesy zachodzące w odległych przestrzeniach kosmicznych) albo też realnie trwających zbyt krótko (wiele procesów z zakresu fi-

¹⁵ E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018.

zyki cząstek elementarnych) lub zbyt długo (badanie ruchu planet). Jednymi z najważniejszych badań przeprowadzanych na modelach są też badania mózgu oraz leków, co pozwala na unikanie problemów etycznych (jednak nie eliminuje całkowicie badań prowadzonych na żywych organizmach).

W niniejszym artykule pojęcie modelu edukacji będzie rozumiane odmiennie niż w naszkicowanych powyżej rozważaniach. Przyjmijmy, że model edukacji to pewien paradygmat, a więc zarówno sposób postrzegania istniejącej rzeczywistości, jak i sposób działania, wzorec i koncepcja przyszłej edukacji, charakteryzująca się określonymi cechami, przez co możliwa do praktycznego wdrożenia.

Dla tak rozumianego modelu konieczne jest przyjęcie kryteriów jego budowy i późniejszej oceny działania. Teoretycznie można przyjąć nieskończenie wiele takich kryteriów, jednak w praktyce powinny one być łatwe do zdefiniowania i zastosowania. Jednocześnie, w przypadku edukacji, kryteria te powinny być zgodne z jej istotą, a więc muszą uwzględniać funkcjonujące w edukacji komponenty. Wydaje się zatem sensowne przyjęcie jako kryteriów konstruowania modelu edukacji komponenty środowiska edukacyjnego czy też – odnosząc się do dominującej współcześnie tendencji – środowiska uczenia się. Środowisko uczenia się to ogół warunków – zarówno materialnych, jak i niematerialnych – w których realizowany jest proces uczenia się¹⁶. Tak rozumiane środowisko uczenia się obejmuje cztery komponenty:

- uczeń (kto się uczy?);
- nauczyciele i inni edukatorzy (z kim realizowany jest proces uczenia się?);
- treści (czego się uczymy);
- infrastruktura (gdzie i za pomocą czego?)¹⁷.

Wymienione elementy pozostają we wzajemnych interakcjach i nieustannej dynamice, polegających – po pierwsze – na doborze rozmaitych podejść pedagogicznych i działań związanych z uczeniem się, po wtóre – na uwzględnianiu rozwoju zachodzącego zarówno w dziedzinie infrastruktury, jak i w obszarze społeczno-kulturowym społeczeństwa. W rezultacie, rozpatrywane tu modele edukacji będą miały charakter dynamiczny, co jest pewnym utrudnieniem, ale też imperatywem czasów, określanych przecież – jak wspomniano – epoką nieustannych zmian. Modele edukacji będą zatem konstruktem myślowym – synergiczną koncepcją bazującą na dotychczasowej wiedzy o edukacji, trendach jej rozwoju, a także pewnej idealnej wizji optymalnego w danym czasie z punktu widzenia przyjętych kryteriów.

¹⁶ *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 52.

¹⁷ Tamże.

Należy podkreślić otwartość i dynamizm tej koncepcji modeli edukacji. Oznacza to, że powinny one podlegać nieustannej ewaluacji, a w dalszej konsekwencji – modyfikacji, czyli ewentualnej korekcie, ograniczeniom, bądź rozbudowie. Ta niezbędna elastyczność jest – przynajmniej w pewnym zakresie – gwarancją pozytywnego kierunku rozwoju edukacji.

Nowa kultura uczenia się

Pojęcie nowej kultury uczenia się wprowadzili do literatury amerykańscy teoretycy ery informacji, badacze kultury cyfrowej i nowych form uczenia się – John Seely Brown i Douglas Thomas z University of Southern (California, USA) w wydanej w roku 2011 pracy, zatytułowanej *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*¹⁸. Jest to pojęcie bardzo ogólne i pojemne, a rozwój technologii i metod stosowanych w edukacji oraz przemian społeczno-kulturowych wymusza nieustanne uzupełnianie i wypełnianie ram tym pojęciem zakreślonych nowymi treściami.

Nowa kultura uczenia się wyrasta – jak większość kultur, które można określić kulturami z pozytywnymi celami i przesłaniami – z kultury ogólnej. Wynika stąd prosty wniosek, że warunkiem jej kształtowania jest dbałość o rozwój kultury i świata wartości już od najmłodszych lat życia dziecka. Nowa kultura uczenia się odwołuje się bowiem do takich podstawowych wartości, jak odpowiedzialność, współpraca, rzetelność, prawda.

Nowa kultura uczenia się zakłada – po pierwsze – maksymalną aktywność uczących się osób – stąd „uczenie się”, a nie „nauczanie”, które zostaje zredukowane do minimum, po wtóre – traktowanie uczenia się jako stylu funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie, gdzie uczenie się jest wewnętrznym imperatywem, płynącym z zainteresowań i ciekawości poznawczej, jest także radosnym i twórczym procesem dążenia do prawdy, formułowania pytań, współpracy, odkrywania i wzmacniania własnego potencjału intelektualnego, ujawniania i realizacji pasji¹⁸. Nowa kultura uczenia się wymaga od uczących się samodzielności, odpowiedzialności (za własne kształcenie i jego finalny efekt – wykształcenie), umiejętności pracy w zespole, umiejętności gospodarowania własnym czasem, dynamizmu działania, umiejętności prowadzenia dialogu, kreatywności, odwagi, zaangażowania, a także zamiłowania do odkrywania i eksperymentowania. Wymaga zatem równoległego kształtowania tych pozytywnych cech osobowościowych, należących jednocześnie do obecnie bardzo cenionych na rynku pracy tak zwanych kompeten-

¹⁸ J. Morbitzer, *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.

cji miękkich, które mają charakter kulturowo-społeczny i stanowią niezbędne uzupełnienie łatwo mierzalnych i możliwych do potwierdzenia różnymi dokumentami (np. prawo jazdy), dyplomami, certyfikatami, czy świadectwami tak zwanych kompetencji twardych. Nowa kultura uczenia się postuluje zmianę relacji międzyludzkich, w szczególności nową, partnerską relację nauczyciel-uczeń, dzięki czemu – przy zmienionej roli nauczyciela – uczeń na drodze swojego rozwoju otrzymuje życzliwe wsparcie.

Istota nowej kultury uczenia się zawiera się w hasle: „mniej nauczania, więcej uczenia się”, co wymaga odważnych działań na miarę przewrotu kopernikańskiego: wstrzymania nauczycieli i ruszenia uczniów¹⁹. Warto przypomnieć, że podobne hasło – „wstrzymać herbertystów, ruszyć progresywiściów” – głosił blisko 100 lat temu wspomniany już John Dewey. Nauczyciele muszą zrozumieć, że proces uczenia się nie jest prostą pochodną procesu nauczania, to znaczy – ich aktywność wcale nie musi się przekładać na lepsze wyniki uczniów.

Nowa kultura uczenia się dostrzega i respektuje fakt, że współczesny proces edukacyjny realizowany jest w trzech przestrzeniach: tradycyjnej (tradycyjne mury szkolne), społeczno-kulturowej (np. wycieczki do centrów nauki, miejsc kultury, jak teatr, cmentarze itp., wycieczki do innych miejscowości czy rejonów przyrodniczych) oraz wirtualnej (Internet, wykorzystanie rozmaitych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej). Rozsądna harmonia między tymi trzema przestrzeniami ułatwia kształtowanie nowej kultury uczenia się (np. wspólne wyjazdy przyczyniają się do kształtowania umiejętności współpracy i empatii, górskie wycieczki kształtują odpowiedzialność, wytrwałość itp.).

Praktyczne wdrażanie nowej kultury uczenia się jest zadaniem trudnym i długoterminowym, gdyż akceptacja nowych koncepcji edukacyjnych wiąże się zawsze ze zmianą mentalności ludzkiej, która jest – w szerszym kontekście – zmianą kulturową. Do nowej kultury uczenia się muszą dojrzeć zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, których rola ulega radykalnej zmianie i którzy będą współtworzyć profesjonalne, a przy tym przyjazne środowisko uczenia się²⁰. Z pewnością drogą wdrażania nowej kultury uczenia się nie będą odgórne, płynące od władz oświatowych regulacje. Pozostaje tu droga zmian oddolnych, wdrażanych przez najbardziej zaangażowanych nauczycieli-pasjonatów, zarażających swą pasją innych. Wprawdzie jest to proces długotrwały, ale też gwarantujący lepsze i trwalsze rezultaty.

Istotę nowej kultury uczenia najtrafniej oddają słowa irlandzkiego dramaturga i prozaika, laureata literackiej Nagrody Nobla Georga Bernarda Shawa

¹⁹ *Przewrót kopernikański – oddolnie zmieniamy polską edukację*, red. R. Firmhofer, A. Hildebrandt, Gdańsk 2014.

²⁰ J. Morbitzer, *Nowa kultura uczenia się*.

(1856-1950): „What we want is to see the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child” [Chcielibyśmy widzieć dziecko w pogoni za wiedzą, a nie wiedzę w pogoni za dzieckiem]²¹. Nowa kultura uczenia się nie jest zatem jedynie zespołem czynności, formą aktywności czy procesem – jest ona swoistą modą oraz stylem życia i edukacyjnego funkcjonowania właściwego dla epoki cyfrowej. Jest też formą zaspokajania „edukacyjnego głodu” – wspomnianego przez G.B. Shawa „pędu do wiedzy”. Racjonalne wydaje się jej budowanie metodą małych kroków, z „klocków” dotychczas istniejących, nieustannie wzbogacanych o nowe elementy, nowe doświadczenia, jakie będą się nieuchronnie pojawiać i łączenie z tymi elementami, które do konstrukcji nowej kultury uczenia się będą dobrze pasować²². Nową kulturę uczenia się – jako zmianę sposobu postrzegania edukacji – można potraktować jako szczególną relację nauczyciel-uczeń, która w dużej mierze decyduje o szkolnych osiągnięciach uczącej się osoby na wszystkich szczeblach nauczania.

Szkoła jako organizacja ucząca się

Interesującą koncepcją, którą warto uczynić podstawą budowy nowego modelu szkoły jest idea szkoły jako organizacji uczącej się. Samo pojęcie organizacji uczącej się nie jest nowe, ale za sprawą książki Petera M. Senge, uznanej przez „Financial Times” za jedną z pięciu najlepszych książek biznesowych wszech czasów, zatytułowanej *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się* zyskało znaczną popularność²³.

Według Autora tej publikacji, organizacja ucząca się to taka, która nieustannie rozszerza swoje możliwości kreowania własnej przyszłości. Nie jest tu zatem istotny konkretny stan czy moment czasu, w którym organizacja staje się organizacją uczącą się, ale jest to sposób funkcjonowania organizacji. P.M. Senge wyraźnie podkreśla, że członkowie organizacji nigdy nie mogą o swojej firmie powiedzieć „jesteśmy organizacją uczącą się”, gdyż mamy tu do czynienia z niekończącym się procesem doskonalenia swoich kompetencji, z nieustannym „byciem w drodze”, w podążaniu za zmieniającym się światem i zmieniającymi się warunkami funkcjonowania w tym świecie. Takie rozumienie organizacji uczącej się jest bardzo bliskie potrzebom współczesnej szkoły dowolnego szczebla i szerzej – edukacji. Od lat bowiem wiemy, że dobry nauczyciel to – oprócz kilku innych cech – nauczyciel nieustannie uczący się, w sposób ciągle rozwijający swoje kompetencje merytoryczne, meto-

²¹ E. Stevens, *What is Unschooling?* http://www.naturalchild.org/guest/earl_stevens.html [dostęp: 17.11.2018].

²² J. Morbitzer, *Nowa kultura uczenia się*.

²³ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2003.

dyczne, komunikacyjne i społeczno-kulturowe. P.M. Senge zwraca uwagę, że warunkiem wkroczenia na drogę ku organizacji uczącej się jest radykalna zmiana sposobu myślenia, którą określa greckim terminem *metanoja* (*metanoia* – gr. nawrócenie; *meta* – przemiana, *nous* – umysł), oznaczającym odmianę umysłu oraz duchową bądź intelektualną przemianę²⁴. Również i to założenie nie jest obszarowi edukacji obce – w niniejszym artykule wspomniano już, że każda zmiana wymaga mentalnej akceptacji.

P.M. Senge sformułował pięć wymiarów – warunków funkcjonowania w postaci organizacji uczącej się: modele myślowe, wspólna wizja przyszłości, zespołowe uczenie się oraz myślenie systemowe, rozumiane jako zasób wiedzy i narzędzi pozwalających wyjaśniać i kształtować skomplikowane zjawiska, a także jako sztuka całościowego postrzegania organizacji. Ten ostatni wymiar Autor ten uważa za najważniejszy i nazywa go kluczową piątą dyscypliną²⁵.

Rezygnując tu ze szczegółowego omawiania poszczególnych wymiarów, podkreślił tylko, że obejmują one indywidualne dążenie do biegłości, zarówno w obszarze umiejętności zawodowych, jak i w sferze etyki oraz duchowości, co ma sprzyjać refleksji nad własną drogą życiową oraz budowaniu wizji swojego życia na podstawie wytyczonych celów. Ów indywidualny rozwój jest procesem ciągłego doskonalenia się, spletającego się z zaangażowaniem w realizację wspólnej wizji rozwoju organizacji, której dany pracownik jest członkiem. Wspieranie rozwoju pracowników leży więc w interesie organizacji. Istotnymi czynnikami dobrej współpracy są tutaj szczere relacje między członkami organizacji, łatwość i chęć komunikowania się oraz wspólnie wypracowana, a nie odgórnie narzucona, wizja przyszłości. Przy spełnieniu tych warunków zespołowe, oparte na dialogu i otwartości, uczenie się jest oczywistą konsekwencją wspólnego dążenia do wyznaczonych celów.

P.M. Senge duże znaczenie przypisuje tak zwanym modelom myślowym, to jest różnym stereotypom, schematom i ograniczeniom, określającym sposób myślenia każdego człowieka. Stereotypy w myśleniu nie zawsze są przeszkodą – często pozwalają efektywnie podejmować decyzje i co ważne – mieć świadomość ich istnienia i unikać fałszywych stereotypów. Istotne jest otwarcie na różne, nawet pesymistyczne scenariusze, kreatywność, chęć systematycznego poszerzenia własnych horyzontów myślowych, a także umiejętność formułowania pytań, która w XXI wieku zaczyna być ważniejsza od zdolności formułowania odpowiedzi. Ten wymiar organizacji uczącej się jest zbieżny z koncepcją nowej kultury uczenia się.

²⁴ Tamże, s. 26.

²⁵ Tamże.

W swoim funkcjonowaniu organizacja ucząca się przypomina zespoły sportowe, gdzie każdy członek drużyny trenując wspólnie wypracowuje własną, indywidualną formę, a wszyscy członkowie dostrzegają wspólny cel i z pełnym zaangażowaniem dążą do jego realizacji. Jest to zatem synergiczne współdziałanie, w którym zróżnicowani pod wieloma względami poszczególni członkowie współprzyczyniają się do powodzenia całego zespołu, a powodzenie i sukces zespołu jest istotnym warunkiem powodzenia jego „elementów składowych”. Na podobnej zasadzie może i powinna funkcjonować szkoła, ale – jak łatwo zauważyć – w ten sposób działają wszelkie organizacje, które są powiązane wzajemnymi wewnętrznymi zależnościami i mają wspólnie wybrany cel, a jeszcze lepiej – jednoczącą wszystkich członków pasję. Mogą to więc być koła czy stowarzyszenia miłośników górskich bądź rowerowych wycieczek, miłośników zabytkowych samochodów, muzyki klasycznej i tym podobne.

W funkcjonowaniu organizacji uczących się podstawowym wyzwaniem dla kadry kierowniczej jest motywowanie współpracowników do bardziej efektywnego poszukiwania, wykorzystywania i dzielenia się wiedzą. Do kształtowania tej motywacji niezbędne jest, aby wszyscy członkowie organizacji mieli poczucie sprawstwa, to znaczy poczucie i wiarę w możliwość wpływania na losy i kierunek jej rozwoju. Owo sprawstwo oznacza postrzeganie wolności jako możliwości i zarazem zdolności do autonomicznego stawiania celów.

Szkoła XXI wieku powinna i może być organizacją uczącą się. Pojęcie to należy rozumieć szeroko, odnosząc je zarówno do nauczycieli, jak i uczniów, a także – na niższych szczeblach edukacji – do rodziców. Przekształcenie szkoły w taki model nie jest zadaniem łatwym, a potencjalne trudności będą miały głównie – jak w każdym z prezentowanych w tym artykule modeli – charakter kulturowy. Ten kierunek przemian i rozwoju edukacji wydaje się nieunikniony.

Na drodze do jego realizacji trzeba będzie pokonać liczne obawy i uprzedzenia nauczycieli, związane na przykład ze współpracą ze swoimi kolegami i kolegami, partnerstwem w relacji z uczniami, dopuszczeniem uczniów do współdecydowania o treściach kształcenia – to jeden z warunków dania im poczucia sprawstwa, zgodą na tak zwane responsywne nauczanie i uczenie się, to jest nauczanie wrażliwe na aktualne potrzeby, zainteresowania oraz możliwości ucznia i do nich dostosowane²⁶, a przede wszystkim z dostrzeżeniem wspólnego celu funkcjonowania, który – przynajmniej teoretycznie – powinien być jasny: dobro i rozwój uczących się osób oraz wspólne budowanie szkoły marzeń.

²⁶ R. Szymbiec, *Umysł (w) sieci. Edukacja medialna dla uczestnictwa w kulturze globalnej*, Poznań 2016.

Turkusowa edukacja

Wspomniana wcześniej tendencja do przesunięcia akcentów z perspektywy technicznej na humanistyczną znajduje bardzo silny wyraz – między innymi – w nowej koncepcji funkcjonowania organizacji, którą belgijski były polityk, a obecnie coach, Frederic Laloux w swojej książce *Pracować inaczej* nazwał turkusową²⁷. Koncepcja ta odnosi się wprawdzie do organizacji i pierwotnie miała dotyczyć zarządzania oraz funkcjonowania firm, ale warto podjąć próbę jej aplikacji w obszarze edukacji. Z pewnością bowiem szkoła – jak pokazano w poprzednim punkcie – jest organizacją, a dodatkowym czynnikiem zachęcającym do transferu idei „turkusu” na grunt edukacyjny jest fakt, że osoby pracujące w szkolnictwie powinny – przynajmniej teoretycznie – być bardziej niż przeciętny pracownik firmy empatyczne i otwarte na drugiego człowieka.

Koncepcja turkusowej edukacji bazuje na pozytywnym i może nawet nieco nadmiernie optymistycznym założeniu duchowego rozwoju człowieka, jego humanistycznej świadomości i wzajemnego społecznego zaufania. Wyraża ona wiarę w stopniowe przechodzenie w rozwoju człowieka od materii do duchowości, najogólniej rozumianej jako refleksja zwrócona ku własnemu wnętrzu. Niezwykle cennym elementem tej koncepcji jest przejście od ograniczonych zasobów materialnych do nieograniczonych zasobów ludzkiej duchowości i wewnętrznego potencjału.

W swojej książce F. Laloux wprowadził pięć poziomów rozwoju świadomości człowieka, przyporządkowując im i szczegółowo opisując pięć różnych modeli funkcjonowania organizacji. Poszczególnym modelom autor przypisał kolory – od czerwonego, przez bursztynowy, pomarańczowy, zielony, do turkusowego²⁸.

Znajdujące się na lewym biegunie tego spektrum organizacje czerwone bazują na silnej władzy i strachu. Niestety, wiele współczesnych szkół wpisuje się w taki właśnie model. Margaret Rasfeld, niemiecka innowatorka systemu kształcenia, założycielka i dyrektorka Ewangelickiej Szkoły Zintegrowanej w Berlinie, charakteryzując system szkolnictwa, pisze, iż

Szkołę XX wieku cechuje struktura hierarchiczna, co odpowiada koncepcji posłusznego wypełniania obowiązków. Filarami tego przestarzałego schematu są duch administracji, kontrola, a często także strach²⁹,

co ewidentnie sytuuje taką szkołę w modelu czerwonym. Wielu ludzi lubi hierarchię, zwłaszcza usytuowani na jej szczycie. Hierarchia daje poczucie

²⁷ F. Laloux, *Pracować inaczej*, Warszawa 2015.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015, s. 62.

władzy, panowania, wyższości, a pośrednio także bogactwo, zaszczyty i lepsze życie.

Rezygnując tu z opisu pozostałych „kolorowych” modeli organizacji i odsyłając zainteresowanego Czytelnika do pracy F. Laloux’a, skoncentrujemy się na szczególnie dla pedagogiki interesującym modelu turkusowym. W organizacjach turkusowych nie ma hierarchii, rywalizacja jest zastąpiona współpracą, a wszyscy pracownicy przyczyniają się do sukcesu zespołu. Turkusowa edukacja to edukacja uwolniona od jednokierunkowego przekazu (nauczyciel występuje teraz jako *coach* wspierający rozwój ucznia, a nie jako najważniejsze źródło informacji), oferowania wszystkim uczniom jednakowego programu nauczania na rzecz indywidualizacji i personalizacji. Założenia turkusowej edukacji są więc bardzo szlachetne. Wdrożenie takiego modelu edukacji wymaga radykalnej zmiany myślenia o edukacji – przebudowy świadomości nauczycieli, władz oświatowych, rodziców i uczniów. Jawi się zatem naturalne pytanie, czy jesteśmy mentalnie przygotowani, na tyle społecznie dojrzały i posiadamy tak rozwiniętą świadomość, by zaakceptować turkusowy model edukacji i współuczestniczyć w procesie jego wdrażania do praktyki szkolnej? Jest to obecnie dla edukacji pytanie o fundamentalnym znaczeniu.

Mimo stosunkowo małej jeszcze popularności „turkusu” w Polsce mamy już praktyczne przykłady jej implementowania oraz popularyzowania idei, nie tylko w ramach konferencyjnych dyskusji, ale też w postaci szkół pragnących realizować ideały turkusowej edukacji, w szczególności autonomię, pełnię rozwoju i ewolucyjny cel³⁰.

Idea turkusowej edukacji z pewnością nie jest utopijna. Wydaje się jednak, że na obecnym etapie rozwoju ludzkości będzie ona raczej propozycją elitarną, akceptowalną przez wąskie grupy osób, którym turkusowe myślenie jest szczególnie bliskie. Warto też zauważyć, że ideały turkusowej edukacji są częściowo zbieżne z postulatami nowej kultury uczenia się. Obie te koncepcje wzajemnie się warunkują. W praktyce nowa kultura uczenia się wyprzedziła turkusową edukację, ale obecnie idee turkusowej edukacji stanowią szerszy kontekst kulturowy i znakomite podglebie dla pełnego rozwoju nowej kultury uczenia się.

Edukacja ku mądrości i duchowości

Współczesna edukacja realizowana w warunkach ogromnej zmienności wymaga oparcia na silnych i stabilnych fundamentach. Takimi fundamentami są wartości i duchowość.

³⁰ Zob. <http://edutank.org.pl/turkusowa-szkola>

Duchowość jest pojęciem niejednoznacznym, ale zawsze oznacza refleksję skierowaną ku własnemu wnętrzu. Jest to bardzo ważna potrzeba, element holistycznego rozwoju i źródło wewnętrznej siły człowieka.

Znamienne dla edukacji realizowanej w hybrydowym świecie są słowa współtwórcy firmy Apple, jej wieloletniego prezesa Stevena Paula Jobsa (1955-2011):

Sama technologia się nie liczy. To, co jest ważne, to wiara w to, że ludzie są dobrzy i mądrzy, i że jeśli damy im nowoczesne narzędzia, będą w stanie z nimi czynić prawdziwe cuda³¹.

Jest to jedna z najpiękniejszych sentencji, bardzo użytecznych i ważnych dla współczesnej pedagogiki. Łączy ona bowiem nauczanie i wychowanie, i pokazuje, że kompetencje konieczne do racjonalnego korzystania z nowoczesnych technologii, a więc z bogactwa cyfrowego świata, to nie tylko twarde kompetencje techniczne, ale także miękkie kompetencje kulturowe, związane z warstwą aksjologiczną. Warto tu też zacytować myśl niemieckiego filozofa Martina Heideggera (1889-1976): „Istotą techniki wcale nie jest coś technicznego”³². Obie te myśli zawierają w sobie głęboką treść i głębokie przesłanie. Prowadzą ku konkluzji, iż warunkiem dobrego wykorzystywania osiągnięć techniki jest posiadanie odpowiednio ukształtowanego świata wartości, a drogą do tego celu jest wychowanie. To ono służy do odkrywania i budowania duchowości człowieka.

Sentencja S. Jobsa stanowi nie tylko piękny przykład przenikania się procesu nauczania, uczenia się i wychowania, ale także integracji świata techniki i świata kultury. Podkreśla on tu szczególnie znaczenie kategorii aksjologicznych – mądrości i dobra. Cóż jednak oznacza bycie mądrym z edukacyjnego punktu widzenia? Trzeba tu przywołać istniejące w filozofii od Starożytności, a silnie spopularyzowane przez niemieckiego filozofa oświeceniowego Immanuela Kanta (1724-1804) rozróżnienie dwóch komponentów ludzkiego mózgu: intelektu i rozumu. Intelekt (łac. *intellectus*, niem. *Verstand*, *Intellekt*), który ma charakter narzędziowy, emocjonalnie niezaangażowany, aksjologicznie neutralny, pełni funkcje odkrywcze, wiodące ku zinnemu poznawaniu prawdy. Natomiast rozum (łac. *ratio*, niem. *Vernunft*) jest związany z warstwą aksjologiczną, zapewnia refleksję, wartościuje i wskazuje co jest dobre, a co złe. Jest to pojęcie bliskie mądrości. Intelekt jest konieczny, by człowiek był wynalazcą i odkrywcą, ale to rozum decyduje o tym, w jaki sposób będziemy wykorzystywać te osiągnięcia. Niemiecki pedagog i filozof Otto Frie-

³¹ Kierunek turkus, Edukacja i Dialog, 2017, 1-2.

³² J. Maliński, *Technika jako zjawisko historyczne w myśli Karola Marksa, Edmunda Husserla i Martina Heideggera*, Filo-Sofija, 2016, 32.

drich Bollnow (1903-1991) niezwykle trafnie wskazuje, że „intelekt nauczy nas, jak zbudować dom. Ale to za mało. Jedynie rozum nauczy nas, jak w nim pokojowo współzamieszkiwać”³³. Problemem jest to, że współczesna edukacja bardziej ceni intelekt niż rozum, a to właśnie rozum powinien być strażnikiem intelektu.

W społeczeństwie Sieci, w epoce mediów cyfrowych konieczne jest skierowanie edukacji ku mądrości i duchowości. O ile bowiem epoka książki drukowanej nie wymagała od użytkownika (czytelnika) zbyt dużej decyzyjności, gdyż linearność tego medium determinowała kolejność czytania, o tyle Sieć oferuje bardzo dużą wolność wyboru, wymuszając posiadanie nowych kompetencji – samodzielności i umiejętności podejmowania decyzji. A ta ostatnia umiejętność – zwłaszcza umiejętność podejmowania trafnych wyborów – jest definicją mądrości. Racjonalne korzystanie z nowoczesnych technologii, które we współczesnej edukacji mają ogromne znaczenie, wymaga zatem użytkownika mądrego i odpowiedzialnego za dokonywane wybory i – szerzej – za własny rozwój.

Droga do mądrości jest jednak daleka. Obecnie mądrość stała się jedną z najbardziej deficytowych wartości. Wśród rozlicznych przyczyn tego niekorzystnego zjawiska wymienić należy fakt życia w świecie tak zwanych mediów gorących, przekazujących – w odróżnieniu od mediów zimnych – komunikaty pełne i łatwe w odbiorze, angażujące zmysły i emocje, a nie wyobraźnię i rozum. W rezultacie zanurzenia w świecie gorących mediów, człowiek epoki cyfrowej staje się coraz bardziej emocjonalny i jednocześnie coraz mniej racjonalny³⁴. Warto zatem przywołać jeszcze inną definicję mądrości. We współczesnym rozedrganym świecie, pełnym zgiełku, natłoku myśli, nadmiaru bodźców i informacji, mądrość należy postrzegać nie tylko jako umiejętność podejmowania trafnych decyzji, ale też jako sztukę wewnętrznego wyciszenia się. Jest to sztuka niezwykle trudna, dostępna nielicznym, a jej kształtowanie z pewnością należy wpisać na listę zadań nowoczesnej dobrej edukacji.

Wspólny mianownik

Naszkicowane tu cztery modele edukacji są jedynie wybranymi propozycjami spośród wielu innych możliwych. Wyróżnia je globalny charakter,

³³ T. Gadacz, *Uniwersytet w czasach bezmyślności*, wykład inauguracyjny, AGH, Kraków, <http://www.agh.edu.pl/info/article/uniwersytet-w-czasach-bezmyslnosci-wyklad-inauguracyjny/> [dostęp: 12.11.2018].

³⁴ J. Morbitzer, *O efekcie cieplarnianym w edukacji*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Dąbrowa Górnicza 2015.

gdyż są to modele silnie osadzone w literaturze anglojęzycznej, a ich idee narodziły się w USA i krajach Europy Zachodniej. Wspólną ich cechą jest bazowanie na potencjale tkwiącym w człowieku, wierze w możliwość jego odkrycia i pozytywnego wykorzystania oraz na kompetencjach miękkich. Ponadto, scharakteryzowane w niniejszym artykule modele nie tworzą zbiorów rozłącznych i nie wykluczają się wzajemnie, lecz się uzupełniają. Możliwy jest więc model, który integrowałby najlepsze cechy poszczególnych modeli bądź był ich dowolną kombinacją.

Można zaryzykować stwierdzenie, że modele te stanowią narzędzia do budowania noosfery – nieco futurystycznej koncepcji francuskiego teologa, filozofa, antropologa i paleontologa Pierre’a Teilharda de Chardin (1881-1955). Noosfera (gr. *nous* – rozum, umysł, duch) to wspólna dla całej ludzkości sfera myśli wytworzonej kolektywnie przez jednostki, społeczeństwa, narody i kręgi kulturowe; to sfera wokółziemskiej świadomości tworzonej przez wszystkie pokolenia ludzkie, to także zbiorowe dziedzictwo ludzkości³⁵. W pewnym więc sensie noosfera profetycznie zawiera w sobie ideę globalizacji.

Istnienie noosfery postulował już w latach 70. ubiegłego stulecia jeden z największych autorytetów w dziedzinie medioznawstwa, kanadyjski językoznawca Marshall McLuhan (1911-1980). Co prawda, nie używał on tego pojęcia, jednak jego idea „uniwersalizacji świadomości” musi być dziś odczytana właśnie jako noosfera. Pisał on:

Prawdziwe przeznaczenie komputera to nie usprawnianie sprzedaży ani też rozwiązywanie problemów technicznych, lecz przyspieszanie procesu odkrywania i porządkowania ziemskich, a ostatecznie – właściwych też galaktyce – środowisk i energii. Zbiorowa psychiczna integracja, możliwa dzięki elektronicznym mediom, przyczyni się do uniwersalizacji świadomości³⁶.

Do idei M. McLuhana nawiązał jego uczeń i następca – Derrick de Kerckhove, który zaproponował dwa etapy noogenezy, czyli budowania noosfery³⁷. Etap pierwszy to tak zwana planetyzacja, czyli tworzenie bazy materialnej z wykorzystaniem nowych technik komunikacji interpersonalnej oraz wymiany informacji do spotkania i poznania się przedstawicieli różnych kultur. Jest to etap techniczny, który ludzkość już pokonała. Bazą tą jest bowiem Internet, umożliwiający globalną komunikację. Drugi etap to tak zwana konwergentna jednomyślność – zjednoczenie umysłów i serc w „umysł umysłów”. Czyż nie to właśnie miał na myśli nasz narodowy wieszcz Adam Mickiewicz, kiedy w roku 1820 w „Odzie do Młodości” pisał:

³⁵ G. Pacewicz, *My, dzieci noosfery*, <http://naukowy.blog.polityka.pl/2007/04/12/my-dzieci-noosfery/> [dostęp: 10.11.2018].

³⁶ McLuhan. *Wybór tekstów*, 2001, s. 374.

³⁷ D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Warszawa 2001.

Hej! ramię do ramienia!
Spólnymi łańcuchy
Opaszmy ziemskie kolisko!
Zestrzelmy myśli w jedno ognisko
I w jedno ognisko duchy!

Niestety, tego etapu ludzkość jeszcze nie zrealizowała, a na przeszkodzie ciągle stoją jej negatywne cechy: nienawiść, zazdrość, nieufność, brak tolerancji na inne poglądy, materializm. Optymistyczna wizja P. de Chardin, akcentująca to co ludzi łączy, a nie na to co ich dzieli, czeka nadal na spełnienie. Warto tu odwołać się do listu otwartego twórcy Facebooka Marka Zuckerberga z 16 lutego 2017 roku, w którym przedstawił swoją wizję lepszego, bardziej połączonego społeczeństwa, zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym. M. Zuckerberg postawił internautom pytanie: „Czy budujemy świat, którego wszyscy chcemy?” i podkreślił, że wspólnie ze swoimi współpracownikami stworzył jedynie narzędzie ułatwiające ludziom kontakt, a kolejny krok zależy od użytkowników portalu³⁸.

Z pewnością turkusowa edukacja, czy szerzej – turkusowe myślenie, jest krokiem w kierunku realizacji koncepcji noosfery, a niezależnie także jest przyczynkiem do większej humanizacji relacji międzyludzkich i próbą dotarcia do głębi naszego człowieczeństwa. Dla edukacji są to wartości najważniejsze.

Zakończenie

W artykule została naszkicowana sytuacja uzasadniająca konieczność poszukiwania nowych (meta)modeli edukacji właściwej dla XXI wieku i krótko przedstawiono wybrane modele. Mają one charakter rozwojowy, z pewnością będą ewoluować stosownie do rozwoju technologii, sytuacji i potrzeb społeczno-kulturowych oraz rynkowych, a także nowych, trudnych do przewidzenia form rozwoju człowieka. Szczególne znaczenie w tym obszarze będzie miał transhumanizm – silnie rozwijający się nurt filozoficzny, intelektualny i kulturowy, dążący do poprawy ludzkiej kondycji i stworzenia nowego gatunku – „postczłowieka”, wykorzystując osiągnięcia genetyki, robotyki, informatyki, nanotechnologii i farmakologii. Przyjęte w artykule założenia dotyczyły rozwoju człowieka głównie w kierunku duchowości, jeżeli zatem ludzkość wybierze drogę wytyczaną przez transhumanizm, okażą się one nietrafne.

³⁸ Zuckerberg przedstawił śmiałą wizję świata przyszłości, <https://www.wprost.pl/swiat/10043189/Zuckerberg-przedstawil-smiala-wizje-swiate-przyszlosci-Chce-radykalnego-zaciesnienia-globalnych-wiezi-spolecznych.html> [dostęp: 17.11.2018].

Analizując rozwój modeli edukacji, uwidacznia się pięć tendencji, a mianowicie przejście:

- od hierarchii do sieci;
- od podejścia ilościowego do jakościowego;
- od kompetencji twardych do miękkich i ich synergii;
- od bierności do maksymalnej aktywizacji uczniów;
- do racjonalnego wykorzystywania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Dla edukacji stanowi to duże wyzwanie, gdyż silnie zakorzenione ujęcie ilościowe, związane głównie z kształtowaniem kompetencji twardych, jest nie tylko dla szkoły i nauczycieli łatwiejsze, ale też wygodniejsze. Kompetencje miękkie są zdecydowanie trudniej mierzalne, ale coraz bardziej cenione na rynku pracy. Zmiana ta wynika z dwóch przesłanek. Po pierwsze – w świecie nieustannych zmian wiedza ulega szybkiej dezaktualizacji i jedną z najważniejszych, tak zwanych kluczowych kompetencji XXI wieku jest umiejętność uczenia się, która należy do kompetencji miękkich. Po wtóre – we współczesnym społeczeństwie informacyjnym i jego bieżącej fazie rozwoju – społeczeństwie Sieci, coraz ważniejsze są kontakty z drugim człowiekiem, a nie – jak w społeczeństwie industrialnym – kontakty z maszyną. Kontakt z człowiekiem – zarówno bezpośredni, jak i zapośredniczony przez media – wymaga kompetencji komunikacyjnych, również zaliczanych do kompetencji miękkich.

Nie chodzi jednak o zastąpienie dominujących dotychczas kompetencji twardych kompetencjami miękkimi, ale o zbudowanie między nimi pomostu. Nie wykluczają się one bowiem wzajemnie, lecz przeciwnie – wzajemnie się wspierają, a często kompetencje miękkie ułatwiają zdobycie kompetencji twardych i są ich koniecznym uzupełnieniem. Jest to szczególnie widoczne w zawodzie nauczyciela, gdzie oprócz reprezentującej kompetencje twarde wiedzy merytorycznej, niezbędne są również zdolności komunikacyjne, odpowiedzialność, empatia i to, co wybitny polski pedagog i psycholog Jan Władysław Dawid (1859-1914) w swojej rozprawie z roku 1912 *O duszy nauczycielstwa* nazwał „miłością dusz ludzkich”.

Zmiany te wymagają zatem nowych modeli edukacji, w tym zmiany podejścia nauczycieli do współczesnego procesu edukacyjnego, a przede wszystkim do uczniów. Wspomniane tu partnerstwo, odejście od panującej w edukacji przez wieki hierarchii na rzecz struktur poziomych i sieciowych jest dla wielu, zwłaszcza bardziej konserwatywnych nauczycieli, zadaniem niełatwym.

Wdrażanie nowych modeli w edukacji jest nierozzerwalnie związane ze zmianą myślenia o niej – jest to więc zmiana nie tyle strukturalna, co kulturowa. Ten właśnie komponent decyduje o tym, że zmiany w edukacji są bardzo trudne i muszą być powolne. Choć wielokrotnie słyszymy i czytamy

o „rewolucji w edukacji”, to edukacja jest zbyt wrażliwym elementem życia społecznego, aby można było w jej obszarze z powodzeniem przeprowadzić jakiegokolwiek zmiany rewolucyjne.

Rozsądne, poparte badaniami naukowymi i dialogiem społecznym zmiany są jednak konieczne. Zachętą do nich niechaj będą słowa Janusza Korczaka, stanowiące nie tylko rodzaj jego edukacyjnego *credo*, ale też swoisty testament, za realizację którego powinniśmy się czuć odpowiedzialni: „Nie wolno zostawiać świata takim, jakim jest”.

BIBLIOGRAFIA

- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.
- Bauman Z., Leoncini T., *Płynne pokolenie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018.
- Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Gadacz T., *Uniwersytet w czasach bezmyślności*, wykład inauguracyjny, AGH, Kraków, <http://www.agh.edu.pl/info/article/uniwersytet-w-czasach-bezmyslnosci-wyklad-inauguracyjny/> [dostęp: 12.11.2018].
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- de Kerckhove D., *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Wydawnictwo Mi-kom, Warszawa 2001.
- Kierunek turkus*, Edukacja i Dialog, 2017, 1-2.
- Laloux F., *Pracować inaczej*, Studio Emka, Warszawa 2015.
- Maliński J., *Technika jako zjawisko historyczne w myśli Karola Marksa, Edmunda Husserla i Martina Heideggera*, Filo-Sofija, 2016, 32.
- McLuhan. *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001.
- Morbitzer J., *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2014.
- Morbitzer J., *O efekcie cieplarnianym w edukacji*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015.
- Morbitzer J., *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, *Pedagogika*, 2016, 13, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły „Humanitas”, red. A. Kamińska, Sosnowiec 2016.
- Pacewicz G., *My, dzieci noosfery*, <http://naukowy.blog.polityka.pl/2007/04/12/my-dzieci-noosfery/> [dostęp: 10.11.2018].
- Polak M., *Najważniejsze w szkole są relacje?* <http://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3363-najwazniejsze-w-szkole-sa-relacje> [dostęp: 10.11.2018].

- Przewrót kopernikański – oddolnie zmieniamy polską edukację*, red. R. Firmhofer, A. Hildebrandt, Wydawnictwo Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2014.
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna. Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych, Kraków 2003.
- Stevens E., *What is Unschooling?* http://www.naturalchild.org/guest/earl_stevens.html [dostęp: 17.11.2018].
- Szpunar M., *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wydawnictwa AGH, Kraków 2016.
- Szymiec R., *Umysł (w) sieci. Edukacja medialna dla uczestnictwa w kulturze globalnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2016.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Thomas D., Brown J.S., *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, Lexington, Kentucky 2011.
- Zuckerberg przedstawił śmiałą wizję świata przyszłości, <https://www.wprost.pl/swiat/10043189/Zuckerberg-przedstawil-smiala-wizje-swiate-przyszlosci-Chce-radykalnego-zaciesnienia-globalnych-wiezi-spoecznych.html> [dostęp: 17.11.2018].

ANDRZEJ TWARDOWSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ROLA RÓWIEŚNICZEGO TUTORINGU W EDUKACJI INKLUZYJNEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

ABSTRACT. Twardowski Andrzej, *Rola rówieśniczego tutoring w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełno-
sprawnościami* [The Role of Peer Tutoring in Inclusive Education of Students with Disabilities]. *Studia
Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 31-44. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688.
DOI: 10.14746/se.2018.50.2

Researchers and teachers are interested in implementing best practices that improve inclusion of students with disabilities in ordinary schools. One solution to overcome these challenges is the implementation of peer tutoring as a flexible, peer-mediated strategy that involves students serving as academic tutors and tutees. In this article the author analyzes the following issues: 1) genesis and essence of inclusive education, 2) theoretical basis of peer tutoring, 3) peer tutoring in dyads, 4) peer tutoring in classroom, and 5) conditions for implementing peer tutoring.

Key words: inclusive education, students with disabilities, peer tutoring, tutors and tutees

Wstęp

Edukacja w tradycyjnej szkole opierała się na z gruntu fałszywym założeniu o homogeniczności grup uczniów znajdujących się w poszczególnych klasach. W rzeczywistości uczniowie, pomimo że są w tym samym wieku, różnią się pod względem kondycji fizycznej, poziomu inteligencji, zainteresowań, uzdolnień, sprawności w wykonywaniu różnych działań i tym podobnych. Różnią się indywidualnymi profilami rozwoju. Każdy ma charakterystyczne dla siebie mocne strony, ale w pewnych sferach i aspektach funkcjonowania wymaga dodatkowego wsparcia¹. Ten oczywisty fakt uwzględnia idea edu-

¹ Podjęty przeze mnie problem ma szerszy kontekst. Mianowicie, brak poszanowania dla różnorodności uczniów w tradycyjnym modelu edukacji przyczynia się do nasilenia procesów

kacji inkluzyjnej, w której przyjmuje się, że grupy uczniowskie są z natury heterogeniczne. Zwolennicy edukacji inkluzyjnej akcentują konieczność poszanowania różnic między dziećmi i uwzględnienia ich w procesie edukacji.

Geneza i istota edukacji inkluzyjnej

Dokumentem, który zapoczątkował upowszechnianie się idei edukacji inkluzyjnej (włączającej) była *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, zorganizowaną przez UNESCO w dniach 7-10.06.1994 roku. W „Wytycznych dla działań...” zamieszczono następujący zapis:

szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu (...) Szkoły muszą znaleźć sposoby skutecznego kształcenia wszystkich dzieci, także tych, które znajdują się w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji czy są dotknięte poważnym kalectwem².

Początkowo pojęcie inkluzji w edukacji było utożsamiane z włączaniem w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego uczniów z niepełnosprawnością. Z czasem definicję poszerzono i w roku 1994, w dokumentach UNESCO, wyrażono ją następująco:

edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji³.

A zatem, edukacja inkluzyjna powinna stwarzać równe szanse wszystkim uczniom, bez względu na ich pochodzenie, rodzaj niepełnosprawności, przystosowanie społeczne, rasę, czy światopogląd. Celem edukacji inkluzyjnej jest zredukowanie, a w dalszej perspektywie wyeliminowanie kształcenia segreg-

społecznej stratyfikacji. Szerzej na ten temat: Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008, s. 328-366.

² *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf, [dostęp: 25.10.2018].

³ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzyjnej edukacji w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012, s. 427.

gacyjnego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez: (1) dostępność kształcenia w szkołach ogólnokształcących dla wszystkich dzieci, (2) umożliwienie pobierania nauki przez uczniów niepełnosprawnych w szkołach rejonowych oraz (3) uczenie według wspólnego programu kształcenia oraz z wykorzystaniem tej samej ścieżki edukacyjnej, opartej na podobnych treściach nauczania⁴. Aby osiągnąć wymienione cele, nie wystarczy umieścić wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Konieczne jest wprowadzenie takich zmian w funkcjonowaniu tych szkół, aby stwarzały możliwość wszechstronnego rozwoju wszystkim uczącym się.

W edukacji inkluzyjnej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują dodatkową pomoc, jednak nie w formie odrębnego programu nauczania, ale w ramach programu normalnego, odpowiadającego zróżnicowanym potrzebom dzieci w danej klasie. Podstawową zasadą edukacji inkluzyjnej jest stworzenie wszystkim dzieciom możliwości wspólnego uczenia się, niezależnie od dzielących je różnic.

Zadaniem szkół inkluzyjnych jest określenie indywidualnych potrzeb uczniów oraz dążenie do tego, aby im sprostać. Należy też wziąć pod uwagę różnice w stylach uczenia się dzieci i tempie ich pracy⁵.

Edukacja inkluzyjna sprzyja przezwyciężaniu biedy i wykluczenia społecznego, poprawie jakości edukacji dla wszystkich oraz zwalczaniu dyskryminacji.

Teoretyczne podstawy rówieśniczego tutoring

Edukacja inkluzyjna wymaga stworzenia dzieciom możliwości wspólnego uczenia się, niezależnie od dzielących je różnic. Wymaga to od nauczycieli poszukiwania nowych sposobów nauczania. W klasach inkluzyjnych często stosowany jest tak zwany rówieśniczy tutoring (*Peer Tutoring*). Jest to alternatywna w stosunku do tradycyjnych metoda nauczania, polegająca na tym, że uczniowie podejmują rolę nauczycieli swych kolegów w klasie lub poza nią. Zazwyczaj uczniowie pracują w parach (diadach) lub małych grupach, ale można stosować tę metodę również w pracy z całą klasą.

Teoretyczne uzasadnienie dla stosowania rówieśniczego tutoring w edukacji inkluzyjnej można znaleźć w koncepcjach rozwoju psychicznego

⁴ G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2006, 1, s. 93-114.

⁵ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, 2011, 1, s. 5.

Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta. Pierwszy wymieniony autor analizował sposoby, za pomocą których bardziej dojrzały uczestnicy kultury przekazują dzieciom wypracowane w toku historii społeczeństwa sposoby działania z użyciem narzędzi i znaków. Zdaniem Lwa Wygotskiego, rozwój psychiczny dziecka może dokonywać się w relacji z kimś, kto wie więcej o tych sposobach i narzędziach, czyli z dorosłym lub bardziej kompetentnym rówieśnikiem. Wszystkie umiejętności i wiedza najpierw są doświadczane w procesie interakcji społecznej, a dopiero później zostają zinterioryzowane i podlegają dekontekstualizacji.

Każda z wyższych funkcji psychicznych była dlatego zewnętrzna, że była funkcją społeczną, zanim stała się wewnętrzną; zanim stała się funkcją ściśle psychiczną, była poprzednio stosunkiem społecznym dwojga ludzi⁶.

Bez pośrednictwa i pomocy bardziej kompetentnych partnerów dziecko nie byłoby w stanie rozwinąć swoich procesów poznawczych, ani wytworzyć poznawczej reprezentacji siebie i otaczającej rzeczywistości. Proces interioryzacji przebiega stopniowo. Najpierw tutor (dorosły lub bardziej kompetentny rówieśnik) kontroluje i ukierunkowuje aktywność dziecka, ale stopniowo obydwie strony dochodzą do „podzielania” czynności i wspólnego rozwiązywania problemów. Następnie inicjatywę przejmuje dziecko, a tutor pomaga wówczas, kiedy napotyka ono na trudności. Wreszcie tutor pozwala dziecku działać samodzielnie, a sam występuje w roli przychylnego, jednoosobowego audytorium. W koncepcji Lwa Wygotskiego, nauczający partnerzy nie są równi dziecku, przy czym nierówność dotyczy rozumienia, a nie władzy.

Z tego powodu zarówno dorośli, jak i rówieśnicy mogą przyczynić się do rozwoju poznawczego dziecka w toku interakcji. Aby jednak rozwój ten mógł zachodzić podczas interakcji rówieśniczej, konieczny jest wyższy stopień przygotowania któregoś z partnerów⁷.

Odmienne poglądy na rolę rówieśników w procesie rozwoju psychicznego dziecka zaprezentował Jean Piaget. Jego zdaniem, kontakty z rówieśnikami w okresie przedoperacyjnym sprzyjają przewyciężeniu egocentryzmu, ponieważ skłaniają dzieci do porównywania swoich perspektyw poznawczych. Autor podkreślał, że interakcja dziecka z dorosłym jest asymetryczna, ponieważ dorosły ma większą wiedzę i władzę, a to narusza warunek wzajemności niezbędny do osiągnięcia zrównoważenia struktur poznawczych. Kiedy

⁶ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 132-133.

⁷ J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 181.

punkt widzenia dorosłego dominuje, dziecko porzuca swoje pomysły, często jeszcze słabo skryształizowane i nie mogące konkurować z pomysłami dorosłego⁸. Ale kiedy dziecko zgadza się z rozwiązaniami proponowanymi przez dorosłego, to nie uczy się do nich samodzielnie dochodzić. Zatem, podziałanie punktu widzenia dorosłego nie zmusza dziecka do poznawczych restrukturyzacji, a co za tym idzie – nie stymuluje jego rozwoju umysłowego. Inaczej jest w relacjach z rówieśnikami, ponieważ charakteryzują się równowagą zdolności poznawczych i władzy. Kiedy partner ma odmienne zdanie, dziecko dąży do wyjaśnienia swojego punktu widzenia poprzez skonfrontowanie go z punktem widzenia partnera. W takiej sytuacji konieczna jest poznawcza rekonstrukcja, ponieważ dziecko musi powiązać ideę przedstawioną przez partnera z własnym pomysłem. Pojawienie się konfliktu między perspektywą własną a perspektywą partnera zmusza dziecko do przekształcenia dotychczasowej reprezentacji poznawczej. W konsekwencji dziecko zdobywa nową wiedzę, która nie jest prostą sumą informacji posiadanych przez nie i partnera, ale bardziej złożona⁹. Oznacza to, że interakcje z rówieśnikami stają się źródłem postępu w rozwoju poznawczym dzięki temu, że prowadzą do konfliktów społeczno-poznawczych.

Oczywiście konflikt społeczno-poznawczy sam z siebie nie tworzy nowych form operacji umysłowych, natomiast doprowadza do utraty równowagi, co z kolei wyzwala aktywność poznawczą. Konflikt społeczno-poznawczy działa jak katalizator w reakcji chemicznej: choć nie jest obecny w końcowym produkcie, to jest niezbędny, aby reakcja mogła nastąpić¹⁰.

A zatem, kontakty z rówieśnikami wywołują konflikty społeczno-poznawcze i zmuszają do ich rozwiązywania. Tym samym, skłaniają partnerów do intelektualnej współpracy i przyczyniają się do postępu w rozwoju umysłowym¹¹.

Rówieśniczy tutoring w diadach

Można wyróżnić trzy rodzaje interakcji o charakterze nauczającym, zachodzących w diadzie: uczenie przez rówieśnika, uczenie się z rówieśnikiem

⁸ A. Twardowski, *Rola rówieśniczego tutoring w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dzieci przedszkolnych z niepełnosprawnościami*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej 2016, 15, s. 47.

⁹ W. Doise, *The development of individual competencies through social interactions*, [w:] *Children helping children*, red. H.C. Foot, M.J. Morgan. R.H. Shute, New York 1990, s. 376.

¹⁰ A.-N. Perret-Clermont, *Social interaction and cognitive development in children*, London 1980, s. 178.

¹¹ A. Twardowski, *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 2014, 5, s. 20.

oraz wzajemny rówieśniczy tutoring. Wymienione rodzaje tutoringu są zazwyczaj stosowane w ramach zajęć pozalekcyjnych – korekcyjno-wyrównawczych lub terapeutycznych, albo podczas zajęć w świetlicy szkolnej. Możliwe jest też stosowanie tutoringu w diadach podczas lekcji w tak zwanej „małej klasie”, liczących nie więcej niż dziesięcioro uczniów. O doborze par oraz który uczeń wystąpi w roli tutora decyduje nauczyciel.

Często wykorzystywanym typem rówieśniczego tutoringu w diadzie jest „uczenie przez rówieśnika” (*Cross-age Peer Tutoring*). Termin ten opisuje sytuację, w której jedno dziecko (tutor) pomaga drugiemu (uczniowi, nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności poprzez dostarczanie wskazówek i porad lub bezpośrednie kierowanie czynnościami partnera. Tutor jest starszy od ucznia o dwa lata lub więcej i przewyższa ucznia poziomem wiedzy oraz umiejętności. Obydwaj mają świadomość, kto jest ekspertem, czyli tym, kto uczy, a kto nowicjuszem, czyli tym, który się uczy. Relacja między dziećmi ma charakter asymetryczny. Tutor dostarcza informacji i instrukcji oraz kieruje wysiłkami ucznia zmierzającymi do rozwiązania określonego zadania. Tutor i uczeń nie zamieniają się rolami. Szczególną odmianą uczenia przez rówieśnika jest tak zwany „tutoring z odwróconymi rolami” (*Reverse-Role Tutoring*), polegający na tym, że starszy uczeń z niepełnosprawnością uczy młodszego i mniej kompetentnego pełnosprawnego rówieśnika¹². Ta forma tutoringu jest stosowana na zajęciach pozalekcyjnych. Zadaniem tutora jest udzielenie pomocy partnerowi w opanowaniu materiału nauczania oraz nabyciu określonych umiejętności interpersonalnych. Teoretycznych podstaw dla uczenia przez rówieśnika dostarcza koncepcja Lwa Wygotskiego oraz prace jego kontynuatorów, między innymi: Jerome Brunera, Davida Wooda oraz Jamesa Wertscha.

Drugim typem rówieśniczego tutoringu w diadzie jest uczenie się z rówieśnikiem (*Same-age Peer Tutoring*). Podany termin opisuje sytuację, w której dwoje dzieci, w tym samym lub podobnym wieku i o podobnym poziomie zdolności, próbuje rozwiązać określone zadanie. W tym celu wymieniają się informacjami. Wiedza, jaką dysponuje każde z dzieci jest niepełna i dlatego żadne nie potrafi rozwiązać zadania samodzielnie. Natomiast, mogą je rozwiązać we współpracy wymieniając się posiadanymi informacjami i pomagając sobie w zdobywaniu nowych. Jest to uczenie się poprzez wspólne odkrywanie. Dokonuje się w ramach symetrycznej relacji, w atmosferze wzajemnej sympatii i przy równym zaangażowaniu obojga partnerów. Dzieci mogą wymieniać się rolami tutora i ucznia. Teoretycznego uzasadnienia dla uczenia się z rówieśnikiem dostarcza piagetowska teoria rozwoju poznawczego oraz

¹² L. Shisler, R.T. Osguthorpe, W.D. Eiserman, *The effects of reverse-role tutoring on the social acceptance of students with behavioral disorders*, Behavioral Disorders, 1987, 1, s. 35-44.

prace Willema Doise, Gabriela Mugny i Anne-Nelly Perret-Clermont z Uniwersytetu Genewskiego.

Wzajemny rówieśniczy tutoring (*Reciprocal Peer Tutoring*) to trzeci typ nauczającej interakcji w diadzie. Przy czym, wzajemne uczenie może być prowadzone zarówno w pojedynczej diadzie, jak i w grupie podzielonej na kilka diad. Poziomy kompetencji tutora i ucznia powinny być podobne. Co pewien czas, na przykład co 10 minut, członkowie diady wymieniają się rolami. Wzajemne uczenie się przebiega według z góry założonego planu. Uczestnicy zajęć uczą jeden drugiego – podpowiadają sobie, monitorują swoje działania, nawzajem się oceniają i motywują¹³. Tutorzy przygotowują pomoce dydaktyczne i otrzymują informacje zwrotne od uczniów. Dzięki temu są bardziej zaangażowani w proces kształcenia. Uczniowie wybierają z listy przygotowanej przez nauczyciela zadania, a także nagrody za poprawne wykonanie zadań. Wielokrotna zamiana ról, charakterystyczna dla omawianej formy rówieśniczego tutoringu, jest bardzo korzystna, ponieważ wszyscy uczniowie mają możliwość sprawdzenia się zarówno w roli tutora, jak i nowicjusza. Zamiany ról powodują, że uczniowie są częściej nagradzani i stają się bardziej współzależni. To zaś sprzyja budowaniu atmosfery współpracy i zwiększa motywację do nauki.

Rówieśniczy tutoring w klasie szkolnej

Edukacja inkluzyjna, jak wspomniano, wymaga stworzenia dzieciom możliwości wspólnego uczenia się, niezależnie od dzielących je różnic. Wymaga to od nauczyciela poradzenia sobie z nowymi problemami. Na przykład, musi on rozstrzygnąć, jak jednocześnie nauczać dzieci, które dobrze czytają i takie, które nie czytają w ogóle. Albo, jak zorganizować lekcję, kiedy część dzieci uczy się szybko i łatwo, a część wymaga dodatkowych wskazówek, powtórzeń i instrukcji? Wreszcie, musi zdecydować, czy dotychczas stosowane metody nauczania będą skuteczne w klasach inkluzyjnych, z natury heterogenicznych, czy też powinien poszukiwać nowych?

Pomocne w rozstrzygnięciu tych dylematów mogą być trzy formy rówieśniczego tutoringu, możliwe do stosowania z całą klasą. Pierwszą z nich jest wspólne uczenie się (*Cooperative Learning*). Jest to optymalny sposób nauczania dzieci o zróżnicowanym poziomie zdolności. Bardzo dobrym przykładem wspólnego uczenia się jest tak zwana „Układanka” (*Jigsaw*), opracowana przez Eliota Aronsona. Nauczyciel rozdziela materiał nauczania na pięć do sześciu

¹³ M. Ginsburg-Block, J. Fantuzzo, *Reciprocal peer tutoring: An analysis of "teacher" and "student" interactions as a function of training and experience*, *School Psychology Quarterly*, 1997, 2, s. 134-149.

części. Następnie dzieli klasę na 5 lub 6-osobowe zespoły, dbając, aby każdy zespół składał się z uczniów o różnym poziomie zdolności. Poszczególnym członkom każdego zespołu przekazuje fragmenty nauczanego materiału. W rezultacie wszyscy uczniowie stają się ekspertami odpowiedzialnymi za opanowanie określonej części wiedzy, a następnie przekazanie jej pozostałym członkom zespołu. Uczniowie, którym przydzielono te same fragmenty materiału spotykają się w tak zwanych „grupach eksperckich”. Analizują otrzymany materiał, identyfikują jego najważniejsze elementy, dyskutują i uczą się go. Następnie wracają do swoich zespołów i przekazują kolegom opanowaną wiedzę. W metodzie tej wszyscy członkowie zespołu są odpowiedzialni za uczenie pozostałych i wszyscy muszą uczyć się od siebie nawzajem. Jednak, co najważniejsze, „dzieci uczą się, że żadne z nich nie może osiągnąć dobrego wyniku bez pomocy wszystkich członków zespołu – i że każdy jego członek wnosi od siebie coś szczególnego i ważnego”¹⁴.

Bardzo przydatny w edukacji inkluzyjnej jest rówieśniczy tutoring w całej klasie (*ClassWide Tutoring*). Ta forma tutoringu została opracowana przez Josepha Delquadri i jego współpracowników na Uniwersytecie w Kansas, w ramach Juniper Gardens Children's Project. Celem projektu było zwiększenie ilości czasu spędzanego przez uczniów na wykonywaniu zadań związanych z uczeniem się. Głównie chodziło o zwiększenie: tempa nauczania, zakresu opanowanego materiału, rozumienia materiału, częstości korekt popełnionych błędów oraz liczby informacji zwrotnych¹⁵. Można wskazać na pięć głównych cech tutoringu rówieśniczego w całej klasie. Po pierwsze, wszyscy uczniowie są łączeni w pary. Po drugie, uczniowie są szkoleni, jak mają podpowiadać partnerowi, poprawiać jego błędy oraz dostarczać mu informacji zwrotnych. Po trzecie, między tutorami i nowicjuszami zachodzą częste interakcje werbalne, co zwiększa szanse obu stron na dzielenie się wiedzą. Po czwarte, role w diadzie są wymienne, czyli w trakcie sesji każdy uczeń występuje zarówno w roli tutora, jak i nowicjusza. Po piąte, tutoring rówieśniczy w całej klasie składa się z zestawu ustrukturyzowanych działań, które uczniowie powinni samodzielnie wykonywać.

Nauczyciel łączy uczniów w diady, które następnie są przydzielane do dwóch równolicznych drużyn, podobnych pod względem poziomu zdolności i osiągnięć szkolnych. W klasach od drugiej do szóstej sesje rówieśniczego tutoringu trwają 35 minut i są przeprowadzane trzy razy w tygodniu. Na początku sesji, w każdej diadzie, jeden z uczniów podejmuje rolę tutora i naucza swego kolegę, zgodnie z wcześniej ustalonym planem. Po upływie

¹⁴ E. Aronson, *Terapia dla rywalizującego społeczeństwa*, [w:] *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, Warszawa 1988, s. 529.

¹⁵ C.R. Greenwood, J.C. Delquadri, R.V. Hall, *Longitudinal effects of classwide peer tutoring*, *Journal of Educational Psychology*, 1989, 3, s. 372.

określonego czasu członkowie diady zamieniają się rolami. Tutorzy uczą swoich partnerów wykonywania różnych zadań szkolnych, takich jak: pisanie zgodne z zasadami ortografii, poprawne rozwiązywanie zadań matematycznych, ciche i głośne czytania ze zrozumieniem, opanowywanie nowych słów, definicji i treści, rozwiązywanie zadań w zeszytach ćwiczeń. Każda diada stara się zdobyć jak najwięcej punktów dla swojej drużyny. Na specjalnej karcie zapisuje punkty uzyskane za poprawnie wykonane zadania. Nauczyciel sprawdza, czy tutorzy i nowicjusze przestrzegają ustalonych zasad oraz czy prawidłowo przydzielają sobie punkty. Pod koniec sesji diady zgłaszają liczbę zdobytych punktów, a nauczyciel je sumuje i ogłasza, która drużyna zwyciężyła w danym dniu.

O skuteczności rówieśniczego tutoringu w całej klasie w dużym stopniu decyduje wykorzystanie formuły gry. Dzieci lubią uczestniczyć w grach i odnosić zwycięstwa. Omawiany rodzaj rówieśniczego tutoringu to umożliwia. Jednakże, warunkiem znalezienia się w gronie zwycięzców jest intensywna współpraca z partnerem w diadzie, polegająca na wzajemnym nauczaniu. Tak zorganizowany tutoring pobudza uczniów do działania, motywuje do uczenia się i eliminuje nudę panującą na tradycyjnych lekcjach.

Aby pracować z bardzo zróżnicowaną grupą uczniów, nauczyciel musi przemyśleć nie tylko jakie metody wykorzysta, ale również czego będzie nauczał. Program nauczania, jeśli ma służyć inkluzyjnej edukacji, musi być zróżnicowany. Nie można stosować tradycyjnej formy nauczania, polegającej na tym, że wszyscy uczniowie wykonują te same zadania, w taki sam sposób i są oceniani według tych samych kryteriów¹⁶. Nauczyciel musi ustawicznie analizować program nauczania i dążyć do rozstrzygnięcia następujących kwestii: Czego każde dziecko powinno się nauczyć? Jakie elementy lekcji powinny zostać zmienione? Czy uczniowie mogliby uczestniczyć w tej samej formie aktywności na różnych poziomach? Czy mogą wykonywać różne działania, z różnym zaangażowaniem i być oceniani według różnych kryteriów? Nauczyciel może zadawać sobie takie pytania, mając na uwadze tylko jednego niepełnosprawnego ucznia, ale w ostatecznym rozrachunku wypracuje program na tyle elastyczny, że będzie służył całej klasie. Takie możliwości stwarza nauczanie na wielu poziomach (*Multi-level Teaching*). Przykładem tej formy rówieśniczego tutoringu jest realizacja tematu „Kosmos”¹⁷. Uczniom o najwyższym poziomie umiejętności czytania oraz samodzielnego poszukiwania informacji nauczyciel przydzielił zadanie napisania referatu o powsta-

¹⁶ J.S. Thousand, R.A. Villa, A.I. Nevin, *Differentiated instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*, Thousand Oaks 2007, s. 21-24.

¹⁷ M. Sapon-Shevin, B. Ayres, J. Duncan, *Cooperative learning and inclusion*, [w:] *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students, teachers and families*, red. J.S. Thousand, R.A. Villa, A.I. Nevin, Paul Brookes, Baltimore 2002, s. 209-222.

niu galaktyki. Inni uczniowie byli poproszeni o narysowanie i oznaczenie nazwami planet Układu Słonecznego. Natomiast od dzieci z ograniczonymi możliwościami umysłowymi i językowymi nauczyciel oczekiwał wskazania Słońca, Ziemi i Księżyca znajdujących się w różnym usytuowaniu względem innych planet na schematach Układu Słonecznego. Po przerobieniu tematu, każdy uczeń demonstrował kolegom swoją pracę lub umiejętność. Taki sposób nauczania przynosi korzyści wszystkim uczniom w klasie.

Beverly Rainforth i Judy Kugelmass przytaczają jeszcze inny przykład nauczania na wielu poziomach w klasie składającej się z uczniów o zróżnicowanym poziomie rozwoju umysłowego¹⁸. Nauczyciel zorganizował sklepik z kanapkami. Uczniowie przyjmowali zamówienia, produkowali i sprzedawali kanapki. Cała klasa była zaangażowana w projekt, ale w różny sposób, stosownie do poziomu posiadanych kompetencji. Niektórzy uczniowie obliczali cenę kanapek, zgodnie z kosztami ich wyprodukowania. Inni obliczali cenę kanapek powiększoną o podatek. Jeszcze inni dokonywali rzeczywistych zakupów składników potrzebnych do wyprodukowania kanapek. Byli też uczniowie, którym powierzono wykonanie plakatu reklamowego oraz opracowanie miesięcznego sprawozdania finansowego. Natomiast uczniowie, których Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne przewidywały kształcenie praktycznych umiejętności życiowych przygotowywali kanapki. Przedstawiony projekt umożliwił włączenie się we wspólne działanie wszystkim uczniom w klasie oraz pozwolił zaspokoić potrzeby edukacyjne uczniów w optymalny sposób.

Uwarunkowania skuteczności rówieśniczego tutoringu w edukacji inkluzyjnej

Podstawowym celem edukacji inkluzyjnej jest stworzenie możliwości wspólnego uczenia się wszystkim dzieciom, niezależnie od dzielących je różnic. Aby ten cel osiągnąć, nauczyciele muszą stwarzać warunki sprzyjające uczeniu się we współpracy i przy pomocy rówieśników. Przede wszystkim muszą: rozwijać umiejętności społeczne uczniów, budować atmosferę współpracy w klasie, kształtować u uczniów proinkluzyjne postawy oraz eliminować stygmatyzujący język.

Wśród umiejętności społecznych szczególną rolę odgrywa sposób spostrzegania siebie i innych. Dlatego, nauczyciel powinien zachęcać uczniów do zastanawiania się nad następującymi kwestiami: (1) jakie trzy rzeczy robię naprawdę dobrze; (2) z wykonaniem jakich trzech rzeczy mam problem;

¹⁸ B. Rainforth, J.W. Kugelmass, *Curriculum and instruction for all learners: Blending systematic and constructivist approaches in inclusive elementary schools*, Baltimore 2003, s. 56-61.

(3) w jaki sposób mogę pomóc innym oraz (4) w jakich sprawach potrzebuję pomocy i jaka pomoc jest mi potrzebna. Udzielenie odpowiedzi na te pytania uzmysławia uczniom, że każdy ma określone zalety i możliwości, ale jednocześnie każdy ma pewne niedostatki i w pewnych dziedzinach potrzebuje pomocy. Takie działania pomagają uczniom spostrzegać się nawzajem w sposób wielowymiarowy oraz promuje szacunek wobec innych. W konsekwencji, sprzyja przekształcaniu się klasy we wzajemnie wspierającą się wspólnotę.

Rówieśniczy tutoring można z powodzeniem stosować wówczas, kiedy w klasie panuje atmosfera współpracy. Dlatego, tak ważne jest eliminowanie działań napędzających rywalizację między dziećmi¹⁹. Takimi działaniami jest zamieszczanie wyników różnych rankingów na tablicach ogłoszeń i klasowych gazetkach, konkursy na najlepszego matematyka w klasie, czy najlepsze wypracowanie, nagrody dla najlepszej drużyny, wręczanie dyplomów, nagród i odznaczeń uczniom osiągniętym najlepsze wyniki z różnych przedmiotów. Byłoby lepiej, gdyby wszyscy uczniowie mogli znaleźć się na szkolnych i klasowych tablicach ogłoszeń. Należy zauważać i doceniać sukcesy nie tylko najlepszych uczniów, ale również tych, których możliwości są ograniczone, czasami znacznie. Należy pozwolić, aby uczniowie sami decydowali, kogo wyróżnić, kto zasłużył na nagrodę, ponieważ osiągnął znaczny postęp, czyj rysunek umieścić na klasowej gazetce, czyje wypracowanie przeczytać, kogo pochwalić, komu wręczyć dyplom lub odznakę. Ale unikanie negatywnych porównań to za mało. Nauczyciel musi znajdować lub stwarzać okazje do rozmawiania z uczniami o różnicach, wyjaśniać im, że różnice są naturalnym zjawiskiem i nie przesądzają o wartości człowieka. Niektórzy nauczyciele błędnie sądzą, że jeśli nie będą rozmawiać z dziećmi o występujących między nimi różnicach, to ograniczą ich tendencje do wzajemnego porównywania się i oceniania, budujących atmosferę rywalizacji. W rzeczywistości jest na odwrót. Jeśli nauczyciel konsekwentnie unika tematu różnic w zdolnościach i umiejętnościach uczniów, wówczas otrzymują oni komunikat, że o pewnych rzeczach nie można mówić i dyskutować. W rezultacie, poziom emocjonalnego dyskomfortu u uczniów wzrasta.

Niewątpliwie, uczniowie powinni wiedzieć, w jaki sposób różnią się pod względem zdolności, umiejętności i zainteresowań. Należy jednak zaznaczyć, że równie ważne jest rozmawianie z uczniami o łączących ich podobieństwach. Podkreślanie różnic bez zwracania uwagi na podobieństwa może prowadzić do ukształtowania się u uczniów przekonania, że nie ma płaszczyzny do budowania wzajemnych relacji. Dlatego, rozmowy nauczyciela z uczniami o różnicach muszą być równoważone rozmowami o podobień-

¹⁹ M. Sapon-Shevin, *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive school communities*, Boston 1999, s. 37.

stwach. O tym, że wszyscy uczniowie przychodzą do szkoły, aby się uczyć, że każdy pewne rzeczy robi lepiej, a inne gorzej, ale wszyscy mogą osiągnąć lepsze wyniki, jeśli będą współpracować i nawzajem sobie pomagać²⁰.

Istotny warunek skuteczności rówieśniczego tutoringu stanowi kształtowanie u uczniów proinkluzyjnych postaw. Ważny jest sposób, w jaki nauczyciel rozmawia z uczniami o różnicach między ludźmi. Jak tłumaczy uczniom sprawnym trudności występujące u ich niepełnosprawnych kolegów. Czy w swoich wypowiedziach sugeruje, że lepiej być takim, jak inni, czy też podkreśla walory różnorodności. Nauczyciel może pytać uczniów: „Co powinienś zrobić, jeśli któryś z twoich kolegów popełni błąd?” lub „Jeśli miałbyś jakiś problem, to jakiej pomocy byś potrzebował?” Niewątpliwie, nauczycielowi trudno kształtować u uczniów proinkluzyjne postawy, jeśli sam takich nie prezentuje. Oddziaływanie przez przykład osobisty ma tutaj kluczowe znaczenie. Nauczyciel tolerujący wykluczające zachowania sprawnych uczniów wobec niepełnosprawnych kolegów prawdopodobnie nie poradził sobie jeszcze z własnymi doświadczeniami związanymi z wykluczeniem. Taki nauczyciel powinien dążyć do uświadomienia sobie i przepracowania własnych negatywnych doświadczeń z przeszłości. A jeśli to konieczne, powinien uzyskać specjalistyczną pomoc.

Budowaniu proinkluzyjnej atmosfery w klasie sprzyja eliminowanie wykluczającego języka²¹. Nauczyciel powinien dyskutować z uczniami o obraźliwych słowach kierowanych do tych, którzy pod jakimś względem różnią się od większości osób w klasie. Jeżeli natomiast toleruje naznaczające określenia, przezwiska i obraźliwe komentarze, daje tym, którzy je wypowiadają wyraźny sygnał, że takie zachowania są tolerowane i dopuszczalne. A jeśli próbuje się usprawiedliwiać, mówiąc: „Nic nie poradzisz. Dzieci już takie są”, w rzeczywistości ujawnia, że nie chce lub nie potrafi zająć się budowaniem właściwego klimatu społecznego w swojej klasie. Dlatego, wszyscy nauczyciele powinni przeanalizować swoje postawy wobec różnic, a także co na temat różnic chcą przekazać swoim uczniom.

Zakończenie

Edukacja inkluzyjna jest bardziej skoncentrowana na dziecku, niż na programie nauczania. Opiera się na założeniu, że każde dziecko, również niepełnosprawne, rozwija się we własnym tempie i należy zapewnić takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom. Realizacja edu-

²⁰ N.S. Hall, *Creative resource for the anti-bias classroom*, Albany 1999, s. 74-79.

²¹ M. Sapon-Shevin, *Inclusion: A matter of social justice*, Educational Leadership, 2003, 2, s. 25-28.

kacji inkluzyjnej wymaga radykalnych zmian w sposobach myślenia, polityce oświatowej i praktyce szkolnej. Zabiegi dotyczące programu nauczania i organizacji lekcji powinny sprzyjać uczeniu się wszystkich uczniów w klasie. Powinny gwarantować, że wszyscy są traktowani jednakowo, że nie ma w klasie uczniów mniej i bardziej wartościowych. Z pewnością stosowanie rówieśniczego tutoring sprzyja budowaniu szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje odmienność, ale także ją ceni. Przełomowy w tym procesie jest moment, kiedy klasa zaczyna funkcjonować według następującej zasady: jesteśmy wspólnotą, bierzemy odpowiedzialność jeden za drugiego i nie pozostawiamy bez pomocy tych, którzy jej potrzebują.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Terapia dla rywalizującego społeczeństwa*, [w:] *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf, [dostęp: 25.10.2018].
- Doise W., *The development of individual competencies through social interactions*, [w:] *Children helping children*, red. H.C. Foot, M.J. Morgan, R.H. Shute, John Wiley & Sons, New York 1990.
- Ginsburg-Block M., J. Fantuzzo J., *Reciprocal peer tutoring: An analysis of "teacher" and "student" interactions as a function of training and experience*, *School Psychology Quarterly*, 1997, 2.
- Greenwood C.R., Delquadri J.C., Hall R.V., *Longitudinal effects of classwide peer tutoring*, *Journal of Educational Psychology*, 1989, 3.
- Hall N.S., *Creative resource for the anti-bias classroom*, Delmar Publishers, Albany 1999.
- Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzyjnej edukacji w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012.
- Perret-Clermont A.-N., *Social interaction and cognitive development in children*, Academic Press, London 1980.
- Rainforth B., Kugelmass J.W., *Curriculum and instruction for all learners: Blending systematic and constructivist approaches in inclusive elementary schools*, Paul Brookes, Baltimore 2003.
- Sapon-Shevin M., *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive school communities*, Allyn and Bacon, Boston 1999.
- Sapon-Shevin M., *Inclusion: A matter of social justice*, *Educational Leadership*, 2003, 2.
- Sapon-Shevin M., Ayres B., Duncan J., *Cooperative learning and inclusion*, [w:] *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students, teachers and families*, red. J.S. Thousand, R.A. Villa, A.I. Nevin, Paul Brookes, Baltimore 2002.
- Shisler L., Osguthorpe R.T., Eiserman W.D., *The effects of reverse-role tutoring on the social acceptance of students with behavioral disorders*, *Behavioral Disorders* 1987, 1.

- Szumski G., *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2006, 1.
- Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I., *Differentiated instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*, Corwin Press, Thousand Oaks 2007.
- Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Twardowski A., *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 2014, 5.
- Twardowski A., *Rola rówieśniczego tutoring w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dzieci przedszkolnych z niepełnosprawnościami*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 2016, 15.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, 2011, 1.

ANNA JAKONIUK-DIALLO

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MIEJSCE MUZYKOTERAPII W STYMULOWANIU ROZWOJU DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

ABSTRACT. Jakoniuk-Diallo Anna, *Miejsce muzykoterapii w stymulowaniu rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* [The Role of Music Therapy in the Stimulation of Development of Children with Developmental Disability]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 45-55. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.3

Music therapy is a complex process conducive to the improvement of the functioning of the organism subjected to this type of action. It is a multifaceted action including various forms and methods of working with the use of music. In this text I present an analysis of the importance of such activities for the development of children with intellectual disabilities and try to assess the extent to which such activities are used in working with this group of people. The analysis of the ways of performing music therapy in relation to children with intellectual disabilities is illustrated by the results of a diagnostic survey.

Key words: music therapy, disabled child, intellectual disability, rhythmic activities

Wprowadzenie

Muzyka jest stałym elementem naszego rozwoju. Stanowi źródło doświadczeń, związanych zarówno z ciałem, jak i umysłem, a jej wpływ na emocje jest bezpośredni. Poprzez swą wielowymiarowość muzyka trafia w swoisty sposób do każdego dziecka, jednak tym spośród nich, których rozwój jest zaburzony, a możliwości percepcyjne ograniczone lub ukryte, świat muzyki należy przybliżyć¹. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stanowią taką grupę. Pomimo ograniczeń w procesach przetwarzania informacji i szeroko rozumia-

¹ A. Jakoniuk-Diallo, *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Poznań 2012.

nym uczeniu się, wykazują uzdolnienia muzyczne, a ich inteligencja muzyczna znajduje się nierzadko na wyższym poziomie niż inne kompetencje². Zarówno indywidualne zajęcia muzykoterapeutyczne, jak i włączenie tego typu działań w proces edukacji, stwarzają okazję dla wspomagania ogólnego rozwoju wyżej wymienionej grupy dzieci. Mogą przy tym pełnić funkcję korekcyjno-kompensacyjną w sytuacji ograniczonego dostępu do bodźców i sprzyjać redukcji nadmiernego napięcia psychofizycznego. Podczas prowadzonych przeze mnie badań, to jest ewaluacji percepcji słuchowej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, interesujące wydało mi się to, jakie formy szeroko rozumianej muzykoterapii wykorzystywane są w procesie stymulowania rozwoju tej grupy osób. Dzieci mają w sobie naturalną wrażliwość na muzykę i zabiegi edukacyjno-terapeutyczne. Osoby z nimi pracujące mogą więc tę niezwykle, naturalną dziecięcą wrażliwość rozwijać lub tłumić. Stereotypy, dotyczące możliwości percepcyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną, nierzadko decydują o tym, że prowadzone z nimi zajęcia muzyczne są realizowane w sposób rutynowy, nudny, uproszczony, a bywa, że osoby, które tego typu zajęcia prowadzą nie mają w tym zakresie odpowiedniego wykształcenia³. Sytuacja taka przekłada się w bezpośredni sposób na jakość stymulacji muzycznej oraz uproszczenie celów, jakim owa stymulacja służy.

Cele muzykoterapii a stymulowanie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Jak podkreśla L. Konieczna-Nowak⁴, muzyka zawsze odgrywa w naszym życiu rolę terapeutyczną, pozwala uzyskiwać równowagę pomiędzy przeżyciami emocjonalnymi a fizjologicznymi, poprawiając tym samym stan funkcjonowania układu nerwowego. Za nadrzędny jej cel można więc uznać homeostazę organizmu, osiąganą na bazie doświadczeń emocjonalnych i poznawczych. Pozostałe cele zajęć muzykoterapeutycznych są związane z szeregiem funkcji, jakie mogą one pełnić. Funkcja emocjonalna odpowiada więc za dotarcie do pozytywnych przeżyć i w konsekwencji poprawę nastroju jednostki, co przekłada się na ćwiczenie zaburzonych funkcji psychofizycznych. Funkcja poznawcza pozwala na realizację celów, związanych z koncentracją uwagi słuchowej, rozwijaniem pamięci słuchowej, analizą i syntezą informacji słuchowej. Funkcja ekspresyjna wiąże się ze stworzeniem warunków do

² P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.

³ A. Jarkowska, *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*, Tychy 2014.

⁴ L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 20013.

ujawniania uczuć, poprzez grę na instrumentach i śpiew. Funkcja wyobrażeniowo-odreagowująca służy realizacji celu, jakim jest zwiększenie procesów wyobrażeniowych u osoby poddawanej muzykoterapii. Funkcja komunikatywna związana jest z nauką porozumiewania się oraz nabywaniem zachowań społecznych z tego zakresu.

W pracy z dziećmi niepełnosprawnymi na uwagę zasługują ponadto te cele – rewalidacyjne i profilaktyczne – które są obecne na gruncie szeroko rozumianej pedagogiki specjalnej. Służą one stymulowaniu rozwoju poznawczego, budowaniu pozytywnego stosunku do siebie, rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej oraz zachowań prospołecznych. Funkcją istotną tego typu zajęć jest też pobudzanie zainteresowań muzycznych, wrażliwości muzycznej oraz aktywności inspirowanej muzyką. Cele te są jeszcze bardziej uszczegółowione, jeżeli uwzględnimy fakt niepełnosprawności intelektualnej dziecka. Wówczas, zajęcia muzykoterapeutyczne służą poprawie koordynacji słuchowo-ruchowej oraz wzrokowo-słuchowo-ruchowej, doskonaleniu orientacji w schemacie własnego ciała oraz orientacji przestrzennej, poprawie integracji sensorycznej, stymulowaniu pracy obu półkul mózgu, rozwijaniu umiejętności naśladownictwa, stymulowaniu rozwoju mowy, w tym umiejętności artykulacyjnych, odreagowywaniu napięć emocjonalnych, rozwijaniu wrażliwości emocjonalnej, umiejętności muzykowania oraz kreatywności.

Realizacja wyżej wymienionych celów może sprzyjać i służyć bezpośrednio stymulowaniu rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wówczas, kiedy muzykoterapia jest profesjonalnym, zawodowym działaniem⁵. Oznacza to, że osoba podejmująca tego typu aktywność powinna legitymizować się nie tylko wykształceniem muzycznym, ale i pedagogicznym, najlepiej z zakresu pedagogiki specjalnej. Badania realizowane przeze mnie w latach 2010-2012 wskazywały, iż w tej sferze istnieją zdecydowane braki. Zajęcia muzykoterapeutyczne z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną realizowały, w tym czasie, między innymi osoby nie posiadające żadnej wyżej wymienionej kategorii wykształcenia. Można by sądzić, że receptywny odbiór muzyki przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie wymaga od osoby wykorzystującej tego typu środek w działaniach edukacyjnych, czy szeroko rozumianym wspomaganiu rozwoju, specjalnych kompetencji. Wszak osoby poddawane tego typu oddziaływaniom tylko słuchają muzyki. Okazuje się jednak, że nawet ten rodzaj oddziaływania muzyką wymaga profesjonalnego przygotowania. W przeciwnym razie mamy do czynienia z sytuacją, w której nawet receptywny odbiór utworu nie przynosi zamierzonych korzyści⁶.

⁵ Tamże.

⁶ A. Jakoniuk-Diallo, *Wykorzystanie muzyki w dynamizowaniu potencjałów rozwojowych dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Kraków 2011.

Warunki niezbędne dla realizacji muzykoterapii receptywnej i ekspresywnej

Muzykoterapia receptywna, wykorzystywana jeszcze do niedawna na gruncie neurologii, psychiatrii i psychologii klinicznej, jest współcześnie istotną formą terapii pedagogicznej w odniesieniu do dzieci z zaburzeniami rozwoju⁷. Oczywiście, w najprostszej postaci wiąże się z udziałem słuchacza w różnych formach, w których muzyka eksponowana jest w jakiejś złożonej, przemyślanej formie, takiej jak słuchowisko, koncert, przedstawienie operowe. Działania te służą wywołaniu u słuchacza pozytywnych przeżyć estetycznych. Muzykoterapia receptywna może realizować jednak głębsze cele, stymulując zarówno procesy poznawcze, jak i emocjonalno-motywacyjne wówczas, gdy objęta jest nią dana osoba. Z uwagi na fakt, że percepcja muzyki u każdego z nas przebiega nieco inaczej, dla realizacji wyżej wymienionych celów niezbędna jest indywidualizacja procesu muzykoterapii. Działania receptywne wymagają więc indywidualnego doboru utworów, a nierzadko również posługiwania się idiomami muzycznymi, co może uczynić jedynie muzyk-improwizator⁸. W pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną muzykoterapia receptywna może odgrywać rolę istotną z uwagi na fakt, że tę grupę osób charakteryzują, jak podkreślają P. Nordoff i C. Robbins, liczne nieuświadomione konflikty i zahamowania. Najbardziej istotny wydaje się w tej sytuacji dobór tak zwanej muzyki programowanej, która ma na celu pomóc dziecku uzewnętrznić emocje aktualne lub te zalegające, związane z konfliktem, który miał miejsce w przeszłości lub obecnie.

Z kolei muzykoterapia ekspresywna (aktywna), oparta na technikach improwizacji dowolnej, takich jak śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce oraz działania twórcze z wykorzystaniem elementów muzycznych i działania korekcyjne z wykorzystaniem takich elementów, stymuluje szereg procesów zachodzących w układzie nerwowym słuchacza. W pracy terapeutycznej z dziećmi niepełnosprawnymi, najczęściej wykorzystywaną formą muzykoterapii aktywnej są zajęcia ruchowo-rytmiczne. Rytm, jak podkreśla A. Jarkowska⁹, ma spontaniczny dostęp do umysłu każdego dziecka, nawet tego, które wykazuje trudności w myśleniu logicznym, a przy tym brak zdolności muzycznych. Zajęcia rytmiczno-ruchowe powinny zatem uwzględniać aktualny nastrój dziecka, jego stan psychofizyczny. W zajęciach tego typu należy przechodzić od form prostych, typu klaskanie, tupanie, do coraz bardziej złożonych, w sytuacji osiągnięcia przez dziecko swobody ruchowej. M. Ra-

⁷ T. Stegemann, *Arteterapie dla dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2015.

⁸ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką*.

⁹ A. Jarkowska, *Muzyka jako element wychowania*.

szewska¹⁰ zwraca uwagę także na inne formy zajęć muzykoterapeutycznych, istotne w stymulowaniu rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, między innymi improwizację instrumentalną lub wokalną. To muzykoterapeuta inspiruje tego typu improwizację, przy czym po stronie dziecka może być ona zarówno spontaniczna, jak i ukierunkowana, może służyć komunikacji pozawerbalnej, budowaniu „ja” w relacji z innymi, a także stymulacji sensorycznej i aktywności poznawczej.

Kolejną istotną formą realizacji muzykoterapii aktywnej jest wykonywanie/odtworzenie utworów muzycznych. Tego rodzaju zajęcia terapeutyczne służą poprawie koncentracji uwagi, koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, rozwojowi empatii i umiejętności współdziałania. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ta forma realizacji aktywnej terapii muzyką przyjmuje często postać śpiewu. Taki rodzaj terapii służy kształtowaniu ekspresji werbalnej, skorygowaniu mowy i wymowy, odreagowaniu napięcia. Śpiew może pełnić również funkcję diagnostyczną, wówczas gdy terapeuta na jego podstawie określa stan emocjonalny dziecka i zaburzenia w zakresie posługiwania się przez nie dźwiękiem. Formą przygotowującą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do śpiewu jest mowa rytmizowana. Mowę taką charakteryzują zmiany tempa i natężenia oraz akcentowanie wybranych sylab. Taki sposób mówienia pozostawia dzieciom możliwość pewnej improwizacji.

Szczególne znaczenie w muzykoterapeutycznej pracy ekspresywnej z dziećmi z niepełnosprawnością ma także wspólna improwizacja na instrumentach. Pozwala ona nie tylko na poprawę koncentracji dziecięcej uwagi oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej i słuchowo-ruchowej, lecz także na rozwój wyobraźni. Harmonia, melodia i rytm stanowią te elementy improwizacji, które są przez dzieci powtarzane, a następnie przetwarzane, by w konsekwencji zostały rozwinięte. Dzięki tego typu zajęciom dzieci uczą się stopniowo rozpoznawać strukturę muzyczną, to jest przewidują zmianę tempa, dynamiki, oczekują na kadencję. Sytuacja improwizacji na instrumentach może także pełnić funkcję diagnostyczną, bowiem zaburzenia dziecięcego rozwoju znajdują swoje odbicie w sposobie gry na instrumentach. Można to zaobserwować podczas improwizacji instrumentalnej, nawet tej z użyciem tak prostego instrumentu jak bębenek. Gra niektórych dzieci jest schematyczna, jakby mechaniczna (pozbawiona muzykalności). Inne, w sposób kompulsywny trzymają się jednego pulsu, nie dostosowując gry do improwizacji. Jeszcze inne grają w sposób chaotyczny, nieuporządkowany. Zdarzają się też sytuacje, kiedy dzieci, których funkcjonowanie charakteryzuje spowolnienie psychoruchowe, podczas gry na instrumencie ożywiają się i ujawniają swo-

¹⁰ M. Raszevska, W. Kuleczka, *Muzyka otwiera nam świat*, Gdańsk 2009.

je emocje. Tego typu obserwacje, odnoszące się do specyfiki funkcjonowania poszczególnych dzieci, poddawanych muzykoterapii ekspresywnej, mogą stanowić istotny fragment diagnozy klinicznej: negatywnej oraz pozytywnej, tak ważnych dla wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Ewaluacja zachowań dzieci może przy tym następować zarówno podczas muzykoterapii indywidualnej, jak i grupowej. W jednym i drugim przypadku o jakości obserwacji dzieci, jak i skuteczności działań terapeutycznych decyduje profesjonalne przygotowanie muzyczne i pedagogiczne osoby prowadzącej zajęcia. Z tego względu, wykształcenie muzykoterapeuty jawi się ponownie jako kluczowy warunek jakości jego pracy z dziećmi z niepełnosprawnością, w tym czynnik decydujący o wyborze metod oraz form pracy terapeutycznej.

Metody i formy muzykoterapii wykorzystywane w stymulowaniu rozwoju dzieci niepełnosprawnością intelektualną

Istnieją dwie podstawowe formy muzykoterapii – indywidualna oraz grupowa. Każda z nich ma oczywiście swoje walory. Pierwsza, pozwala na dostosowanie działań terapeutycznych do potrzeb dziecka w danej chwili i sprzyja nawiązaniu z nim wyjątkowej więzi. Druga, pozwala poczuć się każdemu z dzieci członkiem grupy, a zatem umożliwia odczuwanie interpersonalnej więzi, przy jednoczesnym zaprezentowaniu przed innymi swojej odrębności, na przykład podczas improwizacji na instrumentach, czy improwizacji ruchowych.

W pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną terapeuta muzyczny staje zarówno przed koniecznością wyboru jednej ze wspomnianych form pracy, jak i przed jej indywidualizacją, a nierzadko koniecznością modyfikacji samej metody pracy. Dzieje się tak, ponieważ dzieci rozwijające się w sposób prawidłowy, przy odpowiedniej motywacji, potrafią współpracować, realizując zadania nawet wówczas, kiedy te przekraczają ich możliwości. Z kolei dzieci z niepełnosprawnością intelektualną czasem nie wykazują zainteresowania tym, co dzieje się wokół nich, a bywa i tak, że szybko zniechęcają się do realizacji proponowanych działań. Nieudolne działanie muzykoterapeutyczne może więc potencjalnie spowodować, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną trudno będzie zachęcić do tego typu aktywności, stąd tak istotna jest forma oddziaływań. Z myślą o dzieciach z niepełnosprawnością intelektualną M. Raszewska i W. Kuleczka¹¹ zaproponowały program od-

¹¹ Tamże.

działań muzykoterapeutycznych, uwzględniający potrzeby poznawcze tej grupy dzieci oraz ich ograniczenia, między innymi w zakresie koncentracji uwagi.

Program zaproponowany przez wyżej wymienione autorki uwzględnia następujące formy:

- Ruch przy muzyce:
 - opowieści muzyczne,
 - zabawy ze śpiewem,
 - zabawy oddechowe,
 - zabawy ruchowe naprzemienne, koordynujące pracę półkul mózgowych;
- Gra na instrumentach perkusyjnych i niekonwencjonalnych, wykonanych przez dzieci;
- Podejmowanie prób śpiewu;
- Podejmowanie prób własnej ekspresji improwizacji.

Nieprzypadkowo M. Raszewska oraz W. Kuleczka¹² akcentują fakt podejmowania przez dzieci prób, które nie obligują ich samych oraz terapeuty do kontynuacji aktywności. Dla dalszego przebiegu zajęć kluczowa jest tu motywacja samego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.

Wśród metod muzykoterapeutycznych, które w swoim programie zaproponowały wyżej wymienione autorki znalazły się:

- gimnastyka twórcza Rudolfa Labana;
- gimnastyka twórcza Carla Orffa;
- warsztaty ruchu twórczego Giny Leveté.

Dodatkowo w programie zaproponowanym dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną znalazły się wzbogacone o podkład muzyczny metody, zaczerpnięte z pedagogiki specjalnej, takie jak:

- Kinezylogia Edukacyjna Paula Dennisona;
- Metoda Ruchu Rozwijającego;
- Metoda Dobrego Startu;
- Metoda Felicji Affolter.

Powyższe formy i metody stanowią, oczywiście, jedynie pewną propozycję, z której doświadczony muzykoterapeuta może korzystać w całości bądź w części. W jednym i drugim przypadku obowiązuje go zasada stopniowania trudności – uwzględnienie działań bliższych doświadczeniom muzycznym dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i tych, które są dla niego łatwiejsze w zakresie realizacji. Obydwa wymienione kryteria spełnia metoda Carla Orffa. Twórca w poszukiwaniu działań wprowadzających dziecko w świat muzyki połączył w całość ruch, śpiew oraz grę na instrumentach, określa-

¹² Tamże.

jąc swą metodę muzyką elementarną. Prostota instrumentów jest w wyżej wymienionej metodzie jej ważnym aspektem, uwzględniającym możliwości motoryczne oraz percepcyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną. Bez specjalistycznego przygotowania mogą one grać bowiem na takich instrumentach melodycznych, jak: ksylofony i dzwonki oraz na instrumentach niemelodycznych, jak: bębny, marakasy, kastaniety, trójkąty, kołatki i talerze. Układ melodyczno-niemelodyczny pozwala dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną nie tylko na doświadczanie sprawstwa w obszarze samodzielnego muzykowania, ale także na doświadczanie zróżnicowanej barwy oraz rytmu, co jest istotne przy akompaniowaniu tańców, piosenek, czy ilustracji muzycznej bajek oraz opowieści. Współczesna wersja metody C. Orffa na grunt pedagogiki specjalnej zaimplikowana została jako zmodyfikowana terapia wielosensoryczna Gertrudy Orff, a jej adresatami są dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, niesłyszące oraz niewidome.

Drugą, najczęściej wykorzystywaną w pracy muzykoterapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością metodą jest rytmika ruchowa Emila J. Dalcroze'a¹³. Instrumentarium perkusyjne wzbogacone jest przez naturalne efekty głosowe dzieci, takie jak: gwizdy, świsty, pomruki, klaskanie, szuranie oraz pstrykanie. Muzykowanie, w świetle takiego instrumentarium jest aktywnością dostępną wszystkim dzieciom. Sama rytmika w tej metodzie obejmuje: ćwiczenia słuchowe, improwizowanie ruchu, marsze, podskoki oraz tańce. Forma jest tu zawsze dostosowana do indywidualnych potrzeb dziecka, jego osobowości. Jest to zasada obowiązująca przy realizacji jakichkolwiek zajęć muzykoterapeutycznych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Mimo to, początki zajęć bywają trudne, w kontekście lęku dzieci i nieprzewidywalności ich zachowań. W takiej sytuacji dostosowanie metody do indywidualnych potrzeb psychicznych i edukacyjnych dziecka pozwala mu aktywnie włączyć się w zajęcia, zachęca do eksperymentowania z dźwiękiem, pozwala na radość doświadczania muzyki i jej inscenizacji, poprzez ruch ciała. Niejednokrotnie, udział dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w zajęciach muzykoterapeutycznych zależy od umiejętności posługiwania się przez terapeutę idiomem muzycznym. Kompetencje takie są udziałem muzyków, wykształconych w zakresie improwizacji instrumentalnej. Niezależnie od wyboru metody muzykoterapii, w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, jak podkreślają P. Nordoff i C. Robbins¹⁴, istotna jest bezwarunkowa akceptacja dziecka, wraz ze wszystkimi jego ograniczeniami, podchwytywanie i podtrzymywanie dziecięcych zachowań autoterapeutycznych, poszanowanie spontaniczności dziecięcych

¹³ K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.

¹⁴ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką*.

działań muzycznych, tolerancja dla niedoskonałego wykonywania przez dziecko ćwiczeń oraz umożliwienie dokonywania wyboru instrumentów, rodzaju i kolejności aktywności muzycznej oraz stworzenie warunków dla odnoszenia przez dziecko sukcesów.

Wyniki sondażu diagnostycznego

W kontekście zrealizowanej przeze mnie ewaluacji poziomu percepcji słuchowej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną¹⁵, za istotną uznałam realizację sondażu dotyczącego rodzaju zajęć muzykoterapeutycznych, oferowanych wyżej wymienionej grupie dzieci, jak i przygotowania merytorycznego osób zajmujących się muzykoterapią na terenie placówek oświatowych Poznania, Konina, Koła oraz Kalisza, do których uczęszczają dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lub dzieci z zaburzeniami rozwoju, zagrożone tą niepełnosprawnością. Badaniami objęto 14 szkół specjalnych, 20 przedszkoli specjalnych, 14 szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz 20 przedszkoli integracyjnych, 10 żłobków integracyjnych.

Z badań (analiza dokumentów) wynika, iż największa liczba zajęć muzykoterapeutycznych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną realizowana jest w przedszkolach specjalnych (100% badanych placówek) oraz szkołach specjalnych (70% szkół) i przedszkolach integracyjnych (50% przedszkoli). Jednocześnie, brakuje tego typu zajęć w żłobkach integracyjnych i szkołach z oddziałami integracyjnymi. Tutaj realizowane są zajęcia rytmiki, jednakże nie są one tożsame z muzykoterapią. Zajęcia z muzykoterapii nie są realizowane także na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznych, w których konsultowane są dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo że inne formy terapii, na przykład zajęcia z socjoterapii dla wymienionej grupy osób są tam prowadzone.

W przedszkolach specjalnych zajęcia muzykoterapeutyczne realizowane są 2-3 razy w tygodniu, podczas gdy w szkołach specjalnych i przedszkolach integracyjnych już tylko raz w tygodniu. Zarówno w placówkach specjalnych, jak i ogólnodostępnych dominującą formą jest muzykoterapia receptywna, rzadziej ekspresywna. Do metod najczęściej wykorzystywanych w placówkach specjalnych należą: trening Jacobsona, metoda M. i Ch. Knill oraz zmodyfikowana wersja metody C. Orfa. Do metod najczęściej wykorzystywanych w placówkach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi należy: neuromuzykoterapia, metoda Batti Straus oraz muzykoterapia improwizacyjna.

¹⁵ Por. A. Jakoniuk-Diallo, *Percepcja słuchowa dzieci*.

Wyniki sondażu wskazują, że największą grupę muzykoterapeutów stanowią osoby legitymujące się wykształceniem wyższym z zakresu edukacji artystycznej; cztery osoby prowadzące zajęcia w przedszkolach specjalnych posiadały wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej i brak przygotowania w zakresie muzyki, czy muzykoterapii, natomiast dwie osoby, spośród prowadzących zajęcia w przedszkolach integracyjnych, posiadały studia podyplomowe z zakresu muzykoterapii.

Oczywiście, przytoczone wyniki sondażu nie pozwalają na daleko idące uogólnienia, jednak stanowią pewną ilustrację podjętego tematu. Na uwagę zasługuje fakt braku rozpowszechnienia zajęć muzykoterapeutycznych we wszystkich placówkach oświatowych, do których uczęszczają dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Braki w tym zakresie dotyczą, niestety, żłobków integracyjnych, sprawujących opiekę nad małymi dziećmi zagrożonymi niepełnosprawnością, co świadczy o ograniczeniu działań tych placówek w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju. Ponadto, muzykoterapia nie jest uwzględniana w programie wszystkich przedszkoli integracyjnych, a jedynie w niektórych zajmuje należne jej miejsce. W pozostałych, jak i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, zajęcia muzykoterapii zastąpione zostają zajęciami rytmiki, z którymi są utożsamiane. Sytuacja taka stawia jednak pod znakiem zapytania nie tylko zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale ich szeroko rozumianych potrzeb rozwojowych, to jest stymulacji neurorozwoju, rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego. O ograniczonym wykorzystaniu zajęć muzykoterapeutycznych w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zdaje się przesądzać brak właściwego przygotowania merytorycznego kadry, realizującej tego typu zajęcia. Łączenie przez muzykoterapeutów kompetencji z zakresu pedagogiki specjalnej i instrumentalistyki jest rzadkością. Wątpliwości, w świetle powyższego, dotyczą samego kształcenia specjalnego. Od czasu, kiedy studia z zakresu pedagogiki specjalnej przestały mieć charakter jednolitych, pięcioletnich, z programu usunięto obowiązkowe kształcenie w dziedzinie terapii muzyką. Niedostateczny stopień wykorzystania muzykoterapii w stymulowaniu rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest niewątpliwie pokłosiem wyżej wymienionych czynników. Postulowane zmiany w tym zakresie należy rozpocząć z pewnością od przygotowania pedagogów, w tym studentów tego kierunku, do działań w zakresie muzykoterapii. Kolejnym krokiem jest kształcenie aktywnych zawodowo pedagogów specjalnych w dziedzinie metod muzykoterapeutycznych, to znaczy organizowanie szkoleń, studiów podyplomowych i tym podobnych. Równoległe działania powinny dotyczyć zwiększania środków na finansowanie terapii muzyką w placówkach oświatowych.

BIBLIOGRAFIA

- Jakoniuk-Diallo A., *Wykorzystanie muzyki w dynamizowaniu potencjałów rozwojowych dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jakoniuk-Diallo A., *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Jarkowska A., *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Maternus Media, Tychy 2014.
- Konieczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Raszewska M., Kuleczka W., *Muzyka otwiera nam świat*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
- Stachyra K. (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Stegemann T., *Arteterapie dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015.

KINGA KUSZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MOTYW ROZSTANIA W LITERATURZE DLA DZIECI - PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNA

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Motyw rozstania w literaturze dla dzieci – perspektywa pedagogiczna* [Developing Teachers' Personalities and Passion in the Fluid Reality of the 21st Century – Searching for Solutions]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 57-71. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.4

The article discusses searching for solutions related to the university education of preschool and early school teachers in a time marked by intense and unpredictable changes. The fluid reality we live in poses an important challenge for those responsible for teacher training, requiring them to prepare teachers to deal with constant changes and remain open to what is yet to come. In a constantly changing reality, it is difficult to predict which competencies teachers will need in the next decades of the 21st century. It is certainly worth the effort to focus on fostering the passion and developing the personalities of future teachers working with children of preschool and early school age. The education process should also take into account the needs and expectations of the new generation of teachers, representing what the literature of the subject describes as "generation Z". Apart from including theoretical considerations, the article is an attempt to showcase selected solutions developed at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University in Poznań.

Key words: teacher education, university education, teacher competencies, personality, passion, preschool and early school education

Wprowadzenie

Rozstanie z perspektywy dziecka ma miejsce wówczas, kiedy bliska (ważna) osoba (osoby) wyjeżdża na krótszy lub dłuższy czas, kiedy zrywa relację z dzieckiem, kiedy kochana osoba (zwierzę) odchodzi na zawsze. Każda z tych sytuacji wywołuje negatywne emocje o różnym nasileniu i może prowadzić do poczucia osamotnienia, bezsilności, bezradności, opuszczenia, straty. Każda z tych sytuacji wywołuje ból. W literaturze dla dzieci temat rozstania jest stosunkowo rzadko podejmowany, co zauważa na przykład Evelyn Kiffmann podkreślając, że społeczne przemilczenie w literaturze dla dzieci odnosi się do

takich trudnych tematów, jak choroba, żałoba, śmierć, seksualność, czy przemoc. Zdaniem tej autorki, już sam kontakt dziecka z takimi zagadnieniami podjętymi w treści utworów literackich może oznaczać dla niego trudne przeżycie. Dodaje, że tabu i trauma stanowią przyczynę stresu zarówno u dorosłych, jak i u dzieci¹, z którym jedni i drudzy sobie po prostu nie radzą. Łatwiej jest bowiem dzieci bawić, rozśmieszać, żartować z nimi, pokazywać sukcesy, osiągnięcia, jasne strony życia. Dorośli czasem chcą nadmiernie chronić dzieci przed udziałem w sytuacjach trudnych. Tymczasem, codzienność dziecka nie składa się wyłącznie z zabawy i przeżywania radosnych chwil, nie zawsze jest optymistyczna. Bywa trudna, czasem dramatyczna, wypełniona smutnymi doświadczeniami, przytłaczająca, beznadziejna. Jadwiga Izdebska zaznacza, iż

niekorzystne sytuacje i warunki środowiskowe, głównie rodzinne, tkwiące poza dzieckiem, wobec których jest ono bezsilne, bezbronne, prowadzą do osłabienia więzi emocjonalnej lub jej zerwania między dzieckiem a rodzicem, rodzicami, rodzeństwem, innymi członkami rodziny, wywołując w dziecku zawsze stan osamotnienia².

Jak pisze dalej wspomniana autorka: „jest on dla dziecka bolesną dolegliwością i przeżyciem wynikającym z braku więzi i stałego kontaktu z osobą dla dziecka znaczącą”³. Zatem, trzeba z dziećmi rozmawiać na tematy, które są dla nich ważne, które absorbują ich myśli i wywołują emocje. Należy też na ten temat dla dzieci pisać. Jednak pisać dla najmłodszych trzeba, jak to ujął Maksym Gorki „tak samo jak dla dorosłych, tylko lepiej”, tylko mądrzej, wrażliwej, głębiej. Respektując potrzeby i możliwości dziecka, wynikające z jego drogi rozwojowej (przebytej, aktualnej i przyszłej), dostrzegając specyfikę jego sytuacji, respektując wyjątkową wrażliwość. Nie można jednak powiedzieć, że tematy trudne z perspektywy dziecka nie były do tej pory w literaturze podejmowane. Często jednak ujmowano je z przymrużeniem oka, z perspektywy dorosłego, bez wglądu w autentyczne emocje dziecka znajdującego w trudnej sytuacji. Wystarczy wspomnieć zabawne, zaprezentowane „z przymrużeniem oka” przygody pełnej dystansu do siebie i świata Pippi Langstrumpf – bohaterki serii utworów Astrid Lindgren pozbawionej opieki rodziców, jednak żyjącej w poczuciu osobistego sprawstwa, bliskiej relacji z ukochanymi zwierzętami i dwojgiem rówieśników-przyjaciół. Innym przykładem niech będzie główna postać powieści Kornela Makuszyńskiego – Basia – bohaterka książki „Awantura o Basię”, która nieoczekiwanie traci matkę, „a w drodze do krewnych przechodzi z rąk do rąk, podbijając swym dziecięcym urokiem przypadkowych opiekunów, zwłaszcza mężczyzn”⁴.

¹ E. Kiffmann, *Tabu i trauma*, [w:] *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań 2012, s. 29.

² I. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok 2004, s. 27.

³ Tamże.

⁴ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000, s. 343.

W tej skądinąd wartościowej powieści brakuje jednak perspektywy dziecka. Autor nie dociera do emocji i przeżyć małej dziewczynki, lecz pokazuje „uroczego aniołka”, którym każdy chce się zaopiekować. Kolejnym przykładem niech będzie Sara Crewe – bohaterka powieści Frances Hodgson Burnnett, która wychowuje się bez matki, natomiast zamożny ojciec stanowi obiekt miłości i silnego przywiązania. To właśnie rozstanie z ojcem jest dla bohaterki trudnym doświadczeniem, a jeszcze trudniejsze – zmierzenie się z wiadomością o jego śmierci i jej konsekwencjami. To moment, w którym rzeczywistość Sary zupełnie się zmienia. Z uprzywilejowanej, zamożnej uczennicy elitarnej pensji dla dziewcząt staje się służącą zatrudnioną do wykonywania najbardziej upokarzających prac. Wyobrażenia bohaterki i jej optymizm pozwalają jej mierzyć się z trudami codzienności. Pogoda ducha i optymizm bohaterki są jednak nienaturalne i odległe od rzeczywistych emocji doświadczanych przez dziecko, że trudno dziś uznać, aby powieść ta mogła stanowić punkt odniesienia dla dzieci mierzących się z sytuacją rozstania z bliskimi.

W związku z powyższymi przedstawionymi wątpliwościami, dla potrzeb niniejszego artykułu wybrałam trzy nowe teksty autorów polskojęzycznych, zakładając, że ich sposób literackiej narracji jest (powinien być) najbliższy doświadczeniom językowym i kulturowym polskich dzieci. Bliskie zatem młodym czytelnikom będą wyrażone w języku opisy świata i zdarzeń, obrazy przeżyć i emocji bohaterów, metafory i treści wyrażone za ich pośrednictwem nie wprost, przysłowia, związki frazeologiczne i tym podobne, które pozwalają stworzyć literacki obraz sytuacji dziecka. Historie dotyczą rówieśników współczesnych dzieci, mogą więc toczyć się w sąsiednim domu, w mieszkaniu naprzeciwko, mogą dotyczyć kolegi/koleżanki z przedszkola lub szkoły.

Literackie obrazy rozstania adresowane do dzieci

Podjmując namysł nad zagadnieniem rozstania w polskiej najnowszej literaturze dla dzieci, chciałabym podążać tropem psycholingwistki Sylviane Rigolet, która zauważa, iż czytanie dzieciom książek poruszających trudne tematy nigdy nie powinno odbywać się w momencie konkretnego wydarzenia, które wytrąca dziecko z równowagi psychicznej. Nie powinno być również traktowane jako narzędzie terapeutyczne, lecz jako dzieło artystyczne⁵. Jak dodaje Antoni Smuszkiewicz, dzieło literackie proponując nową dla czytelnika konwencję wypowiedzi artystycznej, nastawione jest nie tylko na przekaz informacji (opisywanie świata empirycznego, roztrząsanie problemów moralnych, wpajanie zasad etycznych itp.), ale także na sposób tego przekazu. Utwór prezentuje wówczas czytelnikowi własną strukturę w stopniu

⁵ S. Rigolet, *Tabu – stereotypy i trudne tematy – tematy delikatne.... Czy dla wszystkich*, [w:] *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań 2012, s. 46.

wyższym, niż czyni to każdy inny tekst artystyczny, eksponujący funkcję poetycką⁶. Bajka, opowiadanie, przypowieść będące takimi właśnie dziełami literackimi, posługując się wyszukany językiem jako narzędziem wyrażania myśli i opisywania świata zewnętrznego i wewnętrznego, tego aktualnie dostępnego, ale także tego nieobecnego i niedostępnego doświadczeniu zmysłowemu, pozwalają dziecku „podróżować w czasie i przestrzeni, wchodzić w świat wyobraźni i poznawać twórczą moc języka”⁷. Zdaniem Joelle Turin,

wydarzenia i bohaterowie, których przedstawiają nam opowiadania, oraz rzeczy, o których mówią, nie należą do naszego świata. Przywołanie ich w czasie fikcyjnym sytuuje je w miejscach dalekich od kontekstu, w jakim żyje dziecko, oraz w czasie innym, niż ten, w którym snujemy opowiadanie. W ten sposób narracja, podstawowy sposób myślenia wzbudza emocje i zdradza dziecku prawdę nie raniąc go i kierując jego uwagę na kwestie, których przez długie lata mogłoby nie dostrzec⁸.

Pozwala dziecku dostrzec, zmierzyć się, zrozumieć trudne zagadnienia obecne w życiu ludzi. W tej części opracowania chciałabym zatem skoncentrować swoją uwagę na literackich (operujących metaforą, bogatą frazeologią, wyszukany słownictwem, interesującym dialogiem, dynamiczną narracją, interesującym opisem sytuacji) opowieściach podejmujących wątek rozstania. Punktem wyjścia do poszukiwania literatury i jej analizy będzie dla mnie przyczyna rozstania dziecka z bliską osobą/osobami. Wyodrębniłam zatem:

1. Rozstanie jako oddalenie się od siebie. Podróż (wyjazd) jako przyczyna rozstania.

2. Rozstanie jako rozejście się na pewien czas lub na zawsze. Rozpad małżeństwa rodziców jako przyczyna rozstania.

3. Rozstanie na zawsze. Śmierć jako przyczyna rozstania.

Utwory, które wybrałam do analizy pozwala dorosłemu czytającemu dziecku (czytającemu z dzieckiem) poprowadzić dziecko przez sytuację trudną, będącą motywem przewodnim utworu. Każda z tych opowieści, aby być wiarygodną dla dziecka porusza dorosłego. Mam bowiem świadomość, co podkreśla Sylviane Rigolet, że

nawet doskonała książka, jeśli nie poruszy dorosłego, nie zostanie przekazana dziecku w sposób wystarczająco zaangażowany i prawdziwy, który mógłby otworzyć przed nim drzwi i spowodować identyfikację z dziełem. Identyfikacja z treścią książki jest procesem przeznaczonym dla dziecka. Proces ten powinien pozwolić mu na odkrycie osobistego znaczenia książki, powinien połączyć je z opowiedzianą historią, pozostawiając jednocześnie dziecku możliwość zinternalizowania jej na swój indywidualny sposób⁹.

⁶ A. Smuszkiewicz, *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*, Poznań 2015, s. 342.

⁷ S. Rigolet, *Tabu – stereotypy i trudne tematy*, s. 49.

⁸ Tamże, s. 50.

⁹ Tamże, s. 51-52.

Rozstanie jako oddalenie się od siebie. Podróż (wyjazd) jako przyczyna rozstania

Rozstanie związane z wyjazdem dotyczy zazwyczaj dzieci, kiedy jedno z rodziców czasowo opuszcza rodzinę w związku z obowiązkami zawodowymi lub ze względu ekonomicznego – w poszukiwaniu lepiej płatnej pracy. Dzieci wyjeżdżające z rodzicami, stają wobec konieczności rozstania z dziadkami, dalszą rodziną, rówieśnikami. Rozłąka wywołuje zazwyczaj tęsknotę¹⁰. Tęsknota jest mniejsza, kiedy rozstanie jest stosunkowo krótkie, a dziecko rozumie i akceptuje jego konieczność. Relacje dziecka z najbliższymi w praktyce różnią się i można je usytuować na kontinuum: od bliskich (bezpośrednich), przez dalekie (formalne), do okazjonalnych (rzadkich). W świetle współczesnej wiedzy mamy świadomość, że doświadczenie wczesnego przywiązania jest podstawą do ukształtowania ważnych zasobów jednostki. Dzieci tęsknią więc za osobami bliskimi, za osobami, które kochają, z którymi ukształtowały silną więź. Wioletta Danielewicz zwraca uwagę, że rzadziej tęsknią dzieci starsze i młodzież, w porównaniu z młodszymi, gdyż ta grupa potrafi nawiązać satysfakcjonujące relacje z innymi ludźmi, w tym z rówieśnikami¹¹. Warunkiem satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami są jednak doświadczenia wyniesione z domu. Bowiem, na gruncie rówieśniczym „młodzi ludzie mają szansę uruchomić wyniesione z domu umiejętności społeczne, a tym samym poznawać zachowania, oczekiwania i potrzeby innych osób”¹². W tym kontekście wczesna separacja z opiekunem może w konsekwencji utrudniać lub zaburzać późniejsze relacje społeczne jednostki. Przyczyną braku tęsknoty ze strony dziecka może być długi czas spędzony przez opiekuna za granicą. Dziecko nie stworzyło wówczas silnej więzi z tym opiekunem. Trzeba też zaznaczyć, że relacje przywiązaniowe dziecka z poszczególnymi członkami rodziny są różne i dzięki temu przyczyniają się do „kształtowania wewnętrznego modelu relacji społecznych”¹³.

Historia, którą wybrałam do analizy, to opowieść o rozstaniu sześciolatniego chłopca i jego dziadka. Wybrałam nieoczywistą opowieść podejmującą wątek zerwanych więzi bohatera z rodzicami i jednocześnie jego bliskiej relacji z dziadkiem – najważniejszym opiekunem i obiektem przywiązania. Temat ten podjęła Anna Onichimowska w jednym z opowiadań zawartych w tomie zatytułowanym *Najwyższa góra świata*, a historia nosi tytuł „Walizka”. Autorka proponuje młodym czytelnikom opowieść o przygotowaniu młodego

¹⁰ W. Danielewicz, *Dziecko w rodzinie rozłączonej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, red. J. Izdebska, Białystok 2003, s. 137.

¹¹ Tamże.

¹² A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016, s. 260.

¹³ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 98.

bohatera – sześciolatniego Bogusia do rozstania z dziadkiem i podróży przez ocean. Jest to opowieść, w której radość z perspektywy spotkania z długo niewidzianymi rodzicami i siostrą splata się ze smutkiem związanym z nieuchronnym rozstaniem z ukochanym dziadkiem. Bilet do Ameryki bohater odbiera w dniu swoich szóstych urodzin. Akurat wtedy, kiedy otrzymał od dziadka wymarzony prezent – jego starą walizkę, walizkę pełną wspomnień. Wcześniej zapytany przez dziadka o wymarzony prezent urodzinowy, Boguś poprosił o walizkę: „Tę wielgachną. Z kolorowymi nalepkami”¹⁴. Walizkę niezwykle, w środku pachnącą wodą kolońską i tytoniem z fajki, z nalepkami tworzącymi niezwykle wzór, a wśród nich Beduin na wielbłądzie, statek sunący po niebieskim morzu – wspomnienia dziadka z podróży. I tak, walizka otrzymana od dziadka staje się symbolem zbliżającej się podróży chłopca, podróży w nieznaną, podróży za ocean. Jest symbolem odległości, która od-tąd będzie dzielić wnuczka i jego dziadka. Jerzy Bralczyk pisząc o odległości z perspektywy językoznawcy zaznacza, że

oprócz dzisiejszego znaczenia odstępów między punktami, które mogą stanowić rzeczy i ludzie, kiedyś „odległość” oznaczała też „niebytność”, nieobecność – taka odległość wynikała z dłuższego „odlegnięcia”¹⁵.

Mamy w tej opowieści właśnie przykład dużego „odlegnięcia” i w konsekwencji perspektywę „niebytności” dziadka w życiu wnuczka. Obaj bohaterowie zdają sobie sprawę z tego, że od momentu wejścia chłopca na pokład samolotu „niebytność” będzie ich udziałem: dziadka nie będzie już w życiu chłopca, a wnuczka w życiu dojrzałego mężczyzny. Jednak walizka, z którą Boguś wyruszy w podróż jest symbolem więzi łączącej bohaterów. Symbolizuje relację, którą chłopiec werbalizuje w następujący sposób:

bo ja bym chciał, żebyś do mnie często przyjeżdżał. To w co się wtedy spakujesz? Ja ci ją pożyczam – ciągnąłem. – Ona jest moja, ale twoja też jest troszeczkę. I jak do mnie przyjedziesz, to mi ją wtedy oddasz. A jak będziesz chciał tu wrócić, to znów ci ją pożyczę – skończyłem, że tak wszystko, co chciałem, udało mi się powiedzieć¹⁶.

Walizka jest zatem przedmiotem wspólnym, łączącym bohaterów. Dopóki przedmiot jest wspólny, istnieje relacja między osobami, które odtąd będą sobie walizkę pożyczać i oddawać, a więc dbać o to, aby relację podtrzymywać.

Struktura opowiadania i kolejne wątki pozwalają dziecku oswoić się i zrozumieć trudną sytuację, która została przedstawiona w tabeli 1.

¹⁴ A. Onichimowska, *Najwyższa góra świata*, Łódź 2018, s. 40.

¹⁵ J. Bralczyk, *W drogę!!!* Olszanica 2016.

¹⁶ A. Onichimowska, *Najwyższa góra świata*, s. 58.

Tabela 1

Analiza opowiadania „Walizka”

Struktura tekstu	Dominujący motyw	Treść/fragmenty utworu
Część pierwsza	Codzienne życie chłopca i dziadka, przygotowanie do zbliżających się szóstych urodzin Bogusia	„Niedługo są twoje urodziny, bracie – powiedział dziadek i przyjrzał mi się uważnie. – Stań przy framudze – mruknął do mnie i pobiegł po centymetr, linijkę i długopis. A potem przyłożył mi linijkę do głowy (...) – Zobacz jak urosłeś – ucieszył się i zaczął mierzyć odległość od poprzedniej kreski do dzisiejszej. – Sześć centymetrów! – I spojrzał na mnie z dumą”.
Część druga	Od ucieczki przed nieakceptowaną informacją, do akceptacji tego, co nieuchronne	Wiadomość o wyjeździe. Przygotowanie do wyjazdu i stopniowe godzenie się chłopca z perspektywą rozstania z dziadkiem, które odbywa się w następujących etapach: - nieakceptacji informacji na temat wyjazdu: „przykryłem głowę poduszką. Słyszałem, że mnie wołają. Zatkalem uszy i skuliłem się w zwierzątko” ¹⁷ ; - zaprzeczania: „- Dziadku... ja nie pojedę, dobrze? Kiedy powiedziałem to głośno, wszystko od razu wydało mi się proste. Przecież wystarczy wyrzucić bilet” ¹⁸ . Bohater nie chce przyjąć, zaakceptować tego, co nieuchronnie niesie życie – faktu zbliżającego się rozstania z dziadkiem; - osvajania z tym, co nieuchronne: „Dziadek mówił i mówił, a ja wciąż milczałem. Przypomniały mi się różne rzeczy jeszcze z czasów, kiedy byłem mały, potem wyjazd rodziców, a potem – jak w przyspieszonym filmie – przesuwaly mi się przed oczami różne sceny z naszego życia z dziadkiem. Usłyszałem nagle jak mówi: – Przecie, że będziemy się odwiedzać, prawda? Będiesz do mnie pisał, I przysyłał mi zdjęcia i widokówki z tych wszystkich miejsc, do których pojedziesz. To będzie trochę tak, jakbyśmy byli razem” ¹⁹ ; - szukania pozytywnych aspektów w nieuchronności następujących zdarzeń podczas rozmowy z rówieśnikami. „- Jakim samolotem lecisz? Boingiem” – spytał Frycek po chwili milczenia. – Jeszcze nie wiem – przyznałem (...). Ale by było fajnie – ucieszył się Frycek. Też byśmy się przelecieli samolotem. – Dowiedz się, jak jest naprawdę z tymi Indianami – mówił właśnie Jasiiek, gdy drzwi otworzyły się i stanął w nich dziadek” ²⁰ .

¹⁷ Tamże, s. 49.¹⁸ Tamże, s. 50.¹⁹ Tamże, s. 51.²⁰ Tamże, s. 56.

Część trzecia	Akceptacja sytuacji i planowanie przyszłości	„Bo ja bym chciał, żebyś do mnie często przyjeżdżał. To w co się wtedy spakujesz? Ja ci ją pożyczam – ciągnąłem. – Ona jest moja, ale twoja też jest troszeczkę. I jak do mnie przyjedziesz, to mi ją wtedy oddasz. A jak będziesz chciał tu wrócić, to znów ci ją pożyczę – skończyłem, że tak wszystko, co chciałem, udało mi się powiedzieć” ²¹ .
---------------	--	---

Rozstanie jako rozejście się na pewien czas lub na zawsze. Rozpad małżeństwa rodziców jako przyczyna rozstania

Tomasz Szlendak zaznacza, że samotne rodzicielstwo nie jest „produktem zindywidualizowanej kultury późnonowoczesnej”²², występowało już dużo wcześniej. Inne były jednak powody samotnego rodzicielstwa w przeszłości, a inne są dzisiaj. Współcześnie mamy do czynienia z samotnym rodzicielstwem jako konsekwencją rozpadu związku. Mamy też samotne rodzicielstwo z wyboru. W obu przypadkach inna jest oczywiście sytuacja psychologiczna dziecka. Nie będę jednak tego wątku rozwijać. Zajmę się sytuacją rozstania i rozwodu. Rozstanie (separacja) małżonków poprzedza sytuacja rozwodu. Z kolei rozwód jest zakończeniem związku małżeńskiego, które zostaje prawnie usankcjonowane i stanowi efekt decyzji jednego lub obojga małżonków. Maria Beisert traktuje rozwód jako nienormalny kryzys rozwojowy, który jest zdarzeniem nieplanowanym, wykraczającym poza oczekiwany bieg życia. Dla jednostki stanowi krytyczne wydarzenie życiowe, a dla rodziny jest momentem przełomowym, gdyż wpływa na zmianę jej funkcjonowania²³. Konsekwencją rozstania partnerów mających wspólne dzieci jest zazwyczaj samotne rodzicielstwo jednego z nich. Dla dziecka, co podkreśla Jadwiga Izdebska, rozwód ma nie tylko charakter formalny – prawny, ale przede wszystkim emocjonalny. Dodaje, że w sytuacji rozwodu „negatywne doświadczenia i przeżycia, jakich dziecko doznaje nakładają się na siebie, kumulują, co powoduje, że rozwód jest zawsze dla niego bardzo bolesnym i złożonym przeżyciem”²⁴. Trzeba dodać, że również okres poprzedzający to wydarzenie jest dla dziecka czasem silnego stresu i negatywnych emocji²⁵.

Opowiadanie Anny Onichimowskiej zatytułowane „Będę dzielna” z tomu *Najwyższa góra świata* stanowi opowieść o rozstaniu dziewczynki z mamą. Historia rozpoczyna się od słów bohaterki-narratorki: „Wczoraj odeszła od nas mamusia. Ode mnie i od taty”²⁶. Opowieść jest obrazem „nowego” ojcostwa,

²¹ Tamże, s. 58.

²² T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011, s. 475.

²³ L. Bakiera, Ż. Steller, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 138.

²⁴ J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok 2004, s. 93.

²⁵ K. Kuszak, *Rozwód – jak pomóc?* Życie Szkoły, 2009, 3, s. 39.

²⁶ A. Onichimowska *Będę dzielna*, [w:] *Najwyższa góra świata*, Łódź 2018.

rozumianego jako „pełnoprawne czy pełnoetatowe opiekowanie się dzieckiem”²⁷. Odejście matki do innego mężczyzny jest punktem wyjścia do budowania relacji córki i ojca. Jak pisze Tomasz Szlendak, „uwalnia bohatera z tradycyjnej męskości, kobietę zaś od bycia jedynym wsparciem emocjonalnym dla dziecka”²⁸. Mamy więc w tym opowiadaniu ojca, który musi zmierzyć się z własnymi emocjami i emocjami córki, z nowymi zadaniami i wspólną codziennością. Jest przy tym autentyczny, nieco bezradny „- *Tatusiu! - zawołała. - Co mam założyć? - Przecież tu leży twoje ubranie - zdziwił się tato, a ja zdziwiłam się jeszcze bardziej, że każe mi zakładać brudne*”²⁹. Anna Onichimowska w utworze adresowanym do młodych odbiorców ukazuje proces przekształcenia tradycyjnego modelu życia rodzinnego (odejście żony i matki) i budowania nowych relacji między członkami rodziny (samotny ojciec wychowujący córkę i dochodząca matka – macierzyństwo wizytowe, macierzyństwo na odległość).

Tabela 2

Analiza opowiadania „Będę dzielna”

Struktura tekstu	Dominujący motyw	Treść/fragmenty utworu
Część pierwsza	Rozstanie dziewczynki z mamą	„to był okropny dzień. Płakaliśmy całe popołudnie. Wszyscy troje” ³⁰ .
Część druga	Odnajdywanie się dziewczynki i jej ojca w nowej sytuacji	„- Wstawaj, czas do przedszkola - powiedział i uśmiechnął się do mnie. - Dzisiaj ty mnie odprowadzasz, prawda? - spytałam, chociaż dobrze wiedziałam, że tak. Normalnie odprowadzała mnie mama. - Prawda. Pospiesz się, bo mleko stygnie - tato zerkał co chwila na zegarek. - A nie ma kakałka? - Nie wiem - stropił się tato. - A może dzisiaj wypijesz mleko, zgoda? Zgodziłam się, chociaż nie bardzo lubię mleko, szczególnie takie, po którym pływają kożuchy” ³¹ . „W przedszkolu cały czas się bałam, że tatuś zapomni po mnie przyjść, albo że mu wypadnie jakaś ważna narada i się spóźni, a ja będę na niego czekać, jak Krysia zawsze na swoją mamę (...). Ale tatuś na mnie czekał i nawet zrobił zakupy i dźwigał siatki, zupełnie jak mama. Dlatego nie mogliśmy nigdzie iść, tylko do razu zanieśliśmy je do domu” ³² .

²⁷ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, s. 446.

²⁸ Tamże, s. 447.

²⁹ A. Onichimowska, *Będę dzielna*, s. 111.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 111.

³² Tamże, s. 113.

Część trzecia	Mierzenie się Ewy z wulgarnymi komentarzami koleżanek na temat jej sytuacji rodzinnej	„– Twoja mamusia ma chłopca – powiedziała Zosia, a Monika zaczęła chichotać (...). Tak mówiła moja mamusia. Do twojej – zwróciła się do Moniki. – Bo twoja powiedziała, że mama Ewy wyjechała, a wtedy moja, że to nieprawda, bo ona już z nimi nie mieszka i ma chłopca” ³³ .
Część czwarta	Próba zrozumienia przez bohaterkę sytuacji, w której znalazła się rodzina	„– Co to jest „rozwód”? – spytałam tatusia wieczorem, kiedy już leżałam w łóżku, a on siedział obok mnie i czytał jakieś pismo (...). Rozwód jest wtedy, kiedy małżeństwo decyduje się żyć osobno. – To wy go macie... no ten rozwód, ty i mama? (...) Żeby być małżeństwem, nie wystarczy mieszkać ze sobą, trzeba jeszcze iść do urzędu i to potwierdzić. Że się chce być razem. I mieć razem dzieci. I pomagać sobie wzajemnie. Tak samo, kiedy już nie chce się być ze sobą, nie wystarczy przestać ze sobą mieszkać, żeby był rozwód. Znowu trzeba iść do urzędu” ³⁴ .
Część piąta	Akceptacja sytuacji i tworzenie nowej jakości relacji rodzinnych	„Od rana szykowaliśmy się na przyjście mamy. Wcale o tym nie mówiliśmy, ale tak było. Tato posprzątał mieszkanie i założył swój najładniejszy sweter, a ja poukładałam wszystkie zabawki i książki, a potem podlałam roślinki w doniczkach”.

Rozstanie na zawsze. Śmierć jako przyczyna rozstania

Motyw śmierci, umierania, sieroctwa w literaturze dla dzieci jest obecny od początku jej istnienia, a nawet jeszcze wcześniej – obecny był bowiem w pieśni ludowej, a następnie w powiastkach ku przestrodze. Sieroctwo zaś rozumiane było jako „synonim wszelkiego opuszczenia, osamotnienia, rozstania, rozłąki czy straty i dotyczy różnych sfer życia codziennego”³⁶. Jak zaznacza Magdalena Jonca, w folklorze pojęcie sieroctwa jest wieloznaczne. Ujmowane bywa jako sytuacja nieodwracalna – strata rodziców, ale także jako dynamiczna, odwracalna – czasowego osamotnienia, opuszczenia³⁷. Przy czym, sieroctwo naturalne – związane ze śmiercią bliskich osób – jest nierozzerwalnie związane z biedą i ubóstwem, „stąd przymiotniki biedny, uboga

³³ Tamże, s. 119.

³⁴ Tamże, s. 121.

³⁵ *Religious communities and life stance communities*, <https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikk/trosamf> [dostęp: 11.05.2018].

³⁶ M. Jonca, *Sierota w literaturze polskiej dla dzieci XIX wieku*, Wrocław 1994, s. 16.

³⁷ Tamże, s. 17-18.

zazwyczaj towarzyszą słowu sierota, choć nie zawsze są nazwą niezasobności materialnej³⁸. Odejście bliskich było dla dziecka – bohatera literackiego przeżyciem dramatycznym. Zwraca na to uwagę wspomniana autorka przywołując fragmenty utworów: „*mamo, mamo! Przemów słowo; O przebudź się mamo moja! Mamo! Ty masz zimne ręce; Nie leż dłużej w tej trumience. Otwórz oczy droga mamo!*”³⁹. Współcześnie podejmowanie zagadnienia śmierci w literaturze dla dzieci wynika z przekonania, co podkreśla Marlene Leist

że spotkanie ze śmiercią jest jednym z najbardziej gorzkich doświadczeń w życiu dziecka. Dlatego dorośli powinni umiejętnie przygotować najmłodszych na ewentualną konfrontację z nieuniknionym⁴⁰.

Autorka ta zwraca uwagę na rolę rozmów „wyprzedzających”. podczas których dorośli „dialogują z dzieckiem o umieraniu i śmierci jako zjawiskach wszechobecnych w świecie, naturalnych »dotykających każdej żywej istoty«”⁴¹. Takie rozmowy może inspirować wspólne czytanie literatury, podejmującej w mądry sposób właśnie takie wątki. Wystarczy wymienić jako przykład „*Dziewczynkę z parku*” Barbary Kosmowskiej⁴², która z mamą pokonuje trudną drogę po śmierci ukochanego taty. Autorka koncentruje uwagę czytelnika na kolejnych etapach radzenia sobie bohaterki ze stratą, na ich trudnych emocjach i poszukiwaniu sensu życia, aż do momentu poukładania starych spraw, dawnych przedmiotów, uporządkowania wspomnień i nowego otwarcia: „– *Nie sprzedamy naszego samochodu – oświadczyła mama. – Zostaje z nami. I wspomnienia. One też zostają. Andzia przytuliła się mocno do maminej kamizelki. Tak mocno, że poczuła zapach gumowych rękawic na jej rękach. – Kiedyś mówiłaś, że wspomnienia boją. – Bo to prawda – zamyśliła się mama. – Ale nie powiedziałam ci najważniejszego. One także cieszą. Przypominają nam, kim jesteśmy i co się zdarzyło w naszym życiu*”⁴³. Jeszcze inaczej ujęty motyw odchodzenia znaleźć można w opowieści tej samej autorki zatytułowanej „*Nieźle ziółko*”⁴⁴. To historia o bliskości ośmioletniego Eryka i jego chorej babci, zwanej przez najbliższych „*Babcią Malutką*”, której analizy podejmę się w tym opracowaniu. Babcia Malutka to niezwykle motocyklistka podróżująca po świecie na pstrokatym motocyklu i zgłębiająca tajniki leczniczych ziół. To osoba obdarzona przy tym niezwykle empatią, pozwalającą jej dostrzegać i respektować potrzeby wszystkich członków rodziny

³⁸ M. Jonca, *Sierota w literaturze polskiej*, s. 24.

³⁹ Tamże, s. 175.

⁴⁰ K. Slany, *Śmierć we współczesnej literaturze dla dzieci – łamanie tabu?* [w:] *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. K. Slany, Warszawa 2018, s. 35.

⁴¹ Tamże.

⁴² B. Kosmowska, *Dziewczynka z parku*, Warszawa 2012.

⁴³ Tamże, s. 111-112.

⁴⁴ B. Kosmowska, *Nieźle ziółko*, Łódź 2016.

ze świnką morską o imieniu Balbina włącznie. Babcia Malutka z szacunkiem i uwagą potrafiła słuchać o kłopotach i troskach młodego bohatera, nie krytykowała, lecz pomagała mu odkrywać pozytywne aspekty różnych sytuacji, nawet tych niezgodnych z jego oczekiwaniami. Tym razem nie odwiedza Eryka i jego najbliższych, tylko przeprowadza się do ich domu na stałe. Przyjeżdża jakaś inna, odmieniona, nie jak zwykle pełna energii, ruchliwa na swoim kolorowym motocyklu, tylko unieruchomiona na inwalidzkim wózku, który jak zauważył Eryk „wcale, ale to absolutnie wcale do niej nie pasował”. I tak zaczyna się niełatwy proces osvajania bohatera z tym co nieuchronne. Wakacje spędzone z babcią to jednak czas wypełniony w sposób mądry, na rozmowach i opowieściach babci o jej niezwykłych podróżach. Na wspólnych treningach, podczas których babcia siedząc na wózku komentowała osiągnięcia bohatera, wspierała go i pozwalała mu dostrzec, że to co się początkowo wydaje trudne, dzięki ćwiczeniom i wytrwałości okazuje się możliwe do osiągnięcia. Tłumaczyła, jak pokonywać strach. Stopniowo traciła jednak siły i rozmowy nie mogły już odbywać się na tarasie czy w ogrodzie, tylko w pokoju babci, którą coraz częściej odwiedzał lekarz. A babcia leżąc „wśród licznych białych poduszek wydała mu się jeszcze mniejsza niż zwykle. Ten widok wcale nie był przyjemny”⁴⁵. Potrafiła jednak i w tej sytuacji odkryć przed bohaterem jasne strony: „- Zrobiłam sobie wagar - uśmiechnęła się. Jej głos też jakby trochę zachorował. Wydał się Erykowi drżący i cichy. - Byłeś kiedyś na wagarach? - zapytała łobuzersko mruczając oczy”⁴⁶. Aż przyszedł moment pożegnania. Chłopiec wiedział już wtedy, że „starsi ludzie lubią sobie odpocząć (...) starsi bardziej się męczą i nawet chce im się zniknąć”. Wiedział też, że jeżeli babcia długo nie będzie wracała to znaczy, że jest tam, gdzie jej się podoba”⁴⁷. Autorka opowieści przeprowadza bohatera i czytelników przez czas pogrzebu i żałoby, kiedy to nie tylko chłopiec i jego bliscy tęsknili za babcią, ale

Eryka dom też tęsknił za babcią. Jej dawny pokój stał się osowiały i tylko jakaś natrętna mucha burzyła w nim ciszę. Kuchnia całymi dniami tonęła w morzu szarości, więc mama musiała włączać światło, aby przywrócić choć trochę dawnego blasku⁴⁸.

Babcia pozostała w myślach bohatera „*lubił myśleć, że Babcia Malutka, choć to się wydaje niemożliwe, wciąż jest obok*”, który jednak boleśnie odczuwał, że zapomniał, jak brzmiał jej głos, brakowało mu też łagodnego dotyku babci ręki. Uśmiech babci mógł zobaczyć na zdjęciu, ale tęsknił za Babcią Malutką, która powoli, boleśnie „wymykała się pamięci Eryka”⁴⁹.

⁴⁵ Tamże, s. 43.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 13.

⁴⁸ Tamże, s. 62.

⁴⁹ Tamże, s. 64.

Tabela 3

Analiza opowiadania „Nieźle ziółko”

Struktura tekstu	Dominujący motyw	Treść/ fragmenty utworu
Część pierwsza	Oczekiwanie chłopca na przyjazd babci	„- Czy już wiadomo, kiedy będzie babcia? – zapytał z nadzieją, że jego marzenie spełni się za chwilę. – Wkrótce – padła żalźawiona odpowiedź (mama chłopca kroiliła właśnie cebulę na zupę cebulową [dop. – K.K.]).
Część druga	Choroba babci	„Doktor coraz częściej odwiedzał babcię, rodzice coraz rzadziej się uśmiechali. I zaczęli rozmawiać ze sobą szeptem, co bardzo Eryka denerwowało. Lubił tajemnice, ale tylko te, które znała babcia”.
Część trzecia	Pożegnanie z babcią w szpitalu	„Gdy razem z mamą szedł szpitalnym korytarzem, czuł wzbierający strach. Korytarz przypominał lodowatą krę i Eryk wolałby jej nie opuszczać. Za białymi drzwiami czaiły się jakieś niebezpieczeństwa, był tego pewien (...). Dopiero kiedy wszedł do Sali, w której leżała, zauważył, że strach został na korytarzu. Odetchnął z ulgą. Usiadł na niewygodnym taborecie i patrzył na babcię. Spała cichutko. Tak cicho, jakby się obawiała, że jakimś szelestem może komuś zrobić przykrość. – Jesteśmy sami, babciu – szepnął”.
Część czwarta	Pogrzeb babci	„A następnego dnia w domu Eryka od rana zbierali się ludzie. Zrobiło się wokół bardzo ponuro. Spłakane niebo wisiało smętnie nad ogrodem. Deszcz nie ustawał, a nowi goście wciąż przybywali, żeby pożegnać Babcię Malutką”.
Część piąta	Tęsknota chłopca za babcią	„Lubił myśleć, że Babcia Malutka, choć to się wydaje niemożliwe, wciąż jest obok. Najgorsze, że zapomniał, jak brzmiał jej głos, brakowało mu też łagodnego dotyku babci ręki. Uśmiech babci mógł zobaczyć na zdjęciu, ale tęsknił za całą Babcią Malutką, która powoli, boleśnie wymykała się pamięci Eryka”.
Część szósta	Godzenie się chłopca z odejściem babci	„Babcia przestała Eryka odwiedzać, a on zrozumiał, że kiedyś to się musiało stać. Teraz Eryk odwiedzał babcię. Często zaglądał na cmentarz i opowiadał o sprawach, które uważał za ważne. (...). Zdarzało się także, że Eryk odwiedzał babcię, kiedy miał jej coś ważnego do powiedzenia. – Przyniosłem ci dzisiaj babciu stroik z suszonych ziół. Pomyślałem, że wpadnę, żeby ci się pochwalić, że mam prawdziwego kolegę. Takiego Kacpra co ma metalowe włosy. Miałś rację. Czasami się nawet nie wie, że twój najlepszy kumpel siedzi trzy ławki dalej. W następnym roku usiądziemy już razem”.

Zakończenie

Na zakończenie przywołam myśl, jaką wysunął Claude Ponti – francuski autor oraz ilustrator książek i komiksów dla dzieci, który zauważył:

Zrozumiałem, że dzieci wylapują z opowiadań to, czego potrzebują. Dziecko powinno mieć możliwość poruszania się po nich tak, aby nie stało się więźniem danej sytuacji, czy identyfikacji.

Jestem przekonana, że zaproponowane dziecku wspólne czytanie książki, to podjęcie z nim dialogu na jej temat. Zaproponowanie lektury na temat trudny, pokazujący sytuacje trudne, to zaproszenie dziecka do dialogu na te właśnie niełatwe tematy. Jak bowiem zaznacza Wojciech Eichelberger w rozmowie z Anną Mieszczanek, dzieci mają zdrowszy niż dorośli stosunek do spraw trudnych⁵⁰. Podkreśla, że w dziecięcym przeżywaniu zwłaszcza śmierci, jako najtrudniejszego wydarzenia,

nie ma klimatu tragedii, strachu, koszmaru, rozpacz, które w to wydarzenie wnoszą dorośli. Te zagadnienia są dla dziecka po prostu ważne, ponieważ dotyczą samego dziecka, jego rówieśników, bliższych lub dalszych znajomych, sąsiadów, innych ludzi.

BIBLIOGRAFIA

- Bakiera L., Steller Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Bralczyk J., *W drogę!!!*, Wydawnictwo BOSZ, Olszanica 2016.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
- Danielewicz W., *Dziecko w rodzinie rozłączonej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, red. J. Izdebska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003.
- Eichelberger W., *Jak wychowywać szczęśliwe dzieci*, Agencja Wydawnicza TU, Warszawa 1997.
- Izdebska I., *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.
- Jonca M., *Sierota w literaturze polskiej dla dzieci XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Kiffmann E., *Tabu i trauma*, [w:] *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Duński Instytut Kultury, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Kosmowska B., *Nieźle ziółko*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2016.
- Kosmowska B., *Dziewczynka z parku*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2012.
- Kuszak K., *Rozwód – jak pomóc?* Życie Szkoły, 2009, 3.

⁵⁰ W. Eichelberger, *Jak wychowywać szczęśliwe dzieci*, Warszawa 1997, s. 88.

- Onichimowska A., *Najwyższa góra świata*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2018.
- Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Rigolet S., *Tabu – stereotypy i trudne tematy – tematy delikatne... Czy dla wszystkich*, [w:] *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Duński Instytut Kultury, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Smuszkiewicz A., *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Slany K., *Śmierć we współczesnej literaturze dla dzieci – łamanie tabu?* [w:] *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. K. Slany, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2018.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

Uniwersytet Warszawski

NAUCZYCIELE ETYKI O SWOICH KWALIFIKACJACH, KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU ZAWODOWYM

ABSTRACT. Madalińska-Michalak Joanna, *Nauczyciele etyki o swoich kwalifikacjach, kształceniu i doskonaleniu zawodowym* [Teachers of 'Ethics' About their Qualifications, Pre-Service and In-Service Teacher Education]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 73-94. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.5

This paper considers teachers of 'ethics', which is a relatively new curriculum subject in school education in Poland. The paper focuses on the assessment of formal requirements for ethics teachers and on the evaluation of teacher education for teachers of ethics in Polish schools. The paper includes analysis of the perspectives of teachers of ethics concerning the future development of teacher education programs. The paper reports on a study of the place of ethics as a curriculum subject and on the practice of teaching ethics in schools in Poland.

The study derives from a larger project completed between 2014-2016 and entitled 'Ethics in the Systems of Education in Poland and Selected Western Countries (Germany, United Kingdom, Spain, Portugal, France, USA, Norway, Finland)'. The project was implemented under the National Program for the Development of Humanities of the Polish Ministry of Science and Higher Education. The project was conceived as a contribution to educational research and knowledge on the teaching of ethics in the school system and to the building of ethics as a school subject in the Polish school system.

Key words: ethics as a curriculum subject in school education in Poland, teacher Education, teachers of 'ethics'

Wprowadzenie

Problematyka kształcenia nauczycieli wzniewa nieustanne dyskusje¹. Określa ją specyfika przedmiotu, którego mają nauczać oraz oczekiwania kierowane do nich jako przedstawicieli profesji zaufania publicznego. W ni-

¹ Zob. *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017; *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożyty, Kraków 2017.

niejszym artykule szczególną uwagę poświęcono nauczycielom realizującym relatywnie nowy przedmiot nauczania, jakim jest etyka². W artykule uwaga została skierowana na dokonaną przez nauczycieli etyki ocenę ich przygotowania do realizacji lekcji etyki oraz ocenę istniejącego systemu edukacji nauczycieli etyki w Polsce. W końcowej części artykułu zaprezentowano propozycje w zakresie zmian, jakie są konieczne w przygotowaniu nauczycieli do realizacji lekcji etyki w polskich szkołach.

Podstawę zaprezentowanych w tym artykule rozważań stanowiły ogólnopolskie badania wśród nauczycieli etyki szkół różnego typu i stopnia edukacji (nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych). Badania zostały zrealizowane przez zespół w składzie: Joanna Madalińska-Michalak, Antoni J. Jeżowski i Szymon Więśław w latach 2015 – 2016, w ramach projektu naukowego „Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”. Projekt sfinansowano ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Na prowadzone badania składały się dwa zasadnicze etapy związane z gromadzeniem i analizą danych pozyskanych: a) z Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz z Systemu Informacji Oświatowej, a także b) od nauczycieli etyki. W badaniach odwołano się również do zgromadzonych, zarejestrowanych ludzkich przekazów w postaci aktów prawa³.

Celem badań sondażowych, których część wyników jest prezentowana w tym artykule⁴, było pozyskanie od nauczycieli etyki danych na temat – najogólniej rzecz ujmując – etyki jako przedmiotu nauczania w szkole. Jako technikę badawczą zastosowano ankietę on-line. Narzędziem badawczym był zaprojektowany specjalnie na potrzeby badań kwestionariusz ankiety „Nauczanie etyki w szkole”. Kwestionariusz – w celu jego standaryzacji – został między innymi poddany krytycznej ocenie nauczycieli i dyrektorów szkół. W badaniach podjęto decyzję o doborze celowym próby. Do badań zaproszono wszystkich nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych różnego typu: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych uczących etyki w naszym kraju. Badania

² Niektóre przedstawione tutaj wyniki zostały zaprezentowane w referacie: J. Madalińska-Michalak, *Teaching of Ethics in Schools in Poland: Main Challenges*, Referat prezentowany podczas konferencji ECER 2017: *Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research*, Sekcja 27: Didactics – Learning and Teaching, Kopenhaga, 25 sierpnia 2017 roku.

³ Szczegółowe informacje na temat założeń metodologicznych i organizacyjnych badań zamieszczone są w monografii: J. Madalińska-Michalak, A.J. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Warszawa 2017, s. 13-30.

⁴ Rezultaty badawcze wraz z ich omówieniem i dyskusją są zaprezentowane w: tamże, s. 31-362.

miały zatem charakter ogólnopolski i były prowadzone w schemacie przeglądownym na całej populacji (badanie wyczerpujące)⁵. W odpowiedzi na skierowane do nauczycieli zaproszenie do udziału w badaniach uzyskano w sumie 1266 kwestionariuszy ankiet. Po weryfikacji kompletności wypełnionych ankiet, do dalszych analiz pozostawiono 1094 ankiety. Dane uzyskane na podstawie zakwalifikowanych do badań wypełnionych kwestionariuszy zostały poddane ilościowej analizie statystycznej i jakościowej interpretacji.

Warto zauważyć, że w krajach europejskich etyka funkcjonuje w szkolnictwie jako samodzielny przedmiot lub wchodzi w obręb innego i jest przedmiotem obowiązkowym bądź też fakultatywnym⁶. W Polsce, podobnie jak w Niemczech, Hiszpanii, Finlandii i na Słowacji, etyka jest obecnie rozumiana jako samodzielny, fakultatywny przedmiot, którego nauczanie zostało wprowadzone jako alternatywa dla zajęć religii.

W naszym kraju historia etyki jako przedmiotu szkolnego ma swój początek w tekście pierwotnym Ustawy z 7.09.1991 r. o systemie oświaty⁷, w którym wyraźnie zapisano, iż: „Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci, szkoły publiczne podstawowe organizują naukę religii na życzenie rodziców, szkoły publiczne ponadpodstawowe – na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie”. Treść tę powtórzono w pierwszym tekście jednolitym Ustawy o systemie oświaty z 1996 r. Kluczowy dla tej historii był fakt, iż zapis art. 12 ust. 2 cytowanej ustawy stał się podstawą wydania przez Ministra Edukacji Narodowej stosownych rozporządzeń, ale też przedmiotem szeroko komentowanego orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 r. w sprawie gwarancji wolności sumienia i wyznania⁸. Jednym z pierwszych aktów prawnych regulujących obecnie nauczanie religii i etyki w szkołach w Polsce było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych⁹. Rozporządzenie to już w §1 usytuowało etykę jako przedmiot alternatywny dla religii w szkołach publicznych¹⁰.

⁵ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, wyd. 1, Warszawa 2000, s. 91.

⁶ L. Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends – NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe*, London 2009; G. Robbers, *Edukacja religijna w systemach szkół publicznych w Europie*, Instytut Spraw Publicznych Warszawa 2013.

⁷ Ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (DzU z 1991 r. nr 95, poz. 425).

⁸ Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 r. w sprawie gwarancji wolności sumienia i wyznania (U 12/92; OTK ZU 1993, poz. 9.).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (DzU z 1992 r. nr 36, poz. 155 ze zm.).

¹⁰ Szerzej na temat regulacji prawnych wyznaczających warunki i sposób organizowania nauki etyki w polskich szkołach piszę wraz z A. Jeżowskim i S. Więśławem w książce: J. Madańska-Michalak, A.J. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji*, s. 32-39.

Etyka jako przedmiot nauczania w polskich szkołach – jak dowodzą wyniki badań zawarte w książce *Etyka w systemie edukacji w Polsce*¹¹ – początkowo zajmowała raczej marginalne miejsce w polskim systemie edukacji, jednak z roku na rok powoli zyskuje uznanie wśród uczniów i ich rodziców. O umacnianiu się etyki w szkolnictwie świadczy przede wszystkim wzrost zainteresowania tym przedmiotem oraz adekwatna odpowiedź szkół na to wzmożone zapotrzebowanie, zwłaszcza od września 2014 roku.

Kwalifikacje nauczycieli etyki - potrzeba ugruntowania pozycji nauczyciela etyki

Nauczyciele etyki dzieląc się swoimi przemyśleniami na temat kwalifikacji własnych, jak też koleżanek i kolegów uczących etyki w szkole, podkreślali, że w praktyce mamy do czynienia z sytuacjami, w których etyki nauczają nauczyciele bez odpowiedniego ku temu przygotowania zawodowego. Respondenci optowali za koniecznością zmian w kształceniu nauczycieli, przy czym według nich należy zacząć od zmian w wymogach kwalifikacyjnych po to, aby w szkołach było mniej przypadkowości. Badani krytycznie wypowiadali się na temat obecnej sytuacji w polskich szkołach, gdzie nauczycielem przedmiotu etyka może być niejako „prawie każdy” nauczyciel – wystarczy, żeby miał na przykład na swoich studiach przedmiot, jakim jest filozofia. Badani nie godzą się na sytuacje, w których lekcje etyki realizuje nauczyciel tylko dlatego, że brakuje mu godzin do wymaganego pensum.

O tym, jak wygląda sytuacja w polskich szkołach i kto uczy przedmiotu etyka oraz z czym nie zgadzają się badani nauczyciele świadczą chociażby następujące fragmenty ich wypowiedzi:

Dobór nauczycieli – nie przypadkowość, bo musi uzupełniać godziny w szkole.
E1-0907

W ogóle należy ich kształcić, bo na razie większość, to nauczyciele „z łapanek” – specjaliści od innych, humanistycznych przedmiotów. E1-1150

¹¹ Badaniem objęto dziesięciolecie 2006 – 2015, gdyż był to okres, w którym odnotowano znaczący wzrost zainteresowania etyką jako przedmiotem ze strony rodziców i uczniów, na co stosowną ofertą odpowiedziały szkoły i system kształcenia nauczycieli. W badaniach udzielono odpowiedzi na pytania, w jakim stopniu jest realizowane nauczanie etyki w szkołach w Polsce, jak kształtowała się zmienność w dziedzinie dostępu do tego przedmiotu oraz jakie są tendencje jego przekształceń. Wyniki zostały zaprezentowane w: tamże, s. 39-99.

Muszą to być nauczyciele przygotowani do nauki etyki, a nie wyznaczeni przez dyrektora szkoły. Niektórzy nauczyciele, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, traktują etykę jako dodatkową lekcję na powtórzenie materiału. E1-0778

Etyka została mi zlecona przez dyrektora po raz pierwszy w tym roku szkolnym. Moja specjalność jest inna. Ukończyłam studia dawno temu, miałam filozofię jako jeden z przedmiotów. Jednak etyka ma trochę inny wymiar. Działam trochę po omacku. Kupiłam stosowne książki, poszperałam w Internecie, znalazłam strony poświęcone etyce. Staram się działać zgodnie z wymogami, wymyślam różne rzeczy, żeby było ciekawie, ale brakuje mi czegoś. Właściwie etyków nie ma w szkołach. Pracuję w podstawówce. E1-0233

Należy uzależnić możliwość nauczania etyki od kwalifikacji. Wymagane powinno być ukończenie studiów filozoficznych, przynajmniej podyplomowych, do programu których powinny zostać włączone zajęcia poświęcone problemom współczesnego świata (społecznym, naukowym, politycznym, innym). E1-0426

Pomyłką jest to, że zajęcia te prowadzą nauczyciele bez właściwych kwalifikacji (ukończonych studiów filozoficznych). Często o prowadzeniu tych zajęć decydują względy pozamerytoryczne sprawa uzupełnienia etatu. Same studia filozoficzne powinny mieć zwiększoną liczbę godzin z działu etyka oraz godzin przeznaczonych na ćwiczenia z dziedziny dydaktyki etyki. E1-0757

Należy docenić wykształcenie etyków. Nie wolno dopuszczać do nauczania etyki osoby, które ledwo przeszły jeden kurs filozofii/etyki. E1-0075

Przede wszystkim należy zacząć kształcić ja uczę w szkole etyki, gdyż mam wykształcenie humanistyczne. To dziś, niestety, wystarczy. Nikt nie pokazał mi, jak należy uczyć etyki. Nikt też nie rozlicza mnie z tego, jak uczę. Na rynku nie ma żadnych sensorycznych podręczników ani scenariuszy lekcji etyki, szczególnie dla młodszych klas podstawówki i to z uwzględnieniem faktu, że w grupie mamy jednocześnie np. dzieci 6- i 9-letnie (myślę, że takie są realia nie tylko w mojej szkole). E1-1244

Przede wszystkim nie mogą to być nauczyciele przypadkowi z „łapanki”; powinni mieć ukończone co najmniej kierunkowe studia podyplomowe z etyki lub być absolwentami takich kierunków, jak: nauki społeczne, filozofia, socjologia. Ze względu na skomplikowaną naturę tejsze problematyki, nie mogą zajmować się nią ludzie przypadkowi. Zobligować nauczycieli do uczestniczenia w specjalistycznych kursach organizowanych przez uniwersytety i jednocześnie wyasygnować odpowiednie środki finansowe z budżetu (centralnego, wojewódzkiego, powiatowego,

gminnego????) na ten cel tak, żeby nauczyciele nie musieli pokrywać kosztów doksztalcenia z własnej kieszeni. Ponieważ właściwie wszystko robię sama, przygotowanie zajęć wymaga ode mnie naprawdę dużej inicjatywy, zaangażowania, czasu i pracy. Mnie osobiście przydałyby się zarówno kursy/seminaria „inspirujące” (poszerzające moją wiedzę, horyzonty itp.), jak i praktyczne (warsztat pracy nauczyciela etyki, propozycje konkretnych zajęć, zabaw, projektów). E1-0799

Respondenci byli zgodni, że etyki powinni uczyć wyłącznie nauczyciele, którzy ukończyli studia wyższe w dziedzinie filozofii lub etyki, lub nauczyciele po ukończonych studiach podyplomowych w zakresie nauczania etyki. Pojawiały się także dość skrajne stanowiska wśród badanych, kiedy jednoznacznie stwierdzali, iż etyki w szkole mogą uczyć jedynie nauczyciele legitymujący się kierunkowym wykształceniem z filozofii lub etyki.

...powinni być to wyłącznie absolwenci filozofii z przygotowaniem dydaktycznym. Gdyż studia filozoficzne pozwalają zbudować właściwy dystans do różnorodnych koncepcji i wartości etycznych. Nadto, w trakcie studiów filozoficznych poznaje się także tzw. racjonalność filozofii jako dyscypliny wiedzy, która umożliwia dogłębniejsze rozumienie zagadnień etycznych. E1-0885

Jasno sprecyzować, że uczyć można po odpowiednim wykształceniu – magisterskim lub podyplomowym. Sam przedmiot „filozofia” na jakichkolwiek studiach magisterskich to zdecydowanie zbyt mało. E1-0914

Należałoby zmienić wymagania wobec nauczyciela etyki; nie powinien to być katecheta, polonista, czy historyk, który na studiach miał pół roku wykładów z historii filozofii, ale ktoś po studiach filozoficznych, studiach podyplomowych, czy kursie kwalifikacyjnym, jak to jest wymagane dla innych przedmiotów. E1-0055

Należy dopuścić do uczenia tylko osoby po filozofii, inaczej etyka jest oderwana od kontekstu. E1-0810

Nauczyciel etyki powinien mieć wykształcenie etyczne (filozoficzno-etyczne). E1-1262

Nauczycielami etyki nie powinni być nauczyciele innych przedmiotów, którzy uzyskali kwalifikacje do nauczania tego przedmiotu w efekcie rocznego kursu doskonalącego, ale raczej absolwenci kierunków filozoficznych studiów. E1-0690

Nauczycielem etyki powinien być absolwent wydziału filozofii, specjalizujący się w zakresie etyki lub ktoś, kto przeszedł taki kurs dodatkowy. Kurs powinien być

zharmonizowany z dobrze przygotowaną podstawą programową. Błędem jest, że nauczycielem etyki w szkole może być każdy, kto przeszedł podstawowy kurs filozofii na studiach, czyli słowem każdy, nawet ten, kto już dawno zapomniał wiadomości ze studiów. Aktualnie nauczyciel jest rzucony w głębiny, nie ma ani dobrej podstawy, ani dobrego programu nauczania (jeden jedyny „Ludzkie ścieżki”), ani podręczników lub materiałów on-line do pracy. O jakości lekcji etyki decyduje wiedza i samozaparcie nauczyciela, a nauczyciele są różni, nie wszyscy dobrze czują się w tym zakresie. E1-0250

Przede wszystkim doprecyzować, kto ma kwalifikacje. Większość nauczycieli nie ukończyła studiów z filozofii/studiów podyplomowych. Uprawiają więc działania pozoracyjne, bo nie mają żadnej wiedzy nt. koncepcji etycznych. E1-0258

Studia podyplomowe w tym zakresie są niewystarczające, nie dają profesjonalnego wykształcenia. Przedmiotu powinni nauczać nauczyciele po studiach filozoficznych. E1-0560

W wypowiedziach nauczycieli pojawiła się także kwestia zapewnienia neutralności światopoglądowej podczas nauczania etyki – badani stali na stanowisku, dyrektorzy szkół **nie powinni powierzać prowadzenia lekcji etyki nauczycielom, którzy uczą w ich szkołach religii**. Ilustracją tego stanowiska są chociażby następujące wypowiedzi:

Bardzo często nauczycielami etyki są osoby, które wcześniej uczyły religii, ich moralność jest czysto katolicka. E1-1179

Etyki nie powinien uczyć katecheta ani żaden nauczyciel o skrajnych poglądach politycznych. E1-0039

Nauczyciel (jeśli nie jest z wykształcenia filozofem lub etykiem) starający się o kwalifikacje do nauczania etyki powinien zrobić studia podyplomowe w tym zakresie; krótkie kursy powinny zostać wyeliminowane. Poza tym istotna jest też elastyczna osobowość (tolerancyjna postawa) oraz względna obiektywność światopoglądowa (uważam, że katecheci nie powinni nauczać etyki w szkole, zwłaszcza jeśli uczą również religii). E1-0872

Kształcenie nauczycieli etyki – ocena

W przygotowanym na potrzeby badań kwestionariuszu ankiety znalazły się pytania odnośnie kształcenia nauczycieli etyki. Jedno z pytań brzmiało:

„Czy należy coś zmienić w sposobie kształcenia nauczycieli etyki?” Analiza uzyskanego materiału pokazała, że prawie co trzeci badany uważał, iż w zakresie kształcenia nauczycieli etyki należy zachować *status quo*. Odmiennego zdania jest ponad ¼ nauczycieli (26,3%).

Zastanawia fakt, zwłaszcza w obliczu sytuacji opisywanej powyżej (dotyczącej rzeczywistości szkolnej i wymogów kwalifikacyjnych dotyczących nauczycieli etyki), że aż 43,2% badanych nauczycieli etyki nie ma w tej kwestii zdania.

Tabela 1

Kształcenie nauczycieli etyki

Czy należy coś zmienić w sposobie kształcenia nauczycieli etyki?	Liczba odpowiedzi	Procent
Tak	288	26,3
Nie	333	30,4
Nie mam zdania	473	43,2
Łącznie	1094	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę nie tylko rozkład ogólny wyników, pokazujący, na ile nauczyciele etyki są zadowoleni z oferowanego im kształcenia, ale także rozkład wyników w zależności od takich zmiennych, jak chociażby, typ szkoły, wykształcenie, czy staż pracy jako nauczyciel etyki¹², można zauważyć, że swoje niezadowolenie z kształcenia nauczycieli etyki wyrażają przede wszystkim nauczyciele zespołów szkoła podstawowa z gimnazjum (zob. tab. 2)¹³ oraz nauczyciele z wyższymi kwalifikacjami zawodowymi (zob. tab. 3). Nauczyciele z najniższymi kwalifikacjami (licencjat) uznali, że kształcenie nauczycieli etyki jest dobre i nie należy go zmieniać – aż co drugi nauczyciel był tego zdania. Jednocześnie tylko co 10. nauczyciel z wykształceniem licencjackim opowiedział się za zmianami.

¹² Szczegółowo rozkład wyników w zależności od takich zmiennych, jak województwo, rodzaj i typ szkoły, wykształcenie, ukończony kierunek studiów, czy też miejsce pracy, usytuowanie szkoły, staż pracy jako nauczyciele etyki są ukazane w pracy J. Madalińska-Michalak, A. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji*, s. 148-153.

¹³ Należy podkreślić, że są to na ogół szkoły zlokalizowane w środowisku wiejskim i to niewielkie, jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę uczniów. Dostrzeganie potrzeby zmian w kształceniu nauczycieli etyki wynika u respondentów m.in. z wpływu środowiska, w którym szkoła funkcjonuje i łatwiej aranżowanych sytuacji, kiedy nauczyciel musi zmierzyć się z argumentami np. przeciwników nauczania etyki w „ich” szkole w trakcie dyskusji.

Tabela 2

Kształcenie nauczycieli etyki według typu szkoły (%)

Czy należy coś zmienić w sposobie kształcenia nauczycieli etyki?	Tak	Nie	Nie mam zdania
Szkoła podstawowa (samodzielna)	23	31	46
Gimnazjum (samodzielne)	29	26	45
Zespół szkół (szkoła podstawowa z gimnazjum)	36	25	39
Liceum ogólnokształcące (samodzielne lub w zespole z gimnazjum)	26	30	43
Szkoła ponadgimnazjalna (zespół szkół ponadgimnazjalnych)	26	41	33
Inne	41	31	28
Łącznie	26	30	43

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Kształcenie nauczycieli etyki według wykształcenia nauczyciela (%)

Czy należy coś zmienić w sposobie kształcenia nauczycieli etyki?	Tak	Nie	Nie mam zdania
Studia doktoranckie	31	16	53
Jednolite studia magisterskie	29	29	42
Studia wyższe II stopnia (magisterskie)	22	34	44
Studia wyższe I stopnia (licencjat)	10	50	40
Łącznie	26	30	43

Źródło: opracowanie własne.

Za zmianami w kształceniu nauczycieli etyki w przeważającej mierze, w stosunku do pozostałych, opowiadają się ci nauczyciele, których staż pracy jako nauczyciel przedmiotu etyka wynosi 3 – 5 lat (37% badanych na „tak”) oraz przekracza 10 lat (34% badanych na „tak”). Nauczyciele etyki ze stażem do 2. lat pracy w zakresie nauczania etyki w szkole mają trudności w zajęciu stanowiska, gdyż aż 46% z nich powiedziało, że „nie ma zdania”. Można założyć, że ich doświadczenie zawodowe jest pewnie jeszcze zbyt małe, by mogli wyraźnie ocenić kształcenie nauczycieli etyki w naszym kraju. W porównaniu z innymi nauczycielami, stanowili oni najmniejszy odsetek badanych, którzy byli za zmianami w kształceniu nauczycieli uczących etyki w szkołach (23%) (zob. tab. 4).

Tabela 4

Kształcenie nauczycieli etyki według stażu jako nauczyciel tego przedmiotu (%)

Czy należy coś zmienić w sposobie kształcenia nauczycieli etyki?	Tak	Nie	Nie mam zdania
Ponad 10 lat	34	32	34
Od 6 do 10 lat	26	30	44
Od 3 do 5 lat	37	29	35
Do 2 lat	23	31	46
Odmowa odpowiedzi	40	0	60
Łącznie	26	30	43

Źródło: opracowanie własne.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli etyki - propozycje zmian

W badaniu poproszono respondentów o uzasadnienie ich stanowiska i wskazanie zmian, jakie w ich odczuciu są konieczne w kształceniu nauczycieli etyki. Zebrany materiał pokazał, że wypowiedzi na ten temat udzieliło 288 osób badanych, wśród których dominowali: 1) nauczyciele z kwalifikacjami z filozofii i etyki oraz przekwalifikowani poloniści i przedstawiciele innych nauk społecznych; 2) nauczyciele ze stażem od 6 do 9 lat pracy w zawodzie nauczyciela i nauczyciele uczący etyki od 3 do 5 lat oraz powyżej 10 lat.

Na podstawie analizy uzyskanych wypowiedzi można stwierdzić, iż badani odnosili się między innymi do kształcenia na uczelniach wyższych (175 wskazań wśród uzyskanych wypowiedzi), oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli etyki (66 wskazań wśród uzyskanych wypowiedzi).

Kształcenie nauczycieli na uczelniach wyższych

Respondenci pisząc o tym, co uznają za konieczne w doskonaleniu kształcenia nauczycieli etyki, zwrócili swoją uwagę głównie w stronę studiów na kierunku filozofia oraz studiów podyplomowych z zakresu nauczania etyki. Podkreślali, że przede wszystkim należałoby z jednej strony podnieść jakość kształcenia na tego rodzaju studiach, z drugiej zaś, zwłaszcza w odniesieniu do studiów podyplomowych, trzeba zwiększyć ich dostępność. Wypowiedzi badanych często są tak bezpośrednie i kategoryczne, że przytaczamy je poniżej bez dalszych komentarzy:

Należy ich kształcić, a nie tylko dawać im zaliczenia. E1-0543

Comiesięczne seminarium Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu dla nauczycieli etyki w przeciągu roku wyposażyło mnie w większe kompetencje merytoryczne i praktyczne niż 1,5 roku studiów podyplomowych na wydziale filozofii, gdzie odnosiło się wrażenie, że większość wykładowców nie wie co chce nam przekazać. Powinno być więcej konkretnych i prób prowadzenia zajęć, które są przecież niezwykle specyficzne/interesujące. E1-1021

Jestem czynnym nauczycielem z 25-letnim stażem. Obecnie kończę studia podyplomowe z etyki, ale tak naprawdę nie jestem usatysfakcjonowana ich poziomem. Wiedza przekazywana nam – studentom odbiega w 85% od realiów szkolnych – podstawy programowej z etyki zarówno w szkole podstawowej, jak i gimnazjum. Przekazywane nam treści w minimalnym stopniu wykorzystuję w mojej pracy z uczniami. E1-0589

Nie powtarzać zajęć o tych samych treściach; mniej teorii z zakresu filozofii; zbędne odbywanie praktyk pedagogicznych przez nauczycieli, którzy są przecież praktykami; ilość zajęć z metodyki etyki i filozofii jest porażająca, a treści są banalne dla nauczycieli praktyków (metody, formy, sposoby tworzenia scenariuszy lekcji... – jak dla studentów). E1-0555

Organizować studia podyplomowe w mniejszych ośrodkach akademickich tak, by nauczyciele mieli możliwość ich ukończenia. E1-0149

Po pierwsze w ogóle ich kształcić – moim zdaniem nauczyciele, którzy są świeżymi absolwentami studiów lub kursów nie mają pojęcia ani o nauczaniu, ani o nauczaniu etyki. E1-0580

Uczelnie powinny mieć wizję kompetencji, w które chcą wyposażyc nauczyciela. Moje doświadczenia zdają się dowodzić, że dobór wykładanych przedmiotów jest bardzo przypadkowy. Wykłady, choć bardzo ciekawe i poszerzające horyzonty, są pomocne w pracy w minimalnym stopniu. Nie budują warsztatu ani wyobrażenia wykonywanej pracy. Bazę, warsztat i umiejętności trzeba zdobywać samodzielnie borykając się dodatkowo z trudnościami konkretnej szkoły i nastawienia środowiska. E1-1140

Z pewnością należy zmienić wymiar godzin studiów podyplomowych poświęconych na przygotowanie nauczycieli etyki do pracy z najmłodszymi uczniami. Potrzebna jest też kontrola treści przedstawianych podczas zajęć na uczelniach. Ze swoich studiów podyplomowych pamiętam jeden przedmiot, na który przeznaczono bardzo dużo godzin, a był prowadzony zupełnie w oderwaniu od tematu. E1-0249

Zajęcia na studiach podyplomowych pozostawiały w większości przypadków wiele do życzenia – do wiedzy potrafię dotrzeć sama, jednakże niezbędne byłoby dla mnie wskazanie sposobów ciekawego przekazywania wiedzy, przykładowych realizacji zajęć – obudowa dydaktyczna. E1-0630

Zorganizować studia podyplomowe, które umożliwią zdobycie większych kompetencji dotyczących nauczanego przedmiotu. Uczelni, które proponują studia podyplomowe „Etyka” czy „Etyka dla nauczycieli” jest niewiele. E1-0763

Badani nauczyciele odnosili się do **programów kształcenia** na przeznaczonych dla nich studiach. Zwracali uwagę na stawiane im wymagania, treści kształcenia, a także na przedmioty kształcenia i liczbę godzin przeznaczanych na realizację niektórych przedmiotów. Mieli wiele różnorodnych propozycji – niektórym przedmiotom chcieliby nadać wyższą rangę i wzmocnić je poprzez zwiększenie przeznaczanej na ich realizację liczby godzin (np. etyka, filozofia, dydaktyka etyki, metodyka nauczania etyki, retoryka).

W przypadku innych przedmiotów rozwiązania były zupełnie odwrotne – badani uznawali, że niektóre przedmioty nie powinny występować lub występować w bardzo ograniczonym zakresie (np. metaetyka, etyka zawodowa, praktyka zawodowa). Badani podkreślali, że kształcenie nauczycieli etyki powinno być prowadzone tak, aby mieli oni poczucie ważności nauczanego przez siebie przedmiotu.

Kształcić nauczycieli etyki by mieli świadomość powiązań etyki z filozofią i innymi dziedzinami humanistycznymi oraz rozwijać w nauczycielach umiejętności psychologiczne i wychowawcze. Kształcić nauczycieli etyki bez poczucia, iż jest to przedmiot zastępczy za religię. E1-0318

Należy wprowadzić więcej zajęć poświęconych dydaktyce przedmiotu. E1-0257

Położyć większy nacisk na dydaktykę, metodologię nauczania przedmiotu. O teorii można samemu poczytać, nauczycielom potrzebni są doświadczeni w pracy z młodzieżą praktycy, którzy podzielą się swoją wiedzą, doświadczeniami, metodami pracy. E1-0662

Poszerzenie zakresu zagadnień związanych z wyborami etycznymi we współczesnym świecie. E1-1086

Powinni być także przeszkoleni w zakresie retoryki, by dyskusje z uczniami były rzeczowe, konkretne. E1-1150

Program studiów na UP w Krakowie był nierównomiernie rozłożony. W pierwszym i drugim semestrze godzin i pracy było bardzo dużo, zaś w ostatnim semestrze zdecydowanie mniej. Uważam również, że można skrócić zajęcia z niektórych przedmiotów np.: etyka zawodowa. Można ten czas wykorzystać na inne cele. E1-0476

Same studia filozoficzne powinny mieć zwiększoną liczbę godzin z działu etyka oraz godzin przeznaczonych na ćwiczenia z dziedziny dydaktyki etyki. E1-0757

W programie studiów zwiększyć nacisk na dydaktykę, zmniejszyć wymiar praktyki zawodowej, bo nie ma możliwości, żeby zaplanowaną ilość godzin zrealizować w jakiegokolwiek szkole (za mało grup). E1-0258

Więcej zajęć poświęconych metodyce, zwłaszcza nauczania w szkole podstawowej. Uczniowie, którzy wybierają etykę oczekują innego sposobu prowadzenia lekcji, chcą dyskutować na tematy o których nie mogą rozmawiać na innych przedmiotach. Lekcje prowadzone są przede wszystkim metodami aktywizującymi, a czasem brakuje mi pomysłów na ich prowadzenie. Uważam, że powinno się położyć nacisk na opracowywanie takich zajęć. Nauczyciel uczący etyki kończy studia poddyplomowe i tak naprawdę zaczyna od zera. Uczę etyki kilka lat i cały czas dopracowuję lekcje. Uczę etyki w kilku szkołach: podstawowej, gimnazjum i ponadgimnazjalnej i uważam, że za mało jest materiałów wspomagających nauczycieli tego przedmiotu. E1-1190

Więcej zajęć z dydaktyki przedmiotu z pewnością ułatwiłoby nauczycielom pracę. Tymczasem więcej informacji zyskujemy z działu filozofia, niż etyka. Oczywiście filozofia jest bardzo potrzebna – nie omówi się zagadnień etycznych bez filozofii, ale można odwrócić proporcje. E1-1251

Wprowadzić kursy z metodyki nauczania i prowadzenia tego specyficznego przedmiotu. E1-1080

Wśród zajęć, które miałam w programie moich studiów była „metaetyka”, według mnie (uczę w szkole podstawowej) w ogóle nie korzystam z treści, jakie były zawarte w tym przedmiocie. Ponadto, biorąc pod uwagę istniejącą podstawę programową na pewno nie korzystają z tych zajęć również nauczyciele w gimnazjach. E1-1025

Według badanych, specyfika etyki jako przedmiotu, który jest realizowany na różnych etapach edukacyjnych oraz kierowany do odmiennych wiekowo i rozwojowo uczniów, wymaga, by **kształcenie** nauczycieli miało **charak-**

ter wielowymiarowy, aby uwzględnić w nim wiedzę z wielu obszarów wielu dziedzin, w tym filozofii, psychologii rozwoju, religioznawstwa, kultury, prawa i tym podobnych. Nauczyciel nie może być zamknięty w klasie szkolnej. Musi mieć szerokie spojrzenie na otaczający go świat i umieć ten świat czytać. Ważne w kształceniu nauczycieli jest rozwijanie ich wrażliwości, kompetencji emocjonalnych, czy kompetencji komunikacyjnych poprzez zajęcia, które będą miały formę nie tyle wykładu, ile konwersatorium, ćwiczeń, na których zaistnieje możliwość przedyskutowania wielu tematów i kwestii ważnych dla nauczycieli etyki.

Etyka jako przedmiot szkolny różni się od filozofii... treści filozoficzne są ważne, ale można wprowadzać je dopiero około 12 – 13 roku życia. W nauczaniu młodszych dzieci trzeba bazować na wiedzy z psychologii, przyrody, edukacji kulturalnej, edukacji medialnej, edukacji społecznej, religioznawstwa, prawa, korzystać z literatury (...) bajek filozoficznych, osadzać treści w realnych wydarzeniach z życia dzieci i młodzieży, mówić o niebezpieczeństwach, o konsekwencjach, perspektywach, odpowiedzialności ale też o szacunku, miłości, samorozwoju i dialogu. Nauczyciel musi być przygotowany wielokierunkowo, bazując na solidnych podstawach filozoficznych jednocześnie z dużą świadomością tego co się wokół nas dzieje, przemian kulturowych, niebezpieczeństw, ale również szans i perspektyw. Nie można podchodzić do nauczania etyki szablonowo (...). E1-1157

Moja sugestia wynika z wieloletniej obserwacji, a mianowicie, że w kształceniu nauczycieli należałoby uwzględnić:

- więcej godzin z nauczania psychologii wieku dorastania dzieci i młodzieży;
- a w procesie kształcenia nauczycieli etyki i późniejszych ich sukcesów w pracy dydaktycznej zwracać uwagę na rolę empatii i zrozumienia przyszłego ucznia;
- podkreślanie wiarygodności i moralnej postawy nauczyciela etyki;
- stosowanie różnorodnych i współczesnych metod kształcenia z uwzględnieniem projektów i korzystania z tablic multimedialnych. E1-1174

Nauczyciel powinien cechować się empatią i wyrozumiałością w stosunku do uczniów. Nigdy nie krytykować ucznia, tylko pomóc mu w zrozumieniu danego zagadnienia. Nie powinien oceniać moralnie jego zachowania, przede wszystkim zajęcia z etyki powinny być prowadzone w formie dyskusji a nie wykładu. E1-1031

Nauczyciele, zresztą bardzo trafnie, podkreślają, jak ważny jest dialog w ich codziennej pracy, jak istotne są umiejętności związane z prowadzeniem rozmowy z uczniami. Przygotowanie do bycia nauczycielem etyki wymaga nie tylko umiejętności prowadzenia dyskusji na często trudne tematy, ale tak-

że **kształtowania swoistych przymiotów nauczyciela etyki**, w tym między innymi jego autentyczności, wiarygodności i odpowiedzialności, umiejętności słuchania i bycia otwartym na różne punkty widzenia.

Moim zdaniem, w kształceniu duży nacisk należy położyć na umiejętności dydaktyczne i metodyczne nauczyciela. Należy przekazywać praktyczne umiejętności prowadzenia lekcji nieobowiązkowych bez podręcznika u uczniów. Uczyc na pewno należy umiejętności prowadzenia dyskusji na trudne tematy, odpowiedzi na trudne pytania i podkreślać AUTENTYCZNOŚĆ nauczyciela, ponieważ uczeń bardzo szybko może zauważyć niespójność w przekazywanych treściach i zachowaniu nauczyciela. E1-0553

Należy położyć większy nacisk na przygotowanie nauczycieli do tej roli. Ważna jest umiejętność przekazania trudnych treści dotyczących moralności i systemu wartości w świecie, w którym ma miejsce zanik wszelkich wartości, a które są niezbędne w kształtowaniu przyszłych pokoleń. E1-0272

Położyć nacisk na praktykę, wyposażyć w wiedzę psychologiczną w dużo większym stopniu niż obecnie, uczyć kreatywnych metod pracy, ale przede wszystkim pokazywać, ile można osiągnąć dzięki rozmowie. E1-0891

Przygotować nauczycieli na analizę i dyskusję nad problemami, które nurtują współczesne dzieci i młodzież. Przygotować do dialogu z nimi. E1-0939

Uważam, że powinno kłaść się bardzo duży nacisk na umiejętność pracy z młodzieżą i praktykę. E1-0937

Więcej zajęć kształcących umiejętności w poruszaniu na lekcjach kontrowersyjnych, trudnych tematów. E1-0576

Większą uwagę zwrócić na osobiste cechy nauczyciela – jego umiejętności słuchania i reakcji na odmienne niż jego własne poglądy, bo często nauczyciele mają syndrom wszechwiedzących i to przeszkadza w nauczaniu etyki albo zniechęca uczniów przygotować przejrzysty układ treści związany z wykorzystywaniem go na zajęciach, a będący w formie umożliwiającej jego rozszerzanie lub zawężanie w zależności od percepcji i możliwości uczniów. E1-0523

Badani dzieląc się swoimi przemyśleniami, pisali, że dobrze byłoby opracować taki **program kształcenia**, który byłby zorientowany nie tylko na zdobywanie wiedzy teoretycznej z zakresu filozofii i etyki, ale miałby **bardziej praktyczny wymiar** (w sumie aż 54 osoby wskazały na tego rodzaju potrzebę

w zakresie zmian w kształceniu nauczycieli etyki). Badani stali na stanowisku, że kształcenie nauczycieli etyki powinno: „pokazać, jak przejść z teorii w praktykę, i uświadomić, iż etyka winna być praktyczna, żywa, a nie teoretyczna i nudna”.

Kształcenie głównie skierowane powinno być na wyrabianie umiejętności praktycznych do zastosowania w życiu codziennym ucznia. E1-0386

Kształcić w kierunku praktycznym, pokazywać metody i formy pracy z uczniami, uczyć przekazywania treści etycznych, a nie jedynie wykładać poglądy filozofów, co jest mało przydatne podczas nauczania etyki w klasach młodszych. E1-0163

Zwiększyć ilość zajęć, umożliwiających praktyczne zastosowanie teorii: ogrom wiadomości z zakresu filozofii przytłacza. Trudno jest, bez jakichś wskazówek, sięgnąć do najbardziej przydatnych treści, pomocnych w realizacji konkretnych celów edukacyjnych programu nauczania etyki. E1-0159

Respondenci jako jedną z bardziej preferowanych form pracy w toku kształcenia oceniają **warsztaty i dyskusje**. Uważają, że mogliby je z powodzeniem wykorzystywać w trakcie swojej późniejszej pracy z uczniami.

W proponowanym obecnie modelu kształcenia główny nacisk położony jest na zdobywanie wiedzy teoretycznej z zakresu zarówno filozofii, jak i etyki (jako nauki filozoficznej). Stanowczo za mało jest zajęć typowo praktycznych, warsztatowych, które stałyby się potem wzorami zajęć prowadzonych z młodzieżą lub dziećmi. E1-0124

Nauczyciele, pisząc o potrzebie bardziej praktycznego wymiaru kształcenia, podkreślali, że nauczyciele etyki mają duże zasoby wiedzy teoretycznej, natomiast brakuje im praktycznych rozwiązań, scenariuszy lekcji, sposobów na realizację tematów, czyli **obudowy metodycznej**.

Bardziej praktyczne podejście, prezentacja różnorodnych pomocy dydaktycznych, wymiana doświadczeń. E1-0996

Dostarczyć im w toku kształcenia akademickiego bardziej praktycznych umiejętności, prezentować poglądy filozoficzno-etyczne w odniesieniu do problemów współczesnego świata. Mniej teorii, więcej praktyki. Opracowanie podręczników i obudowy dydaktycznej dla przedmiotu etyka na 1, 2 oraz 3 etapie edukacyjnym. E1-0970

Kształcić, aby umieli rozmawiać ze zbuntowaną często młodzieżą. Uczyć metod i sposobów, a nie tylko wiedzy. Młodzież chce rozmawiać, a nie zawsze zdobywać wiedzę. Teoria etyki jest dla młodzieży zbyt trudna, wolą oni etykę praktyczną, rozmowy o tym co dobre i złe, jak postępować, kryteria podejmowanych decyzji, jak wybrać właściwie. Ważna jest też ocena ludzkiego postępowania i rozbieżność między tym co dorośli mówią a co czynią. Młodzi ludzie są bardzo krytyczni i dlatego nie chodzą na religię, a nie wiedzą, czego spodziewać się po zajęciach z etyki. E1-0571

Mogę się wypowiadać tylko w swoim imieniu. Studia podyplomowe dostarczyły mi sporo wiedzy ogólnej, natomiast brak było zajęć przygotowujących do prowadzenia lekcji w sposób atrakcyjny i dający możliwość przekazywania niezbędnej wiedzy. E1-0177

W czasie studiów należy zwrócić uwagę na praktyczne umiejętności i ćwiczenia, a mniej na wiedzę teoretyczną. Zresztą jestem zdania, że w czasie studiów podyplomowych, które trwają 2 lub 3 semestry, nauczyciel nie jest w stanie przygotować się do nauczania przedmiotu. E1-1003

Z badań wynika, iż zmiany w kształceniu nauczycieli etyki powinny przejawiać się w większej koncentracji uwagi na metodyce nauczania, pracy nad podstawą programową oraz pracy z istniejącymi programami nauczania i podręcznikami do etyki. Wszystko to musi się dziać w odniesieniu do realizacji zajęć z etyki na konkretnym **poziomie edukacyjnym**, gdyż w zależności od tego poziomu zmieniają się potrzeby uczniów, różnicuje tematyka zajęć i cele, jakie należy osiągać, ale także, biorąc pod uwagę specyfikę organizacji zajęć z etyki w polskich szkołach, z uczniami zróżnicowanymi wiekowo.

Zorientowanie kształcenia nauczycieli etyki na tego rodzaju kwestie jest niezwykle istotne i nie należy go pomijać w toku edukacji nauczycielskiej. Stąd w procesie studiów, obok rozwijania wiedzy teoretycznej, należy uczyć odpowiednich metod prowadzenia zajęć z etyki, podawać przyszłym nauczycielom praktyczne sposoby pracy z uczniami, wyposażać ich w ciekawe materiały dydaktyczne oraz zapoznawać z metodyką nauczania przedmiotu stosowaną w innych krajach. O tego rodzaju rozwiązaniach ewidentnie świadczą poniższe fragmenty wypowiedzi badanych nauczycieli:

Dostosować kształcenie nauczycieli do pracy na poszczególnych etapach edukacyjnych. E1-1120

Lepsze przygotowanie do pracy z młodszymi dziećmi, które jeszcze nie piszą, nie czytają. E1-0638

Merytoryczne przygotowanie do prowadzenia zajęć na poszczególnych etapach edukacyjnych. E1-0760

Metody pracy – jak pracować z grupą bardzo zróżnicowaną wiekowo. E1-1022

Metodykę komunikacji z różnymi wiekowo grupami dzieci. E1-1061

Nauczyciele etyki powinni być lepiej metodycznie przygotowani, powinni poznać wartościowe propozycje metodyczne, dyskutować o programach i podręcznikach do tego przedmiotu. E1-0308

Opracowanie jednolitego programu nauczania dla poszczególnych etapów kształcenia. Wyszczególnienie najważniejszych obszarów dydaktycznych, które należy omawiać z uczniami w zależności od ich wieku. E1-0144

Przygotować nauczycieli do nauczania etyki w klasach nauczania zintegrowanego – poszukiwanie rozwiązań/inspiracji, wyzbycie się moralizowania na rzecz nauczania postaw etycznych poprzez gry i zabawy, wyszukiwanie oraz umiejętne wykorzystywanie wartościowych materiałów i inspiracji jest rzeczą trudną dla kogoś, kto na co dzień nie pracuje z tak małymi dziećmi. Brak podręczników czy choćby solidnej bazy merytorycznej jest wręcz „zachętą” do lekkiego traktowania tych zajęć. E1-1242

Przygotować odpowiednie ścieżki w trakcie studiów filozoficznych lub studia podyplomowe koncentrujące się na metodyce nauczania etyki oraz współczesnych problemach etycznych. E1-0248

Solidnie opracowana podstawa programowa dla konkretnego etapu edukacyjnego, przykładowe scenariusze lekcji. Ponadto, przynajmniej dwa razy w roku konferencje metodyczne. E1-0480

Studia z zakresu etyki w bardzo niewielkim stopniu zawierają tematykę przeznaczoną dla dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz nie pokazują również, jak w kompetentny i interesujący sposób przekazać wiedzę młodszym dzieciom. Większość scenariuszy oraz wykładów jest przeznaczonych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. E1-1192

Umiejętność dobierania metod i treści do poszczególnych etapów nauczania. E1-0518

Zapoznać z różnorodnymi metodami i formami realizacji zajęć w zależności od wieku uczniów. E1-0241

Nauczyciele oczekują wyposażenia ich w **narzędzia pracy**. Solidna baza metodyczna, materiały potrzebne do pracy na lekcjach, karty pracy, scenariusze lekcji, pomoc w tworzeniu programów nauczania, a przede wszystkim dobre podręczniki to niektóre z wielu propozycji, jakie przedstawili badani.

Brak jest programów, podręczników, pomocy dla nauczycieli. Brak informacji o tym, czym w ogóle jest etyka i czemu ma służyć. E1-0580

Dawać więcej narzędzi nauczycielom i sposobów realizacji programu. Pomoc w tworzeniu autorskich programów nauczania. E1-0708

Należy przede wszystkim zacząć kształcić nauczycieli etyki w taki sposób, jak kształcą się nauczycieli innych przedmiotów. W mojej ocenie obecnie uczą etyki nauczyciele przypadkowi. E1-0286

Doskonalenie zawodowe

Nauczyciele podkreślali, że koniecznie należy zadbać o ciągły rozwój zawodowy nauczycieli etyki i nie ograniczać oferty edukacyjnej wyłącznie do kształcenia i zdobywania kwalifikacji do nauczania etyki w szkołach. W ich ocenie, niezmiernie istotną kwestią jest wsparcie, jakie otrzymuje nauczyciel etyki w trakcie swojej pracy. Dlatego ważne jest, aby zaplanowana i realizowana była odpowiednia liczba kursów, szkoleń, warsztatów, konferencji z zakresu nauczania etyki oraz by dostęp do nich był ułatwiony (nie zdefiniowano tego terminu).

Jestem nauczycielem nauczania zintegrowanego, nie mamy żadnych możliwości doksztalcenia się, bazuję na podstawie programowej klas młodszych i programie „Ludzkie ścieżki”. Materiały szukam sama. Chętnie skorzystałabym z jakiegóż formy doksztalcenia. E1-0744

Jesteśmy na początku funkcjonowania etyki w szkole. Brakuje oferty kursów, szkoleń na II, III etapie edukacyjnym. E1-0099

Korzystałam tylko z programu ORE „Etyka nie tylko dla smyka” i tego co znalazłam w Internecie, więc w zasadzie kształciłam się sama. Trzeba rozszerzyć możliwości korzystania z różnych form doskonalenia praktycznego. Dobrą formą doskonalenia były warsztaty organizowane przez metodyków, którzy byli najbliższymi nauczycielami, a takich z etyki nie ma – zwłaszcza warsztatów dotyczących budowania własnych programów, atrakcyjnych metod prowadzenia lekcji, możliwości wymiany doświadczeń. E1-0825

Badani uważają, że wraz ze wzrostem liczby szkoleń i dostępności do nich należałoby zadbać o pogłębienie warsztatu nauczyciela z zakresu realizacji lekcji etyki z wykorzystaniem wielorakich metod i form pracy z uczniami w różnym wieku, pracę z grupami zróżnicowanymi wiekowo, a szczególnie na realizację lekcji etyki z uczniami młodszymi.

Dodatkowe szkolenia z zakresu nauczania dla uczniów najmłodszych (kl. I-III), dodatkowe materiały, karty pracy dla uczniów klas 1, którzy nie potrafią jeszcze czytać. E1-1180

Kursy doszkaltające z zakresu prowadzenia zajęć z etyki. W pracy z uczniami potrzebne są środki dydaktyczne (podręcznik, ćwiczenia, filmy, plansze itp.). E1-0284

Należy wprowadzić kurs dla nauczycieli po studiach humanistycznych (a nie filozofii), którzy nauczają etyki. Taki kurs miałby na celu przypomnieć główne zagadnienia dotyczące etyki. E1-0803

Organizowanie kursów, szkoleń mających na celu ukazanie różnych form i metod nauczania tego przedmiotu. E1-0561

W wypowiedziach badanych pojawiły się także propozycje, aby:

...organizować co pięć lat kursy doskonalące; przeprowadzać testy, aby zminimalizować liczbę osób stronnicych! E1-1051

Przywrócić kursy kwalifikacyjne w ODN. Studia podyplomowe są za drogie i zbyt obciążające (wiele godzin praktyk, a przecież jesteśmy już nauczycielami nie brak nam warsztatu, ewentualnie wiedzy). Ja od lat biorę udział w świetnych seminariach prowadzonych przez metodyka i to wystarcza. Szkoda, że nie daje pełnych uprawnień do nauczania etyki. E1-0196

Udostępnić możliwość doskaltania przez Internet, konsultacje u doświadczonych nauczycieli-metodyków, stworzyć platformę do dyskusji i opracować więcej programów. E1-0380

Podsumowanie

Transformacja ustrojowa na przełomie lat 80. i 90. XX wieku wywołała zmiany społeczne, w tym także w zakresie postaw osobniczych. Wprowadzenie przez rząd religii jako powszechnego przedmiotu nauczania, w odruchu wolności wyboru postaw dla swoich dzieci przez młodych rodziców, przymusiło tenże rząd do wprowadzenia przedmiotu będącego wówczas al-

ternatywą dla przedmiotu religia, a stał się nim przedmiot etyka (a nie, na przykład, nauka o religiach). System edukacyjny stanął przed dylematem: kto powinien uczyć tego przedmiotu?

Metodą prób i błędów, a często także faktów dokonanych, nauczanie etyki zrazu raczkuje zaczęło się rozwijać. Okazało się, iż w tym procesie pojawił się problem braków nauczycieli: braku tradycji zawodu nauczyciela etyki czy braku doświadczeń w kształceniu adeptów tego ważnego dla człowieka fragmentu jego funkcjonowania w społeczeństwie, kształtowania jego postaw, sięgania do najlepszych pokładów humanistyki i wielu innych, co spowodowało pewien impas, nie tylko w szkole. Przedstawione wyniki badań skłaniają do namysłu nad kształceniem nauczycieli etyki, a potem ich doskonaleniem i wspieraniem w pracy pedagogicznej, aby przedmiot nie tylko wypełniał siatkę godzin uczniowskich, ale stanowił istotny element polskiego systemu edukacyjnego i społecznego.

Wypowiedzi nauczycieli pokazują, że byli oni zgodni co do tego, że zdecydowanie należy ugruntować pozycję nauczyciela etyki poprzez odejście od przypadkowości w powierzaniu nauczycielom prowadzenia zajęć z etyki i położenie nacisku na kształtowanie wysokich standardów w zakresie wy-
mogów, jakie ma spełniać nauczyciel etyki.

Nie ulega wątpliwości, że kształcenie, a później doskonalenie nauczycieli z jednej strony nowego, a z drugiej niszowego przedmiotu, jednocześnie takiego, z którym przyszły nauczyciel nie stykał się wcześniej jako uczeń, jest sporym wyzwaniem. Nauczyciele podkreślali, że potrzebna jest im wiedza na poziomie uniwersyteckim, a wszelkie uzupełnienia (wykształcenia) w celu dopełnienia (etatu) nie gwarantują sukcesu. Jednocześnie oczekują oni bardzo systematycznego, planowanego i skutecznego wsparcia, przede wszystkim metodycznego (kursy, poradniki, podręczniki), wsparcia, które będzie rzeczywiście pomocne w jak najlepszej realizacji powierzonego im do realizacji przedmiotu.

Profesja nauczycielska stawia wobec każdego jej przedstawiciela, nie tylko nauczyciela etyki, szczególne wymagania, w tym co do profesjonalizmu, wykształcenia, etyki zawodu, pogłębionej refleksji etycznej i wrażliwości moralnej¹⁴. Wśród rozlicznych kwestii dotyczących nauczyciela, bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy on w szkole, nie może zabraknąć związanych właśnie z ich przygotowaniem zawodowym i całościową edukacją oraz z etycznym wymiarem jego pracy. Problematyka ta jest szczególnie istotna, zwłaszcza w stosunku do nauczycieli realizujących przedmiot nauczania, którego historia jest wciąż stosunkowo krótka w porównaniu z innymi przedmiotami w polskiej szkole.

¹⁴ J. Madalińska-Michalak, *Etyka nauczyciela*, [w:] *Etyka. Część II: Filozoficzna etyka życia spełnionego*, red. ks. S. Janeczek, A. Starościc, Lublin 2016, s. 299-324.

BIBLIOGRAFIA

- Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożył, Wydawnictwo „Scriptum”, Seria Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej, Kraków 2017.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, wyd. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Madalińska-Michalak J., *Etyka nauczyciela*, [w:] *Etyka. Część II: Filozoficzna etyka życia spełnionego*, red. ks. S. Janeczek, A. Starościc, Lublin 2016.
- Madalińska-Michalak J., *Teaching of Ethics in Schools in Poland: Main Challenges*, Referat prezentowany podczas konferencji ECER 2017: *Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research*, Sekcja 27: Didactics – Learning and Teaching, Kopenhaga, 25 sierpnia 2017 roku.
- Madalińska-Michalak J., Jeżowski A., Więśław S., *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.
- Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 r. w sprawie gwarancji wolności sumienia i wyznania (U 12/92; OTK ZU 1993, poz. 9.).
- Pépin L., *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends – NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe*, Network of European Foundations, London 2009.
- Robbers G., *Edukacja religijna w systemach szkół publicznych w Europie*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (DzU z 1992 r. nr 36, poz. 155; uwzględniono zmiany: DzU z 1993 r. nr 83, poz. 390; DzU z 2014 r. poz. 478).
- Ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (DzU z 1991 r. nr 95, poz. 425) z kolejnymi nowelizacjami i tekstami jednolitymi (uwzględniono zmiany ujęte w tekstach jednolitych: DzU z 1996 r. nr 67, poz. 329; DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.; DzU z 1998 r. nr 117, poz. 759).

SŁAWOMIR BANASZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KAPITAŁ SPOŁECZNY - KRÓTKIE LOSY POJĘCIA

ABSTRACT. Banaszak Sławomir, *Kapitał społeczny – krótkie losy pojęcia* [The Social Capital – A Short History of the Concept]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 95-106. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.6

The paper deals with the concept of social capital. The author tries to show the phenomena and processes that the concept expresses. The paper adopts a critical attitude towards the social capital concept. The author argues that social capital, through its complexity and extremely synthetic character, requires to be divided into narrower and more specific concepts that directly refer to the important phenomena and processes of the modern world: education, culture, and economy.

Key words: social capital, social differentiation, social structure, education and economy

Uwagi wstępne

Kapitał społeczny to dziś bardzo modne określenie. W gruncie rzeczy, posługują się nim nie tylko badacze społecznej i edukacyjnej rzeczywistości, lecz także różnej maści analitycy, politycy zasiadający w parlamencie, samorządowcy, wreszcie specjaliści od polityki społecznej, dziennikarze oraz publicyści¹. Co w nim tak przyciągającego i z czym wiązać „karierę” kapitału społecznego? Według mojej oceny, po pierwsze: tak określenie, jak i koncepcja mają pewien **walor atrakcyjności wyjaśniającej**. Co to oznacza? Otóż zwykle, kiedy do analiz współczesnych zjawisk i procesów społecznych wpręgamy kategorię bardzo ogólną, syntetyczną, uzyskujemy w efekcie dość duży „procent wyjaśnienia”. Innymi słowy, im ogólniejsza (a w skrajnej postaci –

¹ Por. E. Ferragina, A. Arrigoni, *The Rise and Fall of Social Capital: Requiem for a Theory?* Political Studies Review, 2017, 15.

ogólnikowa) kategoria, tym rozleglejszy zakres zjawisk i procesów poddaje się wyjaśnieniu za jej pomocą. Oczywiście to tylko pozory.

Przykłady można mnożyć. Dlaczego w Polsce wciąż frekwencja wyborcza jest relatywnie niska (poniżej 50% ogółu uprawnionych do głosowania)? Zbyt niski poziom kapitału społecznego. Dlaczego tyle nieprawidłowości dzieje się w gospodarce? Zbyt niski poziom kapitału społecznego. Dlaczego rynek pracy (jeszcze do niedawna) jest w tak niewielkim stopniu dynamiczny? Zbyt niski poziom kapitału społecznego. Dlaczego absolwenci studiów uniwersyteckich w małym stopniu angażują się w życie swych macierzystych wydziałów lub instytutów kierunkowych? Zbyt niski poziom kapitału społecznego.

Jak widać, na wiele pytań (chciałoby się nawet powiedzieć – na nieskończenie wiele pytań) da się udzielić odpowiedzi, która w ten czy inny sposób wikła jakąś bardzo szeroką kategorię. W tym przypadku jest to kapitał społeczny. Ale w innym może to być niedodefiniowany lub rozumiany w sposób wieloznaczny „neoliberalizm”, może to także być „reforma” lub „zmiana”. Rzecz jednak w tym, by kategorię, nawet tę skonstruowaną poprawnie, ale jednak ogólną, syntetyczną, potrafić rozłożyć, podzielić na mniejsze i bardziej konkretne kategorie służące analizie nowoczesnych zjawisk i procesów społecznych, edukacyjnych, kulturowych i tak dalej. Nie jest to przypuszczalnie zbyt odkrywcze stwierdzenie, niemniej warto je sformułować, gdyż nader często mamy do czynienia z opisanym wyżej postępowaniem, które można by ująć jako wyjaśnianie wszelkich problemów za pomocą jednego pojęcia.

Po wtóre, stosowanie konkretnych, zwykle pojemnych, kategorii w naukach społecznych ma charakter **mody**. Przypomina do złudzenia modę obecną w sferze odzieżowych marek i wzorów przemysłowych. Obie szybko znajdują zwolenników, obie przemijają, ale i obie wracają za kilka dziesięcioleci. Wprawdzie w nowej, przetworzonej formie, ale zawsze z wyraźnymi odniesieniami do przeszłości. Dlaczego tak się dzieje? Chyba dlatego, że jakaś koncepcja ma określony powab przyciągania zwolenników swoją **mocą dyskryminacyjną** (zazwyczaj pozorną, co raz jeszcze podkreślam), procentem wyjaśnienia problemu. A także językiem, który, według mnie, ma największą siłę przyciągania „wyznawców” oraz zwykłych „użytkowników”.

Gdyby bowiem „kapitał społeczny” zastąpić rdzennym określeniem odwołującym się do „klikowości” oraz „nepotyzmu”, jego powab znacząco by osłabł. Wnet znaleźliby się krytycy, którzy zarzucaliby „jednostronność” ujęcia, „wartościujący” charakter, czy „potoczność”. Taka postawa wyraża, rzecz jasna, dostrzeżoną dawno temu skłonność badaczy społecznych do rozmywania problemów, jak również ucieczkę od ostrych i wydzielonych formalnie określeń. Pozornie łatwiej wówczas dyskutować, prowadzić debaty o tym, jak powołać do życia kapitał społeczny, skoro go nie ma w dostatecznej ilości i tak dalej.

Kapitał społeczny jako kategoria analityczna i jako składnik praktyki społecznej

Podjęmę więc próbę zdefiniowania kapitału społecznego jako modnej obecnie kategorii analitycznej w naukach społecznych oraz przejdę do argumentów „za” i „przeciw”, czyli bilansu mocnych oraz słabych stron ujmowania wszelkich zjawisk i procesów społecznych w języku „kapitału”. Warto wobec tego nieco dokładniej przeanalizować te koncepcje kapitału społecznego, które do tej pory pojawiły się w nauce.

Pamiętając, rzecz jasna, że samo określenie ma nieco dłuższą tradycję², rozpocznę od Pierre’a Bourdieu, którego pojmowanie kapitału społecznego jest rozpowszechnione wśród przedstawicieli nauk społecznych. Dlaczego? Ponieważ francuski badacz odwołuje się do **kultury**, **przemocy symbolicznej** oraz **dominacji** jako elementów powiązanych z analizowanym pojęciem. Jedną z jego najbardziej rozpowszechnionych definicji to:

zbiór aktualnych lub potencjalnych zasobów połączonych z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych relacji wzajemnych znajomości oraz rozpoznawania się lub – innymi słowy – przynależność do grupy zapewniającej każdemu z jej członków wsparcie kolektywnego kapitału, rodzaj poświadczenia zaufania w różnych znaczeniach tego słowa³.

Jest jednoznaczne, że Pierre Bourdieu odwołuje się do sieci znajomości, kontaktów osobistych, grupowych, które następnie dają jednostce wielowymiarowo rozumianą przewagę. Tym bardziej że, autor wyraźnie łączy kapitał społeczny z ekonomicznym, kulturowym oraz symbolicznym. Stwierdza nawet, że jest on wprawdzie „względnie nieredukowalny” do pozostałych form kapitału, ale pozostaje z nimi w określonych zależnościach⁴.

Można by więc skonstatować, że francuski socjolog, podobnie jak jego teoretyczny inspirator Karol Marks, upatruje w ekonomicznym podziale dochodu i dóbr wszelkich pozostałych czynników ładu społecznego. Zresztą stwierdza to bardzo wyraźnie w słowach:

Należy więc jednocześnie przyjąć, że kapitał ekonomiczny jest źródłem wszystkich innych rodzajów kapitału i że te przekształcone i zamaskowane formy kapitału ekonomicznego, nie dające się nigdy zredukować do tego pojęcia, wytwarzają najbardziej specyficzne skutki jedynie w takim zakresie, w jakim ukrywają fakt, że kapitał ekonomiczny stanowi ich podstawę⁵.

² Por. P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 286-287.

³ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Ed. J. Richardson, New York 1986, s. 51.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 54.

Nie ma więc wątpliwości, że **społeczne zróżnicowanie, nierówności** oraz **własność** stanowią punkt wyjścia tych rozważań⁶. Tym samym, nie da się Bourdieu zredukować do socjologa kultury, który przede wszystkim akcentował kwestie norm, wartości i tym podobnych. Osobną kwestią pozostaje jeszcze terminologia i – by tak rzec – **pankapitalizm**, ale o tym nieco później.

Warto zestawić rozważania francuskiego prominentnego socjologa z koncepcją kapitału społecznego, którą wysunął James Coleman (1988). Amerykański socjolog twierdził bowiem, iż kapitał społeczny pozwala jednostkom osiągać cele, chociaż nie zawsze jest w pełni funkcjonalny. Z pewnością stanowi natomiast specjalną strukturę wzajemnych powiązań i zależności między jednostkami i grupami społecznymi.

Analizując koncepcje kapitału społecznego, nie sposób nie zauważyć, że nie są one w pełni dookreślone. Nie są być może wieloznaczne, niemniej brakuje im konkretyzacji. Różnią się między sobą poziomem ujęcia (makro – mezo – mikro), ale wszystkie akcentują wzajemne powiązania, relacje, kontakty oraz możliwości działania. Ów łączący wspomniane koncepcje element jest też najsłabszym ogniwem tychże. Po pierwsze dlatego, że wprowadzona kategoria pojęciowa „kapitału” pozostaje w sprzeczności z klasycznym rozumieniem kapitału na gruncie nauk o gospodarce⁷ oraz z rozumieniem społecznym – nie mieszcząc się w nim po prostu. Po wtóre, posługiwanie się kategorią społecznego kapitału pozostaje w kolizji z weberowskim podziałem na zjawiska gospodarcze, uwarunkowane gospodarczo oraz doniosłe gospodarczo. Jeśli pewne postawy, wzajemne relacje między ludźmi (indywiduami lub grupami) nazwiemy „kapitałem” to tak, jak gdybyśmy zredukowali cały kosmos zjawisk i procesów pozagospodarczych do gospodarki, popytu, podaży i pieniądza.

Kapitał społeczny jako zasób osób trzecich a procesy społecznej wymiany

Wydaje mi się, a nawet jestem o tym głęboko przekonany, że z faktu posłużenia się znajomościami w zdobyciu pracy w przedsiębiorstwie przemysłowym nie wynika jeszcze, chyba w ogóle, a z pewnością bez długiej litanii warunków, że ta znajomość lub stosunek pokrewieństwa staje się zjawiskiem ekonomicznym. Byłaby to wprawdzie cudowna przemiana, lecz bardzo nierealitywna. W istocie bowiem żadna przemiana się nie dokonuje. Można

⁶ Por. N. Abercrombie, A. Warde (red.), *Social Change in Contemporary Britain*, Cambridge 1995; S. Banaszak, *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

⁷ Por. G. Musiał, *Z punktu widzenia ekonomii*, Katowice 2008.

natomiast mówić o takim stosunku społecznym, który wywiera wpływ na gospodarkę, który jest zatem gospodarczo doniosły. Bowiem, zdobycie etatu w pożądanym społecznie przedsiębiorstwie lub instytucji oraz uzyskanie ponadprzeciętnych dochodów z pewnością wpływa na gospodarkę, jednostkowo zwiększa siłę nabywczą indywiduum i całej rodziny, podnosi jego prestiż, w konsekwencji również samoocenę i tym podobnie. Niemniej, nie przekształca się automatycznie w zjawisko gospodarcze *per se*. Jedynie wywiera mniejszy lub większy wpływ na rynek. Dodatkowo, podlega analizie w kategoriach monopolizacji szans życiowych (Weber) lub przewagi grupy dominującej (Bourdieu). Jednakże nie staje się sam w sobie zjawiskiem gospodarczym.

Kapitał społeczny w rozumieniu głównych „klasyków” jest więc pewnym skrótem myślowym, który ma dodatkowo tę słabość, że odnosi się do zasobu lub zasobów pozostających w gestii i władaniu innych osób. W rzeczywistości trudno pomylić to, czym ja dysponuję, jako względnie niezależny społeczny aktor, z tym, o co ewentualnie zabiegam, ale co pozostaje w gestii i władaniu innych osób. Na przykład, o zatrudnieniu decyduje pełniący funkcję dyrektora serdeczny kolega mojego ojca. A nie ja sam. Mogę jedynie, zwykle nie bezpośrednio, lecz właśnie za pośrednictwem trzeciej osoby, zabiegać o zatrudnienie w tym konkretnym przedsiębiorstwie. Nie działają tu żadne automatyzmy czy bezwarunkowość opisywanych procesów, lecz z dawna poznane: predylekcja, sympatia, reguła wzajemności i tak dalej.

Warto więc podkreślić, że kapitał społeczny jest **kategorią syntetyczną**, wyrażającą szereg różnorodnych, jakościowo odrębnych oraz wzajemnie do siebie niesprowadzalnych zjawisk i procesów społecznych. Są to między innymi: interakcje między jednostkami i grupami społecznymi, procesy wymiany, wywieranie wpływu, realizacja partykularnych interesów, władza i jej komponenty, negocjowanie, uzależnianie, podporządkowanie, presja, gra o sumie zerowej, stwarzanie barier, nierówności i wiele innych. Wzmiankowane zjawiska i procesy mogą tworzyć specyficzne struktury wzajemnie powiązanych i współzależnych elementów – tym bardziej posługiwanie się zbiorczym pojęciem kapitału jest raczej nieadekwatne. Zwłaszcza że będzie ono raczej „wyglądać” kanciaste kategorie nepotyzmu, partykularyzmów, przemocy i tak dalej. Niemniej, to właśnie one są konkretne i jednoznacznie identyfikują problemy.

W tym sensie hasło „kapitał społeczny” wyraża przynajmniej trzy różne stosunki: bliskiej przyjaźni czy raczej **więzi** między ludźmi, **korzystania** (pośredniego) z możliwości pozostających w gestii drugiej osoby oraz **wymiany**. Każdy z nich stanowi odrębną strukturę wzajemnie powiązanych i współzależnych czynników, ale nie oznacza to, że występują dające się jasno określić relacje z pozostałymi strukturami. Innymi słowy, nie każda bliska przyjaźń

daje w efekcie możliwość „załatwienia” pracy lub jakiegokolwiek innej korzyści tak, jak nie każda potencjalna możliwość będąca w gestii konkretnego indywiduum jest „na sprzedaż”. Z całą pewnością jednak, relacje między ludźmi, w tym między indywiduami a grupami społecznymi, wyrażane hasłem społecznego kapitału, mają charakter wymiany, którą prowadzą na kształt opisywany przez klasyczne już koncepcje Georga Homansa i Petera Blaua⁸.

Poza tym, kapitał społeczny, zwłaszcza w użyciu obiegowym, ale częściowo także naukowym, przyjmuje postać „zasobów”, które – w domyśle – są bezpośrednio dostępne jednostkom oraz grupom społecznym. Uważam jednak, że to wadliwa interpretacja, gdyż nawet pobieżna analiza dostępnych definicji wskazuje na to, że zasoby, o których mowa, są dostępne jedynie pośrednio. I to nie bez całej litanii dodatkowych warunków. Wśród nich są na przykład: intensywne zabieganie i przekonywanie, branie na siebie zobowiązań oraz – w domyśle – ekwiwalentny charakter relacji. Oznacza to, że za czas jakiś trzeba będzie się odwdziżyć, czy to w formie przysługi czy bardziej kwantyfikowalnych świadczeń. A wszystko to przebiega za pośrednictwem indywiduów lub grup stanowiących element łączący tego, kto prosi i tego, kto oferuje. Tym samym, nie może być mowy o bezpośrednim i pełnym korzystaniu z kapitału, a jedynie o potencjalnym jego użyciu, zwykle zapośredniczonym przez dodatkową relację z osobą trzecią.

Z opisanych powyżej powodów „kapitał społeczny” jest według mnie jedynie względnie przydatnym narzędziem analizy nowoczesnych stosunków społecznych, edukacyjnych, kulturowych, czy gospodarczych. Nie oznacza to wszak, że nie stanowi trafnego pojęcia heurystycznego, które sprawdza się na wstępnych etapach analiz. Tak, jak w przedwstępnych opisach rzeczywistości przyrodniczej przydatne są podziały na zwierzęta żyjące na lądzie, w wodzie oraz w powietrzu (Pareto). I nie jest to podział nieprawdziwy, a jedynie zbyt ogólny i – w tym sensie – wstępny. A nawet przedwstępny i służący, z założenia, kolejnym podziałom, klasyfikacjom i typologiom.

Reasumując, można by skonstatować, że nauki społeczne dysponują trafniejszymi kategoriami opisu i analizy nowoczesnych zjawisk oraz procesów przebiegających w ludzkich gromadach. Wszystkie wymagają nieporównanie bardziej szczegółowego namysłu nad rzeczywistością, ale dają dzięki temu bardziej szczegółowe rezultaty. Różnica nie sprowadza się jednak wyłącznie do oglądu przez teleskop i mikroskop. Zasada się również na całkowitej **nieredukowalności** wymienionych zjawisk i procesów społecznych do pojęcia kapitału, wraz z jego kwantytatywnym charakterem, zdolnością do inwestowania oraz wymienialnością.

⁸ Por. G.C. Homans, *Social Behavior. Its Elementary Forms*, New York 1974; P.M. Blau, *Exchange and Power in Social Life*, New York 1964; tegoż, *Wymiana i władza w życiu społecznym*, przekł. P. Zając, A. Psuty-Zając, Kraków 2009.

Warto zauważyć, że ujęcia kapitału społecznego wykraczające poza te, które można już nazwać klasycznymi, czyli w szczególności Pierre’a Bourdieu, Jamesa Colemana oraz Roberta Putnama, także nie rozwiewają pewnych wątpliwości związanych z kategorią samą w sobie. I tak, makrosocjalne rozumienie kapitału społecznego rozpowszechnione przez Francisca Fukuyamę⁹ i wyposażone dodatkowo w komponent **zaufania**, przekierowują naszą uwagę na społeczne interakcje oraz wymianę.

Wprawdzie nie wprowadza się tu jakichś nowatorskich elementów, które by znacząco odbiegały od dotychczasowych koncepcji. Niemniej, struktura rozważań amerykańskiego politologa¹⁰ wskazuje, że próbował on skonstruować nieco szerszą koncepcję opartą na zaufaniu, wzajemnych interakcjach, wymianie społecznej. Ale można także zinterpretować jego podejście jako kontynuację Roberta Putnama rozważań ma temat społeczeństwa obywatelskiego, oddolnych organizacji i relacji społecznych budowanych w najmniejszych i najbliższych jednostce społecznościach¹¹.

Kapitał społeczny w dyskursie publicznym i sferze rodzinnej własności

Kapitał społeczny może być i jest wiązany z neoliberalizmem jako pewnym już prądem myślowym współczesności, a nie jedynie sposobem organizacji życia gospodarczego. Emanuele Ferragina i Alessandro Arrigoni¹² w znakomitym artykule poświęconym powstaniu i upadkowi kapitału społecznego biorą za przykład Wielką Brytanię i dowodzą, że założenia tej koncepcji przeniknęły do dyskursu publicznego, ale obecnie nie spełniły się jej założenia, stąd zniknie ona z dyskursu naukowego. Nie udało się bowiem skutecznie przeciwdziałać skutkom neoliberalizmu, podobnie jak nie udało się wytworzyć kapitału społecznego na miarę teoretycznych założeń. A były one wpływowe, gdyż zawierały, jak twierdzą autorzy „**widmo dezintegracji społecznej**”¹³.

Trzeba jasno stwierdzić, że ostrożne lub wprost negatywne podejście do kapitału społecznego jako regulatora życia społecznego wyrażają także inni

⁹ F. Fukuyama, *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, New York 1996.

¹⁰ Por. F. Fukuyama, *Koniec historii*, przekł. M. Wichrowski, T. Bieroń, Poznań 1996; tegoż, *Zaufanie. Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, przekł. B. Pietrzyk, Kraków 2005.

¹¹ Por. R.D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York 2000; P. Sztompka, *Kapitał społeczny*, s. 293-295.

¹² E. Ferragina, A. Arrigoni, *The Rise and Fall of Social Capital: Requiem for a Theory?* *Political Studies Review*, 2017, 15, s. 355-356.

¹³ Tamże, s. 363.

autorzy. Analizując sytuację przedsiębiorstw, a więc zmieniając perspektywę z makro- na mikro-, Monica Lester i inni¹⁴ wskazują na słabe strony kapitału społecznego w przedsiębiorstwach rodzinnych. „Rodzinność” (*familiness*) wyraża się nie tylko w skłonności do kontroli większości udziałów w przedsiębiorstwie, lecz oznacza także zwiększone zaangażowanie rodziny w sprawy przedsiębiorstwa oraz realizację wizji tworzenia międzypokoleniowych wartości¹⁵. Właśnie ta wizja i jej realizacja stanowią pewien balast. Przyczyniają się bowiem do tak zwanego **negatywnego kapitału społecznego**, który obniża konkurencyjność przedsiębiorstw rodzinnych oraz ich zdolność do wytwarzania korzyści¹⁶.

Wydaje się w świetle powyższych analiz, że znane w teorii zarządzania zasady, między innymi otwartych konkursów oraz oddzielenia zarządzania od własności, mogłyby być lekarstwem na obniżanie się rynkowej dynamiki przedsiębiorstw rodzinnych. Z drugiej strony, warto zauważyć, że tak zwane rodzinne biznesy odtwarzają się współcześnie, stając się jedną z dominujących form organizacji gospodarczych. Tendencja ta zauważalna jest nie tylko w Polsce – tu jest nader widoczna i oczywista, lecz także w obrębie starszych gospodarek¹⁷.

Rodzinne imperia, w różnej skali, tworzą wzorzec prowadzenia przedsiębiorstwa, dostarczają norm i wartości innym uczestnikom rynkowej oraz pozarynkowej gry, promieniując również na naukowe zmagania z tym przedmiotem¹⁸. Trudno dokonać jednoznacznej oceny efektywności tego „wzorca” w znaczeniu ekonomicznym. W szerszym sensie społecznym i w sensie wprost edukacyjnym dostrzegam w wyrażanych przez „rodzinność” zjawiskach i procesach więcej słabych aniżeli mocnych stron.

Jedną z przykrych, moim zdaniem, konsekwencji propagowania takiego stanu rzeczy jest po prostu **zamknięcie się** na innych ludzi, na inne kompetencje i wartości, w skrajnym przypadku na wszystko, co pochodzi spoza rodziny. Jest to **antyrozwojowe** i tworzy bardzo negatywny wzorzec postępowania oraz „załatwiania” własnych spraw, który promieniuje na ludzi młodych. Staje się on z kolei niebezpieczny, kiedy zaczyna przenikać do sfery publicznej, do instytucji, wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z publicznym groszem. W tym sensie, stojące, tylko „teoretycznie”, za kapitałem społecznym zaufanie ma tutaj raczej wtórne znaczenie.

¹⁴ M. Lester, S.K. Maheshwari, P.M. McLain, *Family Firms and Negative Social Capital: A Property Rights Theory Approach*, Journal of Behavioral & Applied Management, 2013, 15, 1.

¹⁵ Tamże, s. 13.

¹⁶ Tamże, s. 20.

¹⁷ Por. T. Piketty, *Capital in The Twenty-First Century*, przekł. A. Goldhammer, Cambridge 2014.

¹⁸ Por. P. Sztompka, *Kapitał społeczny*, s. 319.

Uwagi końcowe

Wziąwszy pod uwagę liczbę ujęć, którym towarzyszy wykorzystanie którejś ze wspomnianych koncepcji kapitału społecznego, trzeba by nad miejscem i rolą kapitału społecznego w nowoczesnych społeczeństwach zatrzymać się nieco dłużej. Zwłaszcza że jeden z twórców koncepcji kapitałów oraz ich wzajemnej konwersji, francuski socjolog i pedagog Pierre Bourdieu stanowczo wskazywał na negatywną rolę, jaką pełni on w społeczeństwie oraz edukacji. Ponadto, zjawiska i procesy, które wyraża dają się wprost określić wspólnym mianem sieci wzajemnych powiązań, zależności, zobowiązań.

W takim ujęciu kapitał społeczny ma podwójne niejako znaczenie. Z jednej strony stanowi bowiem ważny **czynnik oddziaływania na rzeczywistość** i może być, używając słów Maxa Webera, doniosły ekonomicznie, z drugiej natomiast – związany jest silnie z oddziaływaniem aksjonormatywnym, z ukształtowaniem się pewnego wzorca, który nakazuje kapitał gromadzić i pomnażać. Wraz z tak sformułowanim nakazem pojawia się nieuchronnie redukcja indywiduów do cyfr, pozycji w książce telefonicznej czy mailowej. Pośrednio przyczynia się zatem do **utowarowienia relacji między ludźmi**. Potęguje także **wyrachowanie** jednostek we wzajemnych kontaktach i relacjach.

Można by zatem sformułować tezę, iż właśnie nowoczesne nauki społeczne winny analizować zjawiska i procesy, które wyraża „kapitał społeczny”, oraz że to właśnie one mogą znacząco wpłynąć na pojmowanie tego pojęcia w codziennej społecznej praktyce. Podobnego zdania jest Zbigniew Kwieciński¹⁹, który w swym krótkim, lecz niezwykle trafnym wprowadzeniu do książki o społecznych kapitałach, nierównościach, ich kumulacji i redystrybucji stwierdza:

...podejść trzeba do problematyki kapitału społecznego w odniesieniu do wychowania i edukacji z należytą ostrożnością, a nawet podejrzliwością badawczą, pamiętając, że w tradycji polskiej pedagogiki społecznej i socjologii używano innych terminów, jak na przykład: siły społeczne, wsparcie rodziny i środowiska, solidarność, życzliwość²⁰.

Warto także dostrzec pewien nurt krytyczny, obecny nie tylko w rozumieniu samego kapitału społecznego, lecz także w ocenie koncepcji Pierra Bourdieu. Takie stanowisko przytacza Andrzej Radziejewicz-Winnicki²¹, który podkreśla ekskluzywny charakter kapitału społecznego oraz że może on stać

¹⁹ Z. Kwieciński, *Kapitałny problem. Słowo wstępne*, [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke, Bydgoszcz 2009, s. 9.

²⁰ Tamże.

²¹ A. Radziejewicz-Winnicki, *Ideologia a partycypacja społeczna. Rola i znaczenie kapitału społecznego*, [w:] *Kapitał społeczny a nierówności*, s. 20-21.

się czynnikiem społecznej ekskluzji. Zdecydowanie krytyczny wobec Pierre'a Bourdieu koncepcji kapitału społecznego (ale i wobec koncepcji Francisca Fukuyamy) jest natomiast Stanisław Kozyr-Kowalski. Polski socjolog upomina się o przywrócenie klasycznego rozumienia pojęciu „kapitał” i stawia tezę, iż Bourdieu dokonuje redukcji pewnych obiektów własności do jakiegoś rodzaju kapitału.

Sprowadza on chyba do kapitału ogół zasadniczych przedmiotów wszelkiej własności, a na pewno współczesnej własności. Bourdieu posługuje się bardzo szerokim rozumieniem kapitału. Wyróżnia jednak trzy jego rodzaje: kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny. Mówi też o kapitale symbolicznym²².

Rzeczywiście, francuski socjolog nadaje pojęciu „kapitał społeczny” rozumienie szerokie i – jednocześnie – oparte na ekonomicznym rozumieniu kapitału jako takiego. S. Kozyr-Kowalski przekonuje, że wprowadzone ongiś przez Maxa Webera rozróżnienie między zjawiskami ekonomicznymi, doniosłymi ekonomicznie oraz ekonomicznie uwarunkowanymi zostaje przez Bourdieu porzucone na rzecz swoistego „pankapitalizmu”, czyli dopatrywania się istnienia stosunków ekonomicznych we wszelkich stosunkach między indywidualnymi i grupami społecznymi. Stanisław Kozyr-Kowalski²³ stwierdza:

Wydaje mi się, że pojęcie kapitału społecznego ociera się o sofizmat, który polega na myleniu idyncyżności, tożsamości z kauzalnością, przyczynowością. Nadaliśmy mu żartobliwe miano sofizmatu Abrahama i Izaaka. Zakłada on bowiem rozumowanie podobne do następującego rozumowania: jeśli Abraham zrodził Izaaka, jeśli Izaak nie mógłby istnieć bez Abrahama, to Izaak nie jest Izaakiem, lecz Abrahamem. U Bourdieu jednak nie Izaak, lecz Abraham traci swoją tożsamość i idyncyżność po wejściu w określony stosunek przyczynowo-skutkowy. Po zrodzeniu syna Abraham przestaje być Abrahamem. Staje się rodzajem Izaaka. Jeśli kapitał ekonomiczny i kulturowy, czyli w naszym języku wielki pieniądź i wysokiej wartości siła robocza (Izaak), powstają dzięki stosunkom, znajomościom, koleżeńskim kontaktom i władzy państwowej (Abraham), to koleżeństwo i władza przestają być koleżeństwem i władzą, lecz stają się rodzajem środków produkcji i siły roboczej (rodzajem Izaaka).

Jak się wydaje, postępowanie Bourdieu jest nie tylko nie w pełni uprawnione, lecz także kłóci się z przyjętym dawno i względnie bezdyskusyjnie ustalonym pojęciem kapitału. Można by zatem zaproponować nieco trafniejsze ujęcie zjawisk i procesów, które wyrażają Bourdieańskie kapitały, gdyby oczywiście uznać, iż zasadnicza część koncepcji jest do społecznej rzeczywistości adekwatna. Uważam, że tak właśnie jest – choćby tylko z tego powodu, że zwraca uwagę na rolę rozmaitych koneksji w życiu społecznym oraz na

²² S. Kozyr-Kowalski, *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, wyd. II poszerzone, Poznań 2004, s. 128.

²³ Tamże, s. 135.

ich wychowawczy wymiar²⁴. Ów **wymiar wychowawczy** jest współcześnie niezwykle ważny, ponieważ orientuje nasze myślenie o świecie współczesnym jako o świecie współzależności, współodpowiedzialności, wreszcie – globalizacji i kulturowej dyfuzji. Edukacja stanowi zresztą obecnie czynnik pośredniczący między określoną kategorią społeczną (klasą bądź stanem) a jednostką, wraz z jej indywidualnie uwarunkowanym systemem wartości, norm, zachowań i wzorów kulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie N., Warde A. (red.), *Social Change in Contemporary Britain*, Polity Press, Cambridge 1995.
- Banaszak S., *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
- Banaszak S., Doktor K. (red.), *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań 2009.
- Blau P.M., *Exchange and Power in Social Life*, John Wiley & Sons, New York 1964.
- Blau P.M., *Wymiana i władza w życiu społecznym*, przekł. P. Zając, A. Psuty-Zając, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Bourdieu P., *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Ed. J. Richardson, Greenwood, New York 1986.
- Coleman J.C., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, *American Journal of Sociology*, 1988, 94.
- Coleman J.C., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990.
- Ferragina E., Arrigoni A., *The Rise and Fall of Social Capital: Requiem for a Theory?* *Political Studies Review*, 2017, 15.
- Fukuyama F., *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Free Press Paperbacks, New York 1996a.
- Fukuyama F., *Koniec historii*, przekł. M. Wichrowski, T. Bieroń, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996b.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, przekł. B. Pietrzyk, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2005.
- Homans G.C., *Social Behavior. Its Elementary Forms*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1974.
- Kozyr-Kowalski S., *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, wyd. II poszerzone, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Kwieciński Z., *Kapitałny problem. Słowo wstępne*, [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2009.
- Lester M., Maheshwari S.K., McLain P.M., *Family Firms and Negative Social Capital: A Property Rights Theory Approach*, *Journal of Behavioral & Applied Management*, 2013, 15, 1.
- Musiał G., *Z punktu widzenia ekonomii*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2008.
- Pareto V., *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*, przekł. M. Dobrowolska i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

²⁴ Por. też J.C. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge 1990.

- Piketty T., *Capital in The Twenty-First Century*, przekł. A. Goldhammer, MA: Harvard University Press, Cambridge 2014.
- Putnam R.D., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.
- Radziewicz-Winnicki A., *Ideologia a partycypacja społeczna. Rola i znaczenie kapitału społecznego*. [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2009.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2016.
- Weber M., *Obiektywność poznania w naukach społecznych*, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, red. A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, S. Rainko, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

MAGDA KARKOWSKA

Uniwersytet Łódzki

TERAPEUTYCZNE ASPEKTY WYWIADU NARRACYJNEGO W PERSPEKTYWIE PROWADZENIA BADAŃ BIOGRAFICZNYCH

ABSTRACT. Karkowska Magda, *Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego w perspektywie prowadzenia badań biograficznych* [Therapeutic Aspects of a Narrative Interview in the Perspective of Biography Studies]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 107-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.7

The article is devoted to an attempt to present a biographical approach in pedagogical research, taking into account not only exploratory but also therapeutic functions of narrative interviews. The reflections focus on looking for the answer to the question: whether and to what extent telling a story of one's life (especially marked by traumatic experiences) may contribute to integrating the past and the present, increasing self-awareness, and thus (re-)constructing the narrator's identity? I ask a question about the conditions to be met in order for the narrator to realize the limitations posed by the past and next to overcome the crisis by pointing out the main motives of action, epiphanies, crises, or breakthrough moments.

Key words: Interview, narrative, therapeutic influence

Kilka słów o celach badań biograficzno-narracyjnych

Badania biograficzne bywają zazwyczaj rozpatrywane jako odmiana studium indywidualnych przypadków, a zbliżone do nich określenia to: badania psychobiograficzne (Charlotte Bühler)¹, badania biograficzno-narracyjne (Urbaniak-Zajęc)², badania narracyjne (Kubinowski)³ oraz podejście biograficzne (Lalak)⁴.

¹ Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, przekł. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999.

² D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice: wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa 2013.

³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2010.

⁴ D. Lalak, *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 15.

Celem badań biograficznych jest zazwyczaj rekonstrukcja najważniejszych wątków w narracyjnej opowieści, podejmowana w celu przybliżenia procesów kształtowania tożsamości jednostkowej. Jak zauważa Teodor Schulze, rozróżnienie między rodzajami badań biograficznych czy narracyjno-biograficznych opiera się na koncentracji bądź zewnętrznym oglądzie (analiza przebiegu życia, jego etapów, cykli, pytanie o społeczne uwarunkowania biografii), bądź na wewnętrznej analizie przeżyć i doświadczeń badanych⁵. Jeśli przyjmiemy powyższe założenia dotyczące przedmiotu i celu badań, badania biograficzne nie powinny być uznawane za synonim badań narracyjnych. Jeśli natomiast zwrócimy uwagę na sposób przeprowadzania omawianych badań, wówczas procedura gromadzenia materiałów i sposoby ich analizowania tak w badaniach narracyjnych, jak i biograficznych są w zasadniczych punktach zbieżne.

Kolejnym, często spotykanym w literaturze przedmiotu określeniem jest „metoda biograficzna/perspektywa biograficzna”. Jak zauważa Danuta Urbaniak-Zajac, trudno mówić o jednej, spójnej metodzie biograficznej. Przeważnie – podejść o tym charakterze jest wiele⁶. Wynika to zarówno z wielości perspektyw biograficznych (biografia może być rozumiana jako tekst czy opowieść, jako proces wiodący do kształtowania tożsamości jednostkowej, jako społeczna konstrukcja, w ramach której poszukujemy prawidłowości jej przebiegu czy typów biograficznych, a także jako forma komunikacji), a co za tym idzie – celów jakie stawia sobie badacz, czy sposobu w jaki traktowane są dane pochodzące z biografii. Obydwie perspektywy postrzegania biografii potraktowane zostaną jako punkt wyjścia dla poniższych rozważań.

To, czym w istocie jest metoda biograficzna, czy szerzej – pewna perspektywa badawcza zajmująca się biografiami, zależy także od tego, jak badana jest biografia, co relacjonuje⁷ oraz jaki model badania biografii uznamy za wyjściowy⁸.

⁵ D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] *Uczenie się z biografii innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, s. 9-16.

⁶ Tamże, s. 12.

⁷ W istocie jest to pytanie o związek między biograficznym podmiotem a otaczającą rzeczywistością, życiem. Każdy z nas w jakimś stopniu jest producentem, jak i produktem własnej biografii. Ponadto, biografia nie ma charakteru linearnego (Ecarius). Składają się nań warstwy. Istotne jest pewne kontinuum czasowe – to co było, ale i to co jest i to co będzie (Schulze); Za: D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa badawcza*, s. 9-16.

⁸ Kwestią niezwykle istotną jest dyskusja między zwolennikami podejścia emicznego – bazującego na analizie języka badanych oraz etycznego – opartego na obserwacji zachowań reprezentantów określonej kultury czy społeczności (grupy). W przytoczonych wyżej modelach badań albo zakłada się, że język i sposób wypowiedzi stanowi reprezentację świata życia badanych, albo odwrotnie – drogą obserwacji poszukuje się różnic między tym co badani mówią a tym jak się zachowują. Podejście emiczne i etyczne, wypracowane przez antropologów kulturowych, odpowiada wewnętrznemu i zewnętrznemu traktowaniu danych empirycznych (Schulze) w badaniu biograficznym.

Niezwykle istotną cechą podejścia biograficznego jest fakt, że pozwala ono na poznanie sposobu, w jaki przeżywane bywa jednostkowe doświadczenie. Warunkiem jest jego istotność dla narratora, czy je pamięta, próbuje odtworzyć i – co niemniej ważne – gotów jest podzielić się swoimi wspomnieniami. Aby opowieść biograficzna stanowiła wartościowy materiał badawczy, powinna pozwalać dotrzeć do tego, w jaki sposób otaczająca rzeczywistość wywarła wpływ na świadomość, postawy, dążenia, czy opinie ludzi, będących uczestnikami określonych wydarzeń. Zgodnie z zasadą współczynnika humanistycznego⁹, w badaniach biograficznych istotna jest subiektywnie postrzegana rola i znaczenie kontekstu w kształtowaniu biografii jednostkowej. Aby ową biografiją, czy częściej jej kluczowe wątki, poznać, badacze posługują się wywiadem.

Wywiad jako spotkanie

Amerykański socjolog Erving Goffman zauważa, że istotny wpływ na budowanie każdej interakcji wywierają zarówno pewne ponadczasowe reguły, zwane też rytuałami sytuacyjnymi, jak i kontekst kulturowy oraz status uczestników spotkania, które to czynniki pozwalają zmieniać i modyfikować jego przebieg. Przestrzeń życia społecznego metaforyzowana jest jako dramat, gra i rytuał. Wywiad, kierowana rozmowa jest w ujęciu goffmanowskim pewną sytuacyjną grą, podczas której uczestnicy muszą rozstrzygnąć, w jakim stopniu gotowi są utrzymywać zarówno własne emocje, jak i czynniki zewnętrzne pod kontrolą, aby ich spotkanie stanowiło samoistny świat, zogniskowany na określonych zagadnieniach. Kontrola taka opiera się na umiejętności selekcji, oddzielenia elementów nieznaczących od istotnych – takich, które budują sens owego spotkania. Musimy jednak pamiętać, że podczas w miarę spontanicznej rozmowy, jaką jest wywiad, nie są to działania świadome, a istotną rolę w podtrzymywaniu definicji sytuacji pełnią emocje rozmówców. Jest tu możliwe całe spektrum zachowań pomiędzy oddaniem się we władanie roli a dystansem do niej. W pierwszej sytuacji rozmowa i omawiane zagadnienia pochłaniają rozmówcę na tyle, że w nikłym stopniu kontroluje on sytuację, obraz samego siebie, czy wrażenie wywierane na osobie prowadzącej wywiad. W drugim przypadku, dystansując się od roli badanego, może on sprawiać wrażenie osoby w ogóle nie zaangażowanej w dyskusję i w pełni kontrolować fakty, znaczenia, a przede wszystkim poziom szczerości własnych wypowiedzi. Dystans do roli, pojawiająca się refleksja, podobnie jak wzajemna obserwacja rozmówców, pozwalają przewidzieć, a nierzadko ukierunkować linię działania partnera interakcji

⁹ F. Znaniecki, *Metoda socjologii*, Warszawa 2008.

Tym, co szczególnie interesuje Goffmana jest analiza sytuacji społecznej, mechanizmy „zageszczania rzeczywistości”, koncentrowania się na określonym wycinku tejże, uwarunkowania komfortu i dyskomfortu jej uczestników, wynikające w dużym stopniu właśnie z możliwości kontrolowania sytuacji. Nie możemy bowiem zapominać, że to podmiotowość uczestników jest kluczowa, a nie sama definicja, nawet jeżeli reguły wspomnianej sytuacji są sztywne i z trudem podlegają negocjacji¹⁰.

Wywiad – komunikacja i świat przeżywany

Wywiad jest jedną z najczęściej stosowanych technik badawczych w badaniach jakościowych, przy czym pełni on nieco inną funkcję, aniżeli te prowadzone w paradygmacie badań ilościowych. Chodzi tu nie tyle o zbieranie opinii, co o rekonstrukcję znaczeń, jakie respondenci nadają rzeczywistości na poziomie poznawczym, emocjonalnym, czy moralnym. Istotne jest wydobycie ich z wypowiedzi badanego, stymulowanie wglądu we własne doświadczenia, który miewa nierzadko znaczenie terapeutyczne. Pozwala strukturyzować własne przeżycia, analizować je, nadawać im w perspektywie życia odpowiednią rangę, a w efekcie rozwijać samoświadomość¹¹. Nie należy więc w badaniach, których przedmiotem są wspomnienia czy doświadczenia badanych sprowadzać wywiadu do „techniki gromadzenia danych”, która zapewnia szybkie pozyskiwanie jednoznacznych wypowiedzi respondenta. Pod wpływem tematyzacji doświadczenia, to co nie było dotąd rozważane zostaje poddane refleksji, a werbalizacja i konceptualizacja własnego doświadczenia wspiera rozwój samoświadomości. Dobrze zadane pytania przyczyniają się do wzrostu wiedzy tematycznej i wytworzenia dobrej komunikacji opartej na pozytywnych interakcjach między zbierającym informacje a narratorem. Im bardziej uporządkowana jest sytuacja i przebieg wywiadu, tym łatwiej systematyzować i analizować informacje z niego pochodzące.

Proces komunikacji rozpoczyna się zetknięciem dwóch światów, dwóch subiektywnych rzeczywistości: tej reprezentowanej przez badacza i stworzonej przez badanych. Co mają one ze sobą wspólnego? Co je różni? Aby zainicjować proces komunikacji konieczne jest otwarcie się na drugiego człowieka, gotowość do przyjęcia jego perspektywy, oglądania świata jego oczyma i opisywania go jego językiem.

¹⁰ E. Goffman, *Spotkania*, przekł. P. Tomanek, Kraków 2010, s. 6 i n.

¹¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

Rozumienie każdej sytuacji interakcyjnej obejmuje kilka aspektów (językowy, kontekstualny, empatyczny, aksjologiczny)¹² i od nich jest uzależnione. Nie inaczej bywa w sytuacji wywiadu.

Szczególnie istotne dla porozumienia się badacza i badanego w sytuacji wywiadu są aspekty kontekstualny, jak też empatyczny, bowiem umożliwiają wejście w strukturę świata przeżywanego, zrozumienie motywów, znaczeń i elementów konstruujących narrację, ale także emocji towarzyszących badanemu, śladów w jego psychice jakie pozostawiły omawiane wydarzenia.

Reasumując, efektywność komunikacji w wywiadzie uzależniona jest między innymi od:

- zrozumienia własnych wypowiedzi przez obydwie strony – badanego, jak i badacza;
- subiektywnej szczerości (zgodności tego co mówimy z tym jak myślimy i co czujemy – terapeuci nazywają tę cechę kongruencją);
- poprawności wypowiedzi na poziomie językowym – używania powszechnie przyjętych zwrotów i wyrażeń, które mają charakter uniwersalny;
- umiejętności stymulowania narracji przez badacza.

W stosunkowo niewielkim stopniu, w porównaniu z komunikowaniem codziennym, efektywność ta zależy od prawdziwości (czy prawomocności, inaczej zgodności z faktycznym stanem rzeczy) wypowiedzi badanego. Nie chodzi tu bowiem o koncentrowanie się na obiektywnych faktach, ale właśnie na znaczeniach jakie nadają im badani i sposobach w jakich funkcjonują one w ich doświadczeniu. Wywiad pozwala zagłębić się w wyjątkowość i typowość opowieści badanych, a droga do tak postawionego celu wiedzie poprzez wiedzę i umiejętności badacza nabyte w praktyce badawczej.

Wywiad narracyjny – próba charakterystyki

Twórcą wywiadu narracyjnego jest Fritz Schütze. Główne założenie, na jakim się opierał, mówi, że poznanie ludzkiego życia możliwe jest dzięki interpretacji tego, co nam się przydarza, codziennych doświadczeń i wydarzeń jakie są naszym udziałem.

Podstawą wywiadu narracyjnego jest opowiadanie o tym co się wydarzyło. Sama narracja jest jednak rozumiana szerzej: jako retrospektywne tworzenie znaczeń, nadawanie kształtu przeszłym doświadczeniom, ich porządkowanie. W wywiadzie narracyjnym chodzi zatem o coś więcej niż o retrospekcję, narracja staje się sposobem rozumienia działań własnych oraz

¹² H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, oprac. B. Śliwerski, Gdańsk 2005, s. 25 i n.

podejmowanych przez inne osoby, organizowaniem zdarzeń i obiektów w znaczącą całość, ich łączeniem ze sobą¹³. Schütze wyróżnił dwie odmiany wywiadu narracyjnego:

- narracyjny wywiad ekspercki;
- wywiad autobiograficzno-narracyjny.

W drugiej wersji bywa on utożsamiany z otwartym wywiadem pogłębionym (IDI), ale też z wywiadem swobodnym, nieukierunkowanym, w wersji jaką opisuje Steinar Kvale¹⁴.

Jak zauważa Susan Chase, narrację rozumieć można jako przyglądanie się konsekwencjom działań i zdarzeń na przestrzeni czasu¹⁵. Ta sama autorka wymienia pięć podejść do wywiadu narracyjnego:

- psychologowie narracyjni starają się uchwycić związki między relacjami jednostek z przeszłych wydarzeń, w których uczestniczyli, a jakością ich życia. Inaczej mówiąc, zakładają oni, że sposób opowiadania historii oddziałuje na zachowania podmiotów ją opowiadających. W toku narracji mamy więc do czynienia z kształtowaniem samoświadomości narratora [przyyp. - M.K.];
- socjologowie dostrzegają złożony i wielopoziomowy charakter narracji, traktując ją jak przeżywane doświadczenie. Wywiad narracyjny jest szansą, a zarazem sposobem jej uporządkowania;
- etnometodolodzy podkreślają rolę języka i jak za jego pomocą wydobywany jest z narracji sens, zawarty w tym co, a także jak mówią narratorzy o tle historycznym i kulturowym wydarzeń, które są przedmiotem narracji;
- antropolodzy podkreślają zarówno rolę narratora jak i badacza. W wywiadzie narracyjnym traktowanym jako spotkanie ważne są obydwie osoby i ich wypowiedzi;
- autoetnografowie uznają, że ważne życiowo momenty oraz znaczące wydarzenia wpisane w kontekst kulturowy i społeczny są przedmiotem nie wywiadu, a własnych narracji.

W pozyskiwaniu materiału badawczego w drodze wyraźnie ukierunkowanej rozmowy, której podstawą są minione, nierzadko trudne, przeżycia narratora, kluczowe wydają się zarówno podejście psychologiczne jak i etnometodologiczne, ale też antropologia spotkania, uwypuklająca głębię wzajemnych interakcji narratora i badacza, z podkreśleniem tego, co dzieje się w samej przestrzeni komunikacji, ściśle wiążąc się z przedmiotem rozmowy. Nie możemy zapominać, że owo oprowadzanie po własnym życiu, odpowia-

¹³ E. Januszewska, *Wywiad biograficzny i metoda biograficzna – perspektywa badań jakościowych*, [w:] *Dziecko czecheńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010.

¹⁴ S. Kvale, *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł. i oprac. S. Zabielski, Białystok 2004.

¹⁵ S. Chase, *Wywiad narracyjny – wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. Denzin, Y. Lincoln, Warszawa 2009, s. 24-25.

dające raczej koncepcji „podróżnika” niż „górnika” (Kvale)¹⁶, nie zawsze musi opierać się na ustalonych pytaniach, ich kolejności, jednak musi mieścić się w ustalonym zakresie problematyki. Narracjami bowiem są tylko te opowieści, które mają uchwytny początek, po którym następuje opis powiązanych ze sobą wydarzeń, ale i wyraźnie zaznaczony koniec, pewną granicę między tym co wspomniane a nadawanym temu znaczeniom.

Wśród cech wywiadu narracyjnego przytaczanych przez Teresę Bauman najistotniejszą rolę w stymulowaniu narracji wydają się mieć współzależność (spotkanie i będąca jego podstawą rozmowa zmienia obydwie osoby w nią zaangażowane), integralność (angażowanie się w sytuację wywiadu całym sobą wymaga ustalenia granicy szczerości oraz intymności w wypowiedziach i reakcjach, obejmuje także gotowość badacza, aby jednocześnie słuchać, myśleć i mówić), a także wspólnota (duchowa więź nawiązująca się dzięki atmosferze spotkania i dialogu)¹⁷. Są one szczególnie ważne jeśli założymy, że celem wywiadu narracyjnego jest opisanie nierzadko traumatycznych doświadczeń, uporządkowanie ich, wzbudzenie refleksji i stymulowanie wewnętrznej przemiany narratora – jego sposobu postrzegania siebie, swojej roli, a następnie ugruntowania oceny minionych wydarzeń.

Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego

Wywiad narracyjny uznawany jest za swoisty rodzaj pracy z drugim człowiekiem, to jest takiej, która, jak wcześniej wspomniano, obejmuje porządkowanie jego przeżyć, doświadczeń i pobudzanie do autorefleksji, ale też odtwarza pewną procesualność biograficznego doświadczenia. Jak zakłada Hubert Hermans¹⁸, istnieje homologia między sposobem, w jaki organizowane są doświadczenia w życiu a strukturą biograficznej narracji. Zazwyczaj fazy biografii są odtwarzane w strukturze narracji w takim samym porządku, w jakim następowały w życiu. Istotnymi cechami narracji uwzględnianymi przez wywiad o takim charakterze są:

– procesualność (zjawiska uchwycone zostają na pewnym kontinuum: powstanie-rozwoj-zanikanie, nie zaś jako statyczny fakt. Istnieją jednak i tacy narratorzy, którzy wydobywają na plan pierwszy te aspekty wypowiedzi, które wydają się im najistotniejsze, najsilniej ich określają, są elementem autodefinicji lub z innych względów mają istotne znaczenie – wówczas zada-

¹⁶ S. Kvale, *Interviews: wprowadzenie*.

¹⁷ T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.

¹⁸ H.J. Hermans, E. Hermans-Jansen, *Autonarracje – tworzenie znaczeń w psychoterapii*, Warszawa 2000.

niem badacza jest również poszukiwanie odpowiedzi, z jakiego powodu tak się dzieje i w jaki sposób modyfikuje to czy uzupełnia sens narracji [przyp. – M.K.]

– dynamika (przemiany biograficzne wynikające z uwikłania narratora w tło historyczne i społeczne, rozumiane jako element środowiska czy szerzej – kultury pewnej społeczności, czy grupy, której był/jest członkiem);

– ciągłość (mimo zmian i wszelkich zwrotów akcji narracja dotyczy wciąż biografii tej samej osoby, składa się na proces konstruowania tożsamości jednostkowej)¹⁹.

Wywiad narracyjny jako pewien rodzaj interakcji, a zarazem forma komunikowania nie jest – jak zauważa Marek Czyżewski²⁰ – aktem parezji, a tym bardziej wyznaniem czy spowiedzią, a mimo to ma walor oczyszczenia, dążenia ku prawdzie, ku samemu sobie²¹.

Jako zdarzenie interakcyjne i spotkanie dwójki ludzi, podczas którego nierzadko dochodzi do szczerzej, obfitującej w niełatwe dla narratora wspomnienia, wywiad narracyjny ma wiele wspólnego z sesją psychoterapeutyczną. Cechą wspólną jest tu niewątpliwie dobrowolny akt odsłonięcia przed drugą osobą, ujawnienia i analizowania wspomnień, emocji. Jednakże, terapeuta w przeciwieństwie do badacza-biografa jest profesjonalnie przygotowany na zetknięcie z silnymi emocjami i potrafi właściwie je spożytkować. Także pacjent ma świadomość, że mogą się one pojawić i w formie terapeutycznego kontraktu wyraża zgodę na zetknięcie z emocjonalnie trudnymi sytuacjami.

Tabela 1 ilustruje różnice w umiejętnościach interpersonalnych między osobą prowadzącą wywiad narracyjny a psychoterapeutą.

Tabela 1
Umiejętności interpersonalne badacza i psychoterapeuty

Prowadzący wywiad biograficzny (narracyjny)	Psychoterapeuta
– empatyczne słuchanie	– umiejętność budowania relacji opartej na bezpieczeństwie i zaufaniu

¹⁹ M. Czyżewski, *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji. Antyesencjalistyczne wątpliwości i sprawa krytyki*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2017, IX, 4, s. 14-28.

²⁰ Tamże, s. 25.

²¹ Nakłada to na badacza pewne wymagania etyczne: nie wolno mu manipulować podmiotowością narratora, stosować moralnych pouczeń. Jak zauważa Gabriele Rosenthal, badaczowi nie wolno również burzyć mechanizmów obronnych narratora, trzeba zaakceptować fakt, że nie jest on gotów podjąć pewnych wątków. Badacz zobowiązany jest zapewnić narratorowi dyskrecję, poufność, prawo do odmowy odpowiedzi czy kontynuowania procedury wywiadu oraz wglądu do zgromadzonych danych.

<ul style="list-style-type: none"> - aktywne słuchanie i zapamiętywanie - znajomość reguł dotyczących komentowania czy wysuwania innych sugestii 	<ul style="list-style-type: none"> - emocjonalna obecność w dialogu z pacjentem - wpasowanie się w kanał komunikacyjny pacjenta - okazywanie empatii i zainteresowania - okazywanie wrażliwości w wymiarze interpersonalnym - unikanie nadmiernej identyfikacji z sytuacją i emocjami pacjenta - unikanie zachowań, które mogą skutkować oporem klienta
--	---

Opracowanie własne na podstawie: A. Golczyńska-Grondas, M. Grondas, *Biographical Research and Treatment. Some Remarks on Therapeutic Aspects of Sociological Biographical Interviews*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2017, IX, 4, s. 29-47.

Nie oznacza to, że osobą bardziej przygotowaną do prowadzenia wywiadów narracyjnych jest psychoterapeuta. Potrafi on lepiej budować relacje i w bezpieczny sposób reagować na skutki opowiadania o emocjonalnie trudnych doświadczeniach. Z kolei badacz trafniej kieruje strukturą wywiadu i z większą wprawą zyskuje orientację w przedmiocie badania, co nie musi prowadzić do naruszania integralności i podmiotowości narratora.

Gabriele Rosenthal rozróżnia dwa typy narratorów: takich, którzy zdołali się zdystansować do przeszłości i ustabilizować emocje oraz znajdujących się w aktywnej fazie kryzysu życiowego, a co za tym idzie – ich równowaga emocjonalna bywa zachwiana.

W pierwszym przypadku badacz-biograf może oprzeć się na rogersowskim schemacie aktywnego słuchania, facylitując retrospekcję i prosząc w razie potrzeby, aby narrator przypomniał sobie: ludzi, klimat, miejsca, zapachy, kolory – wszystko co pozwala pełniej rekonstruować minione wydarzenia. W drugiej sytuacji badacz musi zachować daleko posuniętą ostrożność, udzielając wszelakiego, w tym niewerbalnego, wsparcia swemu rozmówcy, aby uchronić go przed restymulacją traumy. Zagrożenie dla pozytywnie rozumianej pracy nad biografią mogą stanowić zarówno blokady, jak i uwikłanie narratora w przeszłość, które uwalnia silne emocje oraz zapobiega zamknięciu niedokończonych spraw i relacji ze znaczącymi Innymi. Podobne znaczenie mają: cofnięcie do przeszłości, ujawniające, jak wielu rzeczy jeszcze narrator nie wie, czy też nie rozumie ich przyczyn bądź tworzenie negatywnych skryptów w odniesieniu do samego siebie. W wyniku asymilowania deprecjonujących faktów na temat własny oraz innych osób, a także świadome lub nie obsadzanie się w roli ofiary innych prowadzić może nie tylko do naruszenia samooceny, ale też poczucia utraty podmiotowości²².

Zazwyczaj pierwszym etapem, a zarazem konsekwencją wywiadu narracyjnego jest praca z biografią, natomiast jej kontynuacją bywa praca z toż-

²² Za: A. Golczyńska-Grondas, M. Grondas, *Biographical Research and Treatment. Some remarks on Therapeutic Aspects of Sociological Biographical Interviews*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2017, IX, 4, s. 29-47.

samością. Praca z biografią jako wewnętrzna aktywność umysłu i psyche zmierza ku lepszemu rozumieniu siebie, odkrywaniu mechanizmów psychicznego wzrostu, poszukiwaniu alternatyw dla bieżącego działania, o ile uznamy je za nieefektywne. Praca interpretacyjna, która jest efektem przywołanych wspomnień, pozwala uporządkować myślenie o sobie, stawić czoła trudnościom i konsekwencjom tego, co wydarzyło się w przeszłości.

Praca z tożsamością stanowi z kolei pogłębienie działań biograficzno-interpretacyjnych, nierzadko jest konsekwencją uświadomionej trajektorii cierpienia. Cel pracy z tożsamością polega na skonstruowaniu i zaakceptowaniu realistycznej wizji własnej przyszłości w miejsce rozsypanego planu życia, będącego wynikiem życiowej traumy. Kluczowe jest tutaj zastąpienie złych czy niechcianych identyfikacji bardziej pożądanymi i wzmacnianie re-syntezy elementów osobowości i tych zasobów psychicznych, które pozwolą narratorowi lepiej funkcjonować w otaczającej rzeczywistości.

W większości przypadków, w wyniku podjętej pracy nad biografią, jako jej wynik i konsekwencja wcześniej czy później pojawiają się czynniki pozytywnie oddziałujące na psychikę narratora. Zaliczyć do nich można:

- uwolnienie obciążających trudnych emocji związanych z traumatycznymi doświadczeniami;
- akceptację przez badacza – biografę obecnej sytuacji i psychicznych barier narratora;
- rozwijanie samoświadomości jako konsekwencji nabywania wiedzy o możliwościach spożytkowania negatywnych doświadczeń i uczynienia ich źródłem rozwoju;
- transformację schematów poznawczych, postaw i wartości budujących jego stosunek do życia w celu osiągnięcia wyższego poziomu samoakceptacji;
- uświadomienie sobie prawdziwych emocji występujących w relacjach interpersonalnych, transformację tychże i nabywanie umiejętności zamykania niedokończonych spraw;
- bycie świadomym wewnętrznych konfliktów i zyskiwanie motywacji do tego, aby poradzić sobie z ich konsekwencjami, zyskiwanie wglądu we własną sytuację emocjonalną, wzbudzanie autorefleksji i gotowości do podjęcia dalszej pracy biograficznej/ terapeutycznej²³.

Konstruowanie tożsamości a badania narracyjne

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, gromadzenie materiałów biograficznych w pewnym stopniu przypomina to, co dzieje się w procesie terapeutycznym. Celem terapii jest zazwyczaj wskazanie obszarów psychiki wyma-

²³ Tamże.

gających wzmocnienia, stymulowanie do dokonywania zmian w myśleniu i działaniu, poszukiwanie niezbędnych do tego zasobów, a nierzadko praca nad samooceną. Konieczny etap w procesie terapii stanowi wspieranie auto-refleksji pacjenta. Na tym etapie działania podejście biograficzno-narracyjne może zostać uzupełnione przez fenomenologię.

Inspirowana fenomenologią metoda wartościowania²⁴ pozwala studiować, a następnie porządkować indywidualne doświadczenia podmiotu w sposób procesualny (nadawanie orientacji czasoprzestrzennej) oraz waloryzujący (przypisywanie innym osobom, ich uczynom, wydarzeniom i własnym doświadczeniom określonej wagi). Wartościowanie może przebiegać na poziomie jawnym, jak również ukrytym.

W sposób jawny wpisujemy określone wydarzenia, jakie miały miejsce w naszym życiu w strukturę swojego doświadczenia, nadając mu indywidualne znaczenia. Wartościowanie ma charakter kontekstualny, bowiem zależy od wydarzeń przeszłych i ich wpływu na nasze życie oraz w jaki sposób wyobrażamy sobie następstwa przywoływanych wydarzeń. Wpływ na proces wartościowania ma nie tylko jednostkowy system aksjologiczny (decyduje o nim pewien zasób wczesnych i późniejszych doświadczeń socjalizacyjnych o względnie trwałym charakterze), ale też system wartości społeczeństwa, którego jest się członkiem – mimo to wartościowanie stanowi proces indywidualny, nie kolektywny²⁵.

W wymiarze ukrytym, przywołując i oceniając w perspektywie czasowej swoje minione doświadczenia, odnosimy się zazwyczaj do motywów dwójakiego rodzaju – indywidualnych (potrzeba umacniania siebie) oraz prospołecznych (potrzeba afiliacji i akceptacji – jedne z kluczowych w koncepcji Abrahama Masłowa)²⁶.

Drugą, bardzo ważną metodą przetwarzania autonarracji, a zarazem odrębnym od wartościowania procesem jest konfrontowanie z samym sobą. Poprzedza je zazwyczaj umowna zgoda na podział kompetencji między narratorem (klientem) i terapeutą (badaczem). Pojawia się tutaj jednak istotna różnica między procesem terapeutycznym a gromadzeniem materiałów (auto)biograficznych. O ile w procesie terapeutycznym ten pierwszy „jest ekspertem” od jawnego poziomu autorefleksji, a drugi od poziomu ukrytego, tak w komunikacji biograficznej bywa odwrotnie – to narrator wie, z czego wynikały opisywane wydarzenia i jakie mogły być ich osobiste uwarunkowania, natomiast bywa, że nie pamięta szczegółów, głównie tych, które miały

²⁴ H.J. Hermans, E. Hermans-Jansen, *Autonarracje – tworzenie znaczeń*.

²⁵ Do zaburzenia tego aspektu wartościowania i przekroczenia jego indywidualnego wymiaru dochodzi jednak przy próbach totalizacji świadomości jednostki – właściwą egzemplifikacją tego procesu są efekty psychomanipulacji w sektach czy innych organizacjach wywierających destrukcyjny wpływ na naszą psychikę.

²⁶ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przekł. I. Wyrzykowska, Poznań 2004.

charakter traumatyczny, a zatem sprawniej porusza się w obrębie motywów i uwarunkowań, niż w obrębie szczegółowo rozumianych elementów i chronologii swoich działań.

Metoda konfrontowania składa się z kilku etapów i ma na celu zwiększenie introspekcji, stymulowanie rozwoju samoświadomości po to, aby sformułować własny punkt widzenia na świat oraz przeżyte niegdyś wydarzenia i zestawić je z tym, jak myślimy o nich obecnie. Opowiadanie, snucie opowieści prowadzi zatem do walidacji (lub inwalidacji) tego, co jest treścią narracji, następnie do restrukturyzacji i powtórnego integrowania osoby wokół tego, co jest tworzywem opowieści. W budowaniu autobiograficznej opowieści kluczowe znaczenie mają słowa, szczególnie prowadzące do wartościowania, kreowania siebie w opisywanej sytuacji, a następnie do eksplorowania uczuć, które procesom tym towarzyszą.

Nierzadko narracja w procesie terapeutycznym generuje pytania odnoszące się do znaczenia osób, przywoływanych wydarzeń i zaistniałych okoliczności. Słowa, które wypowiadamy w takiej sytuacji mają duże znaczenie, ponieważ są kluczem do zrozumienia siebie, tego co przeżyte, umieszczenia swojej osoby i wydarzeń w określonym kontekście, konfrontowania naszych zamiarów z osiągniętymi rezultatami, integrowania swoich działań. Tym samym, pozwalają na pozytywne rozwiązanie kryzysów rozwojowych i domknięcie rozwojowego cyklu (koncepcja ośmiu faz rozwojowych Erika Eriksona)²⁷.

W stronę podsumowania

W procesie terapeutycznym narracja oparta na snuciu autobiograficznej opowieści pełni funkcję sprawczą; opowiadając coś, uświadamiamy sobie powtarzalność własnych działań i reakcji, a przyglądając się ich uwarunkowaniom, z większą łatwością szukamy rozwiązań problemów, które skłoniły nas do podjęcia spotkań terapeutycznych. Pod wpływem narracji i sposobu w jaki jej treści są uwypuklane przez terapeutę (ale też innego rozmówcę prowadzącego dialog), uczymy się zwracać uwagę na pomijane we własnych refleksjach detale, a pod wpływem rozwijającej się samoświadomości zaczynamy lepiej rozumieć samych siebie, ale także innych. W taki oto sposób można opisać wspierającą funkcję narracji, nierzadko gromadzonej nie tylko w obecności słuchacza-terapeuty, ale też spisywanej w formie dziennika.

²⁷ Erik Erikson, amerykański psychoanalityk, opisuje swoją koncepcję ośmiu faz występujących w cyklu życia. Fazy te przedzielone są kryzysami normatywnymi, których pozytywne rozwiązanie pozwala na zamknięcie jednej i przejście do kolejnej (E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Poznań 2004).

W polskiej tradycji psychologicznej od kilkudziesięciu lat funkcjonuje, wprowadzona przez Kazimierza Dąbrowskiego, autorska teoria dezintegracji pozytywnej, przejawiającej się dysharmonią emocjonalną, poczuciem nieadekwatności i zdekompletowania, aż po fragmentaryzację struktury osobowości²⁸. Jak się wydaje, pojęcie to można zastosować do wielu postaci kryzysu egzystencjalnego czy rozwojowego – tutaj do sytuacji radzenia sobie z trudnymi wspomnieniami przywołanymi w sytuacji wywiadu biograficznego. Dąbrowski, w przeciwieństwie do przeważającej liczby psychologów, przypisuje dezintegracji wartość pozytywną – te same czynniki wpływające na skłonność do dezintegracji determinują bowiem możliwości aktywnego rozwoju moralnego, społecznego, czy intelektualnego także (czy nawet szczególnie) wówczas, kiedy jest to rozwój po traumie²⁹.

Jednakże, aby można było w takiej sytuacji mówić o rozwoju w znaczeniu progresywnym, konieczne jest skorzystanie z zasobów – zwanych przez Dąbrowskiego esencjami indywidualną i społeczną³⁰ – które podlegają stymulowaniu w procesach zwanych przez Gabriele Rosenthal pracą z biografią i pracą z tożsamością. Początkiem nowego etapu, zapoczątkowanego dostrzeżeniem możliwości reinterpretacji, scalenia, odbudowania struktury psychicznej po traumie, może być każda interakcja, podczas której dochodzi do spotkania między ludźmi, wykorzystującego walory nieprzystosowania (dezadaptacji) do trudnej psychicznie sytuacji. Bowiem, spotkanie takie może właśnie poprzez dezintegrację wieść ku transcendencji, pokonaniu kryzysu oraz przekroczeniu barier utrudniających rozwój i samorealizację. Spotkaniem takim może być także właściwie przeprowadzony wywiad narracyjny.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2001.
- Buhler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, przekł. E. Cichy, J. Jarosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Chase S., *Wywiad narracyjny – wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. Denzin, Y. Lincoln (red. nauk. wyd. polskiego K. Podemski), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Czyżewski M., *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji. Antyesencjalistyczne wątpliwości i sprawa krytyki*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2017, IX, 4.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

²⁸ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, s. 11.

²⁹ M. Haas, *Niezniszczalni. Rozwój po traumie*, przekł. L. Białek, Kielce 2017.

³⁰ Wśród wspomnianych esencji Dąbrowski wymienia m.in.: zainteresowania, talenty, uczucia, samoświadomość, empatię, autonomię, odpowiedzialność, autentyczność; por. K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1986, s. 7.

- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Goffman E., *Spotkania*, przekł. P. Tomanek, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Golczyńska-Grondas A., Grondas M., *Biographical Research and Treatment. Some remarks on Therapeutic Aspects of Sociological Biographical Interviews*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2017, IX, 4.
- Haas M., *Niezniszczalni. Rozwój po traumie*, przekł. L. Białek, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2017.
- Hermans H.J., Hermans-Jansen E., *Autonarracje – tworzenie znaczeń w psychoterapii*, *Pracownia Testów Psychologicznych*, Warszawa 2000.
- Januszewska E., *Wywiad biograficzny i metoda biograficzna – perspektywa badań jakościowych*, [w:] *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kvale S., *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł. i oprac. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.
- Lalak D., *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2010.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, przekł. I. Wyrzykowska, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2004.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, oprac. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Urbaniak-Zajac D., *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] *Uczenie się z biografii innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice: wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Znaniński F., *Metoda socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

ANNA SOB CZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ACCESS TO HIGHER EDUCATION - FROM THE ORIENTATION TO ELITE THROUGH DEMOCRATISATION TO PARENTOCRACY

ABSTRACT. Sobczak Anna, *Access to Higher Education – From the Orientation to Elite Through Democratization to Parentocracy* [Dostęp do szkolnictwa wyższego – od orientacji na elitę poprzez demokratyzację do parentokracji]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 121-133. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.8

The article aims to describe the changes that have taken place in access to higher education over the years. The author began her reflections from ancient times, when higher education was initiated, and ends in modern times, characterized by mass education at a higher level. The article points out that the university and higher education system has undergone many transformations over the centuries, and elite studies have evolved into egalitarian ones. The phenomenon of parentocracy, which is more and more common in the current conditions of general education in higher schools, is also discussed.

Key words: higher education, elite, university, democratization of education

In all contemporary societies education plays a very important role in the socio-professional biography of individuals, and on a macro-scale also in the social and economic development of countries. This particularly applies to the higher education system, and therefore the problem of access to this level of education is in the focus of interest of both education sociologists and educational politicians. The former make further attempts to explain trends in this area.

The symbol of academic education at the higher level is the university. In the past, higher education, besides the guarantee of achieving a high social position, was a value in itself. Józef Górniewicz points out that higher education was elite for many centuries. In the past, the majesty of the university, which was the third value in the country, was exhibited. Almost on an equal footing with the political (royal) and clergyman (papal and bishop's) power

stood the university with its authorities, staff and appropriately selected students, who were to constitute the state elite in the future, holding the highest offices and occupying a high position in the social hierarchy.¹

Currently, in the social and educational discourse, the issue of the so-called "crisis of the university" is more and more frequently raised, which is related, among other things, to the general, almost unlimited access to higher education, resulting in transformations of ideas and its functions. In this context, we can discuss Lucjan Suchanek's thesis about the fact that in the past the socialisation function of the university, consisting in educating and shaping the awareness of individuals, used to play a greater role than today.² There is also talk of the phenomenon of overeducation of society caused by the overproduction of people holding an academic diploma. The aim of the article is to describe how access to higher education has changed over the years, as well as what social and economic effects were caused by the discussed transformations.

Although the institutional form of a university was born in the Middle Ages, I will start my considerations from ancient times, when the foundations of a modern university were laid in ancient Greece. It was in this country that higher education began in 387 BC. It was represented by philosophical schools in classical Athens, including the so-called Academy and the Lykeyon school. The Academy was founded by Plato in 387 BC. It is considered to be the first officially established higher education institution in the Western world.³ Education at the Plato's Academy consisted of aesthetic, military and mental education. Philosophy and mathematics played an important role in the education process.⁴ Education at the Academy was based on the idea of the master-student relationship. Plato included his curriculum, which was defined in great detail, in his great utopias, namely in the works entitled: "The Republic (State) and Rights".⁵ He described how an ideal state should be organized, which will consist of the following three states: ruling philosophers, guards and providers. In Plato's opinion, only the two highest states, id est ruling

¹ J. Górniewicz, *Stare i nowe problemy szkolnictwa wyższego – wprowadzenie w problematykę* [in:] *Szkolnictwo wyższe wczoraj i dziś. Wybrane zagadnienia*, Eds. J. Górniewicz, M. Warmiński, Olsztyn 2017, p. 7.

² Por. L. Suchanek, *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być homo occidentalis*, [in:] *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, Tomaszowice 15-17 listopada 2014, t. II, Ed. Sz. Biliński, Kraków 2015, p. 47.

³ W. Mingqin, S. Jing, S. Yuanping, *Research on the Higher Education Ideas in Ancient Greece and Its Modern Values*, *Cross-Cultural Communication*, 2015, 11(8), p. 11.

⁴ S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1 – *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2006, p. 29-30, Quote for: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Kielce – Myślenice 2012, p. 17.

⁵ H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969, p. 113, Quote for: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, p. 18.

philosophers and guards, needed education.⁶ According to his assumptions students were selected during school education, which began at the age of 10. Those who were described as less talented were to become representatives of the second state, id est guards. On the other hand, the more talented were to continue learning. According to Plato, the most talented of them, especially in mathematics, as well as the most physically resistant should continue their studies until the age of 30, so that at the end of this educational “path” they would become part of the state of ruling philosophers, id est the group leading the state.⁷ Therefore it should be concluded that in ancient times higher education had an elite character, and its aim was to select persons belonging to the highest state. W. Mingqin, S. Jing, S. Yuanping note that one of the main tasks of higher education in ancient Greece, in addition to spreading knowledge, was to create a social hierarchy.⁸ In later years more philosophical schools were established, including the aforementioned Lycéeon founded by Aristotle in 335 BC. It is claimed that they ceased their activity at the beginning of the 6th century A.D., so they functioned and set the directions of social stratification for over 900 years. It is emphasized that ancient philosophical schools in Greece played an important role in the history of higher education.⁹

The idea of higher education, which was born many centuries ago in ancient Greece, directly influenced the formation of medieval universities.¹⁰ Their origins were in the 11th century, and their formation was associated with the growing society’s needs for educated staff at that time.¹¹ An intensive development of sciences such as law, philosophy and medicine began in the Middle Ages. It was necessary to increase the number of years of studies, as well as to create masters in these fields in order to obtain this type of education. Universities were developing in urban centres, which were inhabited by both a number of learned professors and an appropriate number of young people. Cities also served as a model in terms of an organisational structure corresponding to the guild at the time. In the same way as the guild gathered craftsmen, which included masters and students, universities gathered professors and students in individual cities.¹² Katarzyna Duras points out that the term “university” initially meant a corporation of teachers (guild) and students (it was common to say: *universitas magistrorum et*

⁶ Ibidem.

⁷ Por. S.I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania*, Kielce 1999, p. 33-34, Quote for: Ibidem.

⁸ W. Mingqin, S. Jing, S. Yuanping, *Research on the Higher Education Ideas*, p. 13.

⁹ Ibidem, p. 11.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Z. Drozdowicz, *Ludzie uniwersytetu*, Nauka, 2013, 3, p. 37.

¹² K. Dormus, *O szkole dawnej i współczesnej – ewolucja instytucji szkolnej od starożytności do dnia dzisiejszego*, p. 4, <http://utw.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/o-szkole-dawnej-skr%C3%B3t.pdf> [access: 16.11.2018].

scholarum), while over the years it became a term for the university itself and all the education taught at it. The author also stresses that the medieval university had a two-level and four-majors structure. At a lower level there was the so-called atrium major, which meant liberated arts (philosophy). After graduating from a lower level of university education, the student was entitled to undertake higher education and could choose between law, medicine and theology.¹³

The first university was founded in Bologna in 1088, the next one in Paris around 1150 and in Oxford around 1216.¹⁴ These universities were established as a result of the transformation of existing cathedral schools (as was the case with the University of Bologna and the University of Paris, among others), or were created as new institutions (for example, the University of Cambridge and the University of Padua). The university community has included both teachers and students of these institutions since the first years of their activity.¹⁵ Medieval education, also at a higher level, was addressed to people from all social classes.¹⁶ University education in the Middle Ages, as is the case today, was therefore theoretically available to every person who wanted to study at the university.¹⁷ The situation was different in the later period of functioning of universities, most of which were established at the turn of the Middle Ages and the Renaissance.¹⁸ Piotr Mazur pointed out that "the Renaissance was connected with a certain aristocratization of culture and intellectual environments. (...) fewer children from the lower social stratum reached a relatively high level of education. Schools were oriented towards education of youth from higher social stratum: nobility and bourgeoisie".¹⁹ Zbigniew Drozdowicz, on the other hand, using the words of R. Romano, emphasizes that the intellectual "atmosphere" at the then universities was characterized by the fact that they were "extremely conservative institutions, where it was not easy to get, nor especially nice".²⁰ Such a state of affairs was also desirable

¹³ Ibidem, p. 4.

¹⁴ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, p. 84, Quote for: D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, p. 74.

¹⁵ Z. Drozdowicz, *Ludzie uniwersytetu*, p. 37.

¹⁶ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, Warszawa 1993, p. 329-330, Quote for: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, p. 58.

¹⁷ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka*, p. 114.

¹⁸ E.W. Orth, *Die Kulturbedeutung der Universität*, [in:] *Die gute Universität. Beiträge zu Grundfragen der Hochschulreform*, Hrsg. A.W. Müller, R. Hettich, Baden-Baden 2000, p. 39-40, Quote for: A. Kobylarek, *Uniwersytet – zarys ewolucji idei podstawowej*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2002, 1(19), p. 90.

¹⁹ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, p. 329-330, Quote for: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, p. 58.

²⁰ Por. R. Romano, *Włochy Renesansu*, Warszawa 1978, p. 101, 104 i d., Quote for: Z. Drozdowicz, *Ludzie uniwersytetu*, p. 44.

by representatives of the thinkers of those times, who while considering the issues of upbringing and education, directed them, in particular, to people coming from "good families". It is worth quoting here the views of Sebastian Petrycy from Plzeň (1554-1626), according to whom noble youth should be educated in secondary schools. Moreover, he was convinced that bourgeois youth should be educated more comprehensively and at a higher level. He believed that bourgeoisie should study theology or medicine.²¹ From these remarks emerges a picture of the Renaissance elite higher education, access to which was largely restricted to the lower social classes.

An important period in the history of higher education is the 19th century, when a scientific discussion on the idea of a university began again in Germany and England. Wilhelm von Humboldt, who at that time was the Minister of Education of Prussia, established a university in Berlin as the embodiment of the new idea of a university proclaiming freedom (independence) of teaching and research in 1809. The so-called Humboltonian concept of the university was born from his name.²² According to its assumptions, higher education had an elite character; the university was accessible only to the chosen ones.²³ Also the then widespread English idea of the university, which was in opposition to the Humboldt's research activity of the university, considered the function of shaping the personality of students (upbringing a gentleman) as the most important. Andrzej Kobylarek emphasizes that it consisted in educating the intellectual elite, and according to its assumptions, "the completion of studies should be a great ennoblement and testify to the status of man as a kind of chosen person, just like their beginning, which was also given to only a few".²⁴ Access to higher education still remained limited in the 19th century. Secondary and tertiary education was dedicated to the higher social stratum, despite the fact that it was a period of certain popularisation and democratisation of education, as well as more and more frequent demands for free education for all, which at that time was provided to the whole society, but only at the level of elementary school.²⁵

Summarizing the first part of my article I am able to state that the availability of particular levels of education for different social groups/classes definitely for centuries confirms Ralph Turner's concept of sponsored mobility, according to which the current elite gives individuals social status, so the selection

²¹ S. Litak, *Historia wychowania*, p. 11, Quote for: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, p. 58.

²² A. Kobylarek, *Uniwersytet – zarys ewolucji*, p. 92.

²³ Ł. Stankiewicz, *Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych – analiza dyskursu mediów masowych*, Forum Oświatowe, 2016, 28(1), p. 110.

²⁴ A. Kobylarek, *Uniwersytet – zarys ewolucji*, p. 92-93.

²⁵ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, p. 161, Quote for: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, p. 95.

process (also for higher education) is controlled²⁶ (the selected have the privilege of education in separate school institutions, which are not available for people without specific credentials²⁷). Formal and legal barriers existed in most societies hindering or precluding access to higher education for people of low background, as well as for women and racial and ethnic minorities over many centuries. Socio-educational practices during these periods have also strongly confirmed Pierre Bourdieu's concept of cultural and economic reproduction, which states that the position of individuals in society depends on the capitals they hold. According to Pierre Bourdieu, in addition to economic capital, social capital and cultural capital also belong to these capitals.²⁸ Generally speaking, it can be pointed out that economic capital is the material goods, cultural capital – knowledge, and social capital – the position in the social network.²⁹ These capitals determine the educational success of individuals, influencing, among other things, access to the best and most prestigious higher education institutions.

Increasing access to secondary and then higher education in the 20th century, and especially after the Second World War, is connected on the one hand with economic needs, on the other hand with emancipatory movements, as well as a broadly understood struggle for equal rights. Over time, education began to lose its sponsored character and became more and more part of Ralph Turner's theory of contest mobility, according to which obtaining high social status and well-paid professions takes place in a process of "open" competition within the education system,³⁰ with the same chances of success for each child.³¹ Liberally oriented theorists and ideologists began to expose the concept of meritocracy, which assumes that the task of education is to create preliminary principles of equality as well as possibilities of social mobility on the ladder of professional hierarchy, and the achieved level will result from personal

²⁶ R.H. Turner, *Sponsored and contest mobility and the school system*, [in:] *Readings in the theory of educational system*, Ed. E. Hopper, London 1971, p. 74, Quote for: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Poznań 1994, p. 23.

²⁷ M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [in:] *Deschooling*, Ed. I. Lister, Cambridge 1974, p. 47, Quote for: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 23.

²⁸ P. Bourdieu, *The forms of capital*, [in:] *Handbook of theory and research for sociology of education*, Ed. J.G. Richardson, New York – London 1986, p. 241-258, Quote for: T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, *Psychologia Społeczna*, 2009, 4, 1-2(10), p. 12.

²⁹ I. Szelenyi, D. Treimana, E. Wnuk-Lipiński, *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja?* Warszawa 1995, p. 11, I'm quo te: A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*, p. 20-21, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2737> [access: 26.11.2018].

³⁰ R.H. Turner, *Sponsored and contest*, p. 74, Quote for: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 23.

³¹ M. Huberman, *Learning, democratizing*, Quote for: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*, p. 23.

achievements of individuals. According to these assumptions, the educational system is therefore responsible for situating individuals in the social structure.³² However, it should be noted that alternative analyses indicated that education still serves the economic and cultural reproduction of dominant classes.

In the second part of my article I will present the phenomenon of democratisation and dissemination of higher education, which has taken place over the last decades. Increasing access to higher education, as it has already been mentioned earlier, occurred after the end of the Second World War. Higher education in the world experienced many important changes at that time, gradually moving away from the elite nature of higher education to the egalitarian model of education, which was becoming increasingly subordinated to the needs of the labour market. Higher education in both Europe and the United States has undergone a number of transformations since the middle of the 20th century, including its dissemination as well as the associated new role for higher education.³³

The massification of higher education had three main objectives: economic, respect for individual rights and mass education for democracy. The first one was related to the hope that access to higher education would increase the value of human capital. It was assumed that universal access to academic education would result in the attainment of higher education by a significant part of talented people from all social groups. Andrzej Radzewicz-Winnicki, citing Elżbieta Wnuk-Lipińska, points out that “systems talents were wasted in elite school, both in workers’ and peasants’ circles, as well as among national minorities”. The author adds that the assumption of this approach was to combine investment in human capital with an increase in labour productivity.³⁴ Undoubtedly, this position is in line with the human capital theory having its origins in the 1960s, which states that people develop their competences, as well as technical skills in the process of education, thus increasing their productive potential as a labour force in the labour market.³⁵ The source of the second of the objectives of massification of higher education was the

³² T. Bilton (red.), *Introductory sociology*, London 1987, p. 314, Quote for: T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjaty i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, [in:] *Młodzież wobec nieogócinnej przyszłości*, Eds. R. Leppert, Z. Melosik., B. Wojtasik, Wrocław 2005, p. 205.

³³ M. Dybaś i in., *Szkolnictwo wyższe*, [in:] *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji*, Eds. M. Federowicz, A. Wojciuk, Warszawa 2012, p. 122.

³⁴ E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1996, p. 20-22, Quote for: A. Radzewicz-Winnicki, *Przeobrażenie się współczesnego uniwersytetu (w przywołanych ocenach ekspertów)*, [in:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Ed. A. Ćwikliński, Poznań 2014, p. 104.

³⁵ J.U. Ogbu, *Investment in Human Capital: Education and Development in Stockton, California and Gwembe, Zambia*, [in:]: *Opportunity, Constraint, and Change: Essays in Honor of Elizabeth Colson*, Eds. J. Glazier, M. Lowy, K.T. Molohon, J.U. Ogbu, A. Peterson Royce, *The Kroeber Anthropological Society Papers*, 1984, 63 – 64, p. 104.

conviction that every person should have the opportunity to undertake education which would correspond to his or her talents and ambitions. According to this, any discrimination on grounds of race, sex, age, ethnic and social origin and material status is unacceptable. However, the last objective, was based on the assumption that the education system should enable all citizens to become familiar with national culture. Knowledge of the cultural heritage of a nation is to provide the basis for being a citizen of a democratic society.³⁶

As a result of easier access to higher education both in the USA and in many European countries, also in Poland there has been a significant increase in the number of people undertaking higher education. For example, the number of students was 8.5 million in the United States in 1970. Ten years later, it was already 12 million, while as many as 15.3 million Americans studied at this level in 2000. There was a record number of students attending American colleges and universities in 2010. At that time, 21 million people were studying.³⁷ In the case of Poland, the process of massification of higher education began in the last decade of the 20th century, namely in 1990, when the new Act on Higher Education came into force, breaking with the socialist legal system. More and more people have gradually undertaken higher education since then. The number of students exceeded 2 million in Polish universities in 2006, which meant an increase by over 400% compared to 1990. It should also be pointed out that in the same period the growth of the academic staff was only 70%, which largely influenced the form and quality of higher education. Despite the fact that there has been a decrease in the number of candidates for studies in recent years caused mainly by demographic decline, a significant percentage of each year of secondary school graduates is studying in the Polish higher education institutions. According to data from the Central Statistical Office, there were 1,348.8 thousand students in 390 higher education institutions of all types in Poland in the academic year 2016/2017.³⁸

It is worth stressing that the idea of democratisation of education, including higher education, which eliminated a number of formal and legal barriers, not only increased the overall number of students, but also contributed to increasing access to university education for social groups which have been discriminated against for a significant period in the history of academic education. One of them are women who once did not have full rights to undertake studies. We can now speak of equality between women and men in access

³⁶ E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm*, p. 20-22, Quote for: A. Radziejewicz-Winnicki, *Przeobrażenie się współczesnego*, p. 104.

³⁷ *National Center for Education Statistics*, https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_303.10.asp [access: 23.11.2018].

³⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa 2017, p. 25, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r-,2,13.html>, [access: 23.11.2018].

to higher education. What is more, in quantitative terms, women represent a growing majority of the total number of students.³⁹ The analysis of women's access to higher education on an international scale by Agnieszka Gromkowska-Melosik showed that women constitute the majority of the total number of students in 51 countries of the world (out of 74 analysed).⁴⁰ Moreover, the author referring to the 2008 UNESCO report, indicates that "while there were 96 women for every 100 men studying in 1999 on a global scale, there were 105 of them in 2005".⁴¹ Our country does not differ from the majority of countries in the world in this respect. At present the female element predominates in higher education also in Poland. More than 387.5 thousand people graduated from higher education institutions in Poland in the academic year 2016/2017, of which 63.3% (245.4 thousand) were women.⁴²

Undoubtedly, it should be stressed that the above statistics confirm that there have been positive changes in access to higher education in recent decades, which enabled groups previously discriminated against to undertake the academic education. It is also worth mentioning that in some situations, in conditions of far-reaching political correctness so-called "positive" discrimination for young people with different skin colours was applied in the recruitment processes for the best universities in order to introduce forced equality in access to higher education (this applies, for example, to American universities, especially at the end of the 20th century).⁴³ Positive discrimination, also referred to as "reverse", consists in offering special privileges to groups previously discriminated against.⁴⁴ In the case of the United States, it concerned the situation in which young from ethnic minorities were awarded additional points by universities during enrolling for studies for the very fact of belonging to a given minority group.⁴⁵

To sum up, it seems that the history of the higher education system can be considered in the context of the dichotomy of inclusion - exclusion. On the

³⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, p. 103.

⁴⁰ Ibidem, p. 130.

⁴¹ Raport UNESCO: Gender parity in education: Not there yet, UNESCO Institute for Statistics, March 2008, 1, p. 2, Quote for: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówność*, p. 135.

⁴² Główny Urząd Statystyczny, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018*, 15.06.2018 r. (dane wstępne), <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html>, [access: 26.11.2018].

⁴³ Por. J.K. Wilson, *The Myth of Reverse Discrimination in Higher Education*, *The Journal of Blacks in Higher Education*, 1995-1996, 10, p. 88-93.

⁴⁴ *Krajobraz dyskryminacji I*, Instytut Polityki Społecznej, Raporty Migracyjne nr 1/2003, <http://www.ips.uw.edu.pl/pliki/publikacje/migracje/raportm1.pdf> [access: 26.11.2018].

⁴⁵ M.M. Wiszowaty, *Sprawiedliwość ślepa czy wrażliwa na kolory? Akcja afirmatywna a zasada równości w najnowszym orzecznictwie Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych dotyczącym preferencji rasowych przy ubieganiu się o przyjęcie na studia*, *Gdańskie Studia Prawnicze*, 2016, XXXV, p. 490.

one hand, it undoubtedly served more and more as a mechanism for opening up opportunities for representatives of disadvantaged groups to obtain a high social status and material level (income), but on the other hand, in the sociological context, it led to a large extent to the reproduction of social and financial status - from generation to generation. In this context, the theory of maximally maintained inequality developed by Adrian E. Raftery and Michael Hout can be recalled. According to the theory in the current conditions of universal education, including academic education, social inequalities are being created at ever higher levels.⁴⁶ This is why today, as Beata Gofron rightly points out, "«the rescue» at the level of higher education for individuals from groups highly placed in the social hierarchy can no longer be the creation of the next level of education. Therefore, the status of a diploma is confirmed by stratification within universities - then the divisions of universities are deepening due to their level, exclusiveness, prestige".⁴⁷ It follows that the dominant class ensures access to excellent credentials and, consequently, power and privileges in one way or another regardless of changes in access to the education. Another mechanism which serves this purpose is the elite secondary education with a boarding school, because, as Agnieszka Gromkowska-Melosik shows in her research, "in the labour market, due to the growing number of graduates of very good universities, it is the diploma of an elite secondary school that determines (...) the success in taking up the highest positions".⁴⁸ Finally, the results of many studies indicate that even in the case of the best universities, social and professional success is determined by social origin - the concept of parentocracy can be recalled here, which more and more often replaces the ideology of meritocracy, because now it is parents and their financial background, network of social contacts and life wisdom have a greater impact on the socio-professional success of their children than the academic diploma.⁴⁹ In other words, the children of parents with a high social status have more opportunities to use their diploma in the fight for professional success than other children. In a more illustrative way, for sons and daughters of doctors, lawyers, professors or senior managers, a diploma from universities such as Harvard, Oxford or Heidelberg enables much "more" than children from the working class.

⁴⁶ A.E. Raftery, M. Hout, *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75*, *Sociology of Education*, 1993, 66(1), p. 41-44.

⁴⁷ B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, *Podstawy Edukacji*, 2008, 1, p. 63.

⁴⁸ A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społecznokulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, p. 45.

⁴⁹ O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, *Higher Education in Europe*, 1997, 22, 4, p. 452-453; O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education as Human Risk Capital*, *Higher Education*, 1999, 38, p. 204, Quote for: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, p. 137, 138.

In today's conditions of mass higher education,⁵⁰ we are therefore faced with a fundamental (renewed) increase in the role of social origin in defining the opportunities for social and professional success of university graduates. Nevertheless, in the final summing-up, an optimistic conclusion has to be drawn: the history of higher education is determined to a large extent by increasing access to education and diplomas. Nor does it seem that these trends will be reversed in any way, as they are part of the broader idea of democratisation of life in Western societies.

BIBLIOGRAPHY

- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Bilton T. (Ed.), *Introductory sociology*, London 1987.
- Bourdieu P., *The forms of capital*, [in:] *Handbook of theory and research for sociology of education*, Ed. J.G. Richardson, Greenwood Press, New York - London 1986.
- Delumeau J., *Cywilizacja odrodzenia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Dormus K., *O szkole dawnej i współczesnej – ewolucja instytucji szkolnej od starożytności do dnia dzisiejszego*, p. 4, <http://utw.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/o-szkole-dawnej-skr%C3%B3t.pdf> [access: 16.11.2018].
- Drozdowicz Z., *Ludzie uniwersytetu*, Nauka, 2013, 3.
- Dybaś M., Dziemianowicz-Bąk A., Krawczyk-Radwan M., Walczak D., *Szkolnictwo wyższe*, [in:] *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji*, Eds. M. Federowicz, A. Wojciuk, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Główny Urząd Statystyczny, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018*, 15.06.2018 r. (dane wstępne), <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html>, [access: 26.11.2018].
- Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa 2017, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r,2,13.html>, [access: 23.11.2018].
- Gmerek T., *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej*, [in:] *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, Eds. R. Leppert, Z. Melosik., B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, Podstawy Edukacji, 2008, 1.
- Górniewicz J., *Stare i nowe problemy szkolnictwa wyższego – wprowadzenie w problematykę* [in:] *Szkolnictwo wyższe wczoraj i dziś. Wybrane zagadnienia*, Eds. J. Górniewicz, M. Warmiński, Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2017.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

⁵⁰ See: M. Tomlinson, *Education, Work and Identity. Themes and Perspectives*, Bloomsbury Academic, London - New York 2013, p. 192.

- Hejwosch D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Huberman M., *Learning, democratizing and deschooling*, [in:] *Deschooling*, Ed. I. Lister, Cambridge University Press, Cambridge 1974.
- Kivinen O., *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, Higher Education in Europe, 1997, 22, 4.
- Kivinen O., Ahola S., *Higher Education as Human Risk Capital*, Higher Education, 1999, 38.
- Kobylarek A., *Uniwersytet – zarys ewolucji idei podstawowej*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2002, 1(19).
- Krajobraz dyskryminacji I*, Instytut Polityki Społecznej, Raporty Migracyjne nr 1/2003, <http://www.ips.uw.edu.pl/pliki/publikacje/migracje/raportm1.pdf> [access: 26.11.2018].
- Kola A.M., *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*, <https://repositorium.umk.pl/handle/item/2737> [access: 26.11.2018].
- Litak S., *Historia wychowania, t. 1 – Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Marrou H.I., *Historia wychowania w starożytności*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969.
- Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Kielce – Myślenice 2012.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Mingqin W., Jing S., Yuanping S., *Research on the Higher Education Ideas in Ancient Greece and Its Modern Values*, Cross-Cultural Communication, 2015, 11(8).
- Możdżeń S.I., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1999.
- National Center for Education Statistics, https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_303.10.asp [access: 23.11.2018].
- Ogbu J.U., *Investment in Human Capital: Education and Development in Stockton, California and Gwembe, Zambia*, [in:] *Opportunity, Constraint, and Change: Essays in Honor of Elizabeth Colson*, Eds. J. Glazier, M. Lowy, K.T. Molohon, J.U. Ogbu, A. Peterson Royce, The Kroeber Anthropological Society Papers, 1984, 63 – 64.
- Orth E.W., *Die Kulturbedeutung der Universität*, [in:] *Die gute Univer-sitat. Beitrage zu Grundfragen der Hochschulreform*, Hrsg. A.W. Muller, R. Hettich, Baden-Baden 2000.
- Radziewicz-Winnicki A., *Przeobrażenie się współczesnego uniwersytetu (w przywołanych ocenach ekspertów)*, [in:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Ed. A. Ćwikliński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Raftery A.E., Hout M., *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75*, *Sociology of Education*, 1993, 66(1).
- Raport UNESCO: *Gender parity in education: Not there yet*, UNESCO Institute for Statistics, March 2008, 1.
- Romano R., *Włochy Renesansu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Stankiewicz Ł., *Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych – analiza dyskursu mediów masowych*, *Forum Oświatowe*, 2016, 28(1).
- Suchanek L., *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być homo occidentalis*, [in:] *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*, Tomaszowice 15-17 listopada 2014, Tom II, Ed. Sz. Biliński, Polska Akademia Umiejętności. Debaty PAU, Kraków 2015.
- Szelenyi I., Treimana D., Wnuk-Lipiński E., *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja?*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1995.

- Tomlinson M., *Education, Work and Identity. Themes and Perspectives*, Bloomsbury Academic, London – New York 2013.
- Turner R.H., *Sponsored and contest mobility and the school system*, [in:] *Readings in the theory of educational system*, Ed. E. Hopper, Hutchinson, London 1971.
- Wilson J.K., *The Myth of Reverse Discrimination in Higher Education*, *The Journal of Blacks in Higher Education*, 1995-1996, 10.
- Wiszowaty M.M., *Sprawiedliwość ślepa czy wrażliwa na kolory? Akcja afirmatywna a zasada równości w najnowszym orzecznictwie Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych dotyczącym preferencji rasowych przy ubieganiu się o przyjęcie na studia*, *Gdańskie Studia Prawnicze*, 2016, XXXV.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Wnuk-Lipińska E., *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1996.
- Zarycki T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, *Psychologia Społeczna*, 2009, 4, 1-2(10).

AGNIESZKA KRUSZWICKA, MICHAŁ KLICHOWSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CITY-BASED LEARNING – KONCEPCJA UCZENIA SIĘ POPRZEZ MIASTO. TŁO TEORETYCZNE, PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA, PRZYSZŁE KONTEKSTY ROZWOJU I IMPLEMENTACJI

ABSTRACT. Kruszwicka Agnieszka, Klichowski Michał, City-based learning – *koncepcja uczenia się poprzez miasto. Tło teoretyczne, podstawowe założenia, przyszłe konteksty rozwoju i implementacji* [City-Based Learning Concept. Theoretical Background, Basic Assumptions, Future Contexts of Development and Implementation]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 135-150. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.9

Currently, over a half of the world's population lives in cities. It is estimated that by 2050 at least 85 per cent of Europeans will have lived in European cities. This trend is related to the fact that today cities are spaces of permanent learning in authentic contexts, which is fostered by the development of new technologies. However, little is known about the city-based learning concept, which is crucial for this type of technology-enhanced learning. Here, we discuss the theoretical background, basic assumptions and future contexts of development and implementation of this idea. Firstly, we demonstrate that city-based learning is contingent on such theories as urban studies, pedagogy of place, as well as urban education, explorative learning, learning outside the classroom, mobility of learning space or on-street activity. Secondly, we show that smartphones, tablets, GPS, educational cloud, and digital textbooks are technologies for city-based learning. We conclude that cities connected to an educational cloud (which is full of educational resources and serves as a platform for educational communication) are unique environments for students equipped with mobile tools. Finally, we point out a new project on a city-based learning implementation.

Key words: pedagogy of place, urban education, technology-enhanced learning, educational cloud

Wprowadzenie

Ponad połowa ludzi zamieszkuje obecnie miasta (prawdopodobnie ponad pięćdziesiąt pięć procent)¹. Ten pięćdziesięcioprocentowy próg został

¹ H. Quak i in., *From freight partnerships to city logistics living labs – giving meaning to the elusive concept of living labs*, Transportation Research Procedia, 2016, 12, s. 462; R. Khatoun, S. Ze-

przekroczony już w roku 2007². W samej Europie statystyki te są jeszcze wyższe: pięćdziesiąt procent osiągnęliśmy już w roku 1950, a obecnie w miastach mieszka ponad siedemdziesiąt pięć procent Europejczyków (w Polsce ponad sześćdziesiąt procent)³. Szacuje się ponadto, że do roku 2050 światowa populacja zamieszkująca miasta wzrośnie (w porównaniu z obecną liczbą) o blisko sześćdziesiąt pięć procent⁴ i że w miastach mieszkać będzie co najmniej osiemdziesiąt pięć procent ludności Starego Kontynentu⁵.

Taka tendencja rozwoju naszej cywilizacji jest wynikiem tak zwanej trzeciej rewolucji urbanistycznej (*the third revolution in urbanization*)⁶. Prymalna rewolucja urbanistyczna miała miejsce w Antyku, kiedy to powstawały pierwsze miasta. Druga, związana z rewolucją przemysłową, odnosiła się głównie do rozwoju terytorialnego miast i komunikacji między nimi. Trzecia rozpoczęła się natomiast po II Wojnie Światowej, kiedy miasta zaczęły rozwijać się w sposób niepasywny, a zatem – nie tylko jako terytoria osadnicze, ale także jako skupiska stymulantów kreatywności, innowacji, niekonwencjonalnych rozwiązań, oraz przestrzenie nastawione na wiedzę. Szczególnie przełom XX i XXI wieku stanowił okres rozkwitu miasta jako obszaru „inteligentnego” (*smart*)⁷, w którym różnego typu urbanistyczne czy architektoniczne rozwiązania wspierają intelektualny rozwój jego użytkowników⁸. Od roku 2011 obserwujemy natomiast istną eksplozję technologicznego obudowywania miast, ukierunkowaną między innymi na to, by miasta stały się terenami permanentnego uczenia się społeczeństwa⁹. Technologie zaczynają więc być integrowane z wszelkimi procesami występującymi w mieście¹⁰, stymulując tym samym poznawczy rozwój jego mieszkańców¹¹.

adally, *Smart cities: concepts, architectures, research opportunities*, Communications of the ACM, 2016, 59, s. 46.

² K. Kourtit, P. Nijkamp, D. Arribas, *Smart cities in perspective – a comparative European study by means of self-organizing maps*, Innovation: The European Journal of Social Sciences, 2012, 25, s. 229.

³ *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2018 r.*, Warszawa 2018.

⁴ L. Gong i in., *A satisfaction analysis of the infrastructure of country parks in Beijing*, Urban Forestry & Urban Greening, 2015, 14, s. 480.

⁵ A. Caragliu, C. Del Bo, P. Nijkamp, *Smart cities in Europe*, Journal of Urban Technology, 2011, 18, s. 65-66.

⁶ K. Kourtit, P. Nijkamp, D. Arribas, *Smart cities in perspective*, s. 229.

⁷ I. Semanjski, S. Gautama, *Smart city mobility application – gradient boosting trees for mobility prediction and analysis based on crowdsourced data*, Sensors, 2015, 15, s. 15975.

⁸ G. Mone, *The new smart cities*, Communications of the ACM, 2015, 58, s. 20.

⁹ S. Hajduk, *The concept of a smart city in urban management*, Business, Management & Education, 2016, 14, s. 36.

¹⁰ B. Gontar, Z. Gontar, A. Pamula, *Deployment of smart city concept in Poland. Selected aspects, Management of Organizations: Systematic Research*, 2013, 67, s. 41.

¹¹ L.G. Cretu, *Smart cities design using event-driven paradigm and semantic web*, Informatica Economica, 2012, 16, s. 57.

Współczesne miasto stanowi zatem miasto uczenia się¹² czy centrum edukacji (*a centre for education*)¹³. I nie chodzi tu tylko o formalną edukację uczniów w wieku szkolnym, ale także o uczenie się w autentycznym otoczeniu wszystkich miastowych, bez względu na ich wiek i edukacyjny status¹⁴. Ważną osią oscylacji obecnego miasta jest więc nieformalne uczenie się „o mieście”, oparte na zaimplementowanych w tkankę miejską technologiach, które wykorzystać może każdy obywatel miasta¹⁵. Celem tego artykułu jest omówienie koncepcji takiego, opartego na mieście (*city-based*), uczenia się. Wcześniej jednak ukażemy tło tego pomysłu, a więc czym jest miasto jako takie i jakie jest jego miejsce w dyskursie pedagogicznym. Artykuł zakończy wzmianka o projekcie naukowym, którego realizacja powinna usystematyzować ideę uczenia się opartego na mieście (*city-based learning*) oraz zweryfikować jej założenia empirycznie.

Teoretyczne tło koncepcji

Czym jest miasto?

Miasto istnieje w powszechnej świadomości jako miejsce koncentracji ludzi, technologii oraz różnych dóbr. W potocznym rozumieniu, jest to jednostka osadnicza charakteryzująca się dużą intensywnością zabudowy. Każdy człowiek potrafi odróżnić je od wsi i intuicyjnie rozumie jego istotę. Jednakże, na pytanie o definicję miasta bardzo trudno udzielić precyzyjnej odpowiedzi, bowiem jego naturą jest ciągle przeobrażanie czy nieustanne stawanie się. Proces rozumienia miasta wydaje się jakby „immanentnie otwartym”¹⁶.

W średniowieczu podstawą, na której oparto definicję miasta była arbitralna władza – uznawano, że „miastem jest ta miejscowość, której nadano odpowiednie prawa”¹⁷. Początek rozkwitu zainteresowania miastem jako kategorią, którą należy badać naukowo, nastąpił jednak dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Wtedy to wielu socjologów, jak Weber, Ezra Park, czy Znaniecki, sformuło-

¹² S. Kraus i in., *Innovating and exploiting entrepreneurial opportunities in smart cities: evidence from Germany*, Creativity & Innovation Management, 2015, 24, s. 602; E. Tranos, D. Gertner, *Smart networked cities?* Innovation: The European Journal of Social Sciences, 2012, 25, s. 176

¹³ P. Goswami, *Matrix for a smart city*, Current Science, 2015, 109, s. 246.

¹⁴ M. Thite, *Smart cities: implications of urban planning for human resource development*, Human Resource Development International, 2011, 14, s. 627.

¹⁵ L. Batagan, *Smart cities and sustainability models*, Informatica Economica, 2011, 15, s. 83; H. Tong, Y. Feng, *Smart education and legal governance*, 3rd International Conference on Science and Social Research, 2014, s. 392-394.

¹⁶ K. Kamińska, *Wstęp. O dyskursach edukacyjnych w przestrzeni miejskiej*, [w:] *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2011, s. 12.

¹⁷ B. Jałowicki, *Miasto i społeczne problemy urbanizacji, problemy, teorie, metody*, Warszawa 1972, s. 8.

wali własne koncepcje tego terminu, uwzględniające różne składniki, jednak zawsze podkreślające społeczny charakter miasta. Wśród współczesnych definicji można znaleźć zarówno te bardzo ogólne, jak na przykład Wolańskiego, który określa miasto „dużym stałym skupiskiem ludności i zabudowy”¹⁸, oraz rozbudowane, uwzględniające liczne czynniki pokazujące złożoność miasta i jego wielowymiarowość, jak choćby ta Paszkowskiego:

miasto jest tworem przestrzenno-społecznym o wysokiej złożoności, powstałym w określonych warunkach politycznych, społecznych i ekonomicznych, w konkretnej przestrzeni. Miasto to przestrzeń zurbanizowana, która była tworzona w sposób nierównomierny w czasie, na określonej przestrzeni, ulegając procesom rozwoju, przekształceń i degradacji. Miasto stanowi wyraz przestrzenny zrealizowanych idei i podjętych decyzji w zakresie urbanistycznym i społecznym. Miasto jest odzwierciedleniem działania sił rynkowych w czasie i przestrzeni, w której zapisane są zarówno okresy gospodarczego wzrostu, jak i kryzysów gospodarczych i politycznych. Miasto jako przestrzeń społeczno-kulturowa jest miejscem wymiany myśli i rozwoju cywilizacyjnego, odzwierciedlającym dążenia, aspiracje i kulturę jego mieszkańców¹⁹.

Z biegiem lat miasto stało się przedmiotem badań wielu dyscyplin nauki, które badały je z odmiennych perspektyw. Na początku XXI wieku zaczęto jednak dostrzegać fakt, że miasto stanowi interdyscyplinarną kategorię, którą należy badać holistycznie. W efekcie tego, w USA oraz na zachodzie Europy powstały *Urban Studies*, czyli tak zwane studia miejskie²⁰ (ryc. 1).

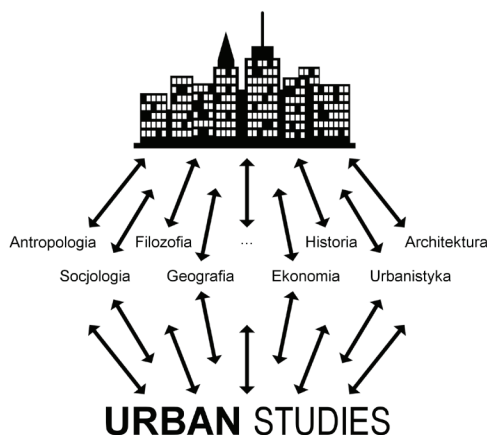
Z problemem w definiowaniu miejskości mierzą się także państwa, które nadając miejscowościom status miasta, muszą kierować się odpowiednimi kryteriami. To co w jednym kraju stanowi o miejskości danej jednostki, w innym może być potraktowane jako mało istotne. Jednak niezależnie od tego, jakie kryterium zostanie uznane za pryncypialne, można zaobserwować nieustanny wzrost urbanizacji świata.

Dążenie do mieszkania w mieście nie jest czymś nowym. Prawa miejskie od zawsze były źródłem wielu przywilejów, włodarze miast dbali o ich utrzymanie, traktując je jako jedno z najwyższych dóbr. Nadanie miejscowości statusu miasta wiązało się z prestiżem, podnosiło rangę i wartość zarówno terenu, na którym było ulokowane, jak i jego mieszkańców, którzy w ten sposób wchodzili w elitarny stan mieszczaństwa. Cieszyli się oni poważaniem, szczególnieymi względami u władcy, uzyskiwali specjalne pozwolenia, dzięki

¹⁸ N. Wolański, *Miasto jako przedmiot badań ekologii człowieka*, [w:] *Miasto jako przedmiot badań naukowych – refleksje po 10 latach*, red. B. Jałowiecki, Katowice 1982, s. 48.

¹⁹ Z. Paszkowski, *Miasto idealne w perspektywie europejskiej i jego związku z urbanistyką współczesną*, Kraków 2011, s. 16-17.

²⁰ B. Jałowiecki, *Przedmowa*, [w:] *Miasto jako przedmiot badań naukowych w początkach XXI wieku*, red. B. Jałowiecki, Warszawa 2008, s. 8; tenże, *Wspólne i odrębne płaszczyzny badań*, [w:] *Miasto jako przedmiot badań naukowych*, s. 195-196.



Ryc. 1. Interakcja między miastem, dyscyplinami nauki a Urban Studies

Miastem zajmuje się wiele dyscyplin nauki, a te wymienione na rycinie stanowią jedynie część tego zbioru. Zintegrowanie ich wokół wspólnego przedmiotu badań doprowadziło do powołania Urban Studies. Powiązania są tu dwukierunkowe – to co jest tworzone przez dane elementy, jednocześnie je kreuje

którym mogli wieść wygodne życie, wobec czego ściśle pilnowano składu tych grup społecznych i rzadko kiedy wprowadzano do nich kogoś z zewnątrz. Takie wyjątkowe traktowanie mieszczan trwało przez stulecia i dopiero w XIX wieku miasta otworzyły się na nowych mieszkańców, migrujących z biednych obszarów wiejskich. Z czasem więc elitarność miast przeobraziła się w ich egalitarność. Pozostały one jednak miejscami oferującymi „skoncentrowaną lokalnie sumę korzyści, zdolnych przeważać niedogodności zatłoczenia, hałasu, ciasnoty, tłoku, zachowania sąsiadów itp.”²¹ Miasta postrzegane są nadal jako obrazy osiągnięć danych społeczeństw²² i zapisy ich historii²³. Pęd do miejskiego życia nie stracił więc na aktualności. Nabral jednak innego wymiaru, bardziej powszechnego, dostępnego dla szerokich mas ludzi.

Ludzkie życie zawsze odbywa się w jakimś miejscu, jest z nim powiązane i zakotwicza się w nim²⁴. Miejsce stanowi lokalizację „obdarzoną osobistym lub kulturowym znaczeniem”²⁵ i „w przeciwieństwie do anonimowych ob-

²¹ M. Czornik, *Miasto i jego produkty*, Studia Ekonomiczne, 2013, 147, s. 36.

²² M. Gaj, K. Kamińska, *Miasto – nowe pogranicze. Wyzwania dla krytycznej pedagogiki miejsca*, [w:] *Miejskie opowieści edukacyjne narracje przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2010, s. 103.

²³ B. Jałowicki, *Czytanie przestrzeni*, Kraków – Rzeszów – Zamość 2012, s. 272.

²⁴ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 21.

²⁵ W. Danilewicz, *Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pamięć: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Warszawa 2016, s. 83.

szarów, przestrzeni czy terytoriów jest strukturą własną, osobistą, indywidualną, organizowaną wokół przyjmowanych wartości²⁶. W miejscu można się ponadto kulturowo zakorzenić, można naznaczyć je kulturowymi symbolami, poprzez które wpisuje się w nie przeszłość, emocje i przeżycia. Tym samym, miejsca charakteryzuje *genius loci*, czyli własny duch²⁷. Miasto nie może więc istnieć bez miejsc. Miejsca są jakby podstawową składową miasta – miasto jest „miejszem miejsc”²⁸. Ponieważ składa się ono z takich miejsc, „które dla ludzi są ważne” i „budzą emocje”²⁹, miasto nieustannie oddziałuje na człowieka. Człowiek tworząc miasto, tworzy więc jakby kronikę rozwoju ludzkości oraz miejsca własnego rozwoju³⁰.

Miasto jako kategoria pedagogiczna

W pedagogice kategorii miasta nie poświęcono dotychczas zbyt wiele uwagi, wręcz można by pokusić się o stwierdzenie, że jest ona tu marginalizowana. Na interdyscyplinarnych konferencjach poświęconych miastu, bądź w publikacjach dotyczących tego zagadnienia, bardzo rzadko pojawiają się nazwiska pedagogów. Dopiero w ostatnich latach rozpoczął się powolny zwrot pedagogiki ku miastu; podjęto badania nad nim z perspektywy pedagogiki. W Polsce niewątpliwie prekursorem tych działań jest M. Mendel, która zorientowała swe dociekania wokół miejsca, częściowo poświęcając je *stricte* miastu. Szczególną uwagę zwróciła na relację podmiot – miejsce, podkreślając wychowawczy charakter miejsca. Autorka zaproponowała, aby ten wycinek pedagogiki nazwać *pedagogiką miejsca*. Ma ona być nurtem

interdyscyplinarnych w swojej istocie penetracji przestrzeni i przestrzenności świata. Niezależnie od kartezjańskich podziałów, dla nas ludzi zawsze jest on po prostu ludzki. Uczymy się go w każdej chwili życia, wchodzimy w dialektyczny związek z miejscami, które formują nas i które kształtujemy nieustannie. Stąd ów *sztyld pedagogiki miejsca*³¹.

Mendel określa ją ponadto jako „działanie miejscem, albo działanie miejsca, które wywołuje autokreację podmiotu”³². Taki wychowawczy charakter miejsca, a co za tym idzie miasta, potwierdzają także inni autorzy. W. Danilewicz twierdzi na przykład, że „miejsce wychowuje i powinno być utożsamiane z wychowaniem; staje się w ten sposób *miejszem wychowującym*”³³. I. Copik pisze natomiast, że miejsce „jest istotne nie tylko dlatego, że wychowujemy

²⁶ W. Theiss, *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy*, [w:] *Dom i ojczyzna dylematy wielokulturowości*, red. D. Lalak, Warszawa 2008, s. 77-78.

²⁷ M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012, s. 61.

²⁸ Y-F. Tuan, *Space and place*, London 1977, s. 3.

²⁹ B. Jałowiecki, *Miejsce, przestrzeń, obszar*, *Przegląd Socjologiczny*, 2011, 2, s. 17.

³⁰ W. Theiss, *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie*, s. 78.

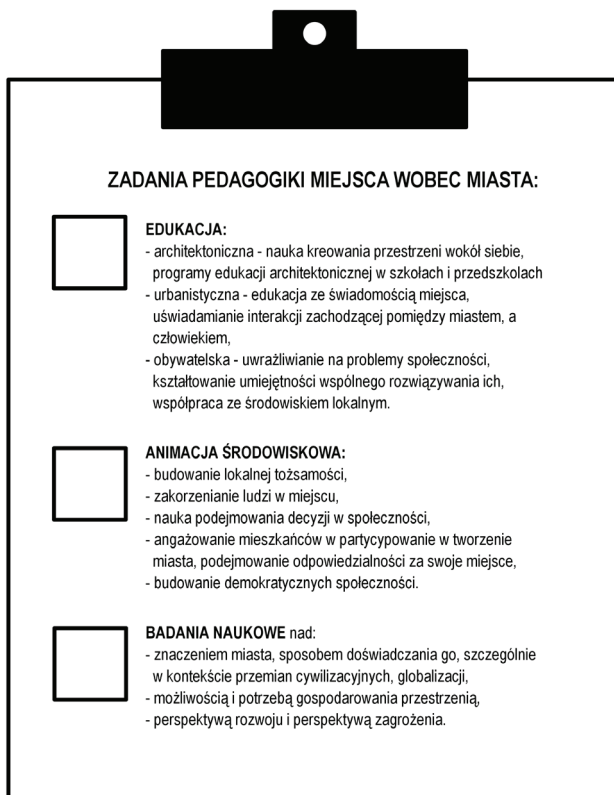
³¹ M. Mendel, *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń 2007, s. 11.

³² Tamże, s. 28.

³³ W. Danilewicz, *Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej*, s. 88-89.

w/dla/poprzez nie, wykorzystując zbiór wartości w nim uobecnionych, ale jest ważne, ponieważ ono wychowuje nas”³⁴.

Jakie zadania ma zatem pedagogika miejsca wobec miasta? Wielu badaczy mierzy się z odpowiedzią na to pytanie, lecz trudno tu o odpowiedź, którą można by uznać za wyczerpującą³⁵. Próbę usystematyzowania zadań pedagogiki miejsca wobec miasta, z podziałem na trzy główne obszary działań podejmowanych przez pedagogów, przedstawiono na rycinie 2.



Ryc. 2. Zadania pedagogiki miejsca wobec miasta

Zadania pedagogiki miejsca wobec miasta koncentrują się wokół trzech obszarów działań: (1) edukacyjnych, (2) animacji środowiskowej i (3) badań naukowych. Każdy z nich jest równie ważny i pozostaje z innymi w interakcji

³⁴ I. Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, [w:] *Pedagogika*, t. XXII, red. K. Rędziński, M. Łapota, Częstochowa 2013, s. 182.

³⁵ Tamże; W. Danilewicz, *Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej*, s. 91-92; K. Kamińska, *Wstęp. O dyskursach edukacyjnych*, s. 9-17; M. Popow, *Organizacje pozarządowe, miasta i zmiana społeczna*, *Studia Pedagogiczne*, LXIX, 2016, s. 173; D. Gruenewald, *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, *Educational Researcher*, 2003, 32, s. 1011; J. Hajduczenia, *Przestrzeń i edukacja: podróż edukacyjna jako rytuał przejścia*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2009, 3, s. 145-158.

City-based learning, czyli uczenie się poprzez miasto

Koncepcja *city-based learning* zakłada, że wszystko co znajduje się w przestrzeni miasta, konstytuuje unikatowe środowisko uczenia się³⁶, przepelnione zróżnicowanymi obiektami pobudzającymi do aktywności poznawczej³⁷. Miasto jest więc tu samo w sobie zasobem edukacyjnym, a jego kulturowe dziedzictwo stanowi pewnego typu historię, którą można odczytywać i eksplorować³⁸. Używając słów Toporowa, „miasto jest tekstem”³⁹. Jego układ urbanistyczny i architektura są nośnikami komunikatów, których odpowiednie odczytywanie prowadzi do poszerzania wiedzy. Mowa więc tutaj o eksploracyjnym uczeniu się⁴⁰ w naturalnym otoczeniu⁴¹.

Ponieważ *city-based learning* wymaga, aby miasto (jako zasób edukacyjny) zostało w pewnym sensie udostępnione (*city-to-share/city2share*) uczącym się⁴², do jego realizacji potrzebne jest wykorzystanie nowych, mobilnych narzędzi technologicznych oraz innowacyjnej technologicznie infrastruktury⁴³. Dwoma kluczowymi technologiami są tu edukacyjne chmury i multimedialne przewodniki⁴⁴.

Chmura edukacyjna stanowi technologię umożliwiającą umieszczenie materiałów edukacyjnych w dowolnych formatach, w cyfrowej przestrzeni, do której dostęp mają wszyscy uczestnicy procesu uczenia się, w dowolnym czasie, bez konieczności pobierania tych materiałów na aktualnie wykorzystywa-

³⁶ S.J. Cooley, M.J. Holland, J. Cumming, *Introducing the use of a semi-structured video diary room to investigate students' learning experiences during an outdoor adventure education groupwork skills course*, Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 2014, 67, s. 119.

³⁷ S.M. Land, H.T. Zimmerman, *Socio-technical dimensions of an outdoor mobile learning environment: a three-phase design-based research investigation*, Educational Technology Research and Development, 2015, 63, s. 233.

³⁸ A. Ya'acob, N. Nor, H. Azman, *Implementation of the Malaysian smart school: an investigation of teaching-learning practices and teacher-student readiness*, Internet Journal of e-Language Learning & Teaching, 2005, 2, s. 17.

³⁹ K. Kamińska, *Wstęp. O dyskursach edukacyjnych*.

⁴⁰ D. Igoe, A. Parisi, B. Carter, *Smartphones as tools for delivering sun-smart education to students*, Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association, 2013, 59, s. 37.

⁴¹ P.-H. Hung i in., *Seamless connection between learning and assessment-applying progressive learning tasks in mobile ecology inquiry*, Educational Technology & Society, 2013, 16, s. 195-196.

⁴² J.A. Gonzalez-Martinez i in., *Cloud computing and education: a state-of-the-art survey*, Computers & Education, 2015, 80, s. 135.

⁴³ C.-H. Su, C.-H. Cheng, *A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements*, Journal of Computer Assisted Learning, 2015, 31, s. 268; M. Perez-Sanagustin i in., *Using QR codes to increase user engagement in museum-like spaces*, Computers in Human Behavior, 2016, 60, s. 73.

⁴⁴ M. Klichowski i in., *CyberParks as a new context for smart education: theoretical background, assumptions, and pre-service teachers' rating*, American Journal of Educational Research, 2015, 3, s. 3; M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Poznan 2017, s. 132-135.

ne urządzenie. Jedynym warunkiem jest posiadanie urządzenia z dostępem do Internetu (typu smartphone czy tablet⁴⁵) i podłączenie go do tej chmury. Urządzenie automatycznie „prezentuje” konkretne materiały z chmury, dobierając je na bazie informacji o położeniu użytkownika (z wykorzystaniem technologii GPS). Tym samym, osoba eksplorująca miasto, symultanicznie otrzymuje informacje o nim. Informacje te muszą mieć jednak odpowiednią, przyjazną uczeniu się, formę⁴⁶. Tu właśnie z pomocą przychodzi technologia multimedialnych, cyfrowych przewodników/podręczników. Dzięki niej, treści są eksportowane z chmury w atrakcyjny, multimedialny sposób; ponadto są interaktywne, a zatem uczący się ma możliwość dodawania własnych notatek, tworzenia linków, a nawet modyfikowania samych treści⁴⁷.

Podsumowując powyższej zarysowane tezy, można określić, iż *city-based learning* odnosi się do wizji uczenia się w autentycznym środowisku miasta, poprzez wszelkiego rodzaju mobilne narzędzia cyfrowe (np. smartfony czy tablety) podłączone do edukacyjnej chmury, pełnej materiałów o danym mieście, i stanowiącej ponadto platformę komunikacji oraz społecznościowego doskonalenia edukacyjnych materiałów⁴⁸. *City-based learning* wpisuje się więc w coraz popularniejsze obecnie koncepcje technologicznie wspomaganego uczenia się na zewnątrz (*technology-enhanced outdoor learning*)⁴⁹ i edukacji miejskiej (*urban education*)⁵⁰, czy w szersze idee mobilnych przestrzeni uczenia

⁴⁵ B.H. Kim, S.Y. Oh, *A study on the SMART education system based on cloud and n-screen*, Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 2014, 15, s. 139-142.

⁴⁶ J.-S. Jeong, M. Kim, K.-H. Yoo, *A content oriented smart education system based on cloud computing*, International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering, 2013, 8, s. 313-325; J.A. Gonzalez-Martinez i in., *Cloud computing and education*, s. 132; S. Jang, *Study on service models of digital textbooks in cloud computing environment for SMART education*, International Journal of u- and e-Service, Science and Technology, 2014, 7, s. 77-78.

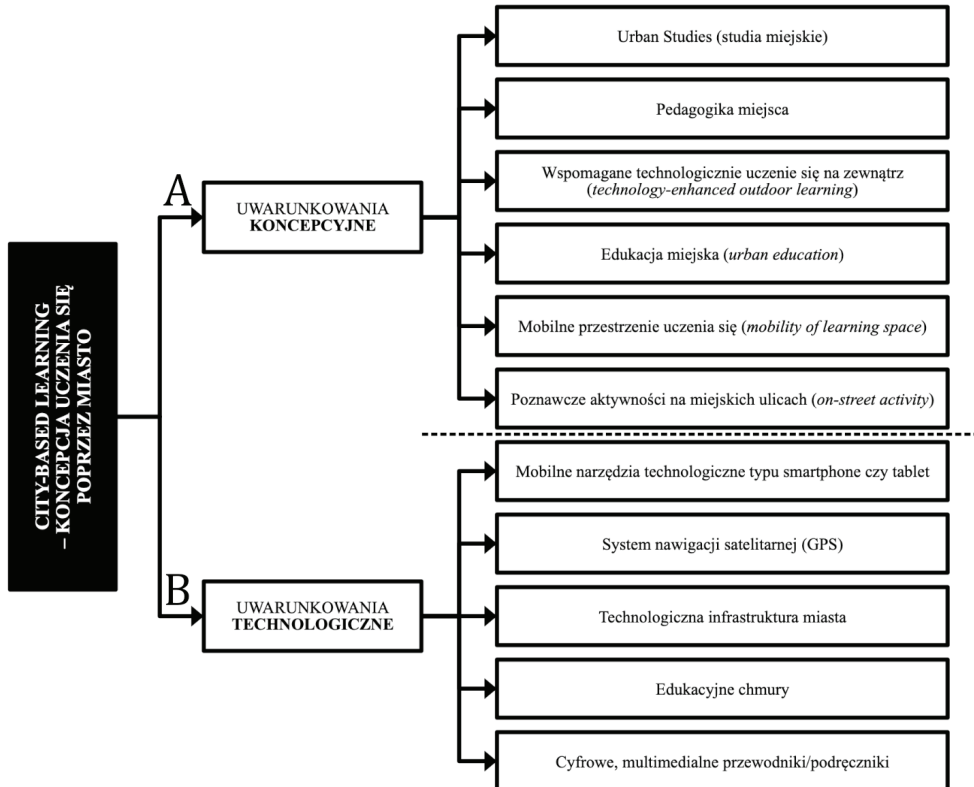
⁴⁷ J.-K. Kim i in., *Effect of enhancing learning through annotation similarity and recommendation system*, International Journal of Smart Home, 2013, 7, s. 271-281; S. Jang, *Study on service models*, s. 75-77.

⁴⁸ M. Klichowski, C. Smaniotto Costa, *How do pre-service teachers rate ICT opportunity for education? A study in perspective of the SCOT theory*, Culture and Education, 2015, 4, s. 158; M. Klichowski i in., *CyberParks as a new context for smart education*, s. 3-5.

⁴⁹ K. Murai i in., *Basic evaluation of performance of bridge resource teams involved in on-board smart education: lookout pattern*, Review of the Faculty of Maritime Sciences, Kobe University, 2006, 3, s. 77-83; M. Klichowski, *Learning in CyberParks*, s. 117-143; M. Klichowski, C. Patricio, *Does the human brain really like ICT tools and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberParks concept*, [w:] *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference*, red. A. Zammit, T. Kenna, Lisbon 2017; P. Bonanno, M. Klichowski, P. Lister, *A pedagogical model for CyberParks*, [w:] *CyberParks – the interface between people, places and technology*, red. C. Smaniotto Costa, I. Suklje-Erjavec, Springer 2018; M. Klichowski, *Learning in hybrid spaces as a technology-enhanced outdoor learning: Key terms*, [w:] *Neighbourhood & City – Between digital and analogue perspectives*, red. M. Menezes, C. Smaniotto Costa, Lisbon 2018.

⁵⁰ C. Smith i in., *Designing for active learning: putting learning into context with mobile devices*, [w:] *Informed design of educational technologies in higher education: enhanced learning and teaching*, red. A.D. Olofsson, J.O. Lindberg, Hershey 2012, s. 329.

się (*mobility of learning space*)⁵¹ i poznawczych aktywności na miejskich ulicach (*on-street activity*)⁵². Rycina 3 stanowi graficzne podsumowanie rozważań tego artykułu.



Ryc. 3. Uwarunkowania koncepcji *city-based learning* (uczenia się poprzez miasto)

(A) Do głównych uwarunkowań koncepcyjnych, wynikających z teoretycznego osadzenia tej koncepcji, zaliczyć można zarówno klasyczne obszary studiów pedagogicznych, takie jak pedagogika miejsca czy edukacja miejska, ale także nowsze i wciąż niemieszczące się w głównym nurcie pedagogiki koncepcje (m.in.) mobilnych przestrzeni uczenia się czy wspomagane technologicznie uczenie się na zewnątrz. (B) Do ważniejszych uwarunkowań technologicznych, czyli pewnego typu techno-minimów idei *city-based learning*, zaklasyfikować można powszechne urządzenia mobilne wykorzystujące GPS typu smartphone, ale także innowacyjne technologie chmur edukacyjnych, działające przy współpracy z zaawansowaną technologiczną infrastrukturą miasta

⁵¹ S.H. Kim, N.H. Park, K.H. Joo, *Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning*, International Journal of Control & Automation, 2014, 7, s. 72.

⁵² Z. Samadi i in., *Experiencing urban through on-street activity*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, 170, s. 653-658.

Podsumowanie i dalsze zadania

City-based learning stanowi koncepcję uczenia się poprzez środowisko miasta, z wykorzystaniem wszelkiego rodzaju mobilnych narzędzi cyfrowych, takich jak smartphony czy tablety, podłączanych do edukacyjnej chmury, pełnej materiałów o danym mieście. Kulturowy tekst miasta jest więc tu niejako udostępniony użytkownikom miasta – scyfryzowany i umieszczony w cyfrowej chmurze. Nasuwa się jednak pytanie: Kto ma konstruować takie cyfrowe materiały o mieście? Ponadto, jak to zrobić, by „udostępnianie” miasta nie doprowadziło do jakiegoś paradoksalnego jego zamknięcia się na uczących, jak ma to miejsce na przykład z wieloma terenami zielonymi miasta, gdzie coraz szczegółowsze ich udostępnianie doprowadza do tego, że zamiast być cichymi miejscami odpoczynku na łonie natury, stają się głošnymi skwerami pędzących cyklistów, czy gimnastykujących się przy akompaniamencie „pobudzającej” muzyki z przenošnego głošniczka *crossfiterów*⁵³?

Twórcami „contentu” *city-based learning* mogą stać się organizacje pozarządowe, stowarzyszenia i fundacje, działające lokalnie na rzecz swoich społeczności. Stają się one bowiem współcześnie, obok struktur władz państwowych i miejskich, coraz ważniejszym agentem zmian społecznych, pobudzając ludzi do działania, ušwiadamiając możliwości i potencjał tkwiący w społecznościach, stanowią niekiedy Źródło „oddolnej demokratyzacji przestrzeni”⁵⁴. To one często dbają o podnoszenie standardu życia mieszkańców, wprowadzając innowacje, czasami wręcz bawiąc się środkami wyrazu, zamieniając miasta w swoisty *playground*, włączając tym samym odbiorców – mieszkańców i turystów – do gry czy interakcji z nim, w myśl zasady, że miejsca „są tym, czym czynią je ludzie”⁵⁵. Ludzie mają przecież prawo do miasta, prawo do decyzji i możliwości wpływania na miasto. Ideę *prawa do miasta* stworzył Lefebvre w latach szešćdziesiątych XX wieku jako wołanie i Źądanie zmian wobec egzystencjalnego kryzysu, w którym pogrążył się ówczesny ParyŹ⁵⁶. Był to wyraz jego niezgody na „neoliberalną, postdemokratyczną formułę zarządzania współczesnymi miastami, niepozostawiającą miejsca na ich współkreację ze strony mieszkańców”⁵⁷. Po okresie zapomnienia, na początku XXI wieku, Harvey przypomniał ten koncept, domagając się miasta bliskiego sercu jego

⁵³ F. Aletta, T. Van Renterghem, D. Botteldooren, *Influence of personal factors on sound perception and overall experience in urban green areas. A case study of a cycling path highly exposed to road traffic noise*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 2018, 15.

⁵⁴ K. Miciukiewicz, *Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 212.

⁵⁵ M. Mendel, *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] TamŹe, s. 23.

⁵⁶ D. Harvey, *Bunt Miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*, Warszawa 2012, s. 8.

⁵⁷ M. Mendel, *Rewitalizacja a praca socjalna w środowisku miejskim*, [w:] *Organizowanie społeczności lokalnej: aplikacje, wdrażanie, przyszłość*, red. B. Gruszka, Warszawa 2014, s. 28.

mieszkańców. Idea ta wpłynęła na zmianę podejścia władz do zarządzania jednostkami miejskimi. Postępująca demokratyzacja sprawiła, że głos mieszkańców zaczął być słyszalny, co zainicjowało mobilizację do stowarzyszania się w grupy walczące o dopuszczenie do współkreowania swojej przestrzeni, a co za tym idzie samych siebie⁵⁸.

Takie nieformalne, lokalne inicjatywy oddolne nazwano *ruchami miejskimi*⁵⁹. Ich działanie charakteryzuje się zachowaniem koncepcji zrównoważonego miasta, czyli takiego korzystania z zasobów, które pozwoli realizować potrzeby obecnych mieszkańców, a jednocześnie umożliwi to kolejnym pokoleniom. Ruchy miejskie odwołują się również do idei *slow cities* czy też *nowego urbanizmu*, w których wartości społeczne i przestrzenne postawione są ponad zyskiem ekonomicznym. Jedną z pryncypialnych zasad przyjmowanych przez ruchy miejskie jest estetyzacja przestrzeni. Dążą one także do tworzenia harmonijnego krajobrazu, w którym ludzie będą się dobrze czuć. P. Wolski pisze, że

poczucie wspólnoty zależy w dużej mierze od ładu przestrzennego. (...) bezpośrednio oddziałuje na człowieka, determinuje jego poglądy, postawy, określa relacje społeczne, daje poczucie bezpieczeństwa i wzmacnia przywiązanie do miejsca⁶⁰.

Na takim podejściu budowane są działania edukacyjne dla społeczności lokalnych, prowadzone przez ruchy miejskie. Uświadamiają one, jak miasto wpływa na jego mieszkańców i jak umiejętnie wchodzić w interakcję z miastem. Tak też, jak się nam zdaje, budowane powinny być zasoby dla koncepcji *city-based learning*. By to było jednak możliwe, potrzebne są zaawansowane rozwiązania technologiczne i naukowo opracowane strategie pedagogiczne. Tymi kwestiami planujemy zająć się w nowym projekcie naukowym, który realizowany będzie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w najbliższych latach.

Podziękowania. Część dotycząca tła koncepcji *city-based learning* opiera się na pracy dyplomowej napisanej przez pierwszego autora pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, zatytułowanej *Miasto. Konteksty społeczne i pedagogiczne*, obronionej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 2018 roku.

⁵⁸ C. Ampatzidou i in., *The hackable city: a research manifesto and design toolkit*, Amsterdam 2015.

⁵⁹ J. Śpiewak, *Ruchy miejskie uczą biznes nowoczesności*, *Studia Pedagogiczne*, 2016, LXIX, s. 160.

⁶⁰ P. Wolski, *Cele i zasady gospodarowania krajobrazem*, [w:] *Polska polityka architektoniczna. Polityka jakości krajobrazu, przestrzeni publicznej, architektury*, red. K. Chwalibóg, Warszawa 2018, s. 42.

Pozostałe części wykorzystują analizy realizowane przez drugiego autora w ramach grantu European Cooperation in Science and Technology (COST): *Fostering knowledge about the relationship between Information and Communication Technologies and Public Spaces supported by strategies to improve their use and attractiveness (CYBERPARKS)* (TUD COST Action TU1306). COST jest częścią EU Framework Programme for Research and Innovation Horizon 2020. Autorzy deklarują równy wkład w powstanie niniejszej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Aletta F., Van Renterghem T., Botteldooren D., *Influence of personal factors on sound perception and overall experience in urban green areas. A case study of a cycling path highly exposed to road traffic noise*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018, 15.
- Ampatzidou C., Bouw M., van de Klundert F., de Lange M., de Waal M., *The hackable city: a research manifesto and design toolkit*, Amsterdam 2015.
- Batagan L., *Smart cities and sustainability models*, *Informatica Economica*, 2011, 15.
- Bonanno P., Klichowski M., Lister P., *A pedagogical model for CyberParks, [w:] CyberParks – the interface between people, places and technology*, red. C. Smaniotto Costa, I. Suklje-Erjavec, Springer 2018.
- Caragliu A., Del Bo C., Nijkamp P., *Smart cities in Europe*, *Journal of Urban Technology*, 2011, 18.
- Cooley S.J., Holland M.J., Cumming J., *Introducing the use of a semi-structured video diary room to investigate students' learning experiences during an outdoor adventure education groupwork skills course*, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 2014, 67.
- Copik I., *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, [w:] *Pedagogika*, t. XXII, red. K. Rędziński, M. Łapota, Częstochowa 2013.
- Cretu L.G., *Smart cities design using event-driven paradigm and semantic web*, *Informatica Economica*, 2012, 16.
- Czornik M., *Miasto i jego produkty*, *Studia Ekonomiczne*, 2013, 147.
- Danilewicz W., *Doświadczenia miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pamięć: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Warszawa 2016.
- Gaj M., Kamińska K., *Miasto – nowe pogranicze. Wyzwania dla krytycznej pedagogiki miejsca*, [w:] *Miejskie opowieści edukacyjne narracje przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2010.
- Gong L., Mao B., Qi Y., Xu C., *A satisfaction analysis of the infrastructure of country parks in Beijing*, *Urban Forestry & Urban Greening*, 2015, 14.
- Gontar B., Gontar Z., Pamula A., *Deployment of smart city concept in Poland. Selected aspects*, *Management of Organizations: Systematic Research*, 2013, 67.
- Gonzalez-Martinez J.A., Bote-Lorenzo M.L., Gomez-Sanchez E., Cano-Parra R., *Cloud computing and education: a state-of-the-art survey*, *Computers & Education*, 2015, 80.
- Goswami P., *Matrix for a smart city*, *Current Science*, 2015, 109.
- Gruenewald D., *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, *Educational Researcher*, 2003, 32.

- Hajduczenia J., *Przestrzeń i edukacja: podróż edukacyjna jako rytuał przejścia*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2009, 3.
- Hajduk S., *The concept of a smart city in urban management*, Business, Management & Education, 2016, 14.
- Harvey D., *Bunt miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*, Warszawa 2012.
- Hung P.-H., Hwang G.-J., Lin Y.-F., Wu T.-H., Su I.-H., *Seamless connection between learning and assessment-applying progressive learning tasks in mobile ecology inquiry*, Educational Technology & Society, 2013, 16.
- Igoe D., Parisi A., Carter B., *Smartphones as tools for delivering sun-smart education to students*, Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association, 2013, 59.
- Jałowicki B., *Miasto i społeczne problemy urbanizacji, problemy, teorie, metody*, Warszawa 1972.
- Jałowicki B., *Przedmowa*, [w:] *Miasto jako przedmiot badań naukowych w początkach XXI wieku*, red. B. Jałowicki, Warszawa 2008.
- Jałowicki B., *Wspólne i odrębne płaszczyzny badań*, [w:] *Miasto jako przedmiot badań naukowych w początkach XXI wieku*, red. B. Jałowicki, Warszawa 2008.
- Jałowicki B., *Miejsce, przestrzeń, obszar*, Przegląd Socjologiczny, 2011, 2.
- Jałowicki B., *Czytanie przestrzeni*, Kraków – Rzeszów – Zamość 2012.
- Jang S., *Study on service models of digital textbooks in cloud computing environment for SMART education*, International Journal of u- and e- Service, Science and Technology, 2014, 7.
- Jeong J.-S., Kim M., Yoo K.-H., *A content oriented smart education system based on cloud computing*, International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering, 2013, 8.
- Kamińska K., *Wstęp. O dyskursach edukacyjnych w przestrzeni miejskiej*, [w:] *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2011.
- Khatoun R., Zeadally S., *Smart cities: concepts, architectures, research opportunities*, Communications of the ACM, 2016, 59.
- Kim B.H., Oh S.Y., *A study on the SMART education system based on cloud and n-screen*, Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 2014, 15.
- Kim J.-K., Sohn W.-S., Hur K., Lee Y.-S., *Effect of enhancing learning through annotation similarity and recommendation system*, International Journal of Smart Home, 2013, 7.
- Kim S.H., Park N.H., Joo K.H., *Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning*, International Journal of Control & Automation, 2014, 7.
- Klichowski M., *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Poznań 2017.
- Klichowski M., *Learning in hybrid spaces as a technology-enhanced outdoor learning: Key terms*, [w:] *Neighbourhood & City – Between digital and analogue perspectives*, red. M. Menezes, C. Smaniotto Costa, Lisbon 2018.
- Klichowski M., Bonanno P., Jaskulska S., Smaniotto Costa C., de Lange M., Klauser F., *CyberParks as a new context for smart education: theoretical background, assumptions, and pre-service teachers' rating*, American Journal of Educational Research, 2015, 3.
- Klichowski M., Smaniotto Costa C., *How do pre-service teachers rate ICT opportunity for education? A study in perspective of the SCOT theory*, Culture and Education, 2015, 4.
- Klichowski M., Patricio C., *Does the human brain really like ICT tools and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberParks concept*, [w:] *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference*, red. A. Zammit, T. Kenna, Lisbon 2017.
- Kourtit K., Nijkamp P., Arribas D., *Smart cities in perspective – a comparative European study by means of self-organizing maps*, Innovation: The European Journal of Social Sciences, 2012, 25.

- Kraus S., Richter C., Papagiannidis S., Durst S., *Innovating and exploiting entrepreneurial opportunities in smart cities: evidence from Germany*, Creativity & Innovation Management, 2015, 24.
- Land S.M., Zimmerman H.T., *Socio-technical dimensions of an outdoor mobile learning environment: a three-phase design-based research investigation*, Educational Technology Research and Development, 2015, 63.
- Lewicka M., *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012.
- Mendel M., *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Spółeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń 2007.
- Mendel M., *Rewitalizacja a praca socjalna w środowisku miejskim*, [w:] *Organizowanie społeczności lokalnej: aplikacje, wdrażanie, przyszłość*, red. B. Gruszka, Warszawa 2014.
- Miciukiewicz K., *Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Mone G., *The new smart cities*, Communications of the ACM, 2015, 58.
- Murai K., Hayashi Y., Stone L.C., Inokuchi S., *Basic evaluation of performance of bridge resource teams involved in on-board smart education: lookout pattern*, Review of the Faculty of Maritime Sciences, Kobe University, 2006, 3.
- Paszkowski Z., *Miasto idealne w perspektywie europejskiej i jego związki z urbanistyką współczesną*, Kraków 2011.
- Perez-Sanagustin M., Parra D., Verdugo R., Garcia-Galleguillos G., Nussbaum M., *Using QR codes to increase user engagement in museum-like spaces*, Computers in Human Behavior, 2016, 60.
- Popow M., *Organizacje pozarządowe, miasta i zmiana społeczna*, Studia Pedagogiczne, 2016, LXIX.
- Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2018 r.*, Warszawa 2018.
- Quak H., Lindholm M., Tavasszy L., Browne M., *From freight partnerships to city logistics living labs – giving meaning to the elusive concept of living labs*, Transportation Research Procedia, 2016, 12.
- Samadi Z., Yunus R.M., Omar D., Bakri A.F., *Experiencing urban through on-street activity*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, 170.
- Segiet K., *Miasto*, [w:] *Wielka encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. E. Różycka, Warszawa 2004.
- Semanjski I., Gautama S., *Smart city mobility application – gradient boosting trees for mobility prediction and analysis based on crowdsourced data*, Sensors, 2015, 15.
- Smith C., Bradley C., Cook J., Pratt-Adams S., *Designing for active learning: putting learning into context with mobile devices*, [w:] *Informed design of educational technologies in higher education: enhanced learning and teaching*, red. A.D. Olofsson, J.O. Lindberg, Hershey 2012.
- Śpiewak J., *Ruchy miejskie uczą biznes nowoczesności*, Studia Pedagogiczne, 2016, LXIX.
- Su C.-H., Cheng C.-H., *A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements*, Journal of Computer Assisted Learning, 2015, 31.
- Theiss W., *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy*, [w:] *Dom i ojczyzna dylematy wielokulturowości*, red. D. Lalak, Warszawa 2008.
- Thite M., *Smart cities: implications of urban planning for human resource development*, Human Resource Development International, 2011, 14.
- Tong H., Feng Y., *Smart education and legal governance*, 3rd International Conference on Science and Social Research, 2014.

- Tranos E., Gertner D., *Smart networked cities? Innovation: The European Journal of Social Sciences*, 2012, 25.
- Tuan Y-F., *Space and place*, London 1977.
- Wolański N., *Miasto jako przedmiot badań ekologii człowieka*, [w:] *Miasto jako przedmiot badań naukowych – refleksje po 10 latach*, red. B. Jałowiecki, Katowice 1982.
- Wolski P., *Cele i zasady gospodarowania krajobrazem*, [w:] *Polska polityka architektoniczna. Polityka jakości krajobrazu, przestrzeni publicznej, architektury*, red. K. Chwalibóg, Warszawa 2018.
- Ya'acob A., Nor N., Azman H., *Implementation of the Malaysian smart school: an investigation of teaching-learning practices and teacher-student readiness*, *Internet Journal of e-Language Learning & Teaching*, 2005, 2.

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**ZAPOMNIANE UCZONE
UNIwersYTETU POZNAŃSKIEGO:
DOC. DR HAB. WISŁAWA KNAPOWSKA
- NAUCZYCIELKA I HISTORYCZKA
(7.06.1889-8.05.1956)**

ABSTRACT. Głowacka-Sobiech Edyta, *Zapomniane uczone Uniwersytetu Poznańskiego: doc. dr hab. Wisława Knapowska – nauczycielka i historyczka (7.06.1889-8.05.1956)* [Forgotten Female Scholars of Poznań University – Prof. Wisława Knapowska – Teacher and Historian (7.06.1889-8.05.1956)]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 151-158. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.10

The text introduces the figure of Wisława Knapowska, one of the first independent scholars of Poznań University, a researcher and teacher of the best schools in the interwar period. It shows her path to academic independence and the many barriers she encountered in her life. The text is part of the so-called herstory, asking for the past and history of women's narratives.

Keys words: herstory, history, didactics, interwar period, emancipation

Wprowadzenie

Okres międzywojenny to czas, kiedy pracę naukową i dydaktyczną na polskich uczelniach podejmowała (przy oporze części środowiska naukowego mężczyzn i opinii publicznej) pierwsza generacja absolwentek studiów wyższych¹. Biografie tych uczonych zawierały zazwyczaj liczne studia zagraniczne na najlepszych europejskich uniwersytetach, jako że na ziemiach polskich kobiety miały możliwość studiowania dopiero od 1897 roku na Uni-

¹ E. Mania, *Kobiety w powojennej historii Uniwersytetu Poznańskiego*, Kronika Miasta Poznania. Poznanianki, 2011, 1, s. 240-241.

wersytecie Jagiellońskim w Krakowie i Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, a od 1915 roku – na Uniwersytecie Warszawskim².

Stopień doktora, częstokroć z licznymi obwarowaniami dotyczącymi wykonywania zawodu, uzyskiwała systematycznie rosnąca liczba kobiet, jednak habilitacja była wciąż postrzegana jako wyjątkowe osiągnięcie, stąd status samodzielnego pracownika miały bardzo nieliczne uczone. W biografiach pierwszych naukowiec i współpracujących Uniwersytet Poznański znajdziemy wiele wspólnych wątków, wynikających ze zmian społeczno-kulturowych na przełomie XIX i XX wieku, związanych z walką o prawa kobiet.

Dlaczego wiemy o nich tak niewiele?

Mimo że obecność kobiet w nauce nie jest już kwestionowana, to wciąż odczuwamy konsekwencje wielowiekowej dyskryminacji kobiet w tej sferze. Kobiety, stanowiące połowę społeczeństwa, będące podmiotami tworzącymi dzieje ludzkości, zostały z nich „wypchnięte” i wymazane, jako „niegodne historii”, a pamięć o niezwykłych kobietach, również tych tworzących naukę, nadal zajmuje dziejowe „boczne tory”, „zakamarki” i „marginesy”. Tym samym, kolejnym pokoleniom kobiet odebrane jest prawo do poznania losów matek, babek, prababek..., dorobku wybitnych naukowiec, artystek, działaczek, nauczycielek, a zatem prawo do identyfikacji, korzystania z symbolicznego kapitału przodkiń i wsparcia w odważnym szukaniu własnej drogi.

Mam nadzieję, że zrealizowane przeze mnie badania historyczne zaowocują nie tylko interesującymi odkryciami, studium naukowych karier i biografii bez wątpienia nieszablonowych postaci kobiet współtworzących Uniwersytet Poznański, ale także staną się impulsem do refleksji, jak również dalszych badań dla historyków, pedagogów, autorów materiałów edukacyjnych, nauczycieli historii i innych dziedzin humanistycznych oraz osób wrażliwych na problematykę budowania społeczeństwa obywatelskiego, rozwój demokracji, a także kwestie równouprawnienia kobiet i mężczyzn w nauce oraz społeczeństwie. Ufam, że biografie badaczek sprzed stu lat mogą stać się inspiracją dla młodych pokoleń studentek i naukowiec, potwierdzeniem, że uniwersytet jest przestrzenią, którą mogą współtworzyć na równych prawach i we wszystkich dziedzinach naukowych.

² B. Czajecka, *„Z domu w szeroki świat”. Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890-1914*, Kraków 1990; J. Kolbuszewska, *Kobiety w akademii. Droga do samodzielności naukowej polskich historyczek w XX stuleciu*, [w:] *Kobiety niepokorne. Reformatorki – buntowniczk – rewolucjonistki. Herstorie*, red. I. Desperak, I. Kuźma, Łódź 2017, s. 93-108; E. Tylińska, *Drogi do kariery akademickiej kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 2003, 3-4, s. 155-162.

Wisława Knapowska - biografia

Do grona zapomnianych naukowczyń Uniwersytetu Poznańskiego należy zaliczyć postać Wisławy Knapowskiej, historyczki, pedagogiki i nauczycielki, związanej całe życie z Poznaniem³.

Urodziła się 7 czerwca 1889 roku w stolicy Wielkopolski, w rodzinie Stanisława, właściciela drukarni oraz wydawcy dziennika „Postęp” i Marii z Rzażyńskich⁴. Jej bratem był Roch Knapowski (1892-1971), ekonomista, historyk i przyszły profesor prawa Uniwersytetu Poznańskiego. Oprócz niego miała jeszcze trzy siostry: Zofię, Kazimierę i Anielę (wszystkie były urzędniczkami państwowymi).

Swoją edukację Wisława Knapowska rozpoczęła w szkole żeńskiej Antoniny Estkowskiej, a następnie kontynuowała ją w Wyższej Szkole im. Ludwika. Była także absolwentką Seminarium Nauczycielskiego, związanego z tą ostatnią placówką⁵. Knapowska ukończyła je w 1909 roku, co dało jej uprawnienia oraz możliwość nauczania w szkole średniej. Pierwszą pracę w charakterze nauczycielki podjęła już w 1909 roku, w prywatnej szkole żeńskiej Anastazji Warnkównej w Poznaniu, jako że wcześniej straciła oboje rodziców (zmarli w marcu 1905 roku) i zmusiła ją do tego sytuacji materialnej.

Porzuciła tę posadę jednak w 1914 roku, kiedy placówka przeszła pod niemiecki zarząd. Do 1917 roku pracowała jako nauczycielka prywatna, udzielając korepetycji.

W 1918 roku w Zakładzie Ludwika złożyła egzamin dojrzałości. Podczas I wojny światowej nadal udzielała lekcji prywatnych oraz prowadziła tajne kursy nauczania, które firmowane były przez kobiece stowarzyszenie „Warta”, gdzie⁶:

celem Towarzystwa (...) jest udzielanie opieki dzieciom takowej potrzebującym, a środkiem najważniejszym do dopięcia jego zachęta wzajemna do prywatnego ucze-

³ H. Zubalowa, *Knapowska Wisława*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XIII, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967-1968, s. 108-109; *Knapowska Wisława*, [w:] *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994, s. 231-232; *Spuścizna W. Knapowskiej*, Archiwum PAN, Oddział w Poznaniu, sygn. P-III-2; *Wisława Knapowska*, Archiwum UAM, sygn. 82/186.

⁴ Stanisław Knapowski, mieszkaniec Poznania i patriota lokalny. Pod koniec XIX wieku był jednym z aktywniejszych bojowników demokracji polskiej w Poznaniu, o zabarwieniu dość radykalnym, jak na ówczesne czasy. Idee swe szerzył właśnie za pomocą dziennika „Postęp”, którego był wydawcą i głównym redaktorem. Brał żywy udział w pracach i akcjach społecznych.

⁵ Mimo iż była absolwentką i nauczycielką tej szkoły, została pominięta w oficjalnych publikacjach związanych z istnieniem tej placówki. Pracowała tam także jako nauczycielka, między innymi innej badaczki Uniwersytetu Poznańskiego – Rufiny Ludwiczak (matura rocznik 1925). Uczyła ją języka francuskiego. Patrz: Zjazd Dąbrowczański. Listopad 2005. 175 rocznica istnienia szkoły, Poznań 2005.

⁶ <https://kolektywbibianny.wordpress.com/2012/10/02/towarzystwo-warta/> [30.08.2018].

nia dzieci w granicach przez prawo dozwolonych, urządzanie zabaw i majówek dla dzieci, popieranie kolonii feryjnych itp.⁷

W rzeczywistości „Warta” była organizacją wyłącznie kobiecą, co w tamtych czasach stanowiło fenomen, a kobiety skupione wokół Towarzystwa narażały się każdego dnia, zajmując się przede wszystkim tajnym nauczaniem dzieci języka polskiego⁸.

W roku 1918/1919 rozpoczęła studia w Monachium. Wybrane przez Knapowską kierunki to: historia, historia sztuki oraz filologia romańska. Powróciła do Poznania, kiedy tutaj w 1919 roku rozpoczął swoją działalność Uniwersytet Poznański (wówczas Wszechnica Piastowska)⁹. W arkana sztuki w dziedzinie historii nowożytnej wprowadzali ją Kazimierz Tymieniecki i Adam Skałkowski – uczyła się zatem u najlepszych. Studiowała ponadto romanistykę i germanistykę. W 1921 roku Knapowska złożyła państwowy egzamin dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich (otrzymała oceny celujące i bardzo dobre) z historii (przedmiot główny) oraz języków, niemieckiego (przedmiot poboczny) i francuskiego (przedmiot główny). Knapowska była poliglotką, te dwa języki znała świetnie, ale posługiwała się biegle także angielskim, włoskim i rosyjskim.

Tytuł doktora uzyskała, „po odbytych rigorosach”, 17 lutego 1923 roku na podstawie pracy zatytułowanej „Wielkie Księstwo Poznańskie przed wojną krymską”. Swoje badania oparła w niej na nieznanym dotąd źródłach pruskich. Wysoki poziom dysertacji oraz talent dydaktyczny spowodowały, że Knapowska związała się w Uniwersytecie Poznańskim już w charakterze nie studentki, ale wykładowczyni i badaczki. Prowadziła bowiem od 1925 roku wykłady zlecone z dydaktyki historii, a od 1931 roku pełniła, na zlecenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, funkcję kierowniczkę ogniska metodycznego dla nauczycieli historii Okręgu Szkolnego Poznańskiego.

Cały czas była wówczas aktywna jako nauczycielka. Pracowała w poznańskich szkołach średnich przez cały okres międzywojenny, gdzie uczyła literatury oraz języka francuskiego. Najpierw w gimnazjum żeńskim im. Dąbrówki (1921-1931), a następnie w gimnazjum im. Generałowej Zamoyskiej (1931-1939). Za pracę w szkole została doceniona przyznaniem Złotego Krzyża Zasługi w 1937 roku.

Czas II wojny światowej Knapowska przeżyła w Poznaniu. Zajmowała się wówczas tajnym nauczaniem, pozbawiona całego majątku i wyrzucona

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ P. Hauser, T. Jasiński, *Wstęp*, [w:] *Alma Mater Posnaniensis. W 80 rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, red. P. Hauser, T. Jasiński, J. Topolski, Poznań 1999, s. 5.

z mieszkania, co musiało być dla niej doświadczeniem trudnym, skoro nieomal w każdej powojennej ankiecie personalnej mocno to podkreślała.

Do legalnego wykonywania swojego zawodu nauczycielki i naukowczynie powróciła po 1945 roku w tych samych co wcześniej placówkach (gimnazja oraz uniwersytet).

W 1945 roku habilitowała się w Uniwersytecie Poznańskim i została powołana na docenta etatowego na uczelni. Senat uczelni zatwierdził jej habilitację 21 grudnia tego samego roku. Rektorem UP był wówczas prof. Stanisław Dąbrowski. Rozprawa habilitacyjna nosiła tytuł: „Nawroty polskich ruchów zbrojnych 1830-1834. Z dziejów dyplomatycznych i rewolucyjnych Wolnego Miasta Krakowa” (Poznań 1948), która pomyślana była jako część monografii o dziejach Wolnego Miasta Krakowa. Jest to jednocześnie najobszerniejsza praca Knapowskiej.

Mianowanie na etatowego docenta UP spowodowało, że Knapowska musiała zrezygnować (*de facto* została zwolniona) z pracy w szkolnictwie średnim. Było to o tyle przykre, że w tym czasie utrzymywała nie tylko siebie, ale także ciotkę, siostrę swojej matki.

W grudniu 1954 roku Knapowska uzyskała tytuł zastępcy profesora, zaś w styczniu 1955 roku tytuł naukowy docenta, nadany uchwałą Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki. Od lutego tego roku zatrudniona była jako samodzielny pracownik nauki przy Katedrze Historii Polski.

Nieomal przez całe swoje życie była także związana z działalnością Polskiego Czerwonego Krzyża oraz Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Wisława Knapowska zmarła niespodziewanie, aczkolwiek w źródłach archiwalnych można znaleźć informacje, że chorowała i przebywała na zwolnieniach, 8 maja 1956 roku i została pochowana na cmentarzu jeżyckim w Poznaniu. Jej siostra Kazimiera zajęła się pogrzebem. Sama Wisława nigdy nie założyła rodziny i miała dystans do tej sytuacji. W 1951 roku, w ankiecie personalnej napisała bowiem w rubryce „stan majątkowy rodziców męża/żony”: „męża nie mam i nie miałam, więc rodzice męża nie istnieją!”¹⁰

Wisława Knapowska **- zainteresowania badawcze i osiągnięcia naukowe**

Zainteresowania Wisławy Knapowskiej oscylowały wokół tematów: dydaktyki historii oraz dziejów ziem polskich w XIX wieku, ze szczególną uwagą nakierowaną na Wielkopolskę, okres Wiosny Ludów oraz polską polistopadową emigrację. Opublikowała w tym zakresie szereg prac: „Z zagadnień

¹⁰ Wisława Knapowska, Archiwum UAM, sygn. 82/186.

metodyki nauczania historii" (1926 r.), „Rozwój dydaktyki historii u nas i za granicą" (1928 r.), „Kandydaci do tronu polskiego w czasie wojny krymskiej" (1927 r.), „Dzieje fundacji ks. Ludwiki Radziwiłłowej" (1930 r.). Ta ostatnia praca przyczyniła się do zainteresowania środowiska przeszłością poznańskiego szkolnictwa.

Swoje prace, w tym liczne studia i artykuły, publikowane w zacnych i prestiżowych czasopismach, Knapowska opierała na słabo dotąd wykorzystywanych i poznanych źródłach, które odnajdowała i analizowała wnikliwie w Raperswilu, Paryżu, Londynie, Berlinie, Rzymie, Wiedniu. W prowadzonych badaniach przydało się z pewnością jej doskonale opanowanie języków. Swoje talenty poliglotki prezentowała także poprzez udział w licznych zagranicznych kongresach i konferencjach, prowadzonych w językach kongresowych. Wówczas zazwyczaj posługiwała się językiem francuskim: „La France, la Prusse et la question polonaise en 1848" (Oslo 1928 r.). „La politique de Metternich avant l'annexion de la république de Cracovie" (Varsovie 1933).

Po II wojnie światowej zainteresowania Wisławy Knapowskiej oscylowały wokół tematu jej pracy habilitacyjnej, czyli okresu I połowy XIX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem tematyki związanej z Wiosną Ludów w Wielkim Księstwie Poznańskim. Wówczas to, w 100-lecie tej europejskiej rewolucji opublikowała dwa teksty w „Przeglądzie Zachodnim": „Z problematyki dziejów roku 1848 w Poznańskim" oraz „Europa o rewolucji 1848". Przed śmiercią zajęła się ponadto historią organizacji Lud Polski – Gromada rewolucyjna Londyn („Kwartalnik Historyczny" 1955) oraz Ksawerym Liske i jego opiniami na temat środowiska naukowego Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk („Roczniki Historyczne" 1957, R. 23 – publikacja pośmiertna).

Ponadto, Knapowska zajmowała się edycją źródeł do nauki historii Polski, z Wielkopolską w tle, oraz pozostawiła kilka rękopisów, zdeponowanych obecnie w Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Poznaniu¹¹.

Zakończenie

Wisława Knapowska była ceniona za swoją rzetelność warsztatową oraz sumienną pracę. Jej styl pisarski jest precyzyjny i dość oszczędny. Autorka ważyła każde słowo i była dość wstrzemięźliwa w ozdobniki. Jej opracowania nie są zbyt obszerne, często mają charakter przyczynkarski i polemiczny. Takie prace historyczne dobrze się czyta. Niemniej jednak trudno znaleźć odwołania do jej prac w opracowaniach innych historyków oraz jej nazwisko na liście obowiązkowych lektur dla studentów historii, nawet w Poznaniu,

¹¹ H. Zubalowa, *Knapowska Wisława*, s. 108-109.

mimo że niemal całość jej dorobku jest dostępna w Bibliotece Uniwersyteckiej UAM.

W zakresie pokonywania barier mentalnych i społecznych stereotypów Wisława Knapowska jest postacią wręcz przykładową: zapracowana, sumienna, obarczona licznymi obowiązkami zawodowymi i pozbawiona życia rodzinnego. Ale jak zaznaczyła Dorota Mazurczak,

Kariery akademickie kobiet (tzn. osiągnięcie statusu samodzielnego pracownika naukowego) nie były w okresie międzywojennym zjawiskiem powszechnym. Zauważyć przy tym należy, że Uniwersytet Poznański, być może jako uczelnia nowa, nie stawiał barier ani przed studentkami, ani przed kobietami przy zatrudnianiu czy uzyskiwaniu kolejnych stopni (...). Stosunkowo skromna liczebnie reprezentacja kobiet w społeczności uniwersyteckiej jest więc odbiciem zjawiska szerszego – bardzo powolnego, stopniowego osiągania równouprawnienia kobiet w różnych dziedzinach życia społecznego w dwudziestolecu międzywojennym¹².

Wisławie Knapowskiej należy zatem przypisać pionierstwo i przecieranie szlaków polskim/poznańskim historyczkom.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

Spuścizna W. Knapowskiej, Archiwum PAN, Oddział w Poznaniu, sygn. P-III-2.
Wisława Knapowska, Archiwum UAM, sygn. 82/186.

Źródła drukowane

Poczet członków Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk 1857-2007. Źródła do Dziejów Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, pod red. A. Pihan-Kijasowej, Poznań 2008.
Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swego istnienia (1919, 1919-20, 1920-21, 1921-22, 1922-23): za rektoratu Heljodora Świącickiego. Księga pamiątkowa, red. A. Wrzosek, Poznań 1924.

Słowniki

Knapowska Wisława, [w:] *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994.
Zubalowa H., *Knapowska Wisława*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XIII, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967-1968.

Opracowania

Alma Mater Posnaniensis. W 80 rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu, red. P. Hauser, T. Jasiński, J. Topolski, Poznań 1999.
Czajęcka B., „Z domu w szeroki świat”. *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890-1914*, Kraków 1990.
Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza: 1919-1969, red. Z. Grot, Poznań 1972.

¹² D. Mazurczak, *Kobiety na Uniwersytecie Poznańskim w okresie międzywojennym*, [w:] *Alma Mater Posnaniensis*, s. 166.

- Jakś-Ivanovska M., *Profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego 1919-1939. Portret demograficzno-społeczny*, Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych, 2016, LXXVI.
- Klanowski T., *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1945-1964*, Poznań 1965.
- Kolbuszewska J., *Kobiety w akademii. Droga do samodzielności naukowej polskich historyczek w XX stuleciu*, [w:] *Kobiety niepokorne. Reformatorki – buntowniczkki – rewolucjonistki. Historie*, red. I. Desperak, I. Kuźma, Łódź 2017.
- Labuda G., *Uniwersytet Poznański w latach 1919-1969*, Poznań 1969.
- Mania E., *Kobiety w powojennej historii Uniwersytetu Poznańskiego*, Kronika Miasta Poznania. Poznanianki, 2011, 1.
- Mazurczak D., *Kariery akademickie kobiet w Polsce międzywojennej – Uniwersytet Poznański*, [w:] *Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim: zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 1996.
- Miśkiewicz B., *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1919-1989*, Poznań 1989.
- Miśkiewicz B., *Uniwersytet Poznański: przeszłość, terażniejszość, przyszłość*, Poznań 1972.
- Nauka w Wielkopolsce. Przeszłość i terażniejszość. Studia i materiały*, red. G. Labuda, Poznań 1973.
- Tylińska E., *Drogi do kariery akademickiej kobiet na ziemiach polskich na przetomie XIX i XX wieku*, Kwartalnik Historii Nauki i Techniki, 2003, 3-4.
- Zjazd Dąbrowczański. Listopad 2005. 175 rocznica istnienia szkoły*, Poznań 2005.

Źródła internetowe

[https://kolektywbiblianny.wordpress.com/2012/10/02/towarzystwo-warta/\[30.08.2018\]](https://kolektywbiblianny.wordpress.com/2012/10/02/towarzystwo-warta/[30.08.2018]).

PIOTR GOŁDYN

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CZASOPISMO „GŁOS SZKOŁY I RODZINY” (1925-1926) ŹRÓDŁEM DO ROZWAŻAŃ NAD WSPÓŁPRACĄ DOMU ZE SZKOŁĄ W OKRESIE II RP

ABSTRACT. Gołdyn Piotr, *Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” (1925-1926) źródłem do rozważań nad współpracą domu ze szkołą w okresie II RP* [*Głos Szkoły i Rodziny Journal (1925-1926) as a Source of Contemplation of Family and School Cooperation in the Second Republic of Poland*]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 159-168. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.11

To recall the history of education, for example in the period of the Second Polish Republic, it is necessary to resort to many sources. One of them, extremely important, are newspapers, which help to reconstruct discussion about some essential issues in a given period. *Głos Szkoły i Rodziny* periodical was issued in Płock in the years 1925-1926. The periodical was meant as a space for discussions and exchange of experiences about the family and school cooperation. While this aim may not have been reached, the newspaper is an interesting record of the history of education between 1918 and 1939, especially on the topic of the influence of the family home on school and vice versa.

Key words: newspaper, Płock, education, school, family home, the Second Polish Republic

Przemiany społeczno-gospodarcze, jakie nastąpiły w połowie XIX wieku, przyniosły również pewne zmiany w przestrzeni pedagogiczno-wychowawczej. Wywołały je przede wszystkim zmiany w dziedzinie organizacji produkcji i domu rodzinnego. Jak zauważa Krzysztof Jakubiak, mniej więcej do tego czasu rodzina dawała swoim dzieciom w miarę dostateczne przygotowanie do życia, a także do pracy. Od tego czasu sytuacja zaczęła się jednak zmieniać. Rodzice pracujący poza domem zmuszeni byli przekazywać swoje kompetencje wychowawcze różnego rodzaju instytucjom wychowawczym, w tym szkołom. Pojawiła się zatem potrzeba współdziałania domu rodzinnego z placówką oświatową. Stąd, problemem aktualnym, roz-

ważnym nie tylko przez pedagogów, stała się kwestia współpracy obydwu środowisk¹.

Nic więc dziwnego, że tematyka ta była przedmiotem rozważań, polemik i dyskusji, które realizowano między innymi przez publikacje książkowe² czy artykuły w różnych czasopismach³. Próbowano propagować ją również, wydając osobne czasopisma poświęcone temu zagadnieniu. Przykładem może być choćby czasopismo – co prawda efemeryczne – ukazujące się w latach 1925-1926 w Płocku, któremu nadano tytuł „Głos Szkoły i Rodziny”.

Jednym z ważnych źródeł, które należałoby wykorzystać w celu przeanalizowania tego wątku, a więc współpracy pomiędzy szkołą a domem rodzinnym, jest z pewnością prasa. Źródło o tyle cenne, że w wyniku działań wojennych, jakie miały miejsce w latach 1939-1945, wiele innych dokumentów, szczególnie tych wytworzonych w szkołach (kroniki, protokoły rad pedagogicznych, protokoły spotkań komitetów rodzicielskich), uległo zniszczeniu przez niemieckiego i radzieckiego okupanta. Tak więc prasa zostaje w tym przypadku cennym źródłem⁴. Jak wspomniano wcześniej, tematyka ta poruszana była na łamach różnych czasopism oświatowych i pedagogicznych, ale pojawiały się również czasopisma poświęcone (przynajmniej z nazwy i zamiarów) temu zagadnieniu, jak choćby wspomniane wcześniej czasopismo, któremu poświęcone są poniższe rozważania.

„Głos Szkoły i Rodziny” wydawany był w Płocku. W pierwszym roku czasopismo to zostało opatrzone podtytułem *Dwutygodnik Społeczno-Wychowawczy*. W następnym roku było już miesięcznikiem. Wydawcą i redaktorem naczelnym przez cały okres ukazywania się periodyku był Klemens Jędrzejewski. Periodyk o rozmiarach 16,5 × 18,5 drukowało Towarzystwo Wydawnicze „Dziennik Płocki”. Ukazywało się zaledwie dwa lata⁵.

¹ K. Jakubiak, *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne, 1992, 18, s. 111-125.

² Na przykład: S. Malinowska, *Współpraca szkoły z domem. Dzieje rozwoju i wytyczne organizacji dla wychowawców oraz kół rodzicielskich, szkół powszechnych – średnich – zawodowych*, Lwów 1937; S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskim w Wilnie*, Warszawa 1935.

³ Wskazać można choćby kilka przykładów: A. Batrowicz, *O współpracy szkoły z domem*, Przyjaciel Szkoły, 1934, 15, s. 712-715; T. Pasierbiński, *Współpraca szkoły z domem*, Praca Szkolna, 1936/1937, 6, s. 177 i n.

⁴ Więcej na temat roli prasy jako źródła do dziejów wychowania zob. np. I. Michalska, *Wybrane problemy metodologiczne wykorzystywania prasy jako źródła w badaniach historii wychowania*, [w:] *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003, s. 127-144.

⁵ L. Gołębiowska (oprac.), *Bibliografia czasopism płockich 1810-1966*, Rocznik Historii Czołpismnictwa Polskiego, 1970, IX, 1, s. 131-148.

Warto w tym miejscu parę słów poświęcić wydawcy i redaktorowi naczelnemu płockiego periodyku – Klemensowi Jędrzejewskiemu. Urodził się 25 czerwca 1891 roku w Tallinie. Był synem Władysława i Marii z Kamieńskich. Związany ze stolicą Estonii przez okres dzieciństwa i kilku lat młodzieńczych, po pięciu latach nauki w gimnazjum przenosi się do Kalisza, a potem do Warszawy. Utrzymuje się z korepetycji i włącza w ruch niepodległościowy. W Warszawie kończy także edukację na poziomie szkoły średniej, a następnie rozpoczyna studia w Krakowie. Studiuje między innymi pedagogikę i polonistykę. Jeszcze przed wybuchem I wojny światowej wyjeżdża do Płocka, do brata. Ze względu na działania wojenne nie może wrócić do Krakowa i udaje się do Tallina. Po wojnie pojawia się jednak w Płocku, wiążąc się z nim na kolejne 10 lat. Pracuje między innymi jako nauczyciel, opiekuje się harcerzami. W czasie II drugiej wojny światowej przedostaje się przez Rumunię, Turcję, Indonezję do Kanady, skąd ostatecznie przenosi się do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie spędza resztę życia⁶.

Pierwszy numer „Głosu Szkoły i Rodziny” datowany jest na 15 października 1925 roku. We wstępie napisano:

Właśnie to życie szkoły i rodziny na wspólnej platformie wychowania nowego – obyż tęższego od nas pokolenia – będzie główną treścią naszego pisma. Jest wszak tyle zagadnień pierwszorzędnego znaczenia, o których rodzina i szkoła jednakowo myśleć i w których jednakowo postępować powinny... a jakże, niestety, często dzieje się inaczej... (...) Dlatego, chcąc przyśpieszyć skromną swą pracą osiągnięcia ideału jedności wychowawczej – w której tkwić będzie wychowawcza siła narodu – idziemy do Was rodzice i nauczyciele⁷.

Redakcja zakładała, że dzięki współpracy rodziców i nauczycieli z czasopismem uda się wypracować model wychowawczy, dzięki któremu możliwa będzie „nowoczesna polska kalokagatia”, że wykształci się nowy typ Polaka, który z jednej strony będzie szanować tradycje ojczyście, w tym wiarę i mowę, a z drugiej będzie je godził z duchem współczesności, że będzie to realny idealista – „o tęgim rozumie, żywym uczuciu i hartownej silnej woli”⁸.

Czasopismo nie miało konkretnej i określonej struktury, jak również stałych działów – może poza dwoma, z których jeden określono mianem „Kroniki”, a drugi nosił nazwę „Notatki bibliograficzne” i dotyczył przeglądu literatury pedagogicznej, niekoniecznie odnoszącej się tylko i wyłącznie do spraw związanych ze współpracą szkoły i rodziny.

⁶ F. Dorobek, *Franciszek Klemens Jędrzejewski – piękny przykład przywiązania i tęsknoty do Płocka*, *Notatki Płockie*, 1972, 17, s. 40-42.

⁷ „Głos Szkoły i Rodziny” 1925, nr 1, s. 1 (dalej: GSR).

⁸ Tamże.

Jak wspomniano wcześniej, czasopismo w swoich założeniach miało wypracować jednolite działania szkoły i rodziny, których celem będzie wychowanie i wykształcenie świątłych Polaków. Tymczasem, w pierwszym numerze „Głosu Szkoły i Rodziny” zagadnienie to zostało podjęte tylko w jednym artykule, to jest w druku referatu wygłoszonego przez Zofię Jankowską podczas III Międzynarodowego Kongresu Rolniczego w Warszawie, 22 czerwca 1925 roku. Odczyt ten przedstawiał rys historyczny organizacji rodzicielskich w Polsce. Autorka podaje, że pierwsze organizacje rodzicielskie na ziemiach polskich pojawiły się na początku XX wieku i były dwojakiego rodzaju. Pierwszy wyróżniał Koła Matek, zapoczątkowane w roku 1903. Ich zadanie polegało na podtrzymaniu i skierowaniu na odpowiednie tory uczuć, które miały stanowić praktyczne i celowe działanie wychowawcze. Od początku swego istnienia skupiały się na wychowaniu domowym, prowadzonym w duchu chrześcijańskim i narodowym. Aktywność tych organizacji na krótki czas przerwały zmagania związane z I wojną światową, ale już w 1916 roku wznowiły działalność. Autorka stwierdziła także, że Koła Matek zasilili później takie organizacje, jak Koła Wychowania Narodowego i Koła Polskiej Macierzy Szkolnej⁹.

Drugim rodzajem organizacji rodzicielskich, według autorki, były Koła Wpisów Szkolnych, początkowo funkcjonujące w strukturze Polskiej Macierzy Szkolnej, a później jako samodzielne Towarzystwa Wpisów Szkolnych. Ich głównym zadaniem od momentu powstania była opieka nad prywatnym polskim szkolnictwem, które zaczęło powstawać po rewolucji 1905 roku. Dodatkowo, opiekowano się również materialnie dziećmi i młodzieżą¹⁰.

Oprócz tych dwóch rodzajów, jak podaje autorka, pojawiły się również organizacje rodzicielskie jako sekcje w większych związkach i stowarzyszeniach. Były to między innymi: Sekcja Porad dla Matek przy Katolickim Związku Polek czy Sekcja Opieki nad Młodzieżą przy Narodowej Organizacji Kobiet. Równocześnie Jankowska zaznacza, że:

W roku 1920 powstaje świadomość konieczności zbliżenia i skoordynowania wysiłków wychowawczych rodziny i szkoły. Terenem dla tych celów stają się (...) „Koła Wpisów” przy szkołach, które to Koła dotychczas zajmowały się wyłącznie sprawą niesienia pomocy materialnej młodzieży szkolnej¹¹.

Działania te doprowadziły z kolei do powstania Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce, którego statut zatwierdzony został 26 listopada 1924 roku. Od tego momentu nowa ta organizacja rozpoczęła aktywne działanie,

⁹ Z. Jankowska, *Rys historyczny organizacji rodzicielskich w Polsce*, GSR, 1925, 1, s. 5-6.

¹⁰ Tamże, s. 7.

¹¹ Tamże.

między innymi przez „urabianie” opinii publicznej „w sprawach moralnego stanowiska rodziny i współżycia jej ze szkołą”¹².

Należy podkreślić, że w numerze tym pojawił się jeszcze jeden drobny akcent dotyczący głównego nurtu czasopisma. Otóż, redakcja zamieściła ankietę (powtórzoną zresztą również w następnym numerze), której celem było pozyskanie informacji odnośnie liczby organizacji rodzicielskich działających na terenie Polski. Pytano w niej o nazwę i dokładny adres, cele i zadania, datę założenia, liczbę członków i ich nazwiska (szczególnie zarząd), krótki rys historyczny, wykaz oddziałów (jeśli takie istnieją) i warunki ich organizowania oraz o warunki przyjmowania członków. Redakcja prosiła także o dwa egzemplarze statutów¹³.

W kolejnych dwóch numerach „Głosu Szkoły i Rodziny” (ostatnich w pierwszym roku wydawania czasopisma, ponieważ numery 3. i 4. ukazały się jako jeden) pojawił się artykuł redaktora naczelnego – Klemensa Jędrzejewskiego, zatytułowany *Rodzina i szkoła*. W części pierwszej autor wskazał na trzy czynniki (psychiczne), które ukształtowały i niezmiennie trwają, jeśli chodzi o współpracę pomiędzy tymi dwoma ważnymi środowiskami. Pierwszym, według niego, jest nieufność. Wypływa ona przede wszystkim z doświadczeń historycznych i spowodowana jest stosunkiem władz zaborczych do kwestii oświatowych. Jędrzejewski pisał, że „po zorganizowaniu rodzimego szkolnictwa ta nieufność zniknęła, pozostał jednak osad, który częstokroć działa nieświadomie i paraliżuje najlepsze intencje”¹⁴. Z kolei za drugi czynnik uważa wiarę we „wszechmoc państwa”, a z tym wiąże się pewna demobilizacja oddziaływań społecznych. Po latach bezpaństwowości i pojawienia się wreszcie struktur państwowych, cały ciężar wszelkiego rodzaju pracy, w tym wychowawczej, społeczeństwo złożyło na barki odrodzonego państwa. Zauważa również, że w toku upaństwowiania szkolnictwa w Polsce, zapomniano prawnie uregulować zakres współpracy pomiędzy szkołą a domem rodzinnym. Ostatnim, trzecim czynnikiem, według autora, było

powszechne bodaj a zupełnie błędne przekonanie, zakorzenione głęboko we wszystkich warstwach naszego społeczeństwa, że praca i odpowiedzialność wychowawcza rodziny kończy się z chwilą oddania dziecka do szkoły. Zamiast rodziców na widowni pedagogicznej ukazuje się nauczyciel, na którego spada ludowe przekleństwo uczenia „cudzych dzieci” i który odtąd staje się jedynym odpowiedzialnym wychowawcą¹⁵.

¹² Tamże, s. 9.

¹³ Ankieta, GSR, 1925, 1, s. 10.

¹⁴ K. Jędrzejewski, *Rodzina i szkoła*. Cz. I, GSR, 1925, 2, s. 29.

¹⁵ Tamże, s. 30.

W dalszej części Jędrzejewski opisuje rolę, jaką w procesie wychowawczym odgrywa rodzina od chwili narodzin dziecka. Podkreśla, że to rodzina właśnie staje się „pierwszą uczelnią” dla młodego człowieka. Zwraca również uwagę na fakt, że systemy pedagogiczne rodziców bardzo często stanowią zlepek różnych wiadomości, obarczonych zabobonami lub przestarzałymi przesądami. Często prowadzi to do poważnych błędów wychowawczych. Autor wnioskuje zatem, żeby starać się wytepić „ciemnotę”, która rozpanoszyła się na polu wychowania rodzinnego. To swoisty zarzut wobec szkoły, która uczy w sposób encyklopedyczny wiedzy o różnych wydarzeniach, zjawiskach, ale zapomina nauczyć wiedzy o „człowieku wewnętrznym”. Widzi w tym właśnie przyczynę „niemocy wychowawczej” wśród nawet najbardziej oświeconych warstw społecznych. Wzywa do najszerzej propagandy na rzecz „świadomości pedagogicznej”. Powodzenie zaś procesu wychowawczego widzi nie tylko w wiedzy, ale także woli nauczyciela. Podkreśla także, że efekty wychowawcze w rodzinach będą wtedy, kiedy rodzice – ojciec i matka – podejmą ze sobą współpracę, kiedy będą mieli wspólne cele i połączą swoje działania. Jędrzejewski zdaje sobie również sprawę, że podstawą takiego wspólnego działania jest z pewnością dobra kondycja gospodarza rodziny. Wtedy bowiem rodzice więcej uwagi poświęcają dzieciom, a nie poszukiwaniu zajęć, które pozwoliłyby tę rodzinę utrzymać¹⁶.

W drugiej części wspomnianego artykułu, opublikowanego w kolejnym numerze czasopisma, Jędrzejewski rozpoczyna swoje rozważania odnośnie wychowania narodowego, które według niego jest istotnym elementem, ale w polskim systemie szkolnictwa nie do końca dopracowanym. Sugerował, że powinno się wypracować ogólnopolski system wychowawczy. Jeśli natomiast chodzi o wychowanie, to podkreśla ponownie, że istnieją dwa ogniska wychowania – szkoła i rodzina. Wychowanie w szkole powinno stanowić kontynuację wychowania rodzinnego.

Rodzina, oddając dziecko do szkoły, nie może zlikwidować swej pracy pedagogicznej, nie zrzuca ze swych bark ciężaru wielkiej odpowiedzialności. (...) Szkoła, zabierając dziecko pod swój dach, powinna wespół z dzieckiem do siebie zaprosić, wciągnąć do współpracy dotychczasowych wychowawców dziecka, rodziców i opiekunów, powinna z nimi jak najszerzej i jak najszczerczej współpracować. (...) Obok autorytetu rodziny występuje autorytet szkoły, nikomu nie wolno tych autorytetów podważać i wprowadzać do współżycia walki¹⁷.

Nadal podkreślał, że kwestie współpracy pomiędzy domem rodzinnym a szkołą powinny być unormowane ogólnie, przez ministerstwo. Ale równocześnie kładł nacisk na to, że zarządzenie to pozostanie martwą literą,

¹⁶ Tamże, s. 30-32.

¹⁷ K. Jędrzejewski, *Rodzina i szkoła*. Cz. II, GSR, 1925, 3-4, s. 57-58.

jeśli nie zreformuje się szkolnictwa, szczególnie pod względem ideału wychowawczego. Dodatkowo, zwrócił uwagę na inne trudności wpływające na problemy współpracy szkoły z domem. Tu szczególnie miał na myśli biurokrację, co powodowało, że nauczyciele spotykający się z rodzicami najczęściej ograniczali się do przekazywania informacji o postępach uczniów, a dyrekcja „zasypana” była różnego rodzaju dokumentami i działaniami gospodarczo-finansowymi. Według Jędrzejewskiego, miało to również wpływ na poziom kształcenia. I tu dotknął także drażliwego tematu, a mianowicie uposażenia nauczycieli, które oceniał jako zbyt niskie względem wykonywanej pracy i odpowiedzialności. Inną kwestią był również poziom przygotowania pedagogicznego nauczycieli, który nadal pozostawiał wiele do życzenia. Sugerował, aby społeczeństwo specjalną opieką i troską objęło młodzież „sposobiącą się do stanu nauczycielskiego”. Pisał:

Opieka władz szkolnych nie wystarcza, z pomocą przyjść powinno społeczeństwo, tworząc wzorowe bursy, domy akademickie. Władze szkolne winny stworzyć szereg wzorowych zakładów naukowych, w których młodzież nauczycielska, pod kierunkiem doświadczonych pedagogów, stawiałaby pierwsze kroki i przygotowywałaby się do pełnienia swej zaszczytnej służby¹⁸.

Rozważania podjęte przez Jędrzejewskiego na temat współpracy tych ważnych środowisk – rodziny i szkoły – skupiały się na nawiązaniu jak największej ścisłej współpracy. Autor wierzył, że dzięki temu uda się uzyskać tę wielką moc wychowawczą. Na koniec postawił pytanie: „W jaki sposób rodzina i szkoła mogą przyczynić się do spotęgowania swej mocy wychowawczej, w jaki sposób mają swoje współżycie zorganizować?” Udzielił również na to pytanie odpowiedzi, która stanowiła niejako podsumowanie wcześniejszych rozważań. Pisał:

Rodzice i nauczyciele powinni wszelkimi siłami dążyć do wytworzenia najlepszych warunków wychowawczych w szkole i w rodzinie, oprócz warunków materialnych wielką rolę odgrywają warunki duchowe: atmosfera wzajemnej życzliwości, poszanowanie autorytetu i wyższy idealny, obywatelski ton, nieodzowny warunek powodzenia wszelkich prac pedagogicznych. Powinni również dążyć do rozszerzenia i pogłębiania swej wiedzy pedagogicznej. Specjalne uczenie, kursy uzupełniające, odczyty, zjazdy, lektura odpowiednich książek i czasopism – oto środki do zgubnego nieuctwa w tej najważniejszej dziedzinie. Im prędzej rodzice i nauczyciele wytworzą wspólny język pedagogiczny, tym prędzej zespolenie tych dwóch czynników stanie się faktem dokonany (sic!)¹⁹.

Podkreślał także dużą rolę opieki różnego rodzaju organizacji rodzicielskich, ale zwrócił uwagę, że ich skuteczność nie wynika tylko z uregulowań

¹⁸ Tamże, s. 59.

¹⁹ Tamże, s. 60.

prawnych, ale przede wszystkim z dobrej woli, jaką powinni okazać i rodzice, i nauczyciele. Szkoła, według Jędrzejewskiego, winna być odpowiedzialna przede wszystkim za proces nauczania, natomiast odpowiedzialność za wychowanie powinna dzielić razem z domem rodzinnym²⁰.

Niezwykle interesującą refleksją rozpoczyna się artykuł zamieszczony w 1 numerze czasopisma w 1926 roku, o znamienym tytule *Walka z nauczycielem*. Autor w pierwszym zdaniu pisze tak:

Czy dom, t. j. społeczeństwo rodzicielskie interesowało się dotąd należycie szkołą polską? Tak, w dwóch zazwyczaj przypadkach: w razie categorycznego wezwania z jej strony o sprawach dzieci – albo wtedy, gdy chodziło o wytargowanie lepszej oceny drogą próśb czy pretensyj, przechodzących niekiedy w istny terror moralny względem nauczycielstwa²¹.

W dalszej części artykułu wzywa rodziców, aby zainteresowali się szkolnymi zrzeszeniami rodzicielskimi. Nie był to jednak apel tylko i wyłącznie do rodziców, którzy posyłają dzieci do szkoły, ale także do tych, których dzieci już do szkoły nie chodzą, albo dopiero pójdą. Stawiał też tezę, że szkołą należy interesować się zawsze, a nie tylko wówczas, kiedy przychodzi wezwanie, by w szkole się stawić²².

Tytuł – *Walka z nauczycielem* – stał się niemal stałym cyklem, a w zasadzie dyskusją, jaka toczyła się na łamach czasopisma „Głos Rodziny i Szkoły”. W dyskusji tej pojawił się również jeden ważny głos o krytycznym wydźwięku wobec nauczycieli. Antoni Szulc – autor tej uwagi pisał, że często powodem niezrozumienia jest nieodpowiedni, a czasem negatywny stosunek nauczycieli do środowiska, w którym pracują. Przede wszystkim zaś nie znają, lub nie chcą znać, miejscowych warunków. Uważał on, że znajomość „duszy” dziecka to za mało, konieczne jest poznanie środowiska, w którym ta „dusza” przebywa, w którym się rozwija. Co więcej, Szulc twierdził, że jeśli nauczyciel zamknie się w szkole, kiedy skupi się wyłącznie na działalności związkowej, nie za wiele zdoła dobrego dla dzieci i społeczeństwa. Pisał ponadto:

Wiem, że nauczyciele mają bardzo dużo różnej pisaniny, trzeba ją stanowczo zmniejszyć! Zamiast tych długich konferencji, o których my, rodzice ciągle słyszymy, trzeba robić zebrania z rodzicami i tam sobie prawdę w oczy mówić – a wtedy będzie lepiej²³.

Na łamach czasopisma prezentowano także praktyczne działania zrzeszeń rodzicielskich. Przykładem mogą tu być komitety rodzicielskie z Piotr-

²⁰ Tamże, s. 61.

²¹ M. O., *Walka z nauczycielem*, GSR, 1926, 1, s. 11.

²² Tamże, s. 11.

²³ A. Szulc, *Walka z nauczycielem*, GSR, 1926, 2, s. 49.

kowa Trybunalskiego i Częstochowy, skupione przy takich szkołach, jak: Gimnazjum Państwowe im. R. Traugutta w Częstochowie, Gimnazjum Państwowe im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie, Gimnazjum Państwowe im. J. Słowackiego z Częstochowie, Seminarium Państwowe im. T. Kościuszki w Częstochowie i Gimnazjum Państwowe im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie, które wydały rezolucję następującej treści:

1) ustawa o redukcjach płac nauczycielskich godzi w normalny dalszy rozwój państwowych szkół średnich; 2) my jako, wybrane przedstawicielstwa rodziców i jako obywatele demokratycznej Rzeczypospolitej mamy obowiązek czuwać nad przyszłością naszych dzieci; 3) od chwili powstania Komitetów Rodzicielskich ponosimy dobrowolnie świadczenia w celu przyjsia z pomocą Państwu, budując gmachy, kupując place i zaopatrując szkoły w pomoce naukowe, na co małe budżety państwowe dla szkół nie pozwalają; 4) redukcje płac nauczycielstwa spowodują odpływ lepszych sił pedagogicznych gdzieindziej, wskutek czego wytworzą się niezastąpione luki, względnie wejdą żywioty, które ani moralnemi, ani naukowemi kwalifikacjami odpowiadać przy takim wynagrodzeniu nie mogą, a tem samem autorytet państwowych szkół średnich zostanie zachwiany; 5) dążąc stale przez materialne i moralne popieranie państwowej szkoły średniej do postawienia teje na właściwym poziomie, wysiłki nasze mogą pójść na marne wskutek przewidywanego odpływu odpowiednich sił pedagogicznych; 6) powodowani wyłącznie troską o utrzymanie dotychczasowych zdobyczy w państwowej szkole średniej, stworzony nie tylko przez Państwo, nauczycielstwo, ale i przez wysiłki rodziców²⁴.

Równocześnie rodzice zwracali się poprzez tę rezolucję do wszystkich „miarodajnych czynników”, aby w imię dobra narodu, a przede wszystkim dzieci cofnięto redukcję płac w szkołach średnich²⁵.

Należy zauważyć, że temat przewodni czasopisma nie był zbyt często obecny na jego łamach. Pomijając powyższe, omówione tu artykuły, trzeba podkreślić, że pojawiły się jeszcze tylko dwa, stanowiące jednak przedruki z innych czasopism²⁶. Jak na periodyk, który zgodnie z reklamą zachęcającą do swojej prenumeraty miał uwzględniać wszystkie zagadnienia z dziedziny wychowania w domu i szkole, informować o postępach na polu wychowania szkolnego i rodzinnego, dążyć do zespolenia działań wychowawczych szkoły i domu rodzinnego, było to niewiele. Trudno określić, czy wynikało to z braku autorów w tym zakresie, którzy by dzielili się swoimi poglądami, doświadczeniami na ten temat. A może chodziło o poczytny tytuł czasopisma – nie wiadomo. Jediną rzeczą, która jest pewna to fakt, że po 1926 roku kolejne numery już się nie ukazywały, a wpływ na to miały przede wszystkim problemy natury finansowej.

²⁴ Piotrków Trybunalski, GSR, 1926, 1, s. 22-23.

²⁵ Tamże, s. 23.

²⁶ G. de Navvara-Dembski, *Rodzina i szkoła*, GSR, 1926, 1, s. 24-25; I. Moszczeńska, *Współpraca rodziny i szkoły we Francji, Niemczech i Ameryce*, GSR, 1926, 2, s. 42 i n.

BIBLIOGRAFIA

- Ankieta, GSR 1925, nr 1.
- Batrowicz A., *O współpracy szkoły z domem*, Przyjaciel Szkoły, 1934, 15.
- Dorobek F., *Franciszek Klemens Jędrzejewski – piękny przykład przywiązania i tęsknoty do Płocka*, Notatki Płockie, 1972, 17.
- Gołębiewska L. (oprac.), *Bibliografia czasopism płockich 1810-1966*, Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego, 1970, IX, 1.
- Jakubiak K., *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne, 1992, 18.
- Jankowska Z., *Rys historyczny organizacji rodzicielskich w Polsce*, GSR, 1925, 1.
- Jędrzejewski K., *Rodzina i szkoła*. Cz. I, GSR, 1925, 2.
- Jędrzejewski K., *Rodzina i szkoła*. Cz. II, GSR, 1925, 3-4.
- Lisowski S., *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskiem w Wilnie*, Warszawa 1935.
- M. O., *Walka z nauczycielem*, GSR, 1926, 1.
- Malinowska S., *Współpraca szkoły z domem. Dzieje rozwoju i wytyczne organizacji dla wychowawców oraz kół rodzicielskich, szkół powszechnych – średnich – zawodowych*, Lwów 1937.
- Michalska I., *Wybrane problemy metodologiczne wykorzystywania prasy jako źródła w badaniach historii wychowania*, [w:] *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003.
- Moszczeńska I., *Współpraca rodziny i szkoły we Francji, Niemczech i Ameryce*, GSR, 1926, 2.
- Navvara-Dembski G. de, *Rodzina i szkoła*, GSR, 1926, 1.
- Pasierbiński T., *Współpraca szkoły z domem*, Praca Szkolna, 1936/1937, 6.
- Piotrków Trybunalski, GSR, 1926, 1.
- Szulc A., *Walka z nauczycielem*, GSR, 1926, 2.

EWA JAROSZ

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

DZIECKO I DZIECIŃSTWO - DIALEKTYKA KONSTRUKTÓW W DYSKURSIE SPOŁECZNYM I NAUKOWO-BADAWCZYM

ABSTRACT. Jarosz Ewa, *Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym* [Child and Childhood – the Dialectic of Constructs in Social and Research Discourse]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 169-196. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.12

Childhood and childhood are socio-cultural constructs whose form has changed in social history and in cultural-geographical space, conditioned by a number of different factors. The interdisciplinary discourse contains numerous proposals for systematizing these constructs based on various specification criteria. The article proposes a general systematization of these constructs in the perspective of their timeliness. The changing image of the child and childhood is of primary importance for the character of social and educational relations between children and adults. It has moreover caused a transformation of the image of research relations. Since the idea of children's rights came into being, a new paradigm of research – childhood studies – has been developing, characterized by a specific ontological and epistemological dimension as well as its own approach to methodological solutions. These aspects are discussed and presented in the second part of the article.

Key words: child, childhood, childhood studies, child identity, research participation of children

Wprowadzenie

W społeczeństwach demokratycznych nikt już dzisiaj nie broni poglądów definiujących dzieci jako biernych odbiorców wpływów socjalizacyjnych i kulturowych. Co więcej, poza typowymi badaniami medycznymi odchodzi się od spostrzegania, poznawania i oceniania dzieci w perspektywie norm rozwojowych i standardów socjalizacyjnych. W pedagogice do lamusa odeszła narracja o urabianiu dziecka według modeli czy oczekiwań, ale też o „dziecku deficytów”, „dziecku braków”, dziecku, które stwarza dorosłemu

problemy. Obecnie dziecko jest aktorem społecznym, aktywnym obywatelem, a wręcz politycznym graczem. Wiliam Corsaro (2005) podkreśla, iż we współczesnym świecie dzieci współtworzą własne historie życia, generują własne kulturowe rzeczywistości oraz że swoją aktywnością wnoszą wartości w ogólną kulturę społeczeństwa, przyczyniając się w ten sposób do jej rozwoju i zmiany. W tym sensie dzieci współkreują kulturę i świat. Tak jak dorośli są współuczestnikami, współtwórcami i współdecydentami rzeczywistości społeczno-kulturowej. W nowoczesnym dyskursie o dzieciństwie silnie też wybrzmiewają tezy o jego polimorficzności, zróżnicowaniu cech dzieciństwa i jego zróżnicowanym przebiegu w kontekście płci, warunków zdrowotnych, społecznych, kulturowych, religijnych, ekonomicznych, terytorialnych, ekologicznych oraz politycznych. Nade wszystko jednak współczesne dzieciństwo jest traktowane i badane (poznawane) jako subiektywnie doświadczane przez dzieci. W konsekwencji, w nowoczesnej narracji pedagogicznej dziecko jest nie tylko konstruktorem swojego świata i własnego rozwoju, który potrzebuje wsparcia, wzmacniania, wskazówek w gromadzeniu doświadczeń i ich krytycznym analizowaniu oraz wsparcia w uczeniu się, ale także stanowi podmiot w badaniu i rozwijaniu wiedzy o dzieciństwie i w rozwiązywaniu problemów doświadczanych przez dzieci.

Współczesna narracja o dzieciństwie odnosi się do dziecka w sensie indywidualnym, ale w narastającym stopniu także do dzieci jako grupy społecznej, a raczej różnych grup dzieci. Są one bowiem widziane i badane przede wszystkim jako grupa społeczna, aktywna część społeczeństwa i forma jego generacyjnej struktury¹. Coraz częściej widziane są jako jedna z szerokich społecznych sił². W tym tonie rozwija się pedagogiczno-polityczna narracja o uznaniu obywatelskości dzieci, społecznej emancypacji dzieci, a nade wszystko o dążeniu do ich inkluzji społecznej, partnerstwie dzieci i dorosłych, uznaniu podmiotowości i ważnej roli młodych obywateli w rozwoju społeczeństw, o współpracy i współdziałaniu z dziećmi w przeżywaniu i organizowaniu życia oraz w prowadzeniu badań ich dotyczących. Konsekwencją pogłębionej refleksji nad prawami dziecka oraz eksplorowania znaczenia zawartej w nich podmiotowości dziecka oraz partycypacji społecznej dzieci było bowiem wykreowanie się nowego paradygmatu w badaniach dzieciństwa. Paradygmatu, w którym głębokie rozumienie praw dziecka i nowej jego pozycji oraz relacji dzieci z dorosłymi przekłada się na kwestie zarówno ontologiczne, epistemologiczne, jak i proceduralne.

¹ J. Qvortrup, *Childhood as a Structural Form*, [w:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, red. J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig, Basingstoke 2009.

² P. Christensen, A. Prout, *Anthropological and sociological perspectives on the study of children*, [w:] *Researching children's experiences: Approaches and Methods*, red. S.I. Greene, D. Hogan, London 2005.

Dialektyka społecznych konstruktów i dyskursów o dziecku oraz dzieciństwie

W ramach społecznego wizerunku, jak też naukowego zainteresowania dzieciństwem i dzieckiem wyróżnia się liczne dyskursy, które są w różny sposób kategoryzowane i systematyzowane. Można w tych odmiennych propozycjach w przyznaniu temporalnym dostrzec ewolucyjną sekwencję społeczno-kulturowego stosunku do dziecka jako istoty ludzkiej na tle przyznawanych mu praw i autonomii oraz charakteru jego relacji z dorosłymi. Jednocześnie ta ewolucja przekłada się na swoistą sekwencję odmiennych sposobów poznawania dzieciństwa i badania go.

Jako przykładowe przytoczyć warto w tym miejscu niektóre propozycje analizy i typologizacji statusu dziecka. Claudia Wiesemann³ mówi o zmianie statusu społeczno-moralnego dziecka, który jej zdaniem opiera się zasadniczo na kryterium *zaufania*, jakim obdarzono dziecko i jego kompetencje do etycznego działania oraz na kryterium *autonomii* działania i decydowania przez dzieci. Inna ciekawa propozycja systematyzacji społecznego wizerunku (i statusu) dziecka mówi o trzech różnych konstruktach dziecka: „dziecko jako słaba, niekompetentna ofiara”, „dziecko jako egoistyczna i psychopatologiczna istota” oraz „dziecko jako kompetentny moralny podmiot”. Zaproponowana została przez Warming, Galløe, Carlsen i Rasmussen⁴, na kanwie perspektywy kryterium *moralnych kompetencji* dziecka i odnosi się do ścierających się w rzeczywistości społeczno-historycznej od wieków dwóch odmiennych wizji dziecka – dionizyjskiego i apolonijskiego konceptu dziecka.

Szczególnie interesującym dla pedagogiki kryterium różnicującym poszczególne konstrukty społeczne dziecka i dzieciństwa jest *wzajemne społeczne ulokowanie wpływu i autorytetu* dorosłego oraz dziecka, to jest ich usytuowanie w relacjach społecznych i wychowawczych. W tym duchu ciekawą propozycję przedstawił kilka dekad temu Hans Saner (1988), na polskim gruncie zaprezentowaną przez Bogusława Śliwerskiego⁵. Saner wyróżnił trzy modele wychowania jako modele odmiennych wzajemnych interakcji dorosłych i dzieci w relacji wychowawczej. Wyróżnił odpowiednio *model adultystyczny* – oparty na idei dziecka, które „jeszcze nie jest”, na niepodważalnym autorytecie dorosłego, a w wychowaniu na przymusie i urabianiu dziecka do modelu wychowawczego określonego przez dorosłego i *model izonomii* – oparty na idei dziecka jako „równego dorosłemu”, na uznaniu kompetencji rozwojowych dziecka, na uznaniu równouprawnienia dzieci, oparty na autorytecie

³ C. Wiesemann, *Moral Equality, Bioethics, and the Child*, Switzerland 2016.

⁴ H. Warming i in., *Beasts, victims or competent agents: The positioning of children in research literature on manipulation*, *Childhood*, 2018, 1(15).

⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

jako kategorii (relacji) wymiennej pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Model izonomii w wychowaniu jest oparty na dialogu, pokojowej komunikacji dorosłych i dzieci, na partnerstwie oraz na uczestnictwie społecznym dzieci. Jako trzeci Saner opisał *model autonomiczny*, jako model samowychowania i autosocjalizacji dziecka, oparty na przekonaniu o kompetencjach społecznych i moralnych dziecka, na spostrzeganiu go jako autorytecie we własnych sprawach, jako podmiocie kompetentnym do kierowania własną socjalizacją, jako kreatorze wartości społecznych i kulturowych. Wychowanie w tradycyjnym rozumieniu jest tu widziane jako szkodliwe, ograniczające, blokujące potencjały i rozwój, a wręcz jako przemoc strukturalna. Promowane z kolei są uznanie godności, szacunek wobec dziecka (dzieci) oraz uznanie wartości wytworów społecznych i kulturowych dzieci, a w kontekście wychowawczej relacji – demokratyczny dialog i swoboda.

Podsumowując i dokonując swoistej konwergencji różnych systematyzacji, jakie można znaleźć w interdyscyplinarnym dyskursie o dzieciństwie⁶, z punktu widzenia zamierzeń tego opracowania, to jest próby ukazania ewolucji konstruktów dziecka i dzieciństwa w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym, wydaje się zasadne przyjęcie kilku wymiarów opisu, spotykanych w propozycjach różnych autorów, które tworzą przestrzeń deskrypcyjną dialektyki konstruktów dziecka i dzieciństwa:

- *wzajemnej pozycji społecznej dzieci i dorosłych* (od dominacji i podporządkowania do dialogu i partnerstwa);
- *charakteru relacji dorośli i dzieci* (od przedmiotowego wykorzystywania dzieci przez dorosłych, przez ochronę i protekcję zaspokajania potrzeb, po współpracę i współdziałanie w tworzeniu przestrzeni życia i rozwoju);
- *statusu podmiotowości społeczno-wychowawczej oraz kompetencji społecznej i badawczej dziecka* (od przedmiotowego „niebycia” i obiektu oddziaływań

⁶ Zob. np. N. Postman, *The disappearance of childhood*, New York 1994; H. Hendrick, *Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretive Survey 1800 to the Present*, [w:] *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, red. A. James, A. Prout, London 1997, s. 34-62; tenże, *The child as a social actor in historical Sources*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christiansen, A. James, London – New York 2000; J. Qvortrup i in. (red.), *Childhood matters. Social theory, practice, politics*, Avebury 1994; M. Woodhead, D. Faulkner, *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children*, [w:] *Research with Children*, s. 10-39; D.M. Newman, L. Grauerholtz, *Sociology of families*, London 2002; W.A. Corsaro, *The sociology of childhood*, London 2005; M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. Kehily, Kraków 2008, s. 15-42; W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Tamże*, s. 173-198; C. Jenks, *Zeitgeist research on childhood*, [w:] *Research with children*; A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing childhood*, Cambridge 2005; por. M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011; J.M. Garbula, M. Kowalik-Olubińska, *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2012, 1.

społecznych, socjalizacyjnych i wychowawczych oraz obiektu badań, po uznanie społecznej wartości dziecka i jego kompetencji do rozwoju, samostanowienia i samorządności oraz podmiotowego statusu w badaniach).

W ten sposób definiowane konstrukty dziecka i dzieciństwa zmieniają się na osi czasu społecznego oraz czasu dyskursu naukowego i badawczego, lokalizując się w kilku różnych obszarach: dzieciństwie przeszłości, mijającym, aktualnym, nadchodzącym.

Dzieciństwa przeszłości. Należą do nich różne konstrukty dziecka, jednak w sensie ogólnym pokazują one dziecko, którego zasadniczym doświadczeniem było przedmiotowe traktowanie, bycie wykorzystanym, użytym dla potrzeb, interesów dorosłych i w imię tych interesów często poświęcane. Lokują się tu konstrukty dziecka ukazywane w licznych analizach społeczno-historycznych⁷. Wśród nich znajduje się *dziecko niewidoczne/niewidzialne*, miniaturka dorosłego, ale też i *dziecko monstrum* – grzeszne, złe, charakteryzujące się zwierzęcą naturą i naturalną tendencją do złego postępowania. Jest też dziecko naturalnie bezbronne, *dziecko niewinne* i w związku z tym podatne na zło i pokusy, stale wpadające w kłopoty, stale zagrożone. Odchodzi też w przeszłość *dziecko maskotka*, słodkie stworzonko, laleczka, służące i spostrzegane jako „coś” do zabawy, dziecko „niepoważne”, traktowane jako dekoracja rodziny lub dorosłego, służące „do pokazywania” do chwalenia się przed innymi. Odchodzi również w przeszłość *dziecko inwestycja społeczna*, służące przedmiotowo dorosłemu do różnych „interesów własnych”, nadające mu prestiż społeczny, zabezpieczające na starość, dziecko wytwórca dóbr rodziny i przynoszący korzyści materialne pracownik. Zaczyna przemijać także *dziecko własność*, podporządkowane interesom psychoemocjonalnym dorosłych i autorytarnie „zarządzane”, zdominowane, ale też dziecko bronione przez rodziców przed „zakusami” różnych innych podmiotów społecznych aspirujących do jego ochrony i wpływu na nie. Od strony dyskursu naukowo-badawczego, do przeszłości odchodzi *dziecko biologiczne*, definiowane fazami rozwoju traktowanymi uniwersalistycznie, na którym prowadzono badania, dziecko bierny przedmiot oglądu naukowców.

Dzieciństwa mijające. Obejmują konstrukty dziecka wyrastające z prawidłowości rozwojowych, socjalizacyjnych, wychowawczych i tym podobnych, to jest prawidłowości ustalanych w badaniach o głównie pozytywnym profilu oraz wynikające z konstruktów dziecka bezbronnego,

⁷ Np. N. Postman, *The disappearance of childhood*; P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekł. M. Ochab, Gdańsk 1995; D.M. Newman, L. Grauerholtz, *Sociology of families*, Second Edition, London 2002; H. Warming i in., *Beasts, victims or competent agents: The positioning of children in research literature on manipulation*, *Childhood*, 2018, 1(15).

niewinnego, narażonego na różne niebezpieczeństwa. Wendy Stainton Rogers⁸ nazywa ten dyskurs o dziecku *dyskursem potrzeb*. W jego obszarze znajduje się kilka konstruktów szczegółowych dziecka: *wymagające zaspokojenia potrzeb, wymagające ochrony*, ale też jest tu dziecko *problemowe*. Istotne dla rozumienia tego obszaru w przestrzeni ukazywanej ewolucji, iż to dorośli zidentyfikowali jakieś potrzeby jako istotne rozwojowo, określili jakieś warunki jako niezbędne dla rozwoju lub istotne z punktu widzenia tak zwanego dobra dziecka. Postulowana tu relacja to działania dorosłych dla dzieci, zorientowane na zaspokojenie ich potrzeb, które dorośli sami zdefiniowali. Dorośli, i tylko oni, są odpowiedzialnie za zaspokajanie potrzeb (od egzystencjalnych, socjalnych, po edukacyjne) i ochronę dzieci przed zagrożeniami. Dyskurs naukowo-badawczy ukierunkowany jest na identyfikację braków, trudności w zaspokajaniu potrzeb, identyfikację zagrożeń „czyhających” na dzieci oraz identyfikację problemów, jakie dzieci stwarzają, ale też na identyfikację rozbieżności cech i sposobu funkcjonowania dzieci od nadal uznawanych uniwersalnych prawidłowości rozwojowych i socjalizacyjnych. Mamy więc tu obok *dziecka potrzeb, dziecko braku, dziecko problemów, dziecko odbiegające od norm, dziecko wymagające pomocy i opieki dorosłego*⁹. W rozwiązywaniu problemów i działaniach dominuje filozofia działania *dla dzieci, na rzecz dzieci*. Jak więc widać, rola i pozycja dorosłego jest nadal nadrzędna, zwierzchnia, dominująca, a wręcz protekcyjna i paternalistyczna¹⁰. W obszarze tych konstruktów narracja o dziecku i dzieciństwie przesączona jest pojęciami „dobre dziecko”, „interes dziecka”, „działanie dla dzieci”, „badania nad dzieckiem i dla dzieci”.

Dzieciństwa aktualne. Obejmują konstrukty dziecka oparte na *dyskursie praw*, jak ujmuje to Stainton Rogers (2008). Dyskurs obejmuje konstrukty *dziecka aktora społecznego, dziecka zdolnego i upoważnionego do decydowania i działania* w swoich kwestiach, upoważnionego do współdecydowania w swoich sprawach, *dziecka kreatora* swojej rzeczywistości, ale też kreatora w szerszym sensie społeczno-kulturowym. Najważniejszą cechą tego dyskursu jest odejście od kategorii potrzeb i działania „dla” dziecka przez dorosłych. Dziecko przestaje być beneficjentem dobrej woli dorosłych – ich opieki i ochrony, a staje się uprawnionym do dostępu do właściwych warunków życia, dóbr kulturowych, edukacyjnych, społecznych i politycznych¹¹. Konstrukty

⁸ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*, s. 173-198.

⁹ Por. M. Woodhead, *Psychology and the cultural construction of children's needs, [w:] Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, red. A. James, A. Prout, London – Washington 1997.

¹⁰ Por. C. Wiesemann, *Moral Equality, Bioethics, and the Child*, Switzerland 2016.

¹¹ A. James, J. Curtis, J. Birch, *Care and control in the construction of children's citizenship, [w:] Children and citizenship*, red. A. Invernizzi, J. Williams, London 2008.

dziecka i dyskursy szczegółowe swoją narracją oscylują wokół praw dzieci rozumianych jako niezbywalne, należne i mówią o zobowiązaniach dorosłych, o obowiązkach państw, instytucji i osób do gwarantowania dzieciom należnego traktowania jako obywateli i członków społeczności. W dyskursie naukowym i badaniach dąży się do wyjaśniania owych praw, analizy charakteru ich implementacji w rzeczywistość społeczną, do badania i rozważania warunków ich realizacji, badania poziomu przestrzegania praw, identyfikacji barier i możliwości ich przełamywania. Analizy i polemiki dotyczą też relacji pomiędzy podstawowymi płaszczyznami praw dziecka, to jest pomiędzy protekcją, zapewnieniem odpowiednich usług i warunków (prowizją) a partycypacją dzieci. Rozważa się na przykład, na ile zachowanie jednych praw narusza inne¹².

Dzieciństwa wkraczające. Stanowią obszar konstruktów, które już przełamują narrację praw dziecka jako ustanowionych przez dorosłych, jako praw diskutowanych, badanych i ocenianych w ich implementacji... przez dorosłych. Jest to *dyskurs dobrostanu dzieci (child well-being)*. Centralną kategorią analizy jest jakość życia dzieci¹³. Często zresztą obydwie terminy traktowane są synonimicznie¹⁴. W obszarze tym prowadzony dyskurs oraz badania rozpatrują, czym jest dobrostan dzieci oraz jakie są jego uwarunkowania, jakie działania wpływają na poprawę dobrostanu¹⁵, przy czym co istotne i odróżnia najświeższy dyskurs od wcześniej już występującego dyskursu o jakości życia, to uwzględnianie oceny samych dzieci, a nawet jej preferowanie w wymiarze naukowo-badawczym. Zatem, jest to dyskurs tak zwanego subiektywnego dobrostanu (*subjective well-being*) dzieci¹⁶. Sam dobrostan dzieci może być bowiem analizowany dwojako, jako oceniany przez dorosłych oraz jako oceniany przez dzieci. Dobrostan dzieci oceniany przez dorosłych ma już swoją historię i należy bardziej do dyskursu praw dziecka. To opisy i analizy sytuacji życiowej dzieci z intencją stworzenia obrazu „obiektywnego” i ocenianego z perspektywy dorosłych (np. raporty UNICEF na temat sytuacji życiowej dzieci). W nowoczesnym dyskursie na

¹² Zob. np. J. Roche, 'Children's Rights – in the Name of the Child', *Journal of Social Welfare and Family Law*, 1995, 17(3), s. 281-292; B. Milne, *The history and theory of children's citizenship in contemporary societies*, London 2013; tenże, *Rights of the child. 25 years after the adoption of the UN, Convention*, Dordrecht 2015; D. Archard, *Children. Rights and childhood*, London New – York 2015.

¹³ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*.

¹⁴ F. Casas, *Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being*, *Child Development*, 2018, s. 1-11.

¹⁵ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*.

¹⁶ A. Ben-Arieh, *How do we measure and monitor the "state of our children"?: Revisiting the topic in honor of Sheila B. Kamerman*, *Children and Youth Services Review*, 2012, 34(3).

temat dobrostanu dzieci jest on definiowany przez same dzieci i opiera się na badaniach, w których ocena sytuacji życiowej i jakości życia dokonywana jest przez dzieci¹⁷. Zatem, jest to dyskurs oparty na ich subiektywnym spostrzeganiu własnej sytuacji, swoich problemów, ale i szans, czy możliwości, bądź sposobów działania w celu poprawy. Argumentując potrzebę takiego ujęcia tematu Ferran Casas (2000) podkreślał przed laty, iż dla dyskursu badawczego o dzieciństwie istotne jest uznanie, że stopień w jakim dzieci są zadowolone z życia, uznanie czy są szczęśliwe, czy nie, nie zależy wyłącznie od poziomu zaspokajania ich potrzeb ani jak bardzo respektowane są ich prawa. Ale od ich własnego widzenia swojej sytuacji. Ten subiektywny osąd, zdaniem Casasa, szczególnie determinowany jest kontekstem kulturowym, w którym dzieci żyją, który definiuje wartości i przekonania oraz społeczne role dzieci, a także określa ich status w społecznościach i rodzinach. W dyskursie o dobrostanie dzieci podkreśla się, że nie można działać na ich rzecz nie uwzględniając specyfiki wartości, problemów i możliwości społecznych oraz kulturowych, w których dzieci żyją oraz ich własnych w tym względzie pragnień¹⁸. Inną fundamentalną cechą dyskursu subiektywnego dobrostanu dzieci jest jego ukierunkowanie na pozytywną zmianę jakości życia dzieci. Oznacza to istotny zwrot w prowadzeniu dyskursu naukowo-badawczego, w którym pytania badawcze mają być w konsekwencji stawiane w orientacji pozytywnej (co można zmienić/poprawić i jak?), ale co więcej, z intencją ustalenia wspólnie z dziećmi sposobów poprawy ich życia w danych warunkach społeczno-kulturowych. Innymi słowy, w dyskursie podkreśla się znaczenie wspólnego z dziećmi zastanawiania się, jak można sprawić, by dzieci były bardziej szczęśliwe oraz co można zrobić, aby pomóc dzieciom pokonywać różne trudności. Dziecko staje się więc podmiotem *aktywnym w działaniach na rzecz poprawy swego dobrostanu* poprzez różne działania, w tym także rozpoznawanie problemów dotyczących dzieci oraz działanie polityczne czy bezpośrednie działania na rzecz ograniczania jakichś problemów lub na rzecz wzmacniania korzystnych warunków życia i poprawy subiektywnego dobrostanu¹⁹. Pojawiają się więc tu konstrukty dziecka, które samo działa na rzecz poprawy swojej sytuacji – *dziecko lider, dziecko polityk, dziecko działacz, aktywista, dziecko obrońca praw, dziecko badacz*²⁰.

¹⁷ A. Ben-Arieh, N. Tarshish, *Children's rights and well-being*, [w:] *Handbook of children's rights. global and multidisciplinary perspectives*, red. M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman, New York – London 2017, s. 68-79.

¹⁸ F. Casas, *Quality of life and the life experience of children*, Ghent 2000; tenże, *Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being*, Child Development, 2018, s. 1-11.

¹⁹ Zob. np. inicjatywę <https://www.childrightsconnect.org>.

²⁰ Można już wskazać na przykłady inicjatyw dyskursu naukowego i praktycznego dotyczącego dzieci i dzieciństwa, w którym dzieci ujmowane są i mają swój udział jako obrońcy

Nowoczesny dyskurs i nowoczesne badania dotyczące dzieci są ukierunkowane na poprawę samopoczucia dzieci. Wychodzi się w nim poza ograniczenia, które cechowały „dyskurs potrzeb”, a nawet „dyskurs praw”, podkreślając, że dobro dziecka, jego komfort psychospołeczny, samopoczucie związane jest z kontekstem społeczno-kulturowym, opiera się na zmienności społecznej i kulturowej systemów wartości oraz że jest przede wszystkim określane przez dzieci²¹. Co również istotne, w nowoczesnym dyskursie analizuje się także zróżnicowania jakości życia i subiektywnego dobrostanu dzieci na tle cech własnych dzieci lub ich grup oraz na tle cech środowisk ich życia. Badania mają często wielozmiennowy charakter komparatystyczny, pokazując różnice w perspektywie rejonów, państw, a dodatkowo płci, stanu zdrowia, czy rodzaju zamieszkiwanych terenów (wiejskich czy miejskich)²². Jak można w związku z tym podejrzewać, w dyskursie subiektywnego dobrostanu dzieci ma często miejsce krytyka praw dziecka wyrażonych w Konwencji o prawach dziecka jako katalogu uniwersalistycznego dla całego globu, dla wszystkich społeczeństw i wszystkich dzieci²³. Wskazuje się, że są to prawa określone przecież przez dorosłych oraz że prawa dzieci mogą być wewnętrznie sprzeczne – jedne stać w konflikcie z innymi. Na przykład, protekcja dzieci może działać przeciwko subiektywnemu dobrostanowi dzieci lub chęci głębszej partycypacji politycznej²⁴. To wschodzące nurty krytycznego dyskursu o dzieciństwach i prawach dzieci.

Odnosząc się do wymiaru badawczego dialektyki ujęć dziecka i dzieciństwa, należy w podsumowaniu tego wątku zauważyć, że po krótkim stosunkowo momencie bardzo wyraźnego specyfikowania istoty podejścia badawczego, określanego dyskursem praw dziecka (*child rights based studiem*) oraz dyskursem dobrostanu subiektywnego dzieci (*child subjective well-being*) zostały one w zasadzie krytycznie spożytkowane i „wchłonięte” przez nowoczesne

praw człowieka (*children as human rights defenders*) zob. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crc/pages/discussion2018.aspx>

²¹ Zob. G. Rees, T. Dinisman, *Comparing children's experiences and evaluations of their lives in 11 different countries*, Child Indicators Research, 2015, 8, s. 5-31; H. Kosher, A. Ben-Arieh, *Religion and subjective well-being among children: A comparison of six religion groups*, Children and Youth Service Review, 2017, 80, s. 63-77.

²² Zob. np. A. Ben Arieh, G. Rees, T. Dinisman, *Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCW&B) project*, Children and Youth Services Review, 2017, 80.

²³ Zob. np. E. Desmet i in., *Towards a field of critical children's rights studies*, [w:] *Routledge international handbook of children's rights studies*, red. W. Vandenhoele, E. Desmet, D. Reynart, S. Lembrechts, London – New York 2015, s. 412-427; D. Archard, *Children. Rights and childhood*; B. Milne, *Rights of the child*; S.C. Aitken, *Children's rights: a critical geographic perspective*, [w:] *Routledge international handbook of children's rights studies*, s. 131-146.

²⁴ Por. B. Milne, *Rights of the child*; M. Liebel, *Paternalism, participation and children protagonism*, *Children, Youth and Environments*, 2007, 17(3).

badania dzieciństwa (*childhood studiem*). Przytoczeni już wcześniej Ben-Arieh i Tarshish (2017) wskazali, iż ze względu na bliskość dyskursu dobrostanu dziecka i praw dziecka, w ostatnich latach nastąpiła swoista konwergencja, która uwidacznia się między innymi tym, że w świetle rozwijania się badań dotyczących dobrostanu czy jakości życia dzieciństwa ma w gruncie rzeczy miejsce odniesienie do kwestii uznania i poszanowania praw dzieci w rozumieniu zapewnienia im wielowymiarowej podmiotowości, to jest uznanie subiektywnej perspektywy dzieci w definiowaniu i określaniu (ocenie) swojej sytuacji oraz podejmowanie działań na rzecz poprawy jakości życia dzieci oraz realizowanie podmiotowości w postaci zabezpieczenia aktywnej roli dzieci w badaniach. Jak pisze o tej konwergencji Vanobbergen (2015), po czasie oddzielnego eksponowania dyskursów, nastąpiło ich „szczęśliwe małżeństwo”, które może owocować takimi badaniami, które umożliwią pełniejsze i głębsze rozumienie praw dzieci, ale też pozwolą na ujawnienie wielu trudnych i kontrowersyjnych tematów związanych z respektowaniem podmiotowości dzieci we współczesnym świecie.

Badania dzieciństw – filary nowoczesnego paradygmatu

Rozwój nowoczesnego dyskursu na temat badań dzieciństwa, dyskursu w ramach paradygmatu praw dziecka rozpoczął się w latach 90. ubiegłego wieku, wkrótce po uchwaleniu Konwencji o prawach dziecka²⁵. Wśród cech wymienianych jako zasadnicze dla współczesnych badań dotyczących dzieciństwa, obok specyfikujących je w wymiarze ontologicznym (tj. co do sposobu rozumienia tego, czym dzieciństwo jest i jaki ma charakter), należy wskazać na osobliwy profil epistemologiczno-badawczy. Zasadnicze cechy, które wyróżniono w tym względzie jeszcze w latach 90.²⁶ to:

- perspektywa badawcza naznaczona specyfiką percepcji sytuacji/problemu przez dzieci, czyli poznawaniem ich rzeczywistości z ich punktu widzenia;
- konieczność aktywnego udziału dzieci w powstawaniu danych i realizacji badań;
- transformacyjny społecznie charakter badań, który oznacza, że badaniom musi towarzyszyć zaangażowanie w działanie na rzecz poprawy sytuacji dzieci.

²⁵ D. Weller, S.D. Hobbs, G.S. Goodman, *Challenges and innovations in research on childhood*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, London 2014, s. 363-370; D. Archard, *Children. Rights and childhood*.

²⁶ A. James, A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London – Washington 1997, s. 8.

Współczesne badania dzieciństw opierają się na specyficznych założeniach – swoistych filarach, które wykrystalizowały się w dyskusji oraz praktyce realizacji badań w nowym paradygmacie. Założenia te wyznaczają aspekty ontologiczne i epistemologiczne, a także, w efekcie, wpływają na rozwój nowych sposobów realizacji badań. Przyjrzyjmy się im kolejno.

Świat oczami dzieci. Współczesne badania dzieciństw, to badania, które interpretują i pokazują rzeczywistość w subiektywnym odbiorze przez dzieci. W nowoczesnych badaniach dzieciństw chodzi więc o to, aby poznanie sytuacji i problemów dzieci miało miejsce „na prawach dzieci”, jak to ujmowali James i Prout (1997). Dzieciństwo jest eksplorowane jako doświadczane i wyrażane subiektywnie przez dzieci oraz z perspektywy znaczenia, jakie ma ono dla nich samych. Odchodzi się od relacjonowania dzieciństwa przez dorosłych, rodziców, nauczycieli i innych dorosłych będących jego obserwatorami²⁷, a także od poznawania dzieciństwa poprzez relacjonowanie własnych doświadczeń dziecięcych, czyli opisywania własnego dzieciństwa przez osoby dorosłe. Głos oddaje się bezpośrednio dzieciom na rzecz uzyskania ich osobistej relacji lub opinii, ich doświadczeń oraz ich oceny czy obrazu rzeczywistości. Ta perspektywa oznacza nie tylko spojrzenie na rzeczywistość oczami dzieci, ale także oznacza zapewnienie im podmiotowego udziału w badaniach²⁸. Dąży się więc, aby dzieci były bezpośrednimi uczestnikami badań, w roli świadomych i aktywnych podmiotów.

Powyższe założenia skutkują całym szeregiem moralno-etycznych aspektów, jakie wynikają z angażowania dzieci w badania w różnych momentach procesu badawczego, począwszy od określania zakresu i treści pytań badawczych, przez zdobywanie informacji i danych, następnie ich interpretację, aż po wykorzystanie wyników badań²⁹.

Kolektywizacja dzieciństwa. Istotną cechą współczesnych badań nad dzieciństwem jest założenie o badaniu dzieci jako grupy społecznej funkcjonującej w społeczeństwie, badaniu jej statusu, jej problemów, jej odbioru świata, jej kultury i tym podobnych³⁰. Oznacza to, że we współczesnych badaniach dzieciństw preferowana jest perspektywa zbiorowa nad indywidual-

²⁷ P. Christensen, A. James, *Introduction. Researching children and childhood: Cultures and communication*, [w:] *Research with children*.

²⁸ Tamże; A. Dworsky, *Children as self-informants in longitudinal studies: substantive findings and methodological issues*, [w:] *The SAGE handbook*, s. 391-431.

²⁹ P. Christensen, A. James, *Introduction. Researching children and childhood*; P. Alderson, *Children as researchers; the effect of participation rights on research methodology*, [w:] *Research with children*.

³⁰ A. Lange, J. Mierendorff, *Method and methodology in childhood research*, [w:] *The Palgrave handbook*.

alną, iż obszarem zainteresowania badawczego są przede wszystkim grupy dzieci, a nawet całe populacje dzieci i to ich sytuacja życiowa oraz problemy są przede wszystkim przedmiotem analiz badaczy. Jak pokazuje to przegląd dyskursu³¹, jest to obecnie właściwie zasadnicza perspektywa badawcza, a badania w profilu indywidualnych przypadków dzieci stosowane są bardziej jako rozwiązania metodologiczne (przypadki jako reprezentanci grup czy populacji) czy też jako egzemplifikacje³².

Polimorficzność dzieciństwa. Kolejnym filarem paradygmatu nowoczesnych badań dotyczących dzieci jest dehomogenizacja obszaru badań. Dzieci są spostrzegane i badane nie jako grupa jednorodna, podlegająca uniwersalistycznym kryteriom i prawidłowościom, ale jako zbiorowość niejednorodna, zróżnicowana i wieloobliczowa. Obecnie silnie podkreśla się, że zasadniczą perspektywą badań nad dzieciństwem jest więc jego różnorodność – polimorficzność. Oznacza to przyjęcie jako podstawowej tezy, że istnieje wiele dzieciństw zróżnicowanych co do cech je konstytuujących i warunkujących. Uznaje się, że dzieciństwo przebiega różnie i realizuje się różnie oraz jest różnie uwarunkowane, a nawet definiowane w różnych kontekstach rodzajowych. Zróżnicowanie to ma miejsce na tle społecznych, kulturowych, terytorialnych, ekonomicznych, politycznych, religijnych, czy jeszcze innych cech, w jakich dzieciństwo przebiega – jako warunków, które wyznaczają różne oczekiwania, przekonania, normy, konteksty realizowania się dzieciństwa, ale też oznaczają różne zjawiska i inne czynniki jako uwarunkowania jego przebiegu. Co więcej, obecnie podkreśla się różność przeżywania dzieciństw i ich realizowania się na tle indywidualnych cech rodzajowych dzieci, takich jak płeć, stan zdrowia, poziom sprawności i tym podobne. W nowoczesnym dyskursie o badaniach dotyczących dzieciństwa promowana jest w konsekwencji terminologia wyrażająca ową polimorficzność. Coraz częściej używa się określenia badanie dzieciństw (*childhoods*)³³.

Interdyscyplinarność badań. Metodologiczną formułą badań nad dzieciństwami jest ich interdyscyplinarność oraz skutkujące tym – podejście holi-

³¹ G.B. Melton i in., *The SAGE handbook of child research*, London 2014; W. Vandenhoe i in., *Routledge international handbook of children's rights studies*, London – New York 2015, s. 331-356; M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman (red.), *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives*, New York – London 2017.

³² Zob. np. L. Wei, Z. Hua, Ch.J. Wu, *Doing Britishness: multilingual practices, creativity and criticality of British Chinese children*, [w:] *Children, politics and communication. Participation at the margins*, red. N. Thomas, Bristol 2009.

³³ P. Christensen, A. James, *Introduction. Researching children and childhood: Cultures and communication*, [w:] *Research with children*; M. Liebel, *Paternalism, participation*.

styczne³⁴. Rozumienie kategorii dzieciństwa, pojmowanie wielorakości oraz wielowymiarowości życia dzieci i doświadczanych przez nie zjawisk, problemów oraz wielorodzajowość warunków realizowania się dzieciństw we współczesnym świecie, wymuszają badania z perspektywy wielu dyscyplin, czyli multiperspektywiczność badań. Z tego powodu interdyscyplinarność i holistyczne podejście charakteryzują obecnie większość badań nad sytuacją dzieci i ich problemami, badań o różnym zasięgu. Taki charakter mają światowe czy regionalne raporty na temat jakości życia dzieci na świecie, czy w określonych regionach bądź w jakiejś grupie państw, ale cechują się nimi także raporty dotyczące określonych doświadczanych przez dzieci lub pewne grupy dzieci problemów, jak na przykład przemoc, ubóstwo, problemy zdrowotne, migracje, praca dzieci, czy jakość systemu ich ochrony i tym podobne³⁵. Interdyscyplinarne badania pozwalają tworzyć całościowe (holistyczne) wielowymiarowe obrazy sytuacji życiowej, problemów i doświadczeń dzieci. Oznacza to odejście od fragmentaryzacji dzieciństwa, ale też od uprawiania badań tylko w profilu danej specjalizacji, czyli kiedy to badania są oddzielnie realizowane przez psychologów, socjologów, medyków, pedagogów, czy ekonomistów i tak dalej. Interdyscyplinarność i holistyczny charakter badań dotyczących dzieciństw oznacza też, że odchodzi się od koncentrowania się tylko na określonych aspektach rozwoju dzieci, lub edukacji, socjalizacji, zdrowia dzieci i tak dalej, a rozpatruje sytuację dzieci całościowo. Inaczej mówiąc, nowoczesne badania dotyczące dzieciństwa to badania wręcz transdyscyplinarne (*across disciplines*)³⁶, dążące do pokazania w całościowy sposób badany obszar rzeczywistości, to jest danej populacji dzieci, specyficznej grupy dzieci, czy danego problemu lub zjawiska doświadczanego przez dzieci³⁷.

Tego typu przedsięwzięcia badawcze wymagają często specyficznego zaplecza w postaci mniejszych lub większych interdyscyplinarnych zespołów badawczych lub badań wielo-agencyjnych (*multi-agency working*)³⁸. Rozwój

³⁴ A. Prout, *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, New York 2005; M. Kellett, *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* 2010, ESRC, UK, <http://oro.open.ac.uk/7539/1/> [dostęp: 13.02.2017]; G.B. Melton i in. (red.), *The SAGE handbook of child*.

³⁵ Zob. np. M. Kellett, *Children as active researchers*; C. Maternowska, A. Potts, D. Fry, *The multi-country study on the drivers of violence affecting children*, 2016, UNICEF, Florence <https://www.unicef-irc.org/e-book/THE-MULTI-COUNTRY-STUDY-PAGER/HTML/> [dostęp: 12.02.2017]; K. Pells, M.J.O. Portella, P. Espinoza-Revollo, *Experiences of Peer Bullying Among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence From Ethiopia, India, Peru And Viet Nam*, 2016, UNICEF Florence /<https://www.unicef-irc.org/publications/863/> [dostęp: 12.02.2016]; Young Lives, 2017, <http://www.younglives.org.uk/content/about-us>; [dostęp: 12.02.2017].

³⁶ M. Kellett, *Children as active researchers*.

³⁷ G. Melton i in., *The nature and scope of child research*.

³⁸ M. Kellett, *Children as active researchers*.

badania nad dzieciństwem i jego problemami, w dużej mierze dokonywał się i nadal jest realizowany w specjalnie tworzonych jednostkach badawczych, najczęściej pozaakademickich, w których eksperci i specjaliści z różnych orientacji badawczych, dyscyplin oraz ośrodków akademickich starają się całościowo i wielowymiarowo analizować sytuację dzieci lub określonych grup dzieci. Można wręcz mówić o wyspecyfikowanych interdyscyplinarnych stowarzyszeniach, czy centrach, a nawet konsorcjach badawczych³⁹. Wiele z nich ma dzisiaj już swoją ugruntowaną pozycję jako światowe ośrodki badań nad dzieciństwem (i problemami dzieciństwa). Wymienić tu można na przykład UNICEF Office of Research Innocenti, Childwatch International, Save the Children International, Norwegian Centre for Child Research w Trondheim, czy Chapin Hall Centre for Children w Chicago.

Epistemologiczno-metodologiczne następstwa respektowania praw dziecka w badaniach

Metodologię badań nad dzieciństwami mocno przenika idea praw dziecka, co oznacza przede wszystkim respektowanie praw partycypacyjnych dzieci jako uczestników badań. Oznacza to dążenie do inkluzyjnego udziału na wszystkich etapach badania. Chodzi o zapewnienie dzieciom uczestnictwa w badaniach w szerokim znaczeniu, o uznawanie i włączanie dzieci jako współbadaczy i współpracowników w realizację projektów badawczych przez dorosłych. Docelowo chodzi o ich traktowanie jako współdziałających z dorosłymi badaczami na każdym etapie procesu badawczego (*research with children*), to jest począwszy od jego projektowania, a skończywszy na wykorzystaniu wyników w praktyce społecznej⁴⁰. Co więcej, w duchu respektowania podmiotowości dzieci i ich partycypacji społecznej (tu jako badawczej), idzie też o uznanie dzieci w roli podmiotów inicjujących badania dotyczące własnej rzeczywistości i własnych problemów oraz o uznanie dzieci w roli

³⁹ G. Melton i in., *The SAGE handbook*.

⁴⁰ A. Ben-Arieh, *Where are the children? children's role in measuring and monitoring their well-being*, Social Indicators Research, 2005, 74(3), s. 573-595; J. Mason, S. Danby, *Children as experts in their lives: Child inclusive research*, Child Indicators Research, 2011, 4(2), s. 185-189; J. Mason, E. Watson, *Researching Children: Research on, with, and by children*, [w:] *Handbook of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, red. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J.E. Korbin, Dordrecht - London 2014, s. 27-57; M. O'Reilly, P. Ronzoni, N. Dogra, *Research with children. theory and practice*, London 2013; A. Greig, J. Taylor, T. MacKay, *Doing research with children. A practical guide*, London 2013; T.I. Dahl, *Children as researchers: we have a lot to learn*, [w:] *The SAGE handbook*, s. 593-618; J. Habashi, *Children Writers: Methodology of the Rights-Based Approach*, International Journal of Children's Rights, 2013, 21, s. 12-24; H. Shier, *Children as researchers in Nicaragua: Children's consultancy to transformative research*, Global Studies of Childhood, 2015, 5(2), s. 206-219; M. Kellet, *Children as active researchers*.

realizujących badania możliwie samodzielnie przy wsparciu i pomocy lub asyście ze strony dorosłych (*research by children*)⁴¹. Innymi słowy, w nowoczesnych badaniach dzieciństw dzieci włączane są w proces badania w sensie bezpośrednio partycypacyjnym, to jest jako współrealizatorzy badań lub są uznawani jako samodzielni realizatorzy badań. Dąży się do sytuacji, aby młodzi ludzie wspólnie z dorosłymi uczestniczyli w projektowaniu, zbieraniu danych i ich analizie oraz w postulowaniu ich wykorzystania, czyli możliwie we wszystkich etapach. W dyskursie metodologicznym coraz częściej zwraca się uwagę, by zachęcać młodych ludzi, aby także samodzielnie ze wsparciem dorosłych badali problemy, które ich dotyczą (*children as researchers*). Widać więc i tu dialektyczną zmianę w charakterze relacji pomiędzy badaczami (dorosłymi) a badanymi (dziećmi). Mary Kellet⁴² ukazując tę dialektykę, wymienia kolejno następujące typy badań: badania na dzieciach, badania o dzieciach, badania z dziećmi i badania realizowane przez dzieci (*research on, about, with and by children*).

Respektująca prawa dziecka metodologia i związana z tym fundamentalna reguła podmiotowego traktowania dzieci w badaniach oznacza też, że badania muszą respektować podstawowe reguły etyczne. Ich realizacja ma przebiegać w taki sposób, aby nie narażać dzieci na jakiegokolwiek szkody czy krzywdę, by nie stosować ryzykownych, niekomfortowych metod i technik badawczych, a w zamian takie, które są przyjazne dzieciom (np. rysunki, mapy, historie, gry, winiety, wywiady indywidualne i wywiady fokusowe i inne⁴³). Chodzi też o zapewnienie odpowiednich warunków badań, o refleksyjno-empatyczną postawę badacza w kontakcie z dzieckiem, ale też o stosowanie technik bezpiecznego odreagowania udziału dzieci w badaniach, czy prowadzenie badań możliwie na terytorium własnym dzieci oraz przestrzeganie szeregu innych jeszcze zasad⁴⁴. Ponadto, istotne jest, aby urzeczywist-

⁴¹ T.I. Dahl, *Children as researchers*; H. Shier, *Children as researchers in Nicaragua*; M. Kellet, *Children as active researchers*.

⁴² M. Kellet, *Children as active researchers*, s. 22-23 i 83.

⁴³ Zob. np. A. Clark, P. Moss, *Listening to young children. The mosaic approach*, London 2005; M. Soffer, A. Ben-Arieh, *School aged children as sources of information about their lives*, [w:] *The SAGE handbook*; A.R. Favretto, S. Fucci, F. Zaltron, *Codzienne praktyki w zdrowiu i chorobie. Metodologiczne rozważania nad kompetencjami dzieci*, [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. M. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman, Warszawa 2018.

⁴⁴ Zob. np. S. Punch, *Research with children. The same or different from research with adults?* *Childhood*, 2002, 9(3), s. 321-341; M. O'Reilly, P. Ronzoni, N. Dogra, *Research with children*; A. Graham i in., *Ethical research involving children*, UNICEF Office of Research Innocenti, Florence 2013; M. Soffer, A. Ben-Arieh, *School aged children as sources*; E. Maciejewska-Mroczek i in., *Kodeks dobrych praktyk w badaniach prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*, [w:] *Dzieci i zdrowie*; A. Witeska-Młynarczyk, *Etyka dnia codziennego w badaniach etnograficznych z dziećmi z diagnozą ADHD. Opis warstwowy*, [w:] Tamże.

niać podmiotowy udział dzieci w badaniach i szanować ich godność poprzez respektowanie zasady odpowiedniego informowania dzieci o badaniach, wyrażania świadomej zgody dzieci na udział w badaniach i możliwości rezygnacji w każdym momencie, o zapewnienie komfortu psychicznego podczas i po badaniu oraz zapewnienie pełnej poufności lub anonimowości⁴⁵. Badania dzieciństw odbywają się więc z restrykcyjnym przestrzeganiem różnych ogólniejszych i bardziej szczegółowych wskazań etycznych dotyczących ich przebiegu i użytkowania⁴⁶.

Dodatkowo, uwzględniając zaangażowanie społeczne i respektowanie podmiotowości jako cechy etyczne badań dotyczących dzieciństw, zaznacza się, by poznawanie dziecięcych światów i specyfiki dzieciństw odbywało się przez wykorzystanie partycypacyjnych badań jako badań w działaniu (*participatory action research*). Wówczas podmiotowość dzieci jest jeszcze głębiej rozumiana, respektowana i realizowana, to jest w sensie ich własnych korzyści, jakie odnoszą one z udziału w badaniach albo osobiście, albo jako grupa społeczna⁴⁷. W ten sposób prowadzone badania pozwalają więc nie tylko pozyskać prawdziwy obraz dzieciństw i zrozumieć dziecięce doświadczenia przez dorosłych (niosą korzyści dla badaczy), ale także dają dzieciom wzmocnienie poczucia swej podmiotowości, uczą je znaczenia badań dla rozwiązywania różnych problemów, a także różnych aktywności badawczych, jak również rozwijają i wzmacniają aktywną postawę dzieci w działaniu dla samych siebie i dla swojego środowiska oraz uczą aktywnej postawy w rozwiązywaniu swoich problemów.

Metodologiczne wzory badań dotyczących dzieciństw

Metodologiczne rozwiązania w zakresie sposobów realizacji badań są bardzo istotnym wymiarem tożsamościowym nowoczesnych badań dotyczących dzieciństw. W tematycznych opracowaniach opisy specyficznych rozwiązań metodologicznych, konkretnych metod i technik badawczych zaj-

⁴⁵ M. Soffer, A. Ben-Arieh, *School aged children as sources*; M.A. Powell i in., *International Literature Review: Ethical Issues in Undertaking Research with Children and Young People*, Lismore 2012, March; M. Kellett, *Children as active researchers*.

⁴⁶ Zob. np. M.A. Powell i in., *International Literature Review: WHO Guidelines on Ethical Issues in Public Health Surveillance*, WHO, Geneva 2017, s. 17. <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/255721/1/9789241512657-eng.pdf?ua=1>; UNICEF 2018, *INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework – Ending Violence Against Children: How to define and measure change*, New York; M. O'Reilly, P. Ronzoni, N. Dogra, *Research with children*; A. Greig, J. Taylor, T. MacKay, *Doing research with children*; E. Maciejewska-Mroczek i in., *Kodeks dobrych praktyk*.

⁴⁷ T.I. Dahl, *Children as researchers*; A. Greig, J. Taylor, T. MacKay, *Doing research with children*; M. Kellett, *Children as active researchers*.

mują często bardzo istotne miejsce⁴⁸. Podobną wagę nadaje się opisom szczegółowych zasad co do realizacji badań⁴⁹.

Na tle przedstawionych wcześniej założeń, jakimi kierują się nowoczesne badania dotyczące dzieciństwa, najbardziej preferowanym i sugerowanym wyborem ich realizacji jest podejście etnograficzne. Uznawane jest ono jako szczególnie przydatne w badaniach dzieciństwa, gdyż umożliwia wypowiadanie się dzieciom w bardziej bezpośredni sposób⁵⁰. Umożliwia ono też uchwycenie subiektywnych obrazów rzeczywistości relacjonowanych przez dzieci, o co badaczom dzieciństw chodzi oraz umożliwia to, co istotne z etycznego punktu widzenia – partycypacyjny udział dzieci w badaniach⁵¹. Etnograficzne podejścia badawcze wykorzystywane są w badaniach dzieciństw w różnym wymiarze: zarówno w celu dokonania analiz dzieciństwa w perspektywie jego charakteru i statusu problemów w różnych bądź wyspecyfikowanych warunkach społeczno-kulturowych i społecznościach, jak i w celu opisanie kultur dziecięcych poprzez analizę kodów, znaczeń, wartości, norm, czy dla uchwycenia organizacji społecznej świata dzieci w określonych warunkach społecznych czy innych warunkach determinujących ich funkcjonowanie⁵².

Podejścia etnograficzne są realizowane przez różne szczegółowe sposoby badania. Wśród tych często wykorzystywanych wymienić można obserwacje, wywiady indywidualne, fokusowe, winiety, techniki graficzne i fotograficzne jako mniej konwencjonalne podejścia badawcze i specyficzne techniki wykorzystywane w zależności od możliwości dzieci⁵³. Są to

⁴⁸ Zob. np. P. Alderson, *Children as researchers*; A. Clark, P. Moss, *Listening to young children*; A. Lange, J. Mierendorff, *Method and methodology in childhood research*, [w:] *The Palgrave handbook*; M. Wessells, K. Kostelny, *Child rights and practitioners wrongs*, [w:] *Handbook of children's rights*; H. Beazley, *Visual methods in participatory right-based research with children and young people in Indonesia and Vanuatu*, [w:] Tamże.

⁴⁹ Zob. np. S. Punch, *Research with children. The same or different from research with adults?* *Childhood*, 2002, 9(3), s. 321-341; M. Soffer, A. Ben-Arieh, *School aged children as sources*; E. Maciejewska-Mroczek i in., *Kodeks dobrych praktyk*.

⁵⁰ A.I. James, A. Prout, (red.), *Constructing and reconstructing childhood*; A. James, A. James, *Constructing childhood: theory policy and social practice*, Basingstoke 2004; tychże, *European childhoods: Cultures, Politics and childhoods in Europe*, Basingstoke 2008; C. Jenks, *Zeitgeist research on childhood*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christiansen, A. James, London – New York 2000; M. Soffer, A. Ben-Arieh, *School aged children*.

⁵¹ W. Corsaro, L. Molinari, *Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy*, [w:] *Research with children*; A. Lange, J. Mierendorff, *Method and methodology in childhood research*.

⁵² R.A. LeVine, *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*, *American Anthropologist*, 2007, 109, 2; Melton i in., *The nature and scope of child research*.

⁵³ Zob. np. A. Clark, P. Moss, *Listening to young children*; P. Alderson, *Children as researchers*; A. Greig, J. Taylor, T. MacKay, *Doing research with children*; M. Soffer, A. Ben-Arieh, *School aged children as sources*; A.R. Favretto, S. Fucci, F. Zaltron, *Codzienne praktyki w zdrowiu i chorobie*.

oczywiście techniki wykorzystywane także w innych, poza etnograficznym podejściem, badaniach, czy to zbiorowych czy indywidualnych badaniach dzieci. Istotną tendencją proceduralną w badaniach dotyczących dzieciństw, bez względu na szczegółowe rozwiązania jakie są stosowane, jest ich przesuwanie się w stronę mikroorientacji, czyli wykorzystywanie reprezentantów lub grup jako egzemplifikacji sytuacji dzieci lub problemów doświadczanych przez dzieci.

Należy jednak zaznaczyć, że inne procedury badań: surveyowe, administracyjne, oparte na *big data* jako opisowe czy weryfikacyjne są także wykorzystywane w nowoczesnych badaniach dzieciństw. Jens Quortrup (2000) wskazał na rolę i znaczenie badań makroanalitycznych. Jego zdaniem badania te, będące głównie makrodiagnozami, które oparte są na opracowanych specjalnie wskaźnikach, ukazują ogólną sytuację dzieci w wymiarze demograficznym, socjalnym, zdrowotnym, edukacyjnym, prawnym. Pozwalają one jednak też na różne eksplanacje sytuacji czy problemów dzieci w perspektywie typu społeczeństwa, charakteru kultury, warunków ekonomicznych, procesów gospodarczych czy cywilizacyjnych, a nawet w perspektywie okresów historycznych, czy w perspektywie różnych generacji dzieci. W takich badaniach można dobrze zaprezentować różne konteksty dzieciństwa, jak edukacja, zasobność, zdrowie, warunki domowe, instytucjonalizacja dzieciństwa i tym podobne oraz eksplorować ich uwarunkowania. Makroanalizy dzieciństwa mają zwykle postać raportów (okazjonalnych lub systematycznych), monitoringów bazujących na ustalonych wypracowanych wskaźnikach sytuacji dzieci, dobrostanu dzieci, czy subiektywnego dobrostanu (*subjective well-being* – SWB). Wykorzystuje się w nich różne makro dane, dane administracyjne, oraz dane pochodzące z różnych szczegółowych badań i raportów⁵⁴. Kluczową kwestią w badaniach makroanalitycznych jest rodzaj i jakość wskaźników sytuacji dzieci wykorzystywanych w analizach. Do przykładowych (tradycyjnych) należą w tym względzie wskaźniki monitorowania sytuacji dzieci wykorzystywane na przykład przez UNICEF, jak umieralność dzieci do 5. roku życia (U5MR), czy współczynnik skolaryzacji, bądź prezentowania zachowań ryzykownych, albo poziom satysfakcji z życia i inne⁵⁵. Kwestia wskaźników sytuacji dzieci czy dobrostanu dzieci, będących podstawą realizacji makroanaliz, stała się sama w sobie polem dynamicznie rozwijającego się subdyskursu w badaniach nad dzieciństwami⁵⁶, nazywa-

⁵⁴ Np. J. Bradshaw i in., *Children's Subjective Well-being in Rich Countries*, Working Paper 2013-03, 2013, UNICEF Office of Research, Florence. Retrieved from http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2013_3.pdf.

⁵⁵ Zob. np. UNICEF 2017, *Building the future*.

⁵⁶ Zob. A. Ben-Arieh, R. Goerge, *Beyond the numbers: how do we monitor the state of our children*, *Children and Youth Service Review*, 2007, 23, 8, s. 603-631; A. Ben-Arieh et al. (red.), *Me-*

nego przez niektórych wręcz „ruchem na rzecz wskaźników o dziecku” (*the child indicators movement*)⁵⁷. W tym „ruchu”, co ciekawe, także zaznacza się partycypacyjną rolę dzieci w tworzeniu wskaźników⁵⁸.

Zdaniem Qvortrupa⁵⁹, makroanalizy dają wiele możliwości pokazywania charakteru i jakości dzieciństwa, zwłaszcza stosowane w różnych konfiguracjach porównań (badania porównawcze), także w wymiarze prowadzenia komparatysek historycznych, międzygeneracyjnych, czy międzykulturowych, ale także w perspektywie użytkowania makroanaliz w badaniach porównawczych, z wykorzystaniem podejścia *countries as instances* lub *case countries*, czyli pokazywania zjawisk dotyczących dzieciństwa na przykładach konkretnych porównywanych państw⁶⁰. Sam Jens Qvortrup (2000) podaje jako przykład badań typu *countries as instances* badania nad modernizacją dzieciństwa, jakie dotyczyły obu części Niemiec (wschodniej i zachodniej) oraz porównawczo Holandii, w perspektywie analizy takich czynników, jak między innymi instytucjonalizacja dzieciństwa, indywidualizacja, autonomia, aktywności dziecięce oraz użytkowanie Sieci społecznościowych i dodatkowo analizując dzieciństwa w kontekście jego zróżnicowania środowiskowego dużych miast, miasteczek i wsi.

W nowoczesnych badaniach dzieciństw wykorzystywane są także inne procedury. Przykładem są badania longitudinalne ukierunkowane na pokazywanie transformacji dzieciństw lub znaczenia różnych przełomów społecznych, społeczno-ekonomicznych, czy ustrojowych dla jakości dzieciństwa lub określonych jego parametrów w tych samych grupach lub kohortach dzieci. Przykładem są badania, jakie Kirchofer (1998) prowadził przez kilka lat, począwszy od początku lat 90., na grupie dzieci w Berlinie Wschodnim, w kontekście transformacji ustrojowej z socjalizmu do kapitalizmu⁶¹.

Inny typ badań, popularnych w badaniach dzieciństw, zwłaszcza w celu ukazywania subiektywnej perspektywy dobrostanu dzieci (SWB), w tym

asuring and monitoring children's well-being, Dordrecht 2001; R. George, B.J. Lee, *Use of administrative data in childhood research*, [w:] *The SAGE handbook of child*; A. Ben-Arieh, *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf> [dostęp: 10.02.2017]; A. Ben-Arieh, I. Fronès (red.), *Indicators of children's well-being*; tychże, *Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children*, *Childhood*, 2011, 18(4), s. 460-476; A. Ben-Arieh i in., *Handbook of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Dordrecht – London 2009.

⁵⁷ A. Ben-Arieh, *How do we measure and monitor the "state of our children"?*

⁵⁸ A. Ben-Arieh, *Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being*, *Social Indicators Research*, 2005, 74(3), s. 573-595.

⁵⁹ J. Qvortrup, *Macroanalysis of childhood*, [w:] *Research with children*.

⁶⁰ Zob. np. C. Maternowska, A. Potts, D. Fry, *The multi-country study on the drivers of violence affecting children*.

⁶¹ Podaję za J. Qvortrup, *Macroanalysis of childhood*.

w ujęciu komparatystycznym, stanowią badania surveyowe dzieci. Badań tego typu nie ma co prawda w tym paradygmacie zbyt wiele, jednak stanowią niezaprzeczalnie ważny jego nurt⁶². Jednym z przykładów są kwestionariuszowe badania z użyciem ogólnej skali satysfakcji życiowej (*Overall Life Satisfaction*) i innych standaryzowanych narzędzi, opisywane przez Casasa i Rees⁶³. Dotyczyły one subiektywnej oceny własnego dobrostanu przez dzieci (ponad 16 tysięcy powyżej 12. roku życia) – w 11 państwach. Przykładem są też badania porównawcze subiektywnego dobrostanu dzieci poniżej 13. roku życia zrealizowane w kilku krajach: Hiszpanii, Algierii, Południowej Afryki oraz Izraela⁶⁴. Obydwa te projekty badawcze realizowane były w ramach szerszej inicjatywy badawczej – zespołu badań porównawczych dobrostanu dzieci w różnych krajach, zatytułowanych *International Survey of Children Well Being (ISCWeB)*⁶⁵, w których wykorzystywana jest ta sama metodologia i narzędzia (skale w ramach kwestionariuszy przedstawianych dzieciom), a subiektywny dobrostan korelowany z różnymi zmiennymi, na przykład cechami terytorialnymi⁶⁶, czy religijnym kontekstem funkcjonowania dzieci, bądź innymi zmiennymi⁶⁷. Jedną z edycji obejmowała także badania na terenie Polski⁶⁸.

Z pewnością, ukazane sposoby realizacji badań, preferowane w nowoczesnych badaniach nad dzieciństwami, nie wyczerpują w rzeczywistości bogatego pola różnych odmian metodologicznych, z jakimi można się spotkać przeglądając naukowo-badawczy dyskurs. Wskazane powyżej stanowią jednak najczęściej spotykane rozwiązania. Są to więc swoiste metodologiczne wzory badań nad dzieciństwem.

⁶² Np. Adamson 2007; J. Bradshaw i in., *Children's Subjective Well-being in Rich Countries*, Working Paper 2013-03, 2013, UNICEF Office of Research, Florence. Retrieved from http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2013_3.pdf; F. Casas i in., *Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: a contribution to the international debate*, Child Indicators Research, 2011, 5(1), s. 1-28; F. Casas, H. Tiliouine, C. Figuer, *The subjective well-being of adolescents from two different cultures: applying three versions of the PWI in Algeria and Spain*, Social Indicators Research, 2013, 4.

⁶³ F. Casas, G. Rees, *Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons*, Child Indicators Research, 2015, 8, 1, s. 49-69.

⁶⁴ M. Gonzales-Carasco et al., *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach*, Applied Research Quality Life, 2018, <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9594-3>.

⁶⁵ Opis realizowanego projektu na stronie <http://www.isciweb.org/?CategoryID=157> [dostęp: 28.09.2018].

⁶⁶ G. Rees i in., *Urban-rural variations in children's lives and subjective well-being: A comparative analysis of four countries*, Children and Youth Services Review, 2017, 80, September, s. 41-51.

⁶⁷ H. Kosher, A. Ben-Arieh, *Religion and subjective well-being among children*.

⁶⁸ D. Strózik, T. Strózik, K. Szwarz, *The Subjective Well-Being of School Children. The First Findings from the Children's Worlds Study in Poland*, Child Indicators Research, 2016, 9.

Podsumowanie

Zmieniające się konstrukty dziecka i dzieciństwa przekładają się na dialektykę relacji między światem dzieci i dorosłych⁶⁹. Aktualne, jak też antycypowane na tle zmian cywilizacyjnych i procesów społeczno-kulturowych postaci tych konstruktów tworzą niespotykane dotychczas profile relacji między generacjami dzieci i dorosłych. Wymagają niełatwej wręcz transformacji postaw i wyraźnego odejścia od tradycyjnego, utrwalonego wcześniejszymi epokami myślenia o dziecku i dzieciach, ich społecznym i kulturowym ułożeniu i aktywności. Oznaczają też konieczność odejścia od dawnych paradygmatów badawczych dotyczących poznawania dziecka, dzieciństwa i formułowania na podstawie wielu badań różnych dyscyplin postulatów i sposobów działania na rzecz dzieci⁷⁰. Konieczna jest więc transformacja także tradycyjnych postaw badawczych charakteryzujących się dążeniami do uzyskania wiedzy obiektywnej o dziecku, tworzenia normatywnej charakterystyki dziecka w świetle uniwersalnych praw rozwoju, opisywania dziecka przez dorosłego z jego punktu widzenia. Badania dzieci i dzieciństw współcześnie ukierunkowane na poznanie subiektywnych światów i różnorodności przeżywania dzieciństwa, badania interdyscyplinarne i akcentujące szeroki kontekst różnorodnych czynników wpływu na życie i rozwój dzieci muszą być nie tylko oparte na narracjach dzieci, ale też na filozofii wspólnego dążenia z dziećmi do wiedzy o ich subiektywnych światach oraz różnorodności dzieciństw i sposobach działania. Respektowanie w badaniach takich wartości, jak podmiotowość dzieci, uznanie ich partnerstwa oraz wielowymiarowa inkluzja musi powodować też zmianę w relacji badawczej dorosły badacz – dzieci, gdyż stają się one aktywnymi podmiotami badań nie tylko w sensie wypowiedzania się na temat swoich doświadczeń i prezentowania własnej perspektywy rzeczywistości, ale także w sensie aktywności w realizacji badań na wszystkich etapach procesu badawczego⁷¹. Badania dzieciństwa (*childhood studies*) stawiają nie tylko w centrum dziecko/dzieci jako obszar zainteresowania i perspektywę analizy rzeczywistości, ale także traktują dziecko jako pełnoprawny podmiot procesu badawczego⁷². Nade wszystko jednak,

⁶⁹ M. Wyness, *Childhood and society*, New York 2012; P.B. Pufall, R.P. Unsworth, *Rethinking childhood*, New Brunswick 2004.

⁷⁰ D. Hogan, *Researching 'the child' in Developmental Psychology*, [w:] *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*, red. S. Greene, D. Hogan, London 2010, s. 22-41.

⁷¹ M. Woodhead, D. Faulkner, *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children*, [w:] *Research with Children. Perspectives and Practices*, red. P. Christensen, A. James, New York – London 2000, s. 10-39.

⁷² Por. M.I. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, Warszawa 2018; J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig, *The Palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke 2009.

badania dzieciństw są badaniami zaangażowanymi w zmianę w tym znaczeniu, iż ich zasadniczą intencją jest wywarcie wpływu na społeczno-polityczny kontekst i warunki funkcjonowania dzieci. Są więc ukierunkowane na poprawę ich sytuacji oraz na rozwój przestrzegania praw dzieci, w tym praw do udziału społeczno-publicznego w szerokim znaczeniu. W tym sensie można powiedzieć, iż są to badania prakseologiczne, a więc szczególnie bliskie pedagogicznemu rozumieniu sensu badań dotyczących dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Aitken S.C., *Children's rights: a critical geographic perspective*, [w:] *Routledge international handbook of children's rights studies*, red. W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynart, S. Lembrechts, Routledge, London New – York 2015, s. 131-146.
- Alderson P., *Children as researchers; the effect of participation rights on research methodology*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christiansen, A. James, London – New York 2000.
- Archard D., *Children. Rights and childhood*, Routledge, London New – York 2004 (2015 II ed).
- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekł. M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
- Beazley H., *Visual methods in participatory right-based research with children and young people in Indonesia and Vanuatu*, [w:] *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives*, red. M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman, Routledge, New York – London 2017.
- Ben-Arieh A., *Where are the children? children's role in measuring and monitoring their well-being*, Social Indicators Research, 2005, 74(3), s. 573-595.
- Ben-Arieh A., *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf> [dostęp: 10.02.2017].
- Ben-Arieh A., *How do we measure and monitor the "state of our children"?: Revisiting the topic in honor of Sheila B. Kamerman*, Children and Youth Services Review, 2012, 34(3).
- Ben-Arieh A., Kaufman N., Andrews A., George R., Lee Bong Joo, Lawrence Aber J. (red.), *Measuring and monitoring children's well-being*, Kluwer Academic, Dodrecht 2001.
- Ben-Arieh A., Goerge R., *Beyond the numbers: how do we monitor the state of our children*, Children and Youth Service Review, 2007, 23, 8, s. 603-631.
- Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I. Korbin J.E. (red.), *Handbook of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Springer, Dordrecht – London 2009.
- Ben-Arieh A., Frønes I. (red.), *Indicators of children's well-being: Theory and practice in a multicultural perspective*, Springer-Verlag, New York 2009.
- Ben-Arieh A., Frønes I., *Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children*, Childhood, 2011, 18(4), s. 460-476.
- Ben-Arieh A., Tarshish N., *Children's rights and well-being*, [w:] *Handbook of children's rights. global and multidisciplinary perspectives*, red. M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman, Routledge, New York – London 2017, s. 68-79.
- Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T., *Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWWeB) project*, Children and Youth Services Review, 2017, 80.

- Berman G., Hart J., O'Mathúna D., Mattelone E., Potts A., O'Kane C., Shusterman T., Tanner T., *What We Know about Ethical Research Involving Children in Humanitarian Settings An overview of principles, the literature and case studies*, UNICEF Office of Research Innocenti, Florence 2016.
- Bradshaw J., Martorano L., Natali L., de Neubourg C., *Children's Subjective Well-being in Rich Countries, Working Paper 2013-03*, 2013, UNICEF Office of Research, Florence. Retrieved from http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2013_3.pdf.
- Casas F., *Quality of life and the life experience of children*, Ghent 2000.
- Casas F., *Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being*, Child Development, 2018, s. 1-11.
- Casas F., Rees G., *Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons*, Child Indicators Research, 2015, 8, 1, s. 49-69.
- Casas F., Sarriera J.C., Abs D., Coenders G., Alfaro J., Saforcada E., Tonon G., *Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin- language speaking countries: a contribution to the international debate*, Child Indicators Research, 2011, 5(1), s. 1-28.
- Casas F., Tiliouine H., Figuer C., *The subjective well-being of adolescents from two different cultures: applying three versions of the PWI in Algeria and Spain*, Social Indicators Research, 2013, 4.
- Christensen P., James A., *Childhood diversity and commonality. Some methodological insights*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christensen, A. James, London – New York 2000.
- Christensen P., James A., *Introduction. Researching children and childhood: Cultures and communication*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christensen, A. James, Falmer Press, London – New York 2000.
- Christensen P., Prout A., *Anthropological and sociological perspectives on the study of children*, [w:] *Researching children's experiences: Approaches and Methods*, red. S.I. Greene, D. Hogan, Sage, London 2005.
- Clark A., Moss P., *Listening to young children. The mosaic approach*, National Children's Bureau and JR Foundation, London 2005.
- Corsaro W.A., *The sociology of childhood*, Sage, London 2005.
- Corsaro W., Molinari L., *Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christensen, A. James, London – New York 2000.
- Dahl T.I., *Children as researchers: we have a lot to learn*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, Sage, London 2014, s. 593-618.
- Desmet E., Lambrechts S., Reynart D., Vandenhole W., *Towards a field of critical children's rights studies*, [w:] *Routledge international handbook of children's rights studies*, red. W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynart, S. Lambrechts, Routledge, London – New York 2015, s. 412-427.
- Dworsky A., *Children as self-informants in longitudinal studies: substantive findings and methodological issues*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, Sage, London 2014, s. 391-431.
- Favretto A.R., Fucci S., Zaltron F., *Codzienne praktyki w zdrowiu i chorobie. Metodologiczne rozważania nad kompetencjami dzieci*, [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. M. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018.

- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M., *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, Przegląd Pedagogiczny, 2012, 1.
- George R., Lee B.J., *Use of administrative data in childhood research*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, Sage, London 2014, s. 432-442.
- Gonzales-Carasco M., Casas F., Ben-Arieh A., Savahl S., Tiliouine H., *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach*, Applied Research Quality Life, 2018, <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9594-3>
- Graham A., Powell M., Taylor N., Anderson D., Fitzgerald R., *Ethical research involving children*, UNICEF Office of Research Innocenti, Florence 2013.
- Greig A., Taylor J., MacKay T., *Doing research with children. A practical guide*, Sage, London 2013.
- Habashi J., *Children Writers: Methodology of the Rights-Based Approach*, International Journal of Children's Rights, 2013, 21, s. 12-24.
- Hendrick H., *Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretive Survey 1800 to the Present*, [w:] *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, red. A. James, A. Prout, Falmer Press, London 1997, s. 34-62.
- Hendrick H., *The child as a social actor in historical Sources*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christiansen, A. James, London – New York 2000.
- Hogan D., *Researching 'the child' in Developmental Psychology*, [w:] *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*, red. S. Greene, D. Hogan, Sage, London 2010, s. 22-41.
- James A.I., Prout A. (red.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London – Washington 1997.
- James A., Prout A., *Introduction*, [w:] *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, red. A.I. James, A. Prout, Falmer Press, London – Washington 1997.
- James A., James A., *Constructing childhood: theory policy and social practice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2004.
- James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing childhood*, Polity, Cambridge 2005.
- James A., Curtis J., Birch J., *Care and control in the construction of children's citizenship*, [w:] *Children and citizenship*, red. A. Invernizzi, J. Williams, Sage, London 2008.
- James A., James A., *European childhoods: Cultures, Politics and childhoods in Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2008.
- Jenks C., *Zeitgeist research on childhood*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christiansen, A. James, Falmer Press, London – New York 2000.
- Kehily M.J., *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 15-42.
- Kellett M., *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* 2010, ESRC, UK, <http://oro.open.ac.uk/7539/1/> [dostęp: 13.02.2017].
- Kosher H., Ben-Arieh A., *Religion and subjective well-being among children: A comparison of six religion groups*, Children and Youth Service Review, 2017, 80, s. 63-77.
- Lange A., Mierendorff J., *Method and methodology in childhood research*, [w:] *The Palgrave handbook of childhood studies*, red. J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig, Palgrave Macmillan, New York 2009.
- LeVine R.A., *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*, American Anthropologist, 2007, 109, 2.

- Liebel M., *Paternalism, participation and children protagonism*, *Children, Youth and Environments*, 2007, 17(3).
- Maciejewska-Mroczek E., Radkowska-Walkowicz M., Reimann M., Witeska-Młynarczyk L., *Kodeks dobrych praktyk w badaniach prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*, [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. M.I. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman, Warszawa 2018.
- Mason J., Danby S., *Children as experts in their lives: Child inclusive research*, *Child Indicators Research*, 2011, 4(2), s. 185-189.
- Mason J., Watson E., *Researching Children: Research on, with, and by children*, [w:] *Handbook of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, red. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J.E. Korbin, Springer, Dordrecht – London 2014, s. 27-57.
- Maternowska C., Potts A., Fry D., *The multi-country study on the drivers of violence affecting children*, 2016, UNICEF, Florence <https://www.unicef-irc.org/e-book/THE-MULTI-COUNTRY-STUDY-PAGER/HTML/> [dostęp: 12.02.2017].
- Melton G., Gross-Manos D., Ben-Arieh A., Yazykova E., *The nature and scope of child research: learning about children's lives*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, Sage, London 2014, s. 3-28.
- Melton G.B., Ben-Arieh A., Cashmore J., Goodman G.S., Worley N.K. (eds.), *The SAGE handbook of child research*, Sage, London 2014.
- Milne B., *The history and theory of children's citizenship in contemporary societies*, Springer, London 2013.
- Milne B., *Rights of the child. 25 years after the adoption of the UN, Convention*, Springer, Dordrecht 2015.
- Newman D.M., Grauerholtz L., *Sociology of families, Second Edition*, Pine Forge Press, London 2002.
- O'Reilly M., Ronzoni P., Dogra N., *Research with children. Theory and practice*, Sage, London 2013.
- Pells K., Portella M.J.O., Espinoza-Revollo P., *Experiences Of Peer Bullying Among Adolescents And Associated Effects On Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence From Ethiopia, India, Peru And Viet Nam*, 2016, UNICEF Florence /<https://www.unicef-irc.org/publications/863/> [dostęp: 12.02.2016].
- Postman N., *The disappearance of childhood*, Vintage Books, New York 1994.
- Powell M.A., Fitzgerald R., Taylor N.J., Graham A., *International Literature Review: Ethical Issues in Undertaking Research with Children and Young People* (Literature review for the Childwatch International Research Network). Lismore 2012, March.
- Prout A., *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, Routledge, New York 2005.
- Pufall P.B., Unsworth R.P., *Rethinking childhood*, Rutgers University Press, New Brunswick 2004.
- Punch S., *Research with children. The same or different from research with adults?* *Childhood*, 2002, 9(3), s. 321-341.
- Qvortrup J., *Macroanalysis of childhood*, [w:] *Research with children. Perspectives and practices*, red. P. Christiansen, A. James, Falmer Press, London – New York 2000.
- Qvortrup J., *Childhood as a Structural Form*, [w:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, red. J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta S., Wintersberger H. (red.), *Childhood matters. Social theory, practice, politics*, Aldershot, Avebury 1994.

- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M.S., *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009.
- Radkowska-Walkowicz M.I., Reiman M. (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, Warszawa 2018.
- Rees G., Dinisman T., *Comparing children's experiences and evaluations of their lives in 11 different countries*, Child Indicators Research, 2015, 8, s. 5-31.
- Rees G., Tonon G., Mikkelsen C., Rodriguez de la Vega L., *Urban-rural variations in children's lives and subjective well-being: A comparative analysis of four countries*, Children and Youth Services Review, 2017, 80, September, s. 41-51.
- Roche J., 'Children's Rights - in the Name of the Child', Journal of Social Welfare and Family Law, 1995, 17(3), s. 281-292.
- Ruck M.D., Peterson-Badali M., Freeman M. (red.), *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives*, Routledge, New York - London 2017.
- Shier H., *Learn to live without violence (Reports by young researchers from, San Ramón, Nicaragua)*, compiled and translated by Harry Shier, with a preface by Nigel Thomas, CESESMA 2012.
- Shier H., *Children as researchers in Nicaragua: Children's consultancy to transformative research*, Global Studies of Childhood, 2015, 5(2), s. 206-219.
- Soffer M., Ben-Arieh A., *School aged children as sources of information about their lives*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, Sage, London 2014, s. 555-574.
- Stainton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 173-198.
- Strózik D., Strózik T., Szwarc K., *The Subjective Well-Being of School Children. The First Findings from the Children's Worlds Study in Poland*, Child Indicators Research, 2016, 9.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- UNICEF 2017, *Building the future. Children and the sustainable Development Goals in Rich countries*, UNICEF Innocenti Report Card 14, Florence 2017.
- UNICEF 2018, *INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework - Ending Violence Against Children: How to define and measure change*, UNICEF, New York.
- Vandenhoe W., Desmet E., Reynart D., Lembrechts S. (red.), *Routledge international handbook of children's rights studies*, Routledge, London - New York 2015, s. 331-356.
- Vanobbergen B., *Children rights and childhood studies; From living apart together towards a happy marriage*, [w:] *Routledge international handbook of children's rights studies*, red. W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynart, S. Lembrechts, Routledge, London - New York 2015.
- Warming H., Rannveig Galløe L., Haumark Carlsen A.R., Rasmussen S.R., *Beasts, victims or competent agents: The positioning of children in research literature on manipulation*, Childhood, 2018, 1(15).
- Wei L., Hua Z., Wu Ch.J., *Doing Britishness: multilingual practices, creativity and criticality of British Chinese children*, [w:] *Children, politics and communication. Participation at the margins*, red. N. Thomas, Policy Press, Bristol 2009.
- Weller D., Hobbs S.D., Goodman G.S., *Challenges and innovations in research on childhood*, [w:] *The SAGE handbook of child research*, red. G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, Sage, London 2014, s. 363-370.

- Wessells M., Kostelny K., *Child rights and practitioners wrongs*, [w:] *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives*, red. M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman, Routledge, New York – London 2017.
- WHO *Guidelines on Ethical Issues in Public Health Surveillance*, WHO, Geneva, 2017, s. 17.
<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/255721/1/9789241512657-eng.pdf?ua=1>
- Wiesemann C., *Moral Equality, Bioethics, and the Child*, Springer, Switzerland 2016.
- Witeska-Młynarczyk A., *Etyka dnia codziennego w badaniach etnograficznych z dziećmi z diagnozą ADHD. Opis warstwowy*, [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. M. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman, Warszawa 2018.
- Woodhead M., *Psychology and the cultural construction of children's needs*, [w:] *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, red. A. James, A. Prout, Falmer Press, London – Washington 1997.
- Woodhead M., *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*, 2006,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf> [dostęp: 17.02.2017].
- Woodhead M., Faulkner D., *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children*, [w:] *Research with Children. Perspectives and Practices*, red. P. Christensen, A. James, New York – London 2000, s. 10-39.
- Wyness M., *Childhood and society*, Palgrave Macmillan, New York 2006 (2012 IInd ed).
- Young Lives, 2017, <http://www.younglives.org.uk/content/about-us>; [dostęp: 12.02.2017].

MARIUSZ DEMBIŃSKI

*Uniwersytet Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

USTAWA 2.0 W PRAKSEOLOGICZNYM PROJEKCIE USTANAWIANEJ RZECZYWISTOŚCI

ABSTRACT. Dembiński Mariusz, *Ustawa 2.0 w prakseologicznym projekcie ustanawianej rzeczywistości* [Poland's 2.0 Law on Higher Education in the Praxeological Project of a Created Reality]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 197-212. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.13

The 2.0 law has come into force. However, its effects will be determined by the methods of its implementation by the staff of the Ministry of Science and Higher Education, the authorities of Higher Education Institutions in Poland and academics dealing with science and arts. Achieving a consensus that satisfies all parties requires cooperation, openness to others, as well as work on the development of cooperation itself. The aim of the article is to emphasize the development of cooperation, which, according to the author, should be conditioned by "research in action". Therefore, drawing attention to the elements of this structure, taking into account the "historical consciousness", embedding these activities in the *phronesis* and developing the forms of understanding included in it, should be the foundations of an interpretation of the 2.0 law. However, the interpretation of this law will prove more friendly (useful) for the interested parties themselves, if the research in action will take into account the general idea of *praxis*.

Key words: Act 2.0, research in action, *phronesis*, understanding, *praxis*

Ustawa 2.0 została wdrożona w życie, toteż jej błędy, treściowe niedopracowania, czy sprzeczne niuanse zostaną wchłonięte przez systemy zarządzania instytucjami naukowymi, co sprawi, że wiele problemów nurtujących uczonych będzie podlegać dezaktualizacji. Jednak najważniejsze w tym przypadku powinno okazać się, w jaki sposób akt wcielenia tej Ustawy w życie przełoży się na kształtowanie świadomości społeczno-kulturowej społeczności akademickiej oraz w jakiej rzeczywistości przyjdzie im funkcjonować w wyniku zwrotnego ukształtowania treści relacji między instytucjami naukowymi a zależnymi od nich podmiotami? Pytając zatem o zmiany dotyczące funkcjonowania podmiotów, jak i instytucji w obliczu tej Ustawy, można

dwuznacznie stwierdzić, że środki nacisku poparte rzeczową argumentacją staną się – mówiąc językiem Martina Heideggera¹ – poręczną rękojmą urzeczywistniająca prawdę bycia, prawdę bycia tej Ustawy. Każdy bowiem akt prawny wprowadzający zmianę jest dyktatem wobec tego, co już ustanowione i dlatego będzie budzić zastrzeżenia części zainteresowanych i tym samym przynaglać ich do określonych reakcji². W tym kontekście kwestią nader istotną okaże się, co w takim razie będzie oferować się uczestnikom projektowanej zmiany oraz w jaki sposób będzie się praktycznie (*praxis*) urzeczywistniać jej społeczną debatę? Mając zatem w tym przypadku na uwadze pozytywne efekty wynikające z realizacji tej Ustawy, nie bez znaczenia okaże się jej rozumiejąca realizacja, w obszarze której powinno uwzględnić się ideę badań w działaniu, w ramach których Ustawa 2.0, powinna być traktowana jako projekt organizujący życie naukowe w instytucjach, w których warto uwzględnić ideę ogólnoludzkiej *praxis*. Powyższe wytyczne ustanawiają wstępnie treści prowadzonych tutaj rozważań.

Mając obecnie już na względzie nieco szerszy aspekt wstępnych przemyśleń, warto zauważyć, iż efektywność realizacji Ustawy 2.0, będzie w dużej mierze zależna od jej wykładni. Oznacza to, że powinno w pierwszym rzędzie odnieść się do badań w działaniu, aby w sposób zwrotny dopracowywać jej organizacyjną strukturę. Warto również odwołać się do poglądów George-Hansa Gadamera³, dotyczących „efektywnodziejowej świadomości”, a przy tym również do różnych form ludzkiego działania, wskazanych przez Arystotelesa, by uwzględnić w tej Ustawie pojęcie *phronesis*. I w końcu, o czym była już mowa, należy zwrócić się do idei ogólnoludzkiej *praxis*, opracowanej od strony pedagogicznej przez Dietricha Bennera⁴. Całość zespolonej tutaj wykładni Ustawy 2.0 zostanie dopełniona moją propozycją zasad myślenia i działania w płaszczyźnie koegzystencjalnej struktury *praxis*. W tym miejscu należy, niejako w kontekście poglądów D. Bennera, sformułować hipotezę, iż Ustawa 2.0, podporządkowana strukturze ogólnoludzkiej *praxis*, na którą składają się takie formy koegzystencjalnego współistnienia, jak: polityka, ekonomia, etyka, estetyka, religia i pedagogika, będzie spełniać społeczne oczekiwania, jeżeli nie dopuści się do zdominowania przez którąś z jej form koegzystencjalnych, pozostałych.

Przystępując do dookreślenia wykładni Ustawy 2.0, zaczniemy od wprowadzenia informacji na temat badań w działaniu, które – co warto podkreślić

¹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa 1994.

² G. Sharp, *Od dyktatury do demokracji. Drogi do wolności*, przekł. A. Karolak, Warszawa 2013.

³ H.-G. Gadamer, *Practical Philosophy as a Model of the Human Science*, *Research in Phenomenology*, 1980, 9.

⁴ D. Benner, *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Warszawa 2015.

– zostały zdefiniowane na wiele sposobów. W tym miejscu odwołam się do propozycji Stephena Kemmisa i Robina McTaggarta⁵, którzy wyróżnili w nich trzy podstawowe składowe: praktykę, rozumienie i miejsce (sytuację). Tego typu działania mają charakter kolektywny i autorefleksyjny. Wilfred Carr⁶ dodaje, że są one nastawione na dialog i uwikłane historycznie w przedsady, których prawda podlega uprzedzeniom, co pozwala osiągnąć, jak twierdzi G.-H. Gadamer⁷, tak zwaną „świadomość efektywnodziejową”. Zebrane w tym miejscu informacje naznaczają istotę tej Ustawy takimi kategoriami (praktyka, rozumienie, sytuacja, dialog, dzieje, autorefleksja, przedsady), których praktyczna osnowa powinna podnosić i kształtować świadomość prowadzonych dialogów oraz tym samym przekładać się na jej dziejową efektywność.

W jaki sposób osiągnąć oczekiwany stan? Jeżeli chodzi o pierwszą składową badań w działaniu, czyli praktykę, to należy ją rozumieć – jak pisze Stephen Kemmis:

... jako nawykowe i zwyczajowe działanie, ale oznacza również „wykonywanie czynności”, a odwołując się do jej greckich źródeł w pojęciu *praxis*, oznacza „świadome i zaangażowane działanie”⁸. Praktyka w swoim wykonaniu, performatywnym wykonaniu powinna być czymś naturalnym, czymś przenikniętym zaangażowaniem i jego świadomością. Z kolei naturalność i świadomość prowadzą do refleksji, a więc do pewnego stanu krytycznego podejścia do tego, co się robi, toteż praktyka staje się stosowna, racjonalna i rozważna⁹.

Osiągnięcie powyższego stanu oglądu czy praktycznego wglądu w sytuację, w której dopełniałyby się ta Ustawa, pozwala zrealizować wyznaczone przez współuczestników debaty dialogu cele, jeżeli ich prawda, a więc i troska o autentyczność oraz odpowiedzialność za jej moralne wdrażanie, będą – idąc tropem Jürgena Habermasa¹⁰ – podlegać badaniom ukierunkowanym na uprawomocnianie twierdzeń w działaniu komunikacyjnym, nastawianym na wzajemne porozumienie zainteresowanych i wypracowanie wspólnego konsensusu. Chodzi głównie o to, jak piszą Svetlana Cicmil i Hugo Gaggiotti¹¹,

⁵ S. Kemmis, R. McTaggart, *The Action Research Planner*, Geelong 1988.

⁶ W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębniak, Wrocław 2010, s. 29-44.

⁷ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Warszawa 2004. s. 410.

⁸ S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu*, s. 49.

⁹ Tamże, s. 50.

¹⁰ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przekł. M. Łukaszewicz, Kraków 2005.

¹¹ S. Cicmil, H. Gaggiotti, *Who cares about project deadlines? a processual relational perspective on problems with information sharing in project environments*, *International Journal of Knowledge Management Studies*, 2009, 3, 3-4, s. 222-240.

iz w przypadku realizacji różnych projektów, ważne okazują się prace uczo-nych mające na celu kształtowanie postaw ich orędowników i kreatorów, które w swojej odpowiedzialności za jej efekty powinny charakteryzować się otwartością na współpracę w osnowie powagi i szacunku. Zbliżając się zatem do teorii dyskursu J. Habermasa¹², z której wynika, że praktyki podległe władzy, to jest zależne od partii politycznych sprawujących rządy, nie osiągną zamierzonych celów, jeżeli przy ich wdrażaniu nie będzie współpracować się z nastawieniem uwzględniającym zróżnicowane interesy poznania i samostanowienia różnych grup, organizacji i instytucji.

Praktyka badań w działaniu jest zatem tą składową, która prowadzi do jej kolejnego elementu, czyli rozumienia. Wartość i sens tej kategorii są z kolei zwrotnie zależne od efektów badania własnej praktyki, sprowadzonej tutaj do *praxis* (cel jest ukierunkowany na własne działanie), uwikłanej sytuacyjnie¹³ (trzeci element składowy badań w działaniu) w proces realizacji – w tym przypadku – Ustawy 2.0. Proces ten, co wydaje się oczywiste, w swojej dialogicznej formule ma charakter i indywidualny, i kolektywny, a w swojej praktyce jest zawsze nastawiony na zmiany – zmiany przekonań, idei, wartości, czy postaw¹⁴. Zrozumienie, a tym bardziej zrozumienie własnej *praxis* w kontekście konkretnej sytuacji musi domagać się uwzględnienia szerszej jej idei i dlatego odwołuję się do ogólnoludzkiej *praxis*¹⁵ – o czym piszę dalej. Dlatego, właściwe zrozumienie konkretnej sytuacji *praxis* (Ustawy 2.0) wymaga uwzględnienia działań jednostek, jak i dziania się dziejów w tej sytuacji. Oznacza to w konsekwencji, że

Świadomość uczestników jest zatem ukształtowana przez świadomość historyczną – lokalne, partykularne oraz bardziej powszechne tradycje, kultury, dyskursy i sposoby życia, które ich poprzedzają¹⁶.

Zrozumienie własnej praktyki domaga się zrozumienia swoich ograniczeń, uprzedzeń, a w konsekwencji i perspektywy historycznej, które kreują istotę rozumienia. Toteż rozumienie własnego rozumienia staje się możliwe poprzez refleksyjne uczestniczenie w praktyce/praktykach społecznych. To one umożliwiają osiągnięcie takiego stanu samoświadomości historycznej, który G.-H. Gadamer określa jako „efektywnodziejową świadomość”. To po-

¹² J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, przekł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999; tenże, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przekł. A.M. Kaniowski, Warszawa 2002; tenże, *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przekł. A. Romaniuk, Warszawa 2005.

¹³ S. Kemmis, *Teoria krytyczna*, s. 51.

¹⁴ Tamże, s. 51-52.

¹⁵ Ten szerszy kontekst *praxis* uwikłany jest w horyzont dziejowy i w tej płaszczyźnie przynależy do działających podmiotów.

¹⁶ S. Kemmis, *Teoria krytyczna*, s. 52.

przez zakorzenienie w niej własnej dziejowości staje się możliwe rozumienie tego, co przynależy do podmiotu, jak i tego, co istnieje „obok” niego w innym podmiocie, obiekcie, czy sytuacji. Zapośredniczanie zatem rozumienia historii Uniwersytetu w Polsce w Ustawie 2.0 pozwala stwierdzić, że

Prawdziwy przedmiot historyczny nie jest przedmiotem, lecz jednością jednego i drugiego, stosunkiem, w którym istnieje zarówno rzeczywistość dziejów, jak rzeczywistość rozumienia historycznego. Adekwatna hermeneutyka wykazywałaby w samym rozumieniu rzeczywistość dziejów. Nazywam to, co w ten sposób postulowane, „dziejami efektywnymi”. Rozumienie jest zgodne ze swą istotą procesem efektywnodziejowym¹⁷.

Ustawa 2.0. wyłania się zatem tutaj jako jedność rozumienia treści i formy, obiektu i działania w płaszczyźnie bycia i czasu, i dlatego powinna być postrzegana jako wyraz radykalnych oczekiwań społecznych, przeciwstawiając się stagnacji i samoograniczeniom, w którą popadają rzesze polskich uczonych. Dopełniająca się w tej płaszczyźnie dziejowość każdego podmiotu z osobna staje się efektywna w odniesieniu do sytuacji, w której się partycypuje i która służy osiągnięciu pewnej samowiedzy. Należy zatem żywić nadzieję, jak stwierdza S. Kemmis, że

... badania w działaniu zdołają zawrzeć w sobie nie tylko hermeneutykę Gadamerowską (efektywnodziejową świadomość), ale również możliwość badania granic języka i myślenia poprzez namysł nad tym, jak kształtowała je historia, uzus, służba różnego rodzaju interesom, które można odczytać w porządkach i konsekwencjach poszczególnych rodzajów pracy i życia politycznego¹⁸,

a także – należy dodać – etycznego, estetycznego, religijnego i politycznego, by dopełnić ogólnoludzką *praxis*.

Badania w działaniu, w swoich teoretycznych rozważaniach wskazują debatującym nie tylko kierunki działania, ale i sposoby jego realizacji. Niemniej zawierają one wytyczne, które w pełni nie da się zrealizować, bo trudno przewidzieć przebieg kreującej się sytuacji w obszarze efektywnodziejowej świadomości. Ten stan staje się jeszcze bardziej złożony, jeżeli uwzględnimy fakt, że akt dopełniania się ogólnoludzkiej *praxis* ma charakter niemethodyczny¹⁹. I aby osłabić ten przypadkowy i nieusystematyzowany przebieg, działania podmiotów powinny przebiegać w przestrzeni *phronesis*, będącej mądrym i rozważnym działaniem w konkretnej praktycznej sytuacji. Rzeczowo i historycznie rzecz ujmując, badania w działaniu w400

¹⁷ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 412.

¹⁸ S. Kemmis, *Teoria krytyczna*, s. 55.

¹⁹ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 24-32.

swoim poznawczym ukierunkowaniu stanowią formę myślenia, której rzeczowość, rzetelność i autentyczność ma odsłonić prawdę tego, do czego się odnosi.

Jaką zatem rolę należy przypisać *phronesis* w badaniach w działaniu? W ramach wprowadzenia w tematykę należy zauważyć, iż zanim badania w działaniu uzyskały powyższy status, to w swojej ewolucji, na początku pierwszej połowy dwudziestego wieku, nie zyskały aprobaty uczonych, ponieważ nie spełniały kryteriów metodologicznych²⁰. W. Carr w nawiązaniu do Nevitta Sanforda pisze: „Niedopełnienie metodologicznych wymagań pozytywizmu przyczyniło się do marginalizacji i rychłego upadku badań w działaniu”²¹. Ich nowy ogląd i praktyczne zastosowanie dokonały się za sprawą angielskich uczonych, którzy położyli nacisk na ich aspekt jakościowy w metodologii w ujęciu interpretatywnym, co pozwoliło usytuować ich użyteczność w kreowanej praktyką społeczno-kulturowej przestrzeni przez obecnych w niej działających aktorów. Istotą zatem tak pojętych badań miał być rozwój praktyki, co miało się przekładać na wzrost efektywności tego, na co były ukierunkowane. Pomimo wprowadzenia nowych kontekstów do istoty badań w działaniu, problem z metodologią nie został rozwiązany. Pewnych rozwiązań poszukiwali edukatorzy, ale wielu uczonych uznało, że nie spełniają one kryteriów naukowego myślenia²². Temat okazał się jeszcze bardziej złożony, kiedy badania w działaniu znalazły swój nowy ogląd w rozważaniach wspomnianego już H.-G. Gadamera – należącego do rzecznika hermeneutyki, a także kiedy wielu uczonych stwierdziło, że metody stosowane przez tę dziedzinę poznania są mało naukowe²³. Ten stan rzeczy wydaje się wynikać z błędnego utożsamiania hermeneutyki z postmodernizmem przez realistów, o czym przekonująco pisze Andrzej Przełębski²⁴. Z innej strony warto zauważyć, skoro hermeneutyka nie wypracowała własnych metod badawczych i jeśli dlatego nie przyznaje się jej statusu naukowości, to również nienaukowa powinna być historia czy pedagogika z uwagi na ich praktycznie stosowany charakter poznania. W każdym razie hermeneutykę należy postrzegać jako formę poznania racjonalnego, która nie podpada pod logikę formalną i tradycyjnie pojmowaną metodologię. Za właściwą formę wskazywanej tutaj racjonalności należy uznać – idąc tropem H.-G. Gadamera – *phronesis*. Z tej to przyczyny należy sięgnąć do źródeł tego pojęcia, a najlepiej do *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa²⁵, w której filozof wskazuje trzy rodzaje mądrości i tym

²⁰ W. Carr, *Filozofia, metodologia*, s. 31-38.

²¹ Tamże, s. 32.

²² J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes 1991.

²³ J. Grondin, *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, przekł. L. Łysień, Kraków 2007.

²⁴ A. Przełębski, *Filozofia hermeneutyki nie jest postmodernizmem*, [w:] Tenże, *Dlaczego Polska jest wartością. Wprowadzenie do hermeneutyki filozofii polityki*, Poznań 2013.

²⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 2012.

samym trzy rodzaje racjonalności, a mianowicie: *sophia*, *techné* i *phronesis*. I tak, *sophia* jako myślenie teoretyczne (*theoria*) dotyczy tego, co niezmiennie. Z kolei *techné* obejmuje myślenie podległe temu, co jest wytwarzane (*poiesis*) i oparte na pewnych regułach, zasadach. Natomiast *phronesis* jako rozsądek czy mądrość praktyczna odzwierciedla się w życiu codziennym jako forma namysłu, odnoszącego się do działań określanych mianem *praxis*. Ten rodzaj wiedzy jest oparty na doświadczeniach i nawykach, a będąc przy tym powiązany z wiedzą moralną, staje się podstawą dla podejmowania słusznych i prawidłowych decyzji, działań. Kumulowana przez *phronesis* wiedza nie ma charakteru niezmiennego (*sophia*), ani też technicznego (*techné*); ma wymiar sytuacyjny i refleksyjny, a skoro oparta jest na doświadczeniach i nawykach, to już teraz możemy przyjąć, o czym jeszcze będzie mowa, że mamy tutaj do czynienia z pojawianiem się dyspozycji (umiejętność, plan czegoś), które są kształtowane w trakcie praktyki; a więc jest formą ludzkich działań (*praxis*) – formą ludzkiej koegzystencji, na którą składają się, zasygnalizowane już: polityka, ekonomia, etyka, estetyka, pedagogika i religia²⁶.

Wiedza, do której odnosi się *phronesis* – stwierdza Michał Januszkiewicz – to zatem wiedza, która dotyczy rzeczy zmiennych (tych, które mogą być inaczej – mówiąc językiem Arystotelesa), a więc wiedza nie dająca pewności i która prowadzi przez to do podejmowania działań, skutkujących nie zawsze maksymalnie preferowanymi rezultatami bądź też rezultatami, które przynajmniej dają się przewidzieć na podstawie rachunku prawdopodobieństwa²⁷.

Phronesis w swoim procesie poznawczego uogólniania nie jest dedukcyjną formą rozumowania, wskazującą na konkretne środki, za pomocą których osiąga się określone cele; nie jest to zatem myślenie i działania techniczne (*techné*) *poistycznie* zinstrumentalizowane. Jest to zatem taka forma myślenia i działania, w której – idąc tropem Arystotelesa – intelekt wraz z moralnością stanowią formę ludzkiej praktyki, dzięki której człowiek działa właściwie w określonym miejscu i czasie. Działania właściwe łączy zatem *phronesis* z działaniem natury etycznej, które ma prowadzić do jego zrozumienia, w centrum którego to rozumienia, a konkretnie rozumowania W. Carr sytuuje: namysł, refleksję i osąd. Te trzy wyznaczniki rozumowania, wpisując się w rozumienie sytuacji, powinny pogłębić wgląd w wykładnię Ustawy 2.0. Dlatego należy zapytać, jak należy rozumieć te trzy elementy rozumowania? W. Carr pisze:

„Namysł” jest konieczny, gdyż *phronesis* w przeciwieństwie do *techné* nie stanowi formy rozumowania, jak osiągnąć określony cel, lecz pełen namysłu proces, w którym

²⁶ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 33-52.

²⁷ M. Januszkiewicz, *Phronesis: racjonalność hermeneutyczna*, *Przestrzenie Teorii*, 2016, 25, s. 85.

zarówno środki, jak i cele pozostają otwarte na dyskusję. Rozumowanie to jest refleksyjne, ponieważ środki zawsze zostają przekształcone w toku refleksji o celach, a cele – w toku refleksji dotyczącej środków. *Osąd* zaś stanowi uzasadniony element *phronesis*, gdyż prowadzi do racjonalnej decyzji dotyczącej tego, jak postąpić w konkretnej sytuacji. Decyzji tej można bronić dyskursywnie, a także uzasadnić ją jako adekwatną do okoliczności, w których się ją podejmuje²⁸.

Namysł, refleksja i osąd kształtując rozumienie wpisujące się w *phronesis*, czynią dyskusję otwartą na refleksję o środkach i celach, dzięki czemu wyłaniające się w wyniku ich stosowania decyzje podlegają racjonalizacji. Racjonalizacja w tej formie wymusza inne podejście do metodologii. Ponieważ *phronesis* wpisując się w badania w działaniu, wskazuje na jej niemethodologiczny charakter, który jeśli się pojawia, to sprawia, że *praxis* myślenia i działania zostaje przekształcony w *techné*. Powyższy stan rzeczy, zdaniem G.-H. Gadamera²⁹, wynika z nastawienia współczesnej nauki na rozwój i kształtowanie metod poznania, które przyczyniły się do wypatrzenia aktów rozumienia w procesach naukowego poznania. W. Carr pisze:

Gadamer wyraźnie pokazuje, że dążenie do osiągnięcia czysto racjonalnego rozumienia jest zwodnicze, ludzkie rozumienie nigdy nie jest po prostu „dane” w postrzeżeniu czy obserwacji, lecz jest zawsze „uprzedzone” przez interpretacyjny element, który określa sposób rozumienia owych postrzeżeń i przekonań. Ponadto akt rozumienia jest zawsze aktem interpretacji oraz ma nieuchronnie charakter historyczny³⁰.

Phronesis – w takiej sytuacji – odnosząc się poprzez *praxis* do tego, w czym działa, odnosi się do wskazanych trzech składowych badań w działaniu; zawiera zatem i w sobie rozumienia, a przy tym interpretację, i z tej przyczyny wpisuje się w istotę hermeneutyki³¹. Poprzez rozumienie i interpretację dopełnia się rozpoznanie sytuacji, w której podmiot się znajduje, a wraz z nim dopełnia się właściwy jemu akt samorozumienia. W odniesieniu do Ustawy 2.0 należy stwierdzić, że interpretacja, która określa sposób rozumienia, jest ciągłym procesem, w którym – uobecniające się treści zawarte w tej Ustawie – będą rozumiane na wiele sposobów. Zawarty w nich namysł, refleksja i osąd będą przebiegać od tego co ogólne, do tego co szczególne i zwrótnie – od tego co szczególne, do tego co ogólne. Toteż zwrótność tych działań będzie sprowadzać sens *praxis* do tego, że nie tyle jak coś się robi, ale co się robi. W Ustawie 2.0, w jej strukturach warunkujących działania będzie w konsekwencji dopełniać się sens ludzkiego jestestwa jako istoty stającej się, doświadczającej siebie poprzez *praxis* środowiska, w którym będzie realizowana interesująca

²⁸ W. Carr, *Filozofia, metodologia*, s. 36.

²⁹ H.-G. Gadamer, *Hermeneutics and Social Science*, Cultural Hermeneutics, 1975, 2, s. 312.

³⁰ W. Carr, *Filozofia, metodologia*, s. 38-39.

³¹ M. Januszkiewicz, *Phronesis*, s. 85.

nas Ustawa. Można zatem powiedzieć, że *phronesis* kreuje miejsca (modus realizacji Ustawy 2.0) w doświadczanej przez podmiot praktyce, w której zespała się jego teraźniejsza obecność z tym, co tę obecność historycznie warunkuje, przyczyniając się do uczasowienia refleksji – jakby powiedział Martin Heidegger³² – warunkującej interpretację jako źródło możliwego rozumienia swojego miejsca w *praxis* (modus tej Ustawy). Oznacza to, że realizacja tej Ustawy – poprzez badania w działaniu, normalizowane ideą *phronesis* – będzie ściśle zależna od funkcjonowania środowisk naukowych i artystycznych w naukowych instytucjach, które nieuchronnie będą prowadzić do efektywnej świadomości w akcie samozrozumienia. Procesualny charakter tego samozrozumienia stanowi efekt działania, a więc i praktyki, w której dzieje się dziejów powinno przyczynić się do bardziej efektywnego funkcjonowania w nim jednostek, które istocząc się w stawaniu się podmiotami, co w konsekwencji – idąc tropem M. Heideggera³³ na temat poręczności narzędzi – powinno pozwolić jej uczestnikom widzieć i rozumieć „coś jako coś” i aby interpretować to „coś”, „po to ażeby”. Toteż użycie czegoś jako narzędzia w działaniu należy wiązać z rozumieniem tego, co należy zrobić i jaką należy podjąć decyzję, aby była najbardziej stosowna i użyteczna. Każda bowiem decyzja w swoim działaniu wyznaczona jest przez praktykę, przez faktyczność życia (*praxis*), w którym „...wszystko, co rozumienie przekazuje, jest przekazywane wraz z nami”³⁴. Ustawa 2.0 staje się zatem dla jej prawodawców i wykonawców zwierciadłem w drodze do zrozumienia siebie, w której każdy podmiot na swój własny i zindywidualizowany sposób doświadcza siebie w swoistym działaniu, którego *praxis* pozwala każdej jednostce z osobna kształtować i ujawniać wypracowane oraz wdrażane w życie społeczne zasady myślenia i działania ludzkiej koegzystencji afirmujące sens niepowtarzalnej egzystencji.

Jak można przypuszczać, dookreślenie istoty badań w działaniu, które w swojej strukturze mają stanowić wykładnię Ustawy 2.0, w dużej mierze może przysłużyć się jej wdrażaniu w życie i to zgodnemu z oczekiwaniami wszystkich stron zainteresowanych, to jest pracownikom Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, władz uczelni wyższych w Polsce i pracowników nauki oraz sztuki. Jednak, mając na uwadze naukowy charakter tej Ustawy i możliwość jej na przykład upolitycznienia, to wskazane byłoby dopełnienie badań w działaniu ideą ogólnoludzkiej *praxis*.

Próba przybliżenia wskazanej tutaj idei będzie opierać się na poglądach D. Bennera³⁵. Myśliciel ten zastanawiając się nad podstawami myślenia

³² M. Heidegger, *Rozmowy na polnej drodze*, przekł. J. Mizera, Warszawa 2004, s. 116 i n.

³³ M. Heidegger, *Bycie i czas*, s. 218-227.

³⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 110.

³⁵ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 24-25.

i działania w sferze wychowania, odniósł się do różnych obszarów pedagogicznej *praxis*, których usystematyzowanie i scalenie będzie odwzorowywać się w innych formach ludzkiego działania, stanowiących tutaj całokształt ludzkiej *praxis*. Nawiązując do sfery i ludzkich wytworów kultury w aspektach historyczno-dziejowych, stwierdza, że na ideę ludzkiej *praxis* – dzięki której człowiek nadaje sobie określeń i staje się istotą ludzką, realizującą się w dążeniu do osiągnięcia samospelnienia – składają się trzy płaszczyzny ludzkiego istnienia, a mianowicie: koegzystencjalna, egzystencjalna i inegzystencjalna. W skład ludzkiej koegzystencji wchodzi takie kategorie, jak: ekonomia, polityka, etyka, estetyka, religia i pedagogika. W tym temacie możemy przeczytać:

Jak wynika z doświadczeń historycznych współżycie międzyludzkie, czyli ludzką „koegzystencję”, da się w zadawalający sposób opisać za pomocą sześciu głównych kategorii. Człowiek przez pracę, eksploatację i kultywację przyrody musi zabezpieczyć sobie podstawę życiową i ją zachować (ekonomia); musi zastanowić się nad normami i regułami porozumienia międzyludzkiego, rozwijać je i respektować (etyka); musi projektować przyszłość społeczną i ją kształtować (polityka); za pomocą przedstawienia estetycznego (sztuka) człowiek wykracza poza swoją teraźniejszość i zastanawia się nad problemem przemijania innych ludzi i własnej śmierci (religia). Do pracy, etyki, polityki, sztuki i religii dołącza się wychowanie jako szósta kategoria. Człowiek zajmuje określone miejsce między pokoleniami: jest wychowywany przez osoby należące do poprzedniego pokolenia i sam będzie kiedyś wychowywał członków pokolenia, które po nim nadejdzie³⁶.

Istotne dla tej sfery ludzkiego istnienia jest to, aby nie dopuścić do zdominowania przez jedną z tych form pozostałych. Dlatego tak ważne jest dookreślenie wykładni Ustawy 2.0. Jej wdrażanie w życie nie może stać się formą technicznego działania; musi podlegać rozumowaniu wpisującego się w osnowę *phronesis*. Stanie się to możliwe, jeżeli idee związane z rozumowaniem będą wdrażane w drugą płaszczyznę ludzkiego istnienia ogólnoludzkiej *praxis*, to jest egzystencjalną w sposób ucieleśniony, wolny, historyczny i werbalny³⁷ (patrz ryc. 1). Działania tego typu wynikają z dwóch faktów. Po pierwsze, człowiek z natury jest istotą niedoskonałą, a po drugie – obarczoną wolnością. Oznacza to, że te cztery egzystencjalne wskaźniki ludzkiej *praxis*, w kontekście polityki, ekonomii (pracy), etyki, estetyki (sztuki) religii i pedagogiki, bazując na wolności, umożliwiają każdej jednostce przewyżczenie własnych niedoskonałości. D. Benner w tym temacie stwierdza:

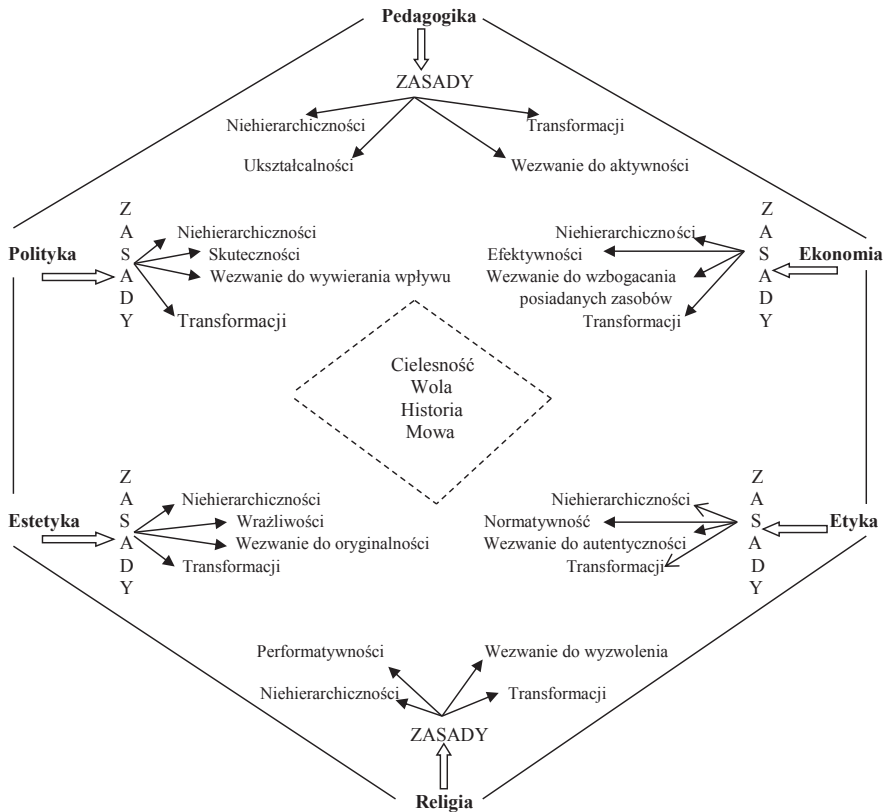
... cielesność, dzięki której jesteśmy zdolni do prerefleksyjnego odbierania wrażeń zmysłowych i ich artykułowania, wolność, która umożliwia nam dokonywanie wy-

³⁶ Tamże, s. 27.

³⁷ Tamże, s. 42 in.

borów wykraczających poza granice wolności zdeterminowanej fatalistycznie lub wolutarystycznie, historyczność, która nie skazuje człowieka ani na bycie ofiarą historii, ani jej panem, lecz zleca mu do wypełnienia zadanie bycia odpowiedzialnym współtwórcą jej biegu, oraz werbalność, która nie zmusza nas do lustrzanego odzwierciedlania świata ani do jego nominalistycznego opisywania, lecz zapewnia możliwość doświadczania go i komunikowania się z innymi na temat naszych doświadczeń, nie tworzą między sobą żadnego organicznego czy teologicznego porządku³⁸.

Brak organicznego czy teologicznego porządku prowadzi nas do trzeciego elementu struktury *praxis* – do inegzystencji, na którą składają się zasady myślenia i działania politycznego, ekonomicznego, etycznego, estetycznego, religijnego i pedagogicznego (patrz ryc. 1). Zasady myślenia i działania należy traktować jako mechanizmy ukierunkowujące działania, prowadzące do poszukiwania swojego powołania, przekładającego się ostatecznie na nada-



Ryc. 1. Struktura całokształtu ludzkiej praxis

³⁸ Tamże, s. 50.

(źródło: opracowanie własne)

wanie sobie określenia. Tam samym, zindywidualizowane *praxis* we współpracy z innymi zindywidualizowanymi podmiotami będą nadawać ostateczny sens temu, do czego się odnoszą.

D. Benner, mając na uwadze płaszczyznę egzystencjalną i koegzystencjalną pedagogicznej *praxis*, wyróżnił dwie konstytutywne zasady myślenia i działania pedagogicznego oraz dwie regulatywne zasady myślenia i działania pedagogicznego³⁹. Wśród pierwszych wyróżnił ukształcalność i wezwanie do aktywności własnej, a do drugich zaliczył transformację społecznych determinacji na pedagogiczne oraz niehierarchiczny i ateleologiczny porządek całokształtu ludzkiej *praxis*. Zasada ukształcalności wskazuje na afirmacyjną zdolność człowieka do współpracy z innymi i dopełniania w sobie indywidualnego powołania. Zasada wzywająca do własnej aktywności oznacza bycie wezwanym do działania przez inny podmiot. Z kolei, zasada transformacji oddziaływań społecznych na pedagogiczne jest regulowana przez zasadę wezwania do własnej aktywności, „... aby przeciwdziałać degradowaniu pedagogicznej *praxis* do roli posługaczki wykonującej polecenia społeczne adresowane do systemu wychowania i kształcenia”⁴⁰. I w końcu, zasada dotycząca niehierarchicznego układu całokształtu ludzkiego *praxis* ma wskazywać na ukształcalność prowadzącą do równego współdziałania wszystkich form koegzystencjalnych ludzkiego *praxis*. W ten sposób zasady w swojej inegzystencji ukierunkowują egzystencjalne struktury ludzkiego działania w obszarach koegzystencjalnych, co ostatecznie wpływa na nadawanie sobie znaczenia. Znaczenie w swojej praktyce dokonuje się zawsze w jakimś stematyzowanym kulturowo i historycznie polu, którego treści i znaczenia podlegają społecznym negocjacom. Regulatywny, a więc społeczny charakter tych negocjacji warunkuje, a więc reguluje to co konstytutywne, co pozwala nam traktować projekt Ustawy 2.0 jako pole, w którym urzeczowiane życie społeczne będzie przekładać się na indywidualne kreowanie własnych działań przez podmioty w tym projekcie uczestniczące.

Ponieważ wskazane przez D. Bennera zasady myślenia i działania pedagogicznego w swojej koegzystencji mają współdziałać z innymi formami myślenia i działania koegzystencjalnego ogólnoludzkiego *praxis*, toteż należałoby zastanowić się nad pozostałymi zasadami, aby mieć na uwadze ogólnoludzkie uniwersum wpisujące się w kształtowanie istoty ludzkiej. Analiza zasad pedagogicznej *praxis* pozwala doszukiwać się pewnych uspołnnień w myśleniu i działaniu poszczególnych form koegzystencjalnych. Po pierw-

³⁹ Tamże, s. 69-141.

⁴⁰ Tamże, s. 140.

sze, należy przyjąć, że zasady regulatywne będą przystawać do siebie w jednorodnej strukturze tegoż myślenia i działania. Po drugie, różne będą zatem zasady konstytutywne. I tak, zasada niehierarchicznego i ateleologicznego porządku całokształtu ludzkiej *praxis* musi w niezmiennej formule występować we wszystkich wyróżnionych kategoriach koegzystencjalnych, ponieważ żadna z tych kategorii nie może rościć sobie prawa do ustanawiania swojej władzy ponad innymi. Z kolei zasada, która w pedagogicznej *praxis* wskazuje na transformację oddziaływań społecznych na pedagogiczne, pozwala sądzić, że transformacje społecznych oddziaływań będą ukierunkowane w zależności od koegzystencjalnej *praxis* albo na polityczne, albo na ekonomiczne i tak dalej. Jeżeli chodzi o zasady konstytutywne, mamy tutaj do czynienia z sytuacją bardziej złożoną. Zatem, próba wskazania tych zasad wymaga głębszych przemyśleń wspartych wiedzą wywiedzioną z historii poszczególnych dyscyplin. Nie wdając się w niniejszej wypowiedzi w głębsze analizy, niejako sygnalizacyjnie wskażę te zasady, które w dalszej kolejności powinny podlegać nieustannej weryfikacji. Przede wszystkim, opierając się na zasadach konstytutywnych pedagogicznej *praxis*, warto zachować ich układ, to jest taki, że pierwsze z nich wskazuje na określone formuły myślenia i działania, a drugie stanowią „wezwanie do”. I tak, w przypadku polityki należałoby uznać takie zasady, jak skuteczność i wezwanie do wywierania wpływu. Z władzą, jej sprawowaniem i jej efektami wiąże się kształtowanie jednostek, które w swoim działaniu oraz myśleniu powinno być skuteczne, a skuteczność stanie się możliwa dzięki wpływaniu, oddziaływaniu, zapośredniczaniu się. Co się tyczy zasad myślenia i działania ekonomicznego, warto ukierunkować swoją propozycję na efektywność i wezwanie do wzbogacania posiadanych zasobów. Oznacza to, że każda jednostka wyposażona jest w pewne predyspozycje, zdolności, zdatności i dlatego nadawanie sobie określenia przez poszczególne jednostki będzie zależne od tych predyspozycji, ale też ich przekształcanie oraz wzbogacanie powinno dokonywać się za sprawą działań efektywnych i tym samym je wzbogacających. Kolejne zasady wiążemy z etyką i tutaj warto wyróżnić jako zasady normatywność oraz wezwanie do własnej autentyczności. W tym przypadku nikogo nie powinno dziwić, że myślenie i działania etyczne ukierunkowane są na normatywność oraz na fakt wzywający jednostki do własnej autentyczności⁴¹. Następnymi zasadami wpisującymi się teraz w estetykę, są wrażliwość i wezwanie do oryginalności. Wiąże się z nimi przede wszystkim emocjonalny wymiar bycia człowiekiem, którego wrażliwość pozwala przewycięzać własny egoizm, dostrzegać niecodziennosc w codzienności i stawać się kimś niepowtarzalnym. Co się zaś tyczy ostatniej kategorii koegzystencjalnej, czyli religii, war-

⁴¹ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Kraków 2002.

to wskazać tutaj takie zasady, jakie można by wiązać z performatywnością, a konkretnie – z performancem oraz wezwaniem do wyzwolenia. W pierwszym przypadku, idąc tropem N. Luhmanna⁴², należy mieć na uwadze takie działania, w których religia współpracuje z innymi kategoriami koegzystencjalnej *praxis*, aby dopomóc im w osiągnięciu celów, kiedy same nie potrafią rozwiązywać problemów, zadań i tym podobnych. Z kolei, wezwanie do wyzwolenia – w swojej religijnej transcendencji dotyczącej bardziej formy niż treści – pozwala elementom, obiektom, faktom i tym podobnej rzeczywistości świeckiej przekraczać jej ograniczenia i funkcjonować w sposób autonomiczny, sprawczy. W ten sposób podmiot w swojej niedoskonałości, w sposób sprawczy przekracza siebie i nadaje sobie nowe znaczenia.

Co zatem wynika z prowadzonych tutaj rozważań? Na początku można przyjąć, że efekty wdrażanej Ustawy będą zależne od wzajemnej współpracy stron zainteresowanych i kształtującej się w tym obszarze efektywnodziejowej świadomości. Ukształcanie tej świadomości, wpisując się w badania w działaniu, będzie zależne od otwartości samych zainteresowanych na osiągnięcie konsensusu, który zadowoliliby wszystkie strony realizujące wytyczne tej Ustawy. Przy czym, osiągnięcie kompromisu, który powinien służyć nauce, a więc bardziej ludziom nauki, niż zbiurokratyzowanym formom tej Ustawy, stanie się bardziej realne, jeżeli sens tej Ustawy stanie się podległy badaniom w działaniu. Tego typu wytyczna, poprzez dialogiczny charakter badań w działaniu, powinna nadać treściom, jak i formie ustawy bardziej refleksyjny, oglądowy i kreatywny wymiar. Wymiar ten osiągnie się, jeżeli badania w działaniu podporządkuje się wiedzy nawiązującej w swojej praktyce do *phronesis*. Ukierunkowanie działań na *phronesis* jest dlatego ważne, kluczowe, ponieważ ta forma wiedzy w swojej metodologii uniemożliwia podporządkowanie praktyki *techné* zinstrumentalizowaniu tej Ustawy. Co więcej, aby Ustawa 2.0 nie podlegała upolitycznieniu, elementy struktury badań w działaniu, na którą składają się namysł, refleksja i osąd, powinno odnosić się do idei ogólnoludzkiej *praxis*. Odnoszenie to w swojej konsekwencji powinno stanowić źródło wzrostu autozrozumienia.

Zatem, uwzględnienie wskazanych elementów wpisujących się w badania w działaniu powinny – jak się zdaje – przyczynić się do wzrostu świadomości uczonych i większego zaangażowania z ich strony w działania na rzecz rozwoju własnego i nauki.

BIBLIOGRAFIA

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

⁴² N. Luhmann, *The Differentiation of Society*, New York 1982.

- Benner D., *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.
- Carr W., *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Cicmil S., Gaggiotti H., *Who cares about project deadlines? a processual relational perspective on problems with information sharing in project environments*, *International Journal of Knowledge Management Studies*, 2009, 3, 3-4.
- Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes 1991.
- Gadamer H.-G., *Hermeneutics and Social Science*, *Cultural Hermeneutics*, 1975, 2.
- Gadamer H.-G., *Practical Philosophy as a Model of the Human Science*, *Research in Phenomenology*, 1980, 9.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Grondin J., *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, przekł. L. Łysień, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, przekł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przekł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Habermas J., *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przekł. A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przekł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Rozmowy na polnej drodze*, przekł. J. Mizera, Wydawnictwo KR, Warszawa 2004.
- Januszkiewicz M., *Phronesis: racjonalność hermeneutyczna*, *Przestrzenie Teorii*, 2016, 25.
- Kemmis S., *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Kemmis S., McTaggart R., *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong 1988.
- Luhmann N., *The Differentiation of Society*, Columbia University Press, New York 1982.
- Przełębski A., *Filozofia hermeneutyki nie jest postmodernizmem*, [w:] *Tenże, Dlaczego Polska jest wartością. Wprowadzenie do hermeneutycznej filozofii polityki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2013.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sharp G., *Od dyktatury do demokracji. Drogi do wolności*, przekł. A. Karolak, Fundacja A. Einsteina, Warszawa 2013.

EWA OGRODZKA-MAZUR, ANNA SZAFRAŃSKA

*University of Silesia
in Katowice*

JOSEF MALACH, MILAN CHMURA

University of Ostrava

A STIMULATING THE LEARNING OF POLISH AND CZECH STUDENTS WITH THE USE OF E-LEARNING RESOURCES

ABSTRACT. Ogrodzka-Mazur Ewa, Szafrąńska Anna, Malach Josef, Chmura Milan, *A Stimulating the Learning of Polish and Czech Students with the Use of e-Learning Resources* [Stymulacja nauki uczniów polskich i czeskich za pomocą narzędzi e-learningowych]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 213-228. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.14

The article is a result of the collaboration between Polish and Czech scientists who explore academic teachers' application of resources from the e-learning environment. The presented studies were conducted in 2015-2016 within the IRNet project - *International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences* in Poland (University of Silesia in Katowice, Faculty of Ethnology and Educational Science in Cieszyn) and the Czech Republic (University of Ostrava, Pedagogical Faculty). The research was aimed at learning the opinions of academic teachers on their preparation for distance classes and for the stimulation of students' learning process. The research applied a constructivist perspective, which highlighted the learner's activity resulting in the subject building their educational reality (in the educational process). Due to the comparative nature of the research, it invoked Harold J. Noah's model of comparing the quality of University education. The text discusses cases of Poland and the Czech Republic.

Key words: upper education didactics, academic teachers, stimulation of the learning process, e-learning resources, comparative studies

*...if we teach today as we taught yesterday,
we rob our children of tomorrow*

John Dewey

Introduction

The sociocultural and economic changes which are taking place currently largely determine the educational space - including the space of universities.

The changes occurring in the Central and Eastern Europe after 1989 have been reflected in the way in which higher education schools function in this region. The opening to new technologies, training the teaching staff, the possibilities of using European funds, which allow for modernization of the existing teaching base, are just a few determinants of the transformations in this field.

Contemporary education at the level of university studies is implemented with the application of various methods, which are often supported by new technologies. What seems a particular enhancer in this field is e-learning, which facilitates the individualization of the educational process. At the same time, it is the attachment to traditional methods and forms of teaching which dominates among the teaching staff. In the traditional model of education, the teacher effortlessly organizes personalized groups and establishes direct contacts with students. In the education via e-learning, the teacher has to initiate the conditions for mutual recognition, communication, joint collaborative activities. It is the teacher who establishes the principles of communication and enforces them.¹

It is predicted that the world need for university education will be growing in geometric progression: from 100 million students now to 250 million in 2025. A substantial percentage of this increase are learning adults or people who return to university studies, forming a diversified group, the majority of which both study and work. This prognosis gives rise to several important questions: Will the institutions of higher education in Europe and worldwide be able to maintain and improve the quality of education in the conditions of a permanent increase and diversification of students' population? In what way do these institutions have to adjust and at the same time transform to fulfil the new quality of students' needs? To what extent do (and will) the demand for open approaches and educational resources as well as the development of learning techniques with the use of modern technologies modify education at the higher level?²

The use of distant learning is also becoming very popular in Poland and the Czech Republic. Therefore, our interest was to find out how the process of learning-teaching was stimulated by e-learning tools. The analyses presented in this article are a fragment of broader research implemented by the Polish-Czech team in 2015-2016 within the international project IRNET – *International research network for study and development of new tools and methods for advan-*

¹ W. Soltysiak, *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim* [Selected educational methods applied in academic e-learning], *Podstawy Edukacji*, 2014, 7, p. 383.

² *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*, Luxembourg 2014, p. 14-15; K. Illeris, *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, *International Journal of Lifelong Learning*, 2003, 22, 4, p. 396-406; A. Ryan, D. Tilbury, *Flexible Pedagogies: preparing for the future*, New York 2013, p. 4-6.

ced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences. What has been indicated in some earlier texts are the differences in intercultural and IT competences of Polish and Czech university students.³ Our analyses also have helped to answer whether there are (and if so what are) the differences in the way academic teachers make use of modern technologies.⁴

In another text, the focus was on the results of exploring the purposes of using digital tools to support student learning at universities. This comprised distinguishing some types of digital tools and the frequency of their use by academic staff, which differs due to their level of digital literacy.⁵

Theoretical and methodological assumptions

In the expert literature, two opposing educational models are distinguished in the approach of academic teachers and students to e-learning activity:

- educational contents are focused on,
- the student's cognitive activity is focused on.

The first model, which represents the lecturing mode of teaching, derives from the behavioural concept according to which the teacher indicates, initiates and conducts the whole teaching – learning course. The second model comes from the constructivist paradigm, which assumes self-education and interaction between the main actors of the educational process. The learner makes use of the resources available within the course and explores internet resources. Students make their selection, create new resources of knowledge in collaboration with other participants, make their own media statements, use the tools of the platform, e.g. electronic mail, discussion forums, messengers and other tools aimed at communication.⁶

³ A. Gajdzica et al., *Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish-Czech comparative study*, *Studia Edukacyjne*, 2015, 36, p. 365-379.

⁴ E. Ogrodzka-Mazur et al., *The use of e-learning resources by academic teachers – a Polish-Czech comparative study*, *The New Educational Review*, 2017, 50, 4, p. 169-185.

⁵ E. Ogrodzka-Mazur et al., *Supporting the learning of Polish and Czech students by digital tools*, *The New Educational Review*, 2018, 51, 1.

⁶ W. Sołtysiak, *Determinanty aktywności studentów w kontekście kształcenia e-learningowego* [Determinants of students' activeness in the context of e-learning], *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 2016, 1, 23, p. 150; D. Jelonek, A. Nowicki, L. Ziora, *The Application of e-Learning in the Didactic Process at the Faculty of Management in Czestochowa University of Technology, Organization, Tools, Model*, in: Cohen, [in:] *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*, Ed. E. Boyd, California 2014, p. 143-156; D. Koller, *What We're Learning from Online Education?* 2012, http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education [access: 15.03.2018].

In the undertaken studies, the constructivist perspective was applied, which emphasizes the learner's activity in the educational process – this activity results in subjects' building their reality. Learners actively construct their knowledge and they do not acquire it as provided by teachers, because people are not recorders of information but the *constructors* of their own knowledge.⁷ This way of understanding education is deeply rooted in the thought of John Dewey, Lev Vygotsky, George Kelly, as well as in Jerome Bruner's theory of personal constructs, which treats knowledge as a form of intellectual representation, as a construct of human mind.⁸ This approach seems particularly useful in the interpretation of academic teachers' research activity, as well as their didactic activity supported by information and communication technologies.

Due to the comparative nature of the research, Harold J. Noah's model of comparing the quality of university education was referred to.⁹ The cases of Poland and the Czech Republic were discussed, taking into consideration the description of the traditions and newest tendencies concerning higher education in both countries, the analysis of university curricula in the field of ICT, the socio-economic and cultural contexts, the interpretation of educational phenomena which can become predictors of changes, and statistical methods.¹⁰

At the end of the 2015/2016 academic year, the collecting of data from the questionnaire research among academic scholars was carried out. The aim of the questionnaire research was to present the real picture of the current situation concerning university teachers' opinions on online education and the current situation concerning the use of the basic components of the university electronic environment for educational purposes.

The main research problem was not being familiarized with academic scholars' opinions on the instruments ensuring online education and the absence of relevant data concerning their actual usage in the educational process and for managed self-education of students.

The studies were conducted in 2015-2016 within the IRNet project in Poland, University of Silesia, Faculty of Ethnology and Education in Cieszyn, and in the Czech Republic, University of Ostrava, Pedagogical Faculty.

⁷ J. Qvortrup, *Childhood as a Structural Form*, [w:] *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, red. J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig, Basingstoke 2009.

⁸ B.L. Shapiro, *What children bring to light. A constructivism perspective on children's learning in science*, New York 1994, p. 3.

⁹ Noah H.J., Eckstein M.A., *Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature*, [in:] *Theories and Methods in Comparative Education*, Eds. J. Schriewer, B. Holmes, Frankfurt am Main 1988, p. 165-192; J. Marshall, *Introduction to Comparative and International Education*, Los Angeles - London - New Delhi - Singapore - Washington 2014.

¹⁰ J. Malach et al., *Social media at Czech and Polish universities: a comparative study*, *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 2016, 5, 1, p. 41-58.

The Faculty of Ethnology and Educational Science conducts research tasks in the field of pedagogy and ethnology. The Faculty educates 2 000 students of pedagogy. The process of academic education comprises such academic subjects as e.g. multi- and intercultural education, computer science and information technology. Students make use of the faculty distance learning platform, based on the MOODLE system, which enhances future teachers' preparation for applying e-learning in their work and for undertaking the function of a tutor.

The studies comprised 46 academic teachers, including 30.4% of full-time professors, 39.2% of assistant professors and 30.4% of assistants.

Currently, the Faculty of Education of the University of Ostrava has almost 2 300 students. Most of the subjects are pedagogy-oriented and dominated by disciplines aimed at future teachers training; subjects are taught in bachelor, master and doctoral courses by 107 academic scholars. The Faculty has the MOODLE system, electronic informational databases and modern, well-equipped lecture theatres, with smart boards.

The research involved 40 university teachers working at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava, 26 of which were men (65%) and 14 women (35%). 38% of the entire number of 106 academic scholars working at the Faculty participated in the research. The majority of respondents were assistant professors (72.5%), the rest were doctors with habilitation and full-time professors. The majority of them were aged 41-50 (35%) and 31-40 (25%), while 62.5% of the respondents were no older than 50. As far as the level of ICT use is concerned, 7.5% of the respondents considered themselves beginners, 62.5% considered themselves intermediate and 30% advanced users. The questionnaire was sent via email to all 106 teachers of the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava. They were asked to fill it in the Google environment. It was up to the addressed teachers whether or not they wanted to participate in the research. Therefore, it can be said that the selection of respondents was random.

Stimulating students' learning - research results

In the organization of the didactic process, one key aspect concerning students should be taken into consideration. What seems of crucial importance is the way in which knowledge is passed down and the ensuring of necessary conditions which will make a student participate actively in the process of passing this knowledge and the related information.¹¹

¹¹ M.G. Moore, W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*, London 2003; A. Gajdzica et al., *Research into students' ICT competencies*, p. 365-379; A. Powell et al., *iNACOL Blending*

The respondents in the Czech Republic were asked to choose the instruments which they use if they want to change the trajectory of students' study activities. They could choose more than one of the six possible answers. In University of Ostrava, the majority of teachers do not use electronic instruments for the aforementioned purpose (62.5% of all teachers). 30% of all teachers stated that they use individual student portfolios within the course. Every eighth teacher uses the individual portfolio within students' study or social interests and every tenth teacher uses the individual portfolio within the educational process. However, the differences in the three types of portfolios were not specified to the teachers. As a result, it could happen that the teachers could not notice the differences. If we merged the use of the three types of portfolios into one group of answers, it would be used by more than 40% of all teachers (42.9%).

A number of hypotheses were being verified concerning the relation of answers to this question and the remaining parts of the questionnaire. However, no relation was found between any of the positive answers and the fact that the teachers participate in social networks. Moreover, no other criteria influence the respondents' answers to this question.

The responses of scholars from Cieszyn are different in this respect (cf. Tab. 1 and Fig. 1). Similarly (as regards the determining factor – environment) to their colleagues from Ostrava, they stimulate students' learning with the use of:

- student portfolio within the educational process – 21.7% ($\chi^2 = 2.2$; $p = 0.14 > p = 0.05$ and $\Phi = 0.16$),
- other – 0.0% ($\chi^2 = 1.2$; $p = 0.47 > p = 0.05$ and $\Phi = 0.12$).

Table 1
Instruments used by teachers to change the trajectory of students' study activities (factor – environment)

Items	Frequency		Percentage of teachers		Percentage of cases	
	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland
I do not use any	25	8	62.5	17.4	51.0	9.1
Student portfolio within the course	12	26	30.0	56.5	24.5	29.5
Student portfolio within their interests	5	16	12.5	34.8	10.2	18.2

Student portfolio within the educational process	4	10	10.0	21.7	8.2	11.4
Electronic register	2	28	5.0	60.9	4.1	31.8
Other	1	0	2.5	0.0	2.0	0.0
Total	49	88	122.5	156.9	100.0	100.0

* In all figures and tables, statistically significant differences are marked in bold.

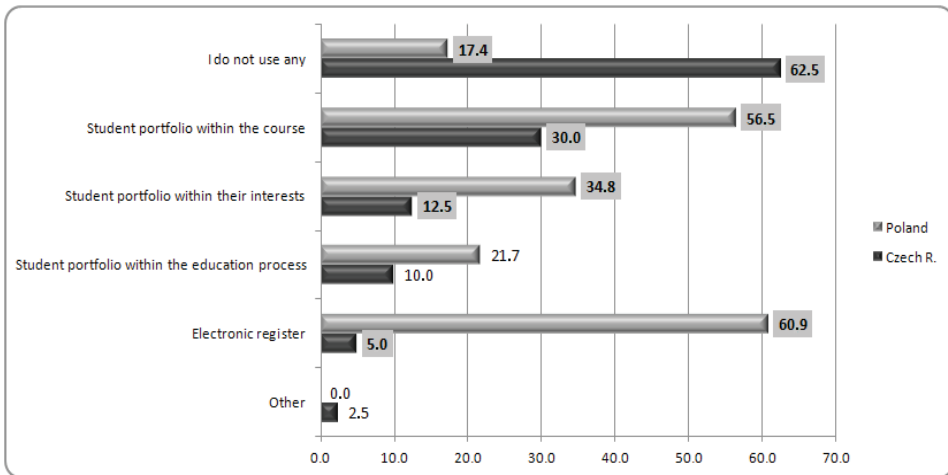


Fig. 1. Instruments used by teachers to change the trajectory of students' study activities (factor - environment)

Source: own elaboration

In the other cases, the answers of Polish academic teachers significantly differ in the following categories:

- I do not use any - 17.4% ($\chi^2 = 18.4$; $p = 0.000$ and $\Phi = 0.46$),
- student portfolio within the course - 56.5% ($\chi^2 = 6.1$; $p = 0.01$ and $\Phi = 0.27$),
- student portfolio within their interests - 34.8% ($\chi^2 = 5.8$; $p = 0.02$ and $\Phi = 0.26$),
- electronic register - 60.9%; ($\chi^2 = 29.4$; $p = 0.000$ and $\Phi = 0.58$).

The academic staff from both universities chose the form of network communication with students which these students preferred in the educational process. The results are summarized in Table 2 and Figure 2, respectively.

Table 2

Teachers' preferred ways of electronic communication with their students
(factor - environment)

Items	Frequency		Percentage of teachers		Percentage of cases	
	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland
Unified communication instrument for all the students	25	26	62.5	56.5	56.8	38.2
Various methods of electronic communication with the teacher or in the study group	10	26	25.0	56.5	22.7	38.2
I do not use electronic communication	5	16	12.5	0.0	11.4	0.0
Examination of suggestions and preferences of students in the field of electronic communication	4	0	10.0	34.8	9.1	23.6
Total	44	68	110.0	147.8	100.0	100.0

Source: own elaboration.

The respondents in the Czech Republic could choose more than one of the four possible answers. However, they mostly chose only one of them. The results prove that the teachers prefer a unified communication instrument for communication with their students (62.5% of all teachers). Moreover, 25% of all teachers prefer various methods of electronic communication with the teacher or in the study group, which the students can choose. Every tenth teacher would choose the way of communication based on students' preferences.

The academic staff of the University of Silesia prefer two forms of network communication: "unified communication instrument for all the students" and "various methods of electronic communication with the teacher or in the study group" (each entry: 56.5% of all teachers). The number of choices of the preferred form of network communication "examination of suggestions and preferences of students in the field of electronic communication" is not small either - it was declared by 34.8% of the respondents. None of the respondents in Poland declared not using electronic communication with students.

Statistical analyses (Fisher's Exact Test) confirmed significant differences between the choices of Polish and Czech scholars in their declarations concerning the preferred form of network communication with students:

- various methods of electronic communication with the teacher or in the study group - 56.5% ($\chi^2 = 8.7$; $p = 0.003$ and $\Phi = 0.32$),

- I do not use electronic communication- 0.0% ($\chi^2 = 6.1$; $p = 0.02$ and $\Phi = 0.27$),

- examination of suggestions and preferences of students in the field of electronic communication - 34.8% ($\chi^2 = 7.4$; $p = 0.006$ and $\Phi = 0.29$).

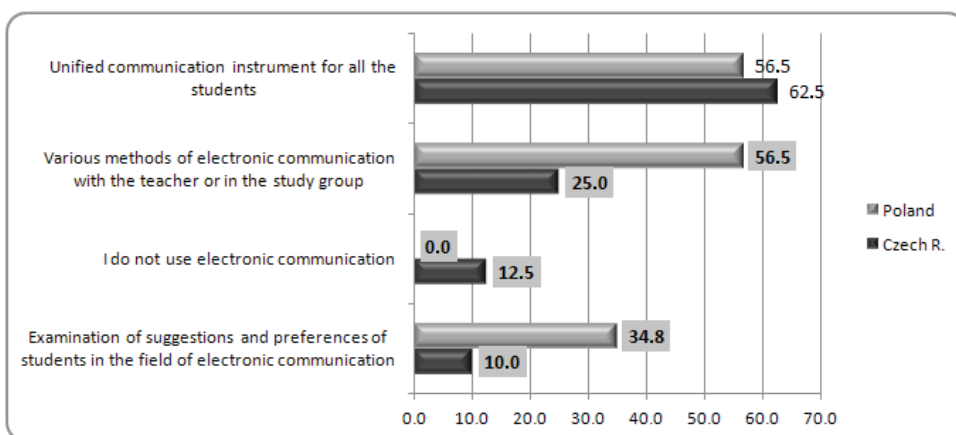


Fig. 2. Teachers' preferred ways of electronic communication with their students (factor - environment)

Source: own elaboration.

The obtained results confirm that academic teachers from Cieszyn use, in their didactic process, all possible forms of network communication with students and that they apply these forms significantly more often than scholars from Ostrava.

The research also involved an attempt at specifying the respondents' preferences in the area of ensuring the best form of learning, owing to which electronic resources will be useful for all students. Some interesting results are presented in Table 3 and Figure 3, respectively.

An important feature of university studies was incorporated into this question - offering all students equal opportunities and conditions for personalized learning. The respondents could choose more than one of the five possible answers. The teachers chose 1-2 answers (65 chosen variants altogether). A slight majority of teachers (55%) consider offering all students the same set of

tools to be the best way to ensure that the electronic resources are useful to all students. Half of the teachers consider that the best way of providing students with electronic resources is the one that takes students' knowledge and skills into account. The question is whether this possibility is realistic or theoretical, considering that the adaptive or personalized systems of online education are in the phase of being transferred from theoretical solutions to practical applications). Nearly one third of all teachers (30%) stated that it would be best if electronic resources could take students' learning styles into account. The comment made for the previous answer also concerns this answer. The answers show that university teachers reflect current principles of respective educational policy and are able to imagine their application in the research field.

Table 3

Preferences concerning the best way to ensure the usefulness of electronic resources to all students (factor - environment)

Items	Frequency		Percentage of teachers		Percentage of cases	
	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland
The same set of electronic resources for all students	22	28	55.0	60.9	33.8	23.3
Electronic resources reflecting the knowledge and skills of students	20	36	50.0	78.3	30.8	30.0
Electronic resources reflecting the learning styles of students	12	18	30.0	39.1	18.5	15.0
Electronic resources that help students with the selection of resources in the information environment	7	20	17.5	43.5	10.8	16.7
Electronic resources for advanced users	1	18	2.5	39.1	1.5	15.0
Other	3	0	7.5	0.0	4.6	0.0
Total	65	120	162.5	260.9	100.0	100.0

Source: own elaboration.

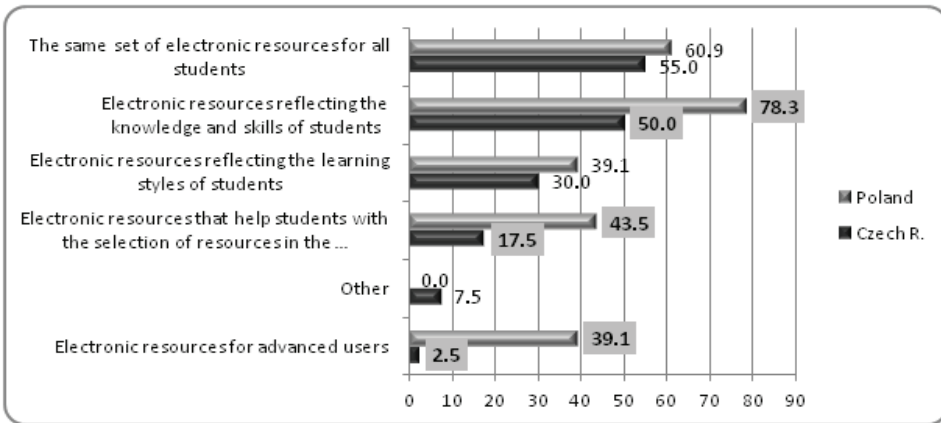


Fig. 3. Preferences concerning the best way to ensure the usefulness of electronic resources to all students (factor – environment)

Source: own elaboration

An in-depth analysis of the data did not show differences between the Czech respondents with regard to their age. However, it showed differences concerning their ICT competence level when choosing the answer that the provided “electronic resources should take students’ learning styles into account” (cf. Fig. 4).

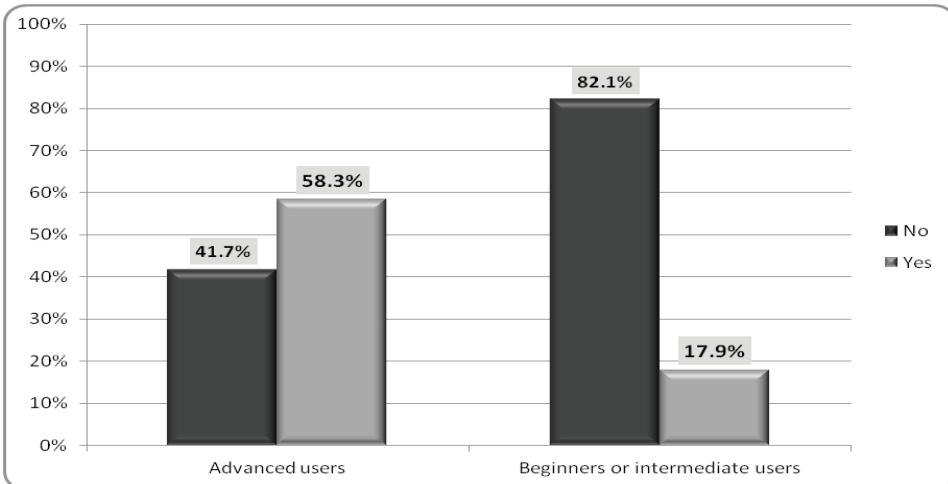


Fig. 4. Influence of teachers’ ICT competence on the declarations that the provided electronic resources should reflect students’ learning styles (Czech Republic)

Source: own elaboration

As far as the choice of the entry “electronic resources reflecting students’ learning styles” is concerned, a statistically important difference was distinguished between the advanced users and the intermediate users or beginners (Fisher’s test significance = 0.028; chi-squared could not be used due to a high number of expected low frequencies). The advanced users, contrary to the less experienced users, consider this entry to be the best way to ensure that the electronic resources are useful to all students (see Fig. 4). The teachers’ ICT user level also seems to represent the level of knowledge concerning the potential of current instruments of electronic systems or environments and the confidence that they can be used in personalized learning which reflects university students’ learning style preferences.

The academic staff from the Polish university (60.9%), like their colleagues from the Czech university, point at the need for the availability of electronic resources to all students. The statistical analyses confirm the lack of significant differences as regards the choice of this category: $\chi^2 = 0.3$; $p = 0.37$ and $\Phi = 0.06$.

The respondents’ declarations pertaining to the entry “electronic resources reflecting the knowledge and skills of students” are positive, but they are more frequent in Poland. This form was chosen by 78.3% of teachers from the University of Silesia (50.0% among the teachers from Ostrava). The difference is significant, which is confirmed by the analyses (Fisher’s Exact Test): $\chi^2 = 7.5$; $p = 0.006$ and $\Phi = 0.30$.

In Cieszyn, the choice of “electronic resources reflecting the learning styles of students”, made by 39.1% of teachers is similar to the results obtained in Ostrava (30.0%) and is not statistically significant: $\chi^2 = 0.8$; $p = 0.26 > p = 0.05$ and $\Phi = 0.1$. The declarations concerning the entry “electronic resources that help students with the selection of resources in the information environment” made by the staff of the Polish university are more frequent (43.5%) than in the case of Czech respondents (17.5%) and this difference is significant ($\chi^2 = 6.7$; $p = 0.009$ and $\Phi = 0.28$). In a similar way, the category “electronic resources for advanced users” is more often chosen by the respondents in Cieszyn (39.1%) than in Ostrava (2.5%). The difference is significant, which is confirmed in statistical analyses: $\chi^2 = 16.7$; $p = 0.000$ and $\Phi = 0.44$.

Both in the Polish and Czech academic environment, the category “electronic resources reflecting the learning styles of students” was subjected to analysis in regard to ICT competence. The obtained results concerning the choices made by Polish respondents who declared they were “advanced users” and “beginners or intermediate users” are not statistically significant (cf. Fig. 5).

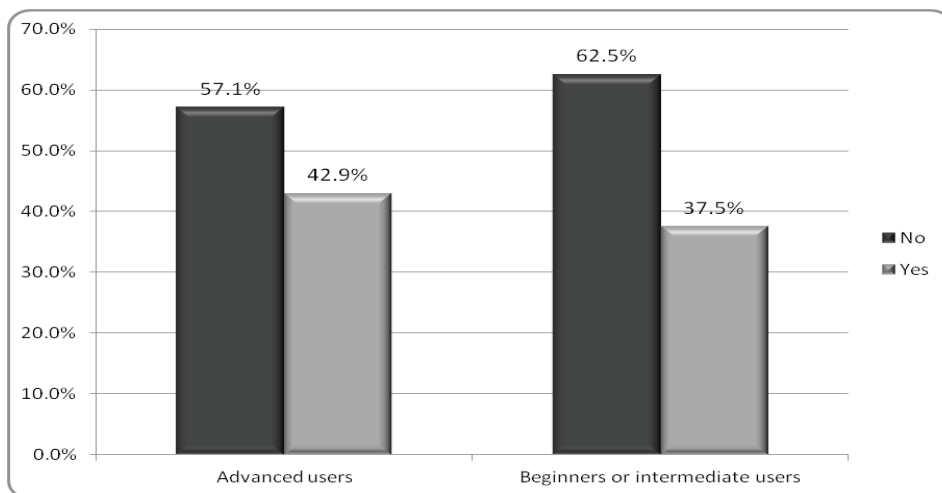


Fig. 5. Influence of teachers' ICT competence on the declaration that the provided electronic resources should reflect students' learning styles (Poland)

Source: own elaboration

Conclusion

Using new technologies in higher education is inevitable. This significantly changes not only the situation of students but, first of all, of all academic teachers, who are expected to acquire new skills and soft competences. Against the common opinion, the teacher's role in the e-learning system is equally important for learners as in the traditional system.¹² The academic environment should be aware of the threats posed by implementing classes in the e-learning system¹³, but this is not the reason to resign from such education. E-learning in academic education makes the teacher create a friendly virtual environment, stimulating various activities of students, which enhance e.g. constructing their knowledge or establishing interpersonal relations. Regardless of the obligatory procedures of ensuring the teaching quality (which often inhibit the appearance of new innovative didactic solutions), these are academic teachers who have the direct responsibility for the

¹² H.A. Azimi, R. Rahmani, *Importance of Needs Assessment for Implementation of e-Learning in Colleges of Education*, *International Journal of Information and Computation Technology*, 2013, 3, 5, p. 377-382.

¹³ V. Arkorful, N. Abaidoo, *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education*, *International Journal of Education and Research*, 2014, 2, 12, p. 397-410.

quality of the qualifications they grant and for students' competences, including ICT ones. Thus, they are responsible for their students' learning effects.

As it is emphasized in the *Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching in Higher Education*¹⁴, new technologies and the related didactic methods require a different set of skills than traditional teaching, which might trigger additional pressure on teachers. Not all academic teachers are experts in technology and many have not completed any pedagogical trainings in this field. If their classes are to be of high quality, they need trainings, guidelines and support. This is of particular significance – the application of new ways of teaching results in a change of the role of teachers, from people who pass down the knowledge and are experts in particular fields into mentors and people who encourage students' critical thinking. Moreover, as the results of the latest research of the European Universities Association (EUA) show, a half of higher education institutions have the e-learning strategy but only one fourth makes use of it more extensively. In the same studies it has been indicated that only 12% of these institutions offer open mass internet courses (MOOC). What is even more interesting is the university staff's attitude to MOOCs: 42% have no clear opinion on them, 30% admit to a limited knowledge of them or are not interested in MOOCs, and only 10% have a positive attitude to such courses (p. 27).

Thus, contemporary universities must, according to Bruner's concept of education, become the so called learning culture. Its fundamental task is supporting students in learning how to use the tools for creating meanings, how to adapt to the world in which they exist, how to change it depending on the needs. Teachers' tasks also involve shaping students' identity and self-esteem as well as increasing their chances for handling the world both at university and outside it.¹⁵

The comparative studies carried out in Poland and the Czech Republic seem to confirm the differences in the way in which academic teachers evaluate the potentialities of technologies and in which they apply them in educational practice. The effective use of e-learning and modern ICT in universities largely depends on the familiarization with appropriate methodology and knowledge (and the ways of preparing for its application) concerning the use of computers and information technologies. Educators' attitude to teaching in this mode is equally important. In this situation, special significance should be attributed to preparing and implementing programs which support the education and training of academic teachers in the field of applying ICT and e-learning in educational practice.

¹⁴ Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching, p. 31.

¹⁵ J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge – London 1996, p. 43.

Acknowledgement. The research leading to these results has received, within the framework of the IRNet project, funding from the People Programme (Marie Curie Actions) of the European Union's Seventh Framework Programme FP7/2007-2013/ under REA grant agreement No: PIRSES-GA-2013-612536.

BIBLIOGRAPHY

- Arkorful V., Abaidoo N., *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education*, International Journal of Education and Research, 2014, 2, 12.
- Azimi H.A., Rahmani R., *Importance of Needs Assessment for Implementation of e-Learning in Colleges of Education*, International Journal of Information and Computation Technology, 2013, 3, 5.
- Bruner J., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge – London 1996.
- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E., Chmura M., Malach J., *Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish-Czech comparative study*, Studia Edukacyjne, 2015, 36.
- Illeris K., *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, International Journal of Lifelong Learning, 2003, 22, 4.
- Jelonek D., Nowicki A., Ziora L., *The Application of e-Learning in the Didactic Process at the Faculty of Management in Czestochowa University of Technology, Organization, Tools, Model*, in Cohen, [in:] *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*, Ed. E. Boyd, Published by The Informing Science Institute Santa Rosa, California 2014.
- Koller D., *What We're Learning from Online Education?* 2012, http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education [access: 15.03.2018].
- Lunenburg F.C., *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*, Journal of Instructional Psychology, 1998, 25, 2.
- Malach J., Kostolánová K., Chmura M., Ogrodzka-Mazur E., Szafránska-Gajdzica A., *Social media at Czech and Polish universities: a comparative study*, International Journal of Information and Communication Technologies in Education, 2016, 5, 1.
- Marshall J., *Introduction to Comparative and International Education*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington 2014.
- Midgley S., *What is Distance Learning?* 2016 <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/distance-learning/what-is-distance-learning/> [access: 15.03.2018].
- Moore M.G., Anderson W.G. (Eds.), *Handbook of distance education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, London 2003.
- Noah H.J., Eckstein M.A., *Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature*, [in:] *Theories and Methods in Comparative Education*, Eds. J. Schriewer, B. Holmes, Peter Lang Publishers, Frankfurt am Main 1988.
- Ogrodzka-Mazur E., Szafránska A., Malach J., Chmura M., *The use of e-learning resources by academic teachers – a Polish-Czech comparative study*, The New Educational Review, 2017, 50, 4.
- Ogrodzka-Mazur E., Szafránska A., Malach J., Chmura M., *Supporting the learning of Polish and Czech students by digital tools*, The New Educational Review, 2018, 51, 1.
- Powell A. et al., *iNACOL Blending Learning Teacher Competency Framework* 2015 <http://www.inacol.org/resource/inacol-blended-learning-teacher-competency-framework/> [access: 15.03.2018].

- Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.
- Ryan A., Tilbury D., *Flexible Pedagogies: preparing for the future*, The Higher Education Academy, New York 2013.
- Shapiro B.L., *What children bring to light. A constructivism perspective on children's learning in science*, Teachers College Press, New York 1994.
- Sołtysiak W., *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim* [Selected educational methods applied in academic e-learning], *Podstawy Edukacji* [Fundamentals of Education], 2014, 7.
- Sołtysiak W., *Determinanty aktywności studentów w kontekście kształcenia e-learningowego* [Determinants of students' activeness in the context of e-learning], *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie* [Scientific Booklets of Częstochowa University of Technology. Management], 2016, 1, 23.

MAREK SOKOŁOWSKI

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie*

**EXIT FROM SILENCE.
THE CULTURAL, EDUCATIONAL,
AND THERAPEUTIC ROLES
OF THE OLSZTYN MIME ENSEMBLE**

ABSTRACT. Sokolowski Marek, *Exit from Silence. The Cultural, Educational, and Therapeutic Roles of the Olsztyn Mime Ensemble* [Wyjście z ciszy. Rola kulturalna, edukacyjna i terapeutyczna Olsztyńskiej Pantomimy Głuchych]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 229-239. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.15

The article recalls the role played by the Olsztyn Mime Ensemble in the culture of the region of Warmia and Mazury and Poland. The Ensemble gained their artistic rank thanks to the theater director, professor Bohdan Głuszczyk (1936-2016).

Key words: amateur theatre, Olsztyn Mime Ensemble, deaf, silent actors, Bohdan Głuszczyk

Prologue. The Amateur Theatre of the Deaf-Mute

In the 1950s, at the Provincial House of Culture (Wojewódzki Dom Kultury) in Olsztyn, an amateur theatre functioned; one of its members was Mirosław Ostaszewicz.¹ At the end of 1956 his deaf brother Tadeusz, who had been fascinated by theatre for a long time, began to accompany him to rehearsals. Later, he would bring along his deaf friends from the disabled people's cooperative.

After a few months they showed three mime humoresques in sign language in the sitting room of the Olsztyn branch of the Polish Association of

¹ *10 lat Olsztyńskiej Pantomimy Głuchych. Mówiący gestem* [10 years of the Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf. Speaking by Gesture] (catalogue), Department of Culture of the Presidium of the Provincial National Council in Olsztyn, Olsztyn 1967, p. 7.

the Deaf.² Another couple of months passed before they ventured to perform at the Provincial House of Culture. After the presentation, director Władysław Jarczewski offered them mentoring and space for rehearsals. In this way the deaf people's amateur theatre company became an ensemble of the Provincial House of Culture. They called themselves the Amateur Theatre of the Deaf-Mute at the WDK in Olsztyn.

The first production by the Amateur Theatre of the Deaf-Mute was opened in January 1958. A one-act comedy by Aleksander Fredro, "I Am a Killer", was directed by Witold Dowgird, artistic director of the Provincial House of Culture. The audience was composed of the deaf, their families, and members of other amateur ensembles at the WDK.

In mid-November 1958 the deaf actors put their skills in competition with those of similar companies during the fourth National Presentation of Artistic Ensembles of the Deaf, held in Olsztyn. The contest was organised by the Olsztyn branch of the Polish Association of the Deaf, and the Provincial House of Culture. Two companies applied: one from Wrocław and one from Warsaw; the hosts, with "I Am a Killer", was the third one. The Olsztyn ensemble took last place, and the jury and the press noted that they had acted very well, yet the sign language had made it difficult to understand their play. The verdict of the jury underlined the social and educational value of the project. Not a single word was dedicated to the artistic quality of the performance.

In August 1959 Bohdan Głuszczyk, then a fourth-year student of the Łódź State Higher School of Film and Theatre (shortly before his studies, he had become a theatre instructor at the WDK), began working with deaf actors. When taking over the artistic direction of the company he assumed that its productions could not be staged in sign language, but in a universal one, understandable to everybody, as was pantomime, the stage art discipline closest to the deaf actors' natural way of being.³

As pantomime, we define a silent stage performance in which the content is communicated through gestures, movements, and sometimes also facial expression. It was not born as an independent art; its elements were contained in dance and dramatic theatre. The beginnings of mime date back to Etruscan dances and fescennine verses, i.e. Italic poems or folk songs in the form of a satirical dialogue of young people, performed during weddings and harvest festivals (6th - 4th century BC), Greek dance theatre, and Greek and Roman mime. In ancient Greece, it was a plebeian, "careless and flippant" spectacle⁴,

² Ibidem, s. 7.

³ Bohdan Głuszczyk's statement in an interview with Tadeusz Prusiński - TP's private archives.

⁴ Zbigniew Raszewski - preface to the book by Janina Hera, *Z dziejów pantomimy, czyli pałac zaczarowany* [From the History of Pantomime, or the Enchanted Palace], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975, p. XI.

composed of acrobatic shows, demonstrations of agility, singing and dancing. The main source of modern mime is the *commedia dell'arte*, where gesture and facial expressions prevailed over words, thanks to which it was toured internationally, and was understandable to foreign audiences who did not know the language of the dialogues.⁵

Two types are distinguished in modern mime. The first one is a solo performance by a mime artist who, when expressing thoughts, ideas and phenomena, acts only through body movement and facial expression, identifying themselves not only with the character portrayed, but also with the elements of the world surrounding it. The other type is a dramaturgically developed staging in which a mime company performs accompanied by music, set, props, and very often costumes.

From Therapeutic Experiment to International Stage Success

When beginning his work with deaf amateur actors, the only thing Bohdan Głuszczyk knew was that they could not hear. He agreed with the theory that theatrical work with them was supposed to be a form of therapy. But his intention was to go for more. He thought art should, first of all, dignify deaf people through the public creation of a work of stage art. It was also a chance to show deaf people as a community capable of creating and co-existing in the hearing people's world.⁶

The company, under the supervision of visual artist Zbigniew Borejsza, was then finishing preparations for the production "Sketches in Colour", a half-mime play composed of seven short stories: "The Park", "Abstract", "The Defeat of Pierrot", "Corrida", "The Tale of the Zodiacs" "Circus" and "The Ending in the Windows". The opening of the "Sketches" was held on the stage of WDK in Olsztyn on 19 September 1959. According to Bohdan Głuszczyk, it was a spectacle created "in a painterly manner and with painterly imagination. That was already theatre of pure movement, in which the word proved unnecessary".⁷ It was also when the Amateur Theatre of the Deaf-Mute was renamed to become the Workers' Theatre "Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf."

The first production by the Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf, directed by Bohdan Głuszczyk, was "The Umbrellas" (1960), inspired by Marcel Carné's famous film "Children of Paradise". It was followed by the mime play "The Carnival", prepared by the same director and artists. In 1962, both

⁵ J. Hera, *Z dziejów pantomimy*.

⁶ Bohdan Głuszczyk's statement.

⁷ B. Głuszczyk, *Wszystko powiedzieć nic nie mówiąc* [To Say It All While Saying Nothing], Scena, 1973, 4.

works were united into a larger whole – “The Silent Comedians”, which the Ensemble began to perform on a regular basis, although not very often, on the stage of the Provincial House of Culture. It was also shown in Poznań and Bydgoszcz, where it met with great interest.

At the beginning, the deaf mime artists’ stage activity was treated as an interesting therapeutic experiment. However, from 1971 onwards, as the company began to win awards at international theatre festivals and competitions, they were no longer considered as a disabled people’s company: after twelve years of hard work success finally came. The first show, after the première of which in 1971 the Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf became famous in Poland and Europe, was “The Caprices”, after drawings by Francisco Goya.⁸ The vision of the world as seen by a deaf painter, in which the Inquisition destroyed or distorted all ideational values, was extremely realistic and shocking. Deaf actor Tadeusz Ostaszkiwicz, just like Goya, was questioned by the Inquisition, experienced a lot of evil, including imprisonment and interrogation. He saw the horrors of war, hanged people, executions, war and he experienced contemporary disasters. For Ostaszkiwicz, Goya’s drawings were not historical. Why not show then, on stage, the world observed by a deaf artist-actor who sees it in similarly horrific images?⁹

Such a message provided a foundation for “The Caprices” by the Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf. The play was written, choreographed and directed by Bohdan Głuszcak, with music by Krzysztof Penderecki, on a set designed by Barbara and Eugeniusz Jankowski. The opening took place on 29 March 1971 at the Stefan Jaracz Theatre in Olsztyn.

“The Caprices” remained on stage for more than twenty years, to be performed for the last time in 1993. The play strengthened Bohdan Głuszcak’s belief that further work should be supported, most of all, by painting. In the subsequent production, “Apocalypse”, premiered on 26 May 1973 at the Jaracz Theatre in Olsztyn, inspired by the prophecy of St. John, Głuszcak created the script and choreography using Albrecht Dürer’s engravings.¹⁰ He directed the play together with Jerzy Obłamski, using music by Krzysztof Penderecki and Henryk Mikołaj Górecki. The set was designed by Józef Zboromirski.

The two productions opened the door into Poland and the world for the Mime Ensemble. During numerous appearances in Europe they were often

⁸ Francisco Goya y Lucientes, „Caprichos”, cykl 80 rycin. Katalog wystawy z okazji 200-lecia urodzin artysty, 17 marzec - 17 kwiecień 1947 r. [Francisco Goya y Lucientes, „Caprichos,” a series of 80 etchings. Catalogue of an exhibition on the 200th anniversary of the artist’s birth, 17 March - 17 April 1947]. Muzeum Narodowe w Warszawie, 1947.

⁹ Bohdan Głuszcak’s statement.

¹⁰ J. Białostocki, *Dürer, „Sztuka”* Publishing House, Warszawa 1956.

shown in combination, with "The Caprices" as the first part. Both also became a turning point in the history of the Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf. That was when, after many years of following the model of the great mime artists: Marcel Marceau and Henryk Tomaszewski, the director and the company found their own means of expression. Głuszcak made his actors realize how to show and communicate emotions through rhythm. They no longer imitated anybody, and stopped using so-called pre-composed, sophisticated ("wheat meal") gestures. The form and "whole-grain taste" presented by the deaf mime artists from Olsztyn, i.e. certain severity, roughness, edginess of the stage movement, so different from the pre-composed gesture of Henryk Tomaszewski's Wrocław Mime Theatre – in which, moreover, Bohdan Głuszcak took part in several artistic internships – or from Marcel Marceau's mime art, became henceforth the hallmark of the Olsztyn Mime Ensemble.¹¹

The following production, "The Polish Nativity Play", was prepared specially for the Polish community in the United States. The libretto was created and directed by Bohdan Głuszcak, using music by Ludomir Różycki and Karol Szymanowski; the set was designed by Józef Zboromirski. The première took place in New York on 12 August 1975, during the company's two-month US tour.¹²

The production following it – "Galatea" – opened on 4 March 1978, written and directed by Bohdan Głuszcak, with music by Czesław Niemen and set by Józef Zboromirski). It was a story about how the ideal loses its living form to become an object.¹³ The content of the play, composed of nine mime images, was an allegory going beyond the mythological anecdote. The company was significantly rejuvenated, which resulted in the critics' flattering opinions of the stage movement. One of them noted that the collective movement "symbolises instead of imitating, works through allusiveness, poetic metaphor, and beautiful visual composition".¹⁴ In Bohdan Głuszcak's opinion, the work did not attain, however, the degree of universalism of the "Caprices" and, especially, of "Apocalypse", their clarity, message, or dramaturgy. It never gained such popularity, either.¹⁵

Four years later the mime theatre from Olsztyn prepared "The Banquet", after Gombrowicz's works (with the script written by Bohdan Głuszcak, assisted in directing by Jacek Wierzbicki, music by Czesław Niemen and set design by Andrzej Markowicz), a play about power and its temptations.

¹¹ Bohdan Głuszcak's statement.

¹² Fred Berliner in the article Polish Mime Ensemble of the Deaf "Show Business" of 21 August 1975.

¹³ J. Niesiołędzki, *W kręgu „Galatei”* [In the circle of "Galatea"] "Fakty", 1978, 13.

¹⁴ I. Keller, *Sztuka zatopiona w milczeniu* [Art Plunged in Silence] "Teatr", 1978, 12.

¹⁵ Bohdan Głuszcak's statement.

“The Banquet” was received with more aloofness than Bohdan Głuszcza’s previous works. Yet the director thought that *it was a very good play after all*.¹⁶

In 1988 the Olsztyn Mime Ensemble showed the last production by this author: “The Polish Requiem”, using music by Krzysztof Penderecki, set design by Andrzej Markowicz and masks by Sylwin Mydlak. Its world première took place in West Berlin at the end of August 1988, during the European Culture Days, to be opened two weeks later, on 10 September, on the stage of the Jaracz Theatre in Olsztyn. According to Bohdan Głuszcza, the production was a historical and poetic reflection on our thinking about history, about Polish martyrdom, its causes and consequences, a polemic with a certain variant of Christianity, the national messianism, the nineteenth-century thinking about Poland.¹⁷

A year later, Bohdan Głuszcza gave up the direction of the Mime Ensemble.

During the thirty years of his leadership, the Olsztyn mime company gained recognition and fame at home and abroad, winning numerous awards. Their most important achievements included first prizes at international deaf people’s festivals in Warsaw and Brno, a prize at the International Biennial of Visual Theatres in Santa Cruz de Tenerife, the prestigious Debureau award for the whole artistic work (awarded in honour of the nineteenth-century mime master Jean-Gaspard Debureau), the Officer’s Cross of the Order of Polonia Restituta, and an Award from the Minister of Foreign Affairs.

Towards Integration

After Bohdan Głuszcza’s resignation the management and artistic direction were taken over by his former assistant Krzysztof Gedroyć. Two years later the company became independent in organisational and financial terms, passing from the structures of the Regional Cultural Centre (into which the Provincial House of Culture had been transformed) under the patronage of the “Olsztyn Mime Ensemble” Art Foundation. The foundation was established by a group of admirers of this kind of theatre.

The Olsztyn Workers’ Mime Ensemble also changed its name to the New Olsztyn Mime Ensemble and adopted the formula of an integrated company, as the deaf actors’ troupe was joined by hearing members. Director Euge-

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ B. Głuszcza, *Wyjście z „polskiej otchłani” – rozmowa Bohdana Głuszcza z Bohdanem Kurowskim* [Getting Out of the “Polish abyss” – Bohdan Głuszcza’s interview with Bohdan Kurowski], [in:] programme booklet for “The Polish Requiem”, choreodram in 10 images, Stefan Jaracz Theatre, Olsztyn 1978.

niesz Ozga staged here visual productions: "The Labyrinth" (1990) and "Babel" (1992). Successfully touring around Poland and Europe, they initiated the company's new style.¹⁸

By expanding its formula the Olsztyn Mime Ensemble also carried out stage work among disabled children and young people, becoming a theatrical integration centre which brought together several artistic groups. The so-called big Mime Theatre (a company of adult actors, directors Bohdan Głuszczyk and Paweł Aigner) continued the tradition of classical mime art and its contemporary current, presenting, in 1997, "Mosquito Scream", directed by Paweł Aigner and, in 1998, "The Fool and the Actor", directed by Bohdan Głuszczyk, with music by Czesław Niemen and set by Ryszard Kuzyszyn.

One of the groups of the so-called small Mime Theatre (children's groups) used the original authorial method created by director Maria Burniewicz, which combined the art of dance with live music on the foundation of eurhythmics. Until 2005, the children's theatre "Eurytmia" prepared six premières: "The Rainbow Bridge", "The Three Gifts", "Festive Days...", "Eurhythmic Dances", "Lead Me Little Path" and "The Enchanted Box".

Another group of youngsters developed the performances of the Little Shadow Theatre, led by Małgorzata Sienkiewicz and Ryszard Choiński. The group was composed mainly of children from Gypsy families and educationally disadvantaged ones, often with different dysfunctions.

The so-called small Mime Theatre also included a visual arts group, led by Julia Tarnowska and Ryszard Choiński. It was composed of children from dysfunctional families, poor Gypsy children and disabled ones. The activities involving them were meant as initial work, preparing for performances in the theatre group. They ended in June 1998 with an exhibition of the achievements of the arts group members (accompanied by a mini-catalogue).

In this way, under the auspices of the "Olsztyn Mime Ensemble" Art Foundation, a long-term comprehensive integration programme "To Be Together" was carried out until 2002. It was intended to help the disabled from the Olsztyn Mime Ensemble - and children's ensembles operating under the aegis of the foundation - adapt to the world of healthy people. The classes were led by a group of experienced theatre creators, directors and teachers. Using the expression of the disabled, triggered by theatre, dance and visual arts, they strived to integrate them with healthy people.

The headquarters of the Mime Ensemble at 15 Okopowa Street also hosted regular events called "Theatre Night", created by Krystyna Spikert. They allowed the debuting and presentation of young authors, gathering a large

¹⁸ *Program integracyjny "Być razem"* ["To Be Together" integration programme], programme information booklet, Olsztyn 1996.

number of young artists and volunteers around the theatre. Many of them later graduated from art colleges.

Shown for the first time in 1997, "Mosquito Scream" was the last première under the direction of Krzysztof Gedroyć, as he resigned from all functions and moved out of Olsztyn shortly afterwards. With "The Fool and the Actor", created a year later, the Mime Ensemble celebrated its fortieth anniversary. The play was also a benefit production in honour of Romuald Orzeł, a deaf actor, who had been associated with the company for 35 years. The production included self-quotations from former plays. It spoke of the clash of "high" and "popular" art, but it was also an honest statement about art, buffoonery, authenticity in life and on stage, humility and pathos.

After the departure of Krzysztof Gedroyć, the Mime Ensemble was directed by Tadeusz Prusiński, substituted, from 31 October 1999 onwards, by Ryszard Choiński.

In the first half of 2002 the "Olsztyn Mime Ensemble" Art Foundation was dissolved. The only companies remaining out of those which had operated under its patronage were the gradually shrinking Olsztyn Mime Ensemble, and the "Eurytmia" theatre, gathering twenty children. In mid-2002 both were taken over by the Socio-Cultural Association "Gest", under the aegis of which they started to work in the space of the Centre for Education and Cultural Initiatives in Olsztyn (formerly the Regional Centre of Culture, ex-Provincial House of Culture). Wiesław Piesak, director, composer and graduate of a Swiss visual arts college, took care of the Olsztyn Mime Ensemble. In April 2005 he and the Olsztyn mime artists presented their second show (the first one being "Reading Beckett" in January 2003).

In its heyday the company had about 120 rehearsals per year, in addition to workshop camps, and touring productions in Poland and abroad. Altogether, the deaf mime artists often spent more time on stage and in the theatre than professional actors. They also frequently assisted the troupe of the Stefan Jaracz Theatre in Olsztyn – performing in "Hamlet" by W. Shakespeare (1968, 1983), "Medea" by Lucius Annaeus Seneca the Younger (1975), "One Flew Over the Cuckoo's Nest" by Dale Wasserman after Ken Kesey's novel (1979), "Equus" by Peter Schaeffer (1981), "Father Marek" by Juliusz Słowacki (1982), and "Kordian" by the same author (1984), "The Old Woman Broods" by Tadeusz Różewicz (1985) and "The Great Fryderyk" by Adolf Nowaczyński (1986).

The worldwide phenomenon of the Olsztyn Mime Ensemble also resulted from its pioneering therapeutic approach, which was Bohdan Głuszcak's undoubted merit. He was the first to begin rehabilitating the disabled through art, thus helping them find the meaning of life. He later travelled around the world, sharing his experiences at many universities.

The Americans began dealing with this problem fifteen years after Głuszcak. In 1974, in the US, Jean Kennedy Smith (sister of the tragically deceased US president) founded the Very Special Arts organisation, helping the disabled cultivate art and educating teachers-artists to work with the disabled.¹⁹

Until mid-2005 the Olsztyn Mime prepared 20 premières (some of them being great theatre productions), and it became the subject of eight ballet films and documentaries. Its activity involved nearly 250 deaf people. In its 15 tours it performed in 21 countries (several times in some of them) in Europe, North America, Africa and Japan.

Epilogue. "The Silent Comedians"

At the end of 2015 the book "The Silent Comedians. A Study on Bohdan Głuszcak and the Olsztyn Mime Ensemble" was published. This book relates the story of the unique theatre and, at the same time, that of its creator, and the more than thirty creative years spent together by the director and actors. It is the story of the genesis of some great stagings which the company toured around the world, winning awards at festivals.²⁰

The Olsztyn Mime Ensemble – the first theatre of the deaf – despite the fact of having been founded by Tadeusz Ostaszewicz, was the "child" of Bohdan Głuszcak, his authorial work. He wrote scripts for its productions, and choreographed and directed them. For hearing-impaired artists he was the spiritual and intellectual guide and, often, a father and a mother in their everyday life.

For a long time the activities of the deaf mime amateurs from Olsztyn were regarded as a therapeutic experiment. Success came after twelve years of hard work for Bohdan Głuszcak and his deaf actors, in 1971. It took the form of "The Caprices", based on the paintings and drawings by the Spanish artist Francisco Goya; the production was presented on stage for more than twenty years. After that, the Olsztyn mime theatre was no longer regarded as a disabled people's company. They were recognised as artists denoted with a capitalised name.²¹

¹⁹ Very Special Arts Foundation – organisation with a global reach, part of The John F. Kennedy Center for the Performing Arts Education Office (J.F. Kennedy Institute for Artistic and Educational Achievements) in Washington.

²⁰ T. Prusiński, *Milczący komedianci. Rzecz o Bohdanie Głuszcaku i Pantomimie Olsztyńskiej* [The Silent Comedians. A Study on Bohdan Głuszcak and the Olsztyn Mime Ensemble], Olsztyn 2015, p. 5.

²¹ Ibidem.

Also, their following mime productions: "Apocalypse" based on the revelations of St. John the Evangelist and engravings by Albrecht Dürer, "The Polish Nativity Play", based on old Polish ceremonial plays, "Galatea" – the story of Pygmalion and his oeuvre, and the not less theatrical and expressive "Banquet" and "Polish Requiem" also went down in the history of theatre – and not only Polish theatre.

The productions of the Olsztyn Mime Ensemble were inspired by mythology and the Bible, as well as by music, painting and sculpture. They used compositions by Krzysztof Penderecki, Henryk Mikołaj Górecki, Ludomir Różycki, Karol Szymanowski, and Czesław Niemen.

Several films were also created about the Olsztyn Mime Ensemble; most of them are recordings of its performances.²²

Deaf mime amateurs also performed in professional theatre productions, most frequently at the Olsztyn Stefan Jaracz Theatre. The first play involving a deaf actor was opened on a professional stage on 3 February 1968, in Olsztyn ("Hamlet" by Shakespeare). They also played in Goethe's "Faust" directed by Grzegorz Królikiewicz for the Television Theatre, where they appeared in the famous sequence of "Walpurgis Night". At the Television Theatre Festival in Varna, Bulgaria, the prize was not awarded to "Faust" but only to its fragment, "Walpurgis Night".

Besides the Olsztyn Mime Ensemble, director Bohdan Głuszcak co-authored nearly a hundred plays for twenty-two other stages. In many of them he made use of the experience taken from the company he led, as well as from mask theatre. On the other hand, he enriched the Mime Ensemble with means of expression observed on other stages, in the work of outstanding directors and professional actors (including Jerzy Grzegorzewski, Jerzy Jarocki, Stanisław Hebanowski, Adam Hanuszkiewicz, Gustaw Holoubek, Piotr Fronczewski, and Marek Walczewski).

In the 90s, the company of deaf mime artists changed. Many of them left, to be substituted with hearing people, in connection with the broadening of the company's formula. The managers and stage directors changed, while Bohdan Głuszcak devoted himself to teaching. In addition to many years of teaching mask theatre and stage movement at the Department of Puppetry in Białystok (belonging to the Theatre Academy in Warsaw), he gave classes, from 1992 onwards, to students of the Higher School of Pedagogy and, after the founding of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, he continued in that institution until 2008.

For its last few years, the Olsztyn Mime Ensemble existed as an amateur theatre group under the patronage of the Centre for Education and Cultural

²² Ibidem, p. 223; M. Sokołowski, *Speaking by Gesture*, "Film", 1988, 4, p. 16.

Initiatives in Olsztyn (formerly the Provincial House of Culture). It left the stage on 30 November 2009 with the performance "To Name the Momentary Forever", thus closing its 52-year activity.

"The Silent Comedians" is the first book on its history and – as time has shown – a kind of epitaph.

Professor Bohdan Głuszcak died on 3 February 2016 at the age of 80, after a long illness.

BIBLIOGRAPHY

- 10 lat Olsztyńskiej Pantomimy Głuchych. Mówiący gestem* [10 years of the Olsztyn Mime Ensemble of the Deaf. Speaking by Gesture] (catalogue), Department of Culture of the Presidium of the Provincial National Council in Olsztyn, Olsztyn 1967.
- Berliner F., *Polish Mime Ensemble of the Deaf* "Show Business" of 21 August 1975.
- Białostocki J., *Dürer, „Sztuka”* Publishing House, Warszawa 1956.
- Bohdan Głuszcak's statement in an interview with Tadeusz Prusiński – TP's private archives.
- Francisco Goya y Lucientes, „*Caprichos*”, cykl 80 rycin. *Katalog wystawy z okazji 200-lecia urodzin artysty, 17 marzec – 17 kwiecień 1947 r.* [Francisco Goya y Lucientes, „*Caprichos*”, a series of 80 etchings. Catalogue of an exhibition on the 200th anniversary of the artist's birth, 17 March – 17 April 1947]. Muzeum Narodowe w Warszawie, 1947.
- Głuszcak B., *Wszystko powiedzieć nic nie mówiąc* [To Say It All While Saying Nothing], „Scena”, 1973, 4.
- Głuszcak B., *Wyjście z „polskiej otchłani” – rozmowa Bohdana Głuszczaka z Bohdanem Kurowskim* [Getting Out of the „Polish abyss” – Bohdan Głuszcak's interview with Bohdan Kurowski], [in:] programme booklet for „The Polish Requiem”, choreodram in 10 images, Stefan Jaracz Theatre, Olsztyn 1978.
- Keller I., *Sztuka zatopiona w milczeniu* [Art Plunged in Silence] „Teatr”, 1978, 12.
- Program integracyjny „Być razem”* [“To Be Together” integration programme], programme information booklet, Olsztyn 1996.
- Prusiński T., *Milczący komedianci. Rzec o Bohdanie Głuszcaku i Pantomimie Olsztyńskiej* [The Silent Comedians. A Study on Bohdan Głuszcak and the Olsztyn Mime Ensemble], Miejska Biblioteka Publiczna w Olsztynie and Pracownia Wydawnicza *ElSet*, Olsztyn 2015.
- Sokołowski M., *Speaking by Gesture*, „Film”, 1988, 4.
- Z dziejów pantomimy, czyli pałac zaczarowany* [From the History of Pantomime, or the Enchanted Palace], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.

ALENA VALIŠOVÁ

Ostravská Univerzita

PETR SVOBODA

Česke Vysoké Učení Technické v Praze

HIGHER-EDUCATION TEACHER IN THE CONTEXT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCY

ABSTRACT. Vališová Alena, Svoboda Petr, *Higher-Education Teacher in the Context of His Professional Competency* [Nauczyciel szkoły wyższej i jego kompetencja zawodowa]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 241-255. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.16

The study includes an overview of key individual teacher's competencies, their classification and characteristics. The division of competencies is complicated as the individual competencies are interrelated. The substance of the study is a brief definition of the professional competencies of higher-education teachers. The emphasis is placed on the up-to-date teacher's competencies, about which gives an account a number of definitions of this term in both the contemporary pedagogical and psychological literature. The study also deals with the concept of a professional standard and with digital competencies, the importance of which results from the continual development of the existing scientific disciplines (which already traditionally cooperate with the pedagogy) but also from the development of the newly emerging branches. The digital technologies are nowadays more and more necessary thing both for the normal everyday life and for the occupational one as well. The ability to work with a computer itself is just a marginal matter in today's conception of the digital competencies. The technologies are constantly developed and the demands on digital competencies are rising. Digital technologies have developed rapidly in the last few years, which has influenced also the sphere of education. New technologies are becoming an important part of education. The reflection of new teaching trends takes place at the intersection of pedagogical, psychological and sociological disciplines. The development is accelerating rapidly due to the ongoing technological changes and innovations. The study is a part of the TAČR (Technological Agency of the Czech Republic) grant project - "Development of Digital Competencies of Social science Teachers at Secondary Technical Schools", 02/2018-02/2021 PID:TL01000192.

Key words: teacher's competency, profession, higher-education teacher, student, professional standard, personality, professional ethics, digital technology

Introduction

The present state of the society and tendencies of its development are sometimes denoted as **education society**, **knowledge society**, and **learning society**. Deep changes and transformation of the contemporary society cannot remain without influence on education, on its general character and also on its individual components and in particular on participants of the educational process. The Europe and the world head more and more towards a knowledge society in which is for the society and economy necessary and important a higher-education system. Graduates of higher-education schools are taking up key positions in the learning society and the needs of these workers are associated with advanced specialized knowledge and skills. Such positions anticipate also a high flexibility and adaptability. The knowledge society needs new quality workers, flexible professionals. Higher-education schools as institutions play an important role in helping the graduates to build their competencies that are associated with the knowledge society, give rise to professions with wide-ranging competencies not only professional but also in a broad social and communication view. The development of these competencies also considerably influences the life's career.

Transformation determinants of higher-education teacher's profession

Teachers' international document "Adoption of a recommendation concerning the status higher-education teaching personnel", adopted by the General conference of UNESCO in 1997 in Paris, defines the higher-education teachers status. It contains principles and conditions of the academic profession practice and recommends to all member countries to respect it. It deals with the rights, duties and responsibilities of institutions, with rights, duties, responsibilities and liberties of higher-education teachers, preparation for the academic profession and working conditions. The document defines also the higher-education teaching personnel securing the teaching process. This concept includes all persons acting in the institutions or higher-education programmes engaged in the teaching process and the related technical activities, in science and research or provide education services outside the institution by means of audiovisual and computer systems and library services or provide consultancy services. **Higher-education teacher** is an academic employee of higher-education schools, who performs both the pedagogical and scientific, research, development, artistic or another creative activity. Higher-education teacher has a defined academic career in which he upgrades his expertise and achieves academic degrees.

The contemporary transformations of the education paradigm and scientific work at higher-education schools influences the professionalism of academic activities that give rise to new demands on the higher-education teachers.¹ Up-to-date documents of the educational politics guarantee the higher-education schools status as of the community of scientists but at the same time require a high level of pedagogical competency of higher-education teachers, their responsibility for education and prosperity of a mass of students and maintenance of high education standards corresponding to the level of high-education schools.

As main **determinants of the academic profession** are at present considered:

- Transformation of the higher education system which produces institutional diversification and arrangement of study programmes into various academic degrees;

- Educational demands of the labour market that influence constitution of new study disciplines and subjects and the possibility to find employment of graduates disposing with key competencies;

- New information and communication technologies which are becoming a source of information and function also as intermediary and supporter of student's learning;

- Introduction of various forms and kinds of organization of higher education studies for example distance education, modularization of the curriculum and credit system evaluation;

- Transformation of the student population associated with diversified age and experience structure of students and their personal transformation;

- Development of progressive conceptions and models of the higher-education teaching process for support of students' optimal learning and creation of key competencies; transformation of scientific-research and developmental works at higher education schools, that is considerably influenced by the grant system for which is typical creation of institutional problem-solving teams, often on an international level;

- Changes of working conditions, for example time-limited employment contracts, bankruptcy proceedings, excess work loads, concurrent contracts at more institutions.

Increased importance of education and lifelong learning is associated with the growth of importance of science and its application in all basic spheres of life, with processes of democratization, increasing role of a human-being,

¹ J. Cejpek, *K přirozené autoritě vysokoškolského učitele* [To the natural authority of the higher-education teacher], [in:] *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež* [Relativization of authority and its impact on the present-day youth], Ed. A. Vališová a kol., Praha 2005.

and process of individualization. It is possible to sum up that the **academic profession is characterized** by the following characteristics:

- High level of scientific erudition;
- Creation of scientific cognition (i.e. scientific - research and explorational activity, work on projects);
- Expert intermediation of this cognition to the young generation (i.e. pedagogical activity);
- Considerable extent of autonomy associated with the academic freedom,
- Phasing of the professional career (academic career),
- High social prestige.

Higher-education teacher holds the highest position in the hierarchy of the teaching profession, what results from both the highest level of education secured by the teacher and the tradition of universities and its appreciation by the society. The profession of a university teacher at the same time holds a high prestige position in ranking of professions in general.² The substantial character of the academic profession is a considerable extent of its autonomy and independence associated with academic freedom and with autonomy of higher-education institutions. The degree of independence of the practice of profession is rising in connection with advancement in the academic career. It comes through decision making about specialization and methods of the scientific research, about conception of the educational contents and teaching, about requirements placed on students and the way of probing of their study results.

It is also reflected in participation of the higher-education teachers in self-administration and management of higher- education institutions as far as they are elected in the academic elections. The required high level of scientific erudition is directly associated with a demanding professional performance and academic career of the higher-education teacher. Its acquirement is encoded into the academic titles (academic degrees). The scientific erudition is a "scholarship" which is understood as a profound knowledge of the discipline and its methodology and constant keeping abreast of the state of knowledge in the discipline.

"Labyrinth" of views on division of teacher's professional competencies

A number of definitions give an account of the currentness of teacher's competencies in both the pedagogical and psychological literature. The term

² M. Slavík a kol., *Vysokoškolská pedagogika* [Academical pedagogy], Praha 2012.

competency can be defined on a general level as qualification, preparedness, capability to carry out certain activities, operations, behave in a certain manner, fulfil certain functions and social roles. **Teacher's competency**, formerly was used the term **qualification** – it concerns a complex of activity knowledge, experiences, skills, well-handled operations and educational readiness but also stances and convictions which the teacher should master.³ In the pedagogical dictionary can be find the definition of the teacher's competencies as a complex of professional knowledge, skills, stances and values, significant for performance of the teaching profession.⁴ In a broader conception it concerns competencies acquired by learning, that are at the same time given by genetic potentialities, in the strict sense it is the result of teacher's education.

Beside the detailed enumeration of partial competencies with its characteristics in the professional pedagogical and psychological literature, there are also mentioned definitions of the following three groups of teacher's competencies:⁵

a) **Competency to teaching and education** – sometimes denoted as methodical (primarily as communicative, diagnostic, and psycho-pedagogical competency).

b) **Personality competency** (responsibility of the teacher for pedagogical decisions, acceptance of himself and others as well, creativity, temperament, emotional and volitional qualities, self-confidence and so on).

c) **Developing competency** (in particular informational, research, adaptive, methodological, creative, self-reflective, self-regulative).

It is necessary to stress the **mutual interrelation of competencies**, more competencies can be involved in fulfilment of one assignment, it support and complement each other. Substantial is the specialization of its contents.

The following part of the text deals with enumeration of **competencies** that are often specified in relation to the teacher's profession in varying conditions and rising demands on education.⁶

³ Z. Kolář a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky* [Monolingual dictionary from pedagogy], Praha 2012, p. 64-65.

⁴ J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*. 2. rozšíř. a přeprac [Pedagogical dictionary, 2nd extended and reworked edition], Praha 2009, p. 129.

⁵ For example: Z. Kolář a kol., *Výkladový slovník*, p. 65; V. Švec, *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku* [Key skills in teaching process and training], Brno 1998, p. 22-23.

⁶ In more detail for example: V. Švec, *Klíčové dovednosti*; Z. Kolář a kol., *Výkladový slovník*; M. Tureckiová, *Klíčové kompetence manažerů vzdělávání* [Key competencies of education managers], [in:] *Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí* [Progress in evaluation of key competencies], Eds. J. Malach, I. Červenková, M. Chmura, Ostrava 2016; M. Šafránková, R. Franěk, *Některé aktuální problémy vzdělání, vzdělávání a výchovy v současné společnosti a v českém vysokém učení technickém v Praze* [Some current problems of education in the contemporary society and in the Czech technical college in Prague], [in:] *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby* [Education and challenges

- **Communication competency** - places emphasis on the dialog not only between the teacher and student but also among the students themselves, communicative teaching is at the same time empathetic teaching, enables the teacher get to know the students, their views, interests and also problems; to this competency belongs also mutual communication of teachers among themselves and their self-reflection; applies effective manners of communication and cooperation with parents and with other social partners.

- **Assertive competency** - in practice the teacher often gets into situations in which it is necessary "to assert" his education goals, views, intentions; the teacher can "convince" the school management about his non-traditional methods and forms of work by taking advantage of an adequate assertive approach and constructive communication, he can obtain approval of parents for example for word evaluation, for using elements of the alternative teaching and so on.

- **Negotiation competency** - it is closely associated with the assertive competencies, its substance lies in achievement and preservation of students' activity and creativity, and also in ability "to treat" them.

- **Interaction competencies** - are associated with the principles of humanistic pedagogy; to this belongs congruency (sincerity, openness, acceptance (positive acceptance of a human being), empathy and self-evaluation (creation of conditions for development of a healthy self-consciousness).

- **Diagnostic competency** - it concerns a complex procedure, the object of which is cognition, assessment and evaluation of the education process and its participants (diagnostic of an individual, diagnostic of a class, diagnostic of the teacher's work, diagnostic of the external conditions, diagnostic of pupils with specific learning disorders and other things).

- **Cooperative competency** - it is connected with activation teaching methods and modern organizational forms, it is focused on developing of social relations and cooperation.

- **Interpretation competency** - teacher interprets to students the reality that is constantly changing, the teacher should be able "to monitor" action in the world, in the nature and in the society and based on this ability to update not only the contents of the curriculum but also the teaching methods, and to complete the educational goals.

- **Professional - pedagogical competency** - in preparation for the profession the teacher already acquires a number of knowledge not only from his profession, as the teacher's work, beside his pedagogical, psychological and methodical knowledge, requires to use also many other ones; in practice

we can meet with undervalued sociological aspects of teaching (few opportunities for cooperation of students), but also with psychological aspects (as is undervaluation of motivation, underestimation of individual approach to students, disrespecting of teaching styles and other things).

- **Realization competencies** –these concern an effective preparation of the teachers for the teaching process, which beside other things includes also choice of suitable teaching methods, exercise of didactical principles, choice of organizational forms, formulations of a goal and manners of pupil's performance evaluation.

- **Protective competency** – it concerns a solicitousness competency, creation of a positive climate in the social group, freeing the students of worries even by means of psycho-hygiene.

- **Facilitating competency** – teacher as a facilitator is concentrated on all positive things and thus he can develop it and at the same time on the contrary eliminate problems right at the source.

- **Moral competency** – it concerns teacher's moral self-reflection, meditation over his personality (What kind of a man am I? What kind of a man should I be? Am I a positive example for students?)

- **Self-creative competency** – in substance it can be said that creativity of students is a "mirror" of the teacher's creativity.

- **Cognition competency** – a prerequisite of the teacher's activity is his interest about new knowledge, permanent self-education, with emphasis on self-reflection.

- **Organizational competency** – within it falls the ability to react flexibly on new changing conditions and on various situations arising in the course of teaching, beside preparation for the teaching process.

- **Intervention competency** – the teacher masters intervention means for securing discipline, and is also able to identify social pathological displays of pupils.

- **Didactical – methodical competencies** – these competencies represent a direct instrument of management and regulation of the educational process; the teacher analyses the contents of the curriculum in order to be able to update and complement it; it is suitable to use activating and creative methods of teaching for its interpretation and presentation.

- **Informational – medial competency** – to these competencies is lately paid an increased attention, the teacher should be able to use various information technologies and lead the students to its right using for their personal development; he is able to use a methodical repertoire and adjust it to the individual needs of pupils.

- **Creative – authorial competency** – the teacher should be creative not only in relation to the teaching process and to the students themselves but

also to himself; every teacher became in substance an author of the progressive approach to teaching by completion of the curriculum contents.

A number of authors indicate **various approaches** and different viewpoints to the problems of teacher's competencies. It can cause an impression of some kind of a "**views labyrinth**" – however, it is substantial that **all the mentioned competencies lead to improvement of teacher's activities**. Teacher's competencies in its complex form a so-called teacher's professional standard.

Professional standard in the context of key competencies of the higher-education teacher

Formulation of the professional standard is derived from the exact determination and definition of the individual groups of competencies. It is possible and purposeful to formulate the standards by active verbs in the formulation, i.e. what the educator has learned, of what he is capable, what he can do, what he knows, what he masters and what knowledge he has. **Competency of a higher-education teacher** can be divided according to the character of his activity into seven spheres. It can of course come about some **overlapping** but this is quite common and natural at every division and categorization that cannot be quantified or precisely defined. Among the priority competencies of the higher-education teacher can be in particular included the following ones: branch subject competency; pedagogical and psycho-didactical competency; diagnostic and intervention competency; psychosocial and communicative competency; professional and personality cultivating and managerial and normative competency. Further is mentioned a brief characteristic of teacher's individual competencies, in the context of his acquired qualifications, necessary for his higher-education teaching:⁷

– **Branch subject competency** – in framework of his teaching qualification the teacher is able to transform his knowledge of respective branches into the educational contents; he can integrate the interdisciplinary knowledge and create interdisciplinary relations; he compares professional information from the historical and international point of view; he is able to use his information ability in acquirement and evaluation of professional information; he is methodologically qualified for realization of good quality researches and so on.

– **Pedagogical and psycho-didactical competency** – the teacher masters educational and learning strategies; he is acquainted with the substance of alternative didactical models; he respects the individuality of students; he effectively takes advantage of informational and communicational technologies

⁷ In more detail: M. Slavík a kol., *Vysokoškolská pedagogika* [Academical pedagogy], Praha 2012, p. 76-80.

for support of students' learning; he masters specifics of students' evaluation at higher-education schools; he is informed about the human rights and its respecting in his own pedagogical practise etc.

- **Diagnostic and intervention competency** – the teacher uses means of pedagogical diagnostic in higher-educational teaching; he is able to identify the specific education needs of students at a higher-education school, masters manners of work with talented students; effectively solves demanding situations and education problems, etc.

- **Psychosocial and communicative competency** – the teacher masters means of development of a positive school climate in the study group; he is able to find his way in demanding social situations and solve it; he is able to cope with the pedagogical communication and partial communicative strategies and other things.

- **Professional and personality cultivating competency** – the teacher is psychically and physically capable; he is resilient towards mental strain; he is morally irreproachable; he is able to use his general knowledge at higher-education teaching process, i.e. in the philosophical, cultural, political, legal, and economic sphere; he presents himself as a social and professional example; he masters cooperative skills for work in a team; he masters the self-reflection and self-evaluation; he respects significant aspects of the professional ethic and so on.

- **Managerial and normative competency** – the teacher is well acquainted with the conditions and processes of higher-education school functioning as a public-law institution; he masters administrative activities connected with students' files and their study results; he becomes a part of outside teaching activities of students and colleagues; he masters projecting and management of grant projects with international participation; he leads the students constructively and creates conditions for effective cooperation in the study group and other things.

Importance of higher-education teacher's digital competencies

For a long time is already hold a debate about the fact that digital competencies are important and indispensable for teachers at the present-day school⁸ and also for 4.0 education in the 4.0 industry. New trends and needs of the society, the competitiveness of which requires preparedness of the po-

⁸ For example: P. Svoboda, *Assumptions and reasons for use of digital technologies in education*, *Studia Pedagogiczne*, 2017, 50(1); O. Neumajer, *Být digitálně gramotný už neznamená jen ovládat počítač* [To be digitally literate means no more to work only with the computer], *Řízení školy*, 2017, 14, 3.

pulation for demands of the 4.0 industry (National initiative 4.0 Industry), MPO (Ministry of Industry and Commerce). In accordance with the Strategy of digital education up to 2020 each individual, without disparity, should be provided with such competencies that will enable him to assert himself in the information society and take advantage of an open education offer in the course of his whole life. This fact is also in accordance with the Strategy of the educational policy of the Czech Republic (Czech government resolution, 927/5014) the part of which is an appeal to open education to new methods and learning manners by means of digital technologies and to secure conditions for development of digital literacy and informational thinking.

In the centre of research attention are in particular pupils (see for example the analysis of the international research results ICILS 2013 and PISA 2012 focused on using ICT in teaching process and another students' activities). The findings of research in the sphere of social and also technical sciences, after commencement of the 4th industrial revolution, draw attention to a profound transformation of educational processes in the society, the competitiveness of which is based on manners, speed and quality of the processed information. At the same time can be expected a deep transformation of school's educational function that will widely use the personalized learning pathway, independent learning and peer-to-peer activities. To the forefront now come new skills often denoted as skills for the 21st century. This fact can be inferred from the report *Innovating Pedagogy 2015 - 2017* and also from the research organization Gartner.com. For example⁹ mentions that we live in a mobile time. Computers, tablets, smartphones and Internet nowadays form an integral part of the everyday life. There is no doubt about the fact that using digital technologies significantly influences social interaction.

Making use of digital technologies as didactical means, focused on teaching goals with a number of motivation elements that are applied into the teaching process on a worldwide scale. Nowadays there exist many questions that concern the influence and impact of digital technologies on education and ask whether its use in the process of teaching is aimed at the goals of teaching. Particularly important is to compare the views of teachers and students. To the digital technologies belong computers, tablets, mobile telephones and Internet, enabling a constant exchange of information in application for education. The young generation uses these technologies intensively. It is possible to enumerate the positive and negative aspects of new technologies and to overcome its discrepancies by taking into account the positive and negative impacts on the young generation. Particularly important is to point out the importance of the mutual learning when making use of Internet.

⁹ Gartner.com. 2015, *Leading in a Digital World* [online], [cit. 2015-12-06]. Available at WWW: <http://www.gartner.com>.

Digital technologies are a bearer of changes (innovations) in favour of the teaching hour. These technologies constitute an effective and perspective support of education and are also a positive supporting means of teaching. Digital technologies are also used as a support for improvement of education effectiveness and as an extended manner of teaching for students. It can be stated that the educational process is flexible, within easy reach and individual which corresponds to the needs of quality improvement of education. It is generally hold that without inclusion of the innovative didactical means into teaching the school can lose its credit of a modern educational institution. The modern life brings new technologies denoted as e-technologies (digital technologies). Digital technologies are meaningful for application into the educational reality and help in education of the talented and handicapped students. It is impossible to prepare the students for further education and afterwards for finding employment in the knowledge society and industry 4.0 without digital technologies. This statement is based on the analysis of the present-day situation in teaching of technical subjects at Czech secondary schools and research in this sphere (grant project TAČR – Technological Agency of the Czech Republic “Development of Digital Competencies of Social Sciences Teachers at Secondary Technical Schools”)

The European Parliament and Council in 2006 mentioned digital competencies as positive and critical technologies used in the information society (TIS) at work, leisure time and communication. This presumption was based on the basic skills of ICT: Using computers for acquirement, evaluation, storing, for creation and exchange of information, and for communication and cooperation in the framework of nets via Internet. It is necessary to keep in mind that as a cross competency the digital competencies help us to deepen some other competencies as are communication, language skills or skills in the natural sciences.¹⁰ The document titled “Strategy of digital education up to 2020 speaks about the fact that digital technologies became an integral part of the everyday life of a great part of the advanced world population. Availability of information has changed its development and thus also the manners how to view information and how to work with it. The young generation grows up in the environment in which information and digital technologies are omnipresent. This generation considers work with new technologies as a quite natural part of life, namely for example:

– In taking part in actions at one’s surroundings and in the education reality by means of online activities;

¹⁰ R. Vuorikari, *Získat digitální kompetence – úkol pro občana 21. století* [To acquire digital competencies – a task for the citizen of the 21st century], 2015, [online], [cit. 2015-14-06], Available at WWW: https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm.

- In using digital technologies for learning and personal development.

The structure of the UNO organization for education, science and culture (UNESCO) of 2011 was simplified by the National Institute for Further Education. It includes in total 6 spheres of teacher's work:

- Strategy;
- Contents of education and teaching environment;
- Pedagogy;
- Digital technologies;
- Organization and administration;
- Further education.

From online instruments for ascertainment of teacher's digital competencies can be selected an instrument that has arisen in the project METEP 2015 - 2018. The competencies are associated into four spheres:

- Digital pedagogy;
- Using and creation of digital sources;
- Communication and cooperation by means of digital technologies;
- Digital citizenship.

Based on the above mentioned facts and professional literature, digital competencies can be currently defined as a complex of knowledge, skills and stances, including the respective qualifications, strategies and values, necessary for using information and communication technologies (ICT) and digital media for fulfilment of tasks, solution of problems, communications, administration of information, collaboration, creation and contents sharing, and also acquirement of knowledge effectively, suitably, critically, and in a creative manner, autonomous, flexibly, ethically and reflectively in relation to work, leisure time, participation, learning, socialization, consumption and strengthening of the position.¹¹

According to the European Commission Joint Research Centre DigCompEdu, 2013, 2016 to the most important digital competencies belong:

- **Work with information** - significance is gaining retrieval of digital contents and its processing. Under this work comes also evaluation of information, critical assessment, analyzing, organizing and storing.

- **Communication and cooperation** - digital media are means of communication. Communication and cooperation requires purposeful interaction and ability of sharing by means of digital technologies that at the same time enable to take part in civil activities. For these activities, realized in the digital environment, is necessarily to know and respect the information ethics,

¹¹ A. Ferrari, *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, Luxembourg 2013, European Commission, [online]. [cit. 2013-10-03]. Available at WWW: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.

netiquette and be able to take care of one's digital identities and also to acquire, administrate and share data, information and contents by using the digital technologies.

- **Creation of digital contents** - important is creation of a new but also of an existing adapted or remixed digital contents. It is necessary to be well informed about the copyright and licences. For solution of some issues or fulfilment of certain tasks it is also necessary to direct one's attention to the basics of algorithm development and programming. To further abilities belongs the knowledge how to create the contents in various formats and make use of various digital technologies and also to know how to adjust and improve the contents that was already created and create a new one.

- **Security** - the security contains more partial spheres, from protection of computer systems over protection of personal data and privacy up to health protection, preservation the quality of life and protection of environment.

- **Solution of problems** - solution of technical problems arising at work with digital devices, equally as selection and use of adequate digital instruments and suitable technological solutions. Creative use of technologies, innovation of traditional procedures and cooperation with the others in this sphere is regarded as more and more important. It is also important to improve one's digital competencies in view of the dynamically developing digital technologies in connection with the industry 4.0.

Digital competency is a basic skill of the 21st century for teachers and students. From the research (NCES - National Center for Education Statistics, 2013) it is evident that the level of digital competency of 40% of EU population is insufficient and 22% of citizens do not use Internet at all.

Conclusion

Effective education is in a number of spheres based on a good quality preparation of the pedagogical personnel. With this fact is associated not only the need of pedagogy development as of a science but also broadening and quality improvement of its teaching at all types and degrees of schools, in particular at higher-education schools and universities. Constitution of an "information society" and "knowledge society" requires - in the humane, technical and social sphere - a higher intervention of pedagogical knowledge and activities, as well as a more dynamic development of the pedagogy itself. Digital competencies can be deepened in connection with the online manners of professional development - for example with massive open online courses MOOC, webinars, blended learning or professional online communities.

BIBLIOGRAPHY

- Cejpek J., *K přirozené autoritě vysokoškolského učitele* [To the natural authority of the higher-education teacher], [in:] *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež* [Relativization of authority and its impact on the present-day youth], Ed. A. Vališová a kol., ISV, Praha 2005.
- Holeček V., *Psychologie v učitelské praxi* [Psychology in the teacher's practice], Grada Publishing, Praha 2014.
- Jank W., Meyer H., *Didaktische Modelle*, Cornelsen Verlag scriptor, Frankfurt am Main 1991.
- Kolář Z. a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky* [Monolingual dictionary from pedagogy], Grada Publishing, Praha 2012.
- Kolář Z., Vališová A., *Analýza vyučování* [Teaching analysis], Grada Publishing, Praha 2009.
- Kyriacou Ch., *Klíčové dovednosti učitele* [Teacher's key skills], Portál, Praha 1996.
- Maňák J., Švec J., Janík T., *O vzdělávání, učitelství a tak trochu i o pedagogice* [About education, teaching profession and a little about pedagogy], 1. vyd., Masarykova univerzita, Brno 2017.
- Neumajer O., *Být digitálně gramotný už neznamená jen ovládat počítač* [To be digitally literate means no more to work only with the computer], *Řízení školy*, 2017, 14, 3.
- Procházková M., Vítěčková M., *Pohled lektorů firemního vzdělávání na faktory úspěchu své vzdělávací činnosti* [View of the corporate training lecturers on factors of their successful education activity], *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2016, 6(2).
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník. 2. rozšíř. a přeprac.* [Pedagogical dictionary, 2nd extended and reworked edition], Portál, Praha 2009.
- Semrád J., Vališová A., Andres P., Škrabal M., *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby* [Education and challenges of the new time], Paido, Brno 2016.
- Slavík M. a kol., *Vysokoškolská pedagogika* [Academical pedagogy], Grada Publishing, Praha 2012.
- Sliwerski B., *Pozycja nauczyciela w szkole a jego autorytet*, LU, Lodž 2003.
- Somr M. a kol., *Pedagogika pedagogů* [Pedagogy of the educationalists], *Tradice a současnost učitelství* [Tradition and present-day teaching profession], Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 2012.
- Svoboda P., *Assumptions and reasons for use of digital technologies in education*, *Studia Pedagogiczne*, 2017, 50(1).
- Šafránková M., Franěk R., *Některé aktuální problémy vzdělání, vzdělávání a výchovy v současné společnosti a v českém vysokém učení technickém v Praze* [Some current problems of education in the contemporary society and in the Czech technical college in Prague], [in:] *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby* [Education and challenges of the new time], Eds. J. Semrád, A. Vališová, P. Andres, M. Škrabal, Paido, Brno 2016.
- Švamberská Šauerová M., *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele* [Technology of personal development and teacher's mental hygiene], Grada Publishing, Praha 2018.
- Švec V., *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku* [Key skills in teaching process and training], Masarykova univerzita, Brno 1998.
- Tomková A., *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů* [Portfolio in the perspective of reflectively approached teacher's education], *Pedagogická fakulta UK*, Praha 2018.
- Tureckiová M., *Klíčové kompetence manažerů vzdělávání* [Key competencies of education managers], [in:] *Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí* [Progress in evaluation of key

- competencies], Eds. J. Malach, I. Červenková, M. Chmura, Ostravská univerzita, Ostrava 2016.
- Vališová A., *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu* [How to acquire, preserve and not to lose authority], Grada Publishing, Praha 2008.
- Vališová A., Kasíková H., *Pedagogika pro učitele* [Pedagogy for teachers], Grada Publishing (5. dotisk), Praha 2015.
- Vašutová J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele* [We educate future teachers], Portál, Praha 2008.
- Veteška J., Tureckiová M., *Kompetence ve vzdělávání* [Competencies in education], Grada Publishing, Praha 2008.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gartner.com. 2015, *Leading in a Digital World* [online], [cit. 2015-12-06]. Available at WWW: <http://www.gartner.com>
- Innovating Pedagogy 2016*, Open Univerzity inovation report [online], [cit. 2016-12-06]. Available at WWW: <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>.
- Vuorikari R., *Získat digitální kompetence – úkol pro občana 21. století* [To acquire digital competencies – a task for the citizen of the 21st century], 2015, [online], [cit. 2015-14-06], Available at WWW: https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm
- Ferrari A., *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, Luxembourg 2013, European Commission, [online]. [cit. 2013-10-03]. Available at WWW: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
- DIGCOMP, *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Luxembourg 2013: Publications Office of the European Union, [online], [cit. 2013-10-03]. Available at WWW: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>
- National Center for Education Statistics 2013, *Professional Development: Teachers' need for professional development* [online]. [cit. 2013-12-12]. Available at WWW: https://nces.ed.gov/surveys/talis/talis2013/talis2013results_3b.asp
- UNESCO 2011, *ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO and Microsoft: Paříž. [online]. [cit. 2013-12-11]. Available at <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>
- School Educational Gateway 2015, *Digitální kompetence: zásadní dovednost 21. století pro učitele a studenty* [Digital competencies: a principal skill of the 21st century for teachers and .students], [online]. [cit. 2018-9-09]. Available at WWW: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>
- ICILS 2013, *Mezinárodní výzkum počítačové a informační gramotnosti* [International research of computer a information literacy], [online] [cit. 2018-2-5]. Dostupný (available at) z WWW: <www.icils.cz>.

BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK

Uniwersytet Zielonogórski

GERAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA W JEDNOSTKACH PENITENCJARNYCH. STAROŚĆ, DŁUGOWIECZNOŚĆ WIĘZIENNA

ABSTRACT. Toroń-Fórmanek Barbara, *Geragogika resocjalizacyjna w jednostkach penitencjarnych. Starość, długowieczność więzienna* [Social Rehabilitation Geragogy in Penitentiary Institutions. Prison Old-age and Longevity]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 257-273. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.17

For a human being deprived of freedom, prison isolation can be a source of frustration. However, the needs of the elderly due to specific conditioning connected with the aging process make their adaptation to prison conditions more complicated. The article concerns specific problems of seniors in custody in penitentiary units with reference to theoretical and practical aspects of pedagogy of senescence and resocialization geragogy. The main subject of interest of pedagogy of senescence is upbringing of an elderly person, understood as supporting their development (physical, mental, social, cultural, spiritual). Resocialization geragogy draws attention to the need to allow for psychophysical conditions of seniors, reinforcing their sense of dignity and relevance of subjecting them to supportive influence aiming at growing their awareness that senility is a good time to acquire knowledge, skills and create habits, attitudes and behaviors.

Key words: prisonization, prison isolation, resocialization geragogy, longevity resocialization of aging and old people, old age

Zagadnienie starości w psychologii i pedagogice

Psychologia traktuje starość jako ostatni etap rozwoju ontogenetycznego człowieka, który poprzedzają takie okresy, jak: dzieciństwo, młodość i wiek dojrzały¹. Inne definicje tłumaczą ją jako

¹ H. Olszewski, *Starość i starzenie się* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 855.

końcowy etap procesu starzenia się, w którym procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergetycznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej człowieka, bez możliwości przeciwdziałania temu².

O. Czerniawska z kolei zwraca uwagę na jej statyczny charakter oraz że jest ona zjawiskiem zarówno jednostkowym (starzeje się konkretny człowiek, który doświadcza uroków i wad tej fazy życia), jak i społecznym (starzeje się bowiem konkretna społeczność lokalna, wieś, miasto, osiedle, mieszkańcy domu, kraju, kontynentu, świata)³. Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), starość przypada między 60. a 74. rokiem życia, późna starość – między 75. a 89., a długowieczność – od 90. roku życia⁴.

W odniesieniu do starości należy posługiwać się pojęciem geragogika. Słowo to pojawiło się w pedagogice niemieckiej w latach 50. XX wieku. Po raz pierwszy użył go w 1956 roku niemiecki gerontolog H. Mieskes. Aby ustalić etymologię wyrazu geragogika, należy sięgnąć do języka greckiego, w którym leksem γέροντας oznacza „starzec”, a ἄγω znaczy „prowadzić”, „towarzyszyć”, „prowadzić do celu”, „wychowywać”.

Geragogika to nauka pedagogiczna, w centrum zainteresowań której mieszczą się pedagogiczne aspekty związane ze starością jako specyficznym etapem ludzkiego życia oraz ze starzeniem się jako naturalnym procesem, któremu podlegają wszystkie istoty ludzkie. Podmiotem zainteresowania geragogiki jest człowiek starszy, postrzegany z perspektywy szeroko rozumianej edukacji, trwającej przez całe życie. Ponadto jest nim również ogół społeczeństwa, z uwagi na akcentowany w geragogice postulat wychowania do starości, w starości i przez starość⁵.

Takie rozumienie pedagogiki starości znacznie wykracza poza takie pojęcia, jak gerontologia edukacyjna (określana jako uczenie się w późniejszych latach życia) i edukacja gerontologiczna (tj. nauczanie gerontologii, edukowanie do starości).

Od czasu pojawienia się tego terminu w Niemczech, na temat geragogiki powstało nie tylko wiele prac stanowiących efekt pracy znanych i cenionych na całym świecie autorów, ale zrodziły się także inne terminy, które miały być synonimami obco brzmiącej geragogiki. Były to: „gerontologia wychowaw-

² A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa 2001, s. 202.

³ O. Czerniawska, *Starość wczoraj, dziś i jutro*, [w:] *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby*, red. W. Wnuk, Wrocław 2002, s. 11.

⁴ A. Nowicka, *Starość jako faza życia człowieka*, [w:] *Wybrane problemy osób starszych*, red. A. Nowicka, Kraków 2008, s. 18.

⁵ A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010; także, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, [w:] *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, red. A. Stopińska-Pająk, Chowanna, 2009, 52(65), 2014, 2(33), s. 226.

cza" (*Erziehungsgeontologie*), czy „pedagogika podeszłego wieku” (*Pädagogik des Alterns*). W języku angielskim znajdziemy takie odpowiedniki, jak: *geragogy* i *educational gerontology*.

W literaturze polskiej nazwa geragogika ugruntowała się i według Adama Zycha, Anny Leszczyńskiej-Rejchert (2009) oraz Elżbiety Dubas (2005) jest działem pedagogiki, według Jolanty Leśniak – działem andragogiki, a według W. Bachmanna i Jerzego Strochmiałka – działem pedagogiki specjalnej⁶. W dwóch pierwszych przypadkach zasadniczą kwestię stanowi przedmiot badania lub obszar badawczy, którym jest starzenie się i starość. Natomiast, fakt, iż geragogika jest subdyscypliną w jednym wypadku pedagogiczną, a w drugim andragogiczną, wskazuje na to, że stosuje się w niej te same metody badawcze co w pedagogice i andragogice. Inaczej jest, kiedy umieścimy geragogikę w obszarze pedagogiki specjalnej, która interesuje się ludźmi, czy też grupami osób charakteryzującymi się różnego rodzaju deficytami, jednak należy pamiętać, że w odniesieniu do starości deficyty te nie są wrodzone, ani nie wynikają z wydarzeń losowych, tylko stanowią niejako naturalny rezultat biegu życia⁷.

Obecnie pedagogikę starości definiuje się jako wszechstronną naukę o wychowaniu człowieka od jego narodzin aż po śmierć, z kolei pedagogizacja stanowi proces kształtowania i wychowania, nauczania i poszerzania wiedzy przez całe życie człowieka. Tym samym, geragogika wpisuje się we współczesne, nowoczesne pojmowanie pedagogiki⁸.

Geragogika zdobyła rangę w naukach pedagogicznych, kiedy zrozumiano, że kształcenie i wychowanie człowieka nie stanowi proces skończony, bowiem możliwe jest przez całe jego życie, a człowiek stary zasługuje na uwagę i troskę o jego byt psychofizyczny. Jest stosunkowo młodą dyscypliną, choć jej załączki odnajdujemy już w pracach Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670), a w jednej z nich pisał:

Bo starość porównuje się do zimy. A zima jest sama przez się jałowa, nie przynosi żadnych owoców, pozwala tylko ludziom korzystać z tego, co zebrali; kto nie zebrał niczego w lecie i w jesieni, będzie cierpiał niedostatek, będzie głodował (...) Jeśli więc nie zyczysz sobie starości jałowej, ciężkiej, głodnej, tedy dopóki okres twego wieku i siły na to pozwalają, napełnij spiżarnie swoje, swoje spichlerze i komory pożywieniem mądrości i innymi nieodzownymi dla życia zapasami silnego zdrowia itp. Wtedy dopiero będziesz mógł się spodziewać, że starość (jeśli przyjdzie) nie będzie dla ciebie smutna, lecz rozkoszna, nie uciążliwa, lecz triumfująca (...)⁹.

⁶ A. Tokaj, *U progu starości (studium socjopedagogiczne)*, Poznań 2000.

⁷ J. Halicki, *Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny. Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, Edukacja Dorosłych 2013, 2, s. 10.

⁸ M. Uglorz, *Geragogika*, <http://mku.blox.pl/resource/Geragogika.pdf>

⁹ J.A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław 1973, s. 248.

Główny przedmiot zainteresowań pedagogiki starości stanowi wychowanie człowieka starszego, rozumiane jako wspomaganie jego rozwoju (fizycznego, umysłowego, społecznego, kulturalnego, duchowego), z tym że owo wspomaganie rozwoju oznacza tu niedyrektywne kierowanie rozwojem, w którym wychowawca pełni głównie funkcję animatora, doradcy, mediatora lub organizatora, zachowując podmiotowy charakter relacji¹⁰.

Adaptacja do warunków więziennych seniorów

Izolacja więzienna jest to „odłączenie od społeczeństwa w celu wykonania kary za popełnione przestępstwa”¹¹. Stanowi sytuację trudną, będącą efektem decyzji podjętej przez inne osoby, czyli ma charakter przymusu zewnętrznego. Skazany, wchodzący w środowisko więzienne, jest najczęściej człowiekiem ukształtowanym, posiadającym określone cechy osobowościowe, doświadczenie życiowe oraz pamięć powiązań z otoczeniem, do jakiego przynależał, a te czynniki mogą sprzyjać bądź utrudniać więzienną adaptację¹².

Przystosowanie (adaptacja) oznacza zdolność dopasowania się człowieka do zmieniających się warunków fizycznych i społecznych oraz umiejętność osiągnięcia w nich ważnych dla siebie celów¹³.

Izolacja więzienna człowieka starego niesie ze sobą ryzyko pojawienia się lub nasilenia cech zniedołężnienia bądź procesów dezintegracyjnych zachodzących w organizmie seniora. Hans Thomae¹⁴ podkreśla, że starość nie jest wyłącznie efektem przeżytych lat życia, ale głównie ukształtowanym obrazem siebie, połączonym ze stanem zdrowia, cechami osobowości i aktywnością życiową. Istotny jest aspekt subiektywnego i obiektywnego odczucia starości. W literaturze spotyka się stanowisko, że osobowość ludzi w wieku podeszłym nie zmienia się z powodu starości. Z drugiej strony wiadomo, że apatia, obojętność, brak zainteresowania jako czynniki zewnętrzne mogą wpływać na człowieka, zmieniając jego sposób interpretowania rzeczywistości¹⁵. Sytuacja izolacji więziennej, jako sytuacja trudna z natury, staje się źródłem frustracji. Dotychczasowe postrzeganie własnej sytuacji życiowej

¹⁰ A. Leszczyńska-Rejchert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna*, s. 227.

¹¹ A. Orzechowska (red.), *Samouszkodzenia wśród więźniów a czynniki psychospołeczne*, [w:] *Suicydologia*, t. 4, nr 1, Warszawa 2008, s. 47.

¹² Por. M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, wyd. II, Warszawa 2003, s. 211.

¹³ Tamże, s. 211.

¹⁴ Za: A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010, s. 48.

¹⁵ A. Kowalczyk, *Specyfika problemów osób starszych w zakładzie karnym*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013, s. 160.

u człowieka starego ulega zmianie, ale jest to zmiana na gorsze. Nasilają się lęki, myślenie staje się bardziej negatywne. Już sama świadomość końca życia budzi bowiem u jednostki poczucie zagrożenia.

Na starość zagrożone mogą zostać wartości, które mają istotne znaczenie dla istnienia jednostki, nie tylko życie fizyczne, ale sama wartość psychiczna. Oprócz wymienionych występują również lęki irracjonalne, lęki moralne z uwagi na zdawanie sobie sprawy ze zrealizowanych zadań i decyzji podejmowanych w ciągu życia. Do powyższych problemów dochodzi zmniejszone poczucie bezpieczeństwa związane z obniżeniem standardu życia, dołącza się izolacja społeczna związana z utratą pracy, zmniejszaniem się grona znajomych¹⁶.

Przymusowy pobyt w zakładzie karnym może być źródłem frustracji. Niezaspokojone potrzeby biologiczne i psychiczne wywołują zjawisko deprywacji¹⁷. Pozbawienie wolności wzbudza u skazanego poczucie skrzywdzenia oraz negatywne emocje typu: lęk, smutek, rozpacz, poczucie bezradności, gniew, nienawiść. Uczucia te powodują sytuacje konfliktowe, niekorzystnie wpływające na kondycję psychofizyczną osadzonych. Skumulowanie tych emocji często znajduje ujście (rozładowanie) poprzez agresję i autoagresję¹⁸. Dlatego, zdaniem M. Cioska¹⁹, do środowiska więziennego lepiej przystosowani są przestępcy wielokrotni, o bogatszym doświadczeniu i wyuczonych już mechanizmach adaptacyjnych, choć i oni przechodzą tak zwany ochronny lub regresywny typ przystosowania, polegający na obniżeniu poziomu aspiracji w sytuacji zwiększonych ograniczeń środowiska oraz pogodzeniu się z istniejącymi warunkami życia.

Uwięzienie pozbawia dopływu bodźców sensorycznych, możliwości zindywidualizowanego zaspokajania potrzeb, informacji.

Kara pozbawienia wolności wiąże się z odizolowaniem jednostki od środowiska wolnościowego, otoczenia, społeczeństwa i bliskich, a zatem zwiększa się prawdopodobieństwo doświadczania samotności²⁰. Stanu samotności doświadcza oczywiście każdy człowiek na różnych etapach swojego życia, jednak okres starości jest pod tym względem szczególny. Postrzegamy bowiem ludzi starych głównie jako samotnych. Nie pracują już, a zatem ich kontakty z ludźmi są znacznie ograniczone, ich dzieci wyszły z domu i założyły swoje rodziny, a więc kontakty z nimi są rzadsze, często

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Por. B. Waligóra, *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, t. 1, red. B. Hołyst, Warszawa 1984, s. 56.

¹⁸ J. Nawój, *Świat przemocy w więzieniu*, [w:] *Przemoc w więzieniu*, red. J. Nawój, Kule 1998, s. 34-36.

¹⁹ Por. M. Ciosek, *Psychologia sądowa*, s. 211.

²⁰ S. Grzesiak, *Egzystencjalny wymiar starości w zakładzie karnym – doświadczanie czasu i samotności przez więźniów seniorów*, [w:] *Senior w obliczu izolacji*, s. 99.

doświadczają utraty współmałżonka, a do tego dochodzą jeszcze problemy zdrowotne. Wszystko to sprawia, że ludzie starsi czują się zepchnięci na margines. W sytuacji izolacji więziennej skazani seniorzy oprócz doświadczeń związanych z samym uwięzieniem, a więc ograniczeniem ich aktywności i wolności, mają również te związane z dyskryminacją z uwagi na ich wiek. I chociaż „bierność najczęściej dotyczy ludzi starych, gdyż ich aktywność jest ograniczona przez warunki zdrowotne, finansowe, izolację społeczną”²¹, to w zakładzie karnym jest ona bardziej skutkiem braku dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i zainteresowań oferty zajęciowej niż wspomnianych przyczyn natury zdrowotnej i sprawności fizycznej. Seniorzy są zatem „skazani” na bierność, która staje się często powodem rozgoryczenia i potęguje osamotnienie²². Nie bez znaczenia dla bierności pozostaje kwestia czasu. Inaczej bowiem odczuwany jest on na wolności, inaczej w sytuacji uwięzienia. W izolacji więziennej czas niejako zwalnia, nabiera zupełnie nowego znaczenia. Świadomość upływającego czasu w przypadku skazanych seniorów ściśle wiąże się z perspektywą dożycia i śmierci, wywołującą lęk, obawy niepowrotu na wolność oraz poczucie krzywdy, rozpacz i osamotnienia²³. Kara pozbawienia wolności u schyłku życia jest dla nich znacznie bardziej dotkliwa niż dla młodszych skazanych. Z jednej strony sprzyjać może refleksji nad własnym życiem, ale z drugiej uniemożliwia snucie planów.

Adaptacja do warunków totalnych – zdaniem E. Goffmana²⁴ – może przybrać różne formy:

a) wycofania się z sytuacji – typ przystosowania polegający na odcięciu się od otoczenia i koncentracji na sobie, zobojętnienia na sprawy innych. Strategia ta może prowadzić do ucieczki w marzenia i idealizację, do egocentryzmu, więziennego infantylizmu, a nawet ostrej depersonalizacji i autyzmu;

b) taktyki buntu – przyjmującej postać bezkompromisowej, jawnej postawy oporu i wrogości wobec personelu (typowej zwłaszcza dla pierwszej fazy uwięzienia) lub postać utajnionej niechęci znajdującej wyraz w uczestnictwie w podkulturze (obie formy zwykle kontaminują);

c) zadowolenia – stanowiącej taktykę typową dla recydywistów, polegającej na stworzeniu sobie w więzieniu możliwości swobody działania i znośnych warunków egzystencji. Taki typ taktyki najczęściej obierają ska-

²¹ R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańska 2006, s. 9.

²² S. Grzesiak, *Egzystencjalny wymiar starości*, s. 99.

²³ Tamże, s. 101.

²⁴ Por. E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (wyb.), *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975, s. 150-176; także: M. Ciosek, *Psychologia sądowa*, s. 212-213.

zani odporni psychicznie lub przyzwyczajeni do warunków więziennych, o przewadze orientacji poznawczej nad emocjonalną, często psychopaci;

d) konwersji – będącej postawą pozornej uległości wobec służb więziennych, wiążącej się z poszukiwaniem sytuacji jak najbardziej korzystnej dla siebie (porównywana do funkcji kapo w obozach koncentracyjnych);

e) zimnej kalkulacji – uosabiającej kombinację różnych sposobów adaptacji więziennej, głównie techniki zadomowienia i konwersji. Polega na wykorzystywaniu przez więźnia tajemnic, słabostek personelu oraz zwyczajów więźniów w celu uzyskania zakazanych oficjalnie gratyfikacji.

J. Sikora wskazuje na istnienie jeszcze innej techniki – tak zwanego mechanizmu hamowania procesu przeżywania sytuacji trudnej – polegającej na unikaniu myśli i rozmów o życiu na wolności, kształtowaniu postawy obojętności wobec życia poza więzieniem i spędzaniem czasu na wykonywaniu różnych zajęć.

Izolacja więzienna jest czynnikiem bezpośrednio wpływającym na powstawanie stanów nerwicowych, utrudniającym wychowawcze oddziaływanie na więźniów i zmniejszającym siłę przystosowania skazanego do życia w środowisku otwartym²⁵. Może ona również powodować nasilenie psychopatologicznych objawów występujących przed osadzeniem bądź powodować symptomy, które wcześniej nie występowały. Samookaleczenie niejednokrotnie stanowi przepustkę do awansu w hierarchii więziennej subkultury, co pozwala na wyegzekwowanie uprzednio nieosiągalnych żądań wśród osadzonych, jak i personelu. Jest również przejawem bezradności wobec deprecjacji godności, deprywacji podstawowych potrzeb, degradacji społecznej. Autoagresja może być również efektem stygmatyzacji przez grupę²⁶.

Według L. Rabinowicza²⁷, postępujący rozpad życia psychicznego przebiega w trzech etapach, jak:

- 1) przygnębienie, rozpacz, wstrząs po uwięzieniu;
- 2) smutek, nuda, egalizacja, tęsknota za ludźmi na wolności;
- 3) duchowe wyciszenie, bezwład, znieruchomienie, poddanie się nudzie i monotonii, cierpienie.

Zdaniem B. Waligóry i Z. Madeja²⁸, pierwszy okres to rozpacz oraz przygnębienie, obniżenie nastroju, czasami załamanie psychiczne, a także ból izolacji. Z czasem pojawia się apatia, znieruchomienie psychofizyczne, zanik zainteresowania, lęk, zaburzenia gastryczne, ubytek wagi. U osób

²⁵ A. Baładynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, Warszawa 1995, s. 14-15.

²⁶ Por. A. Bartzak-Praczkowska, M. Barwińska-Gojawiczyńska, *Samouszkodzenia jako forma manifestowania rozpacz*, Biuletyn Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych, 2004, 2, s. 13-21.

²⁷ Cyt. za M. Ciosek, *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Gdańsk 1996, s. 163.

²⁸ Tamże, s. 163-164.

o wyższym poziomie inteligencji po szoku wywołanym trafieniem do więzienia może wystąpić autorefleksja oraz poczucie winy, natomiast u osób silnie zintegrowanych ze środowiskiem przestępczym następuje dalsza deformacja postaw i systemu wartości, a także gniew oraz bunt. Po okresie depresyjnym następuje faza psychofizycznej aktywności, zmienności nastroju, wrażliwości, agresji i autoagresji, impulsywności, reakcji histeropodobnych i neurotycznych.

Widzimy więc, że zachowania wywołane stresem mogą być bardzo różne i jak zawsze w takich wypadkach zależne całkowicie od cech jednostkowych oraz doświadczeń życiowych osadzonego.

Przewlekłe sytuacje trudne prowadzą do rozmaitych zaburzeń o charakterze:

- psychologicznym, np. dekoncentracja uwagi, nadwrażliwość, zaburzenia snu;
- fizjologicznym, np. owrzodzenia przewodu pokarmowego, wzrost wydzielania adrenaliny, nadciśnienie tętnicze;
- behawioralnym, np. spadek lub wzrost wagi ciała, niezdolność porażenia sobie z nowymi sytuacjami życiowymi²⁹.

Jak zauważa A. Matysiak-Błaszczuk, nawet przy założeniu, że człowiek posiada spore predyspozycje adaptacyjne, to sytuacja izolacji i związane z nią sytuacje trudne są dużym, nie dającym się rozwiązać problemem:

(...) negatywne oddziaływania izolacji na psychikę człowieka powodują zakłócenia w sferze świadomości, uczuć, procesów podejmowania decyzji, co w konsekwencji prowadzi do zaburzeń w zachowaniu³⁰.

Bierna postawa skazanych w wieku senioralnym wiąże się też z podejmowaniem wobec nich standardowych oddziaływań resocjalizacyjnych, które w praktyce sprowadzają się do działań formalnourzędowych, podczas gdy bardziej niż resocjalizacji seniorzy

wymagają podejścia pomocowo-socjalnego (opieki, pomocy, kompensacji) oraz szczególnego zainteresowania z uwagi na ich różnego rodzaju zdrowotne, edukacyjne, psychiczne i społeczne deficyty oraz potrzeby. Działania podejmowane wobec skazanych seniorów powinny mieć charakter opiekuńczo-leczniczy i readaptacyjny, uwzględniający treści z zakresu gerontologii resocjalizacyjnej. Ten obszar resocjalizacji jest nową przestrzenią eksploracji wobec wzrastającego udziału osób starzejących się i starych w jednostkach penitencjarnych³¹.

²⁹ Tamże, s. 233.

³⁰ A. Matysiak-Błaszczuk, *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*, Kraków 2010, s. 46.

³¹ J.A. Komeński, *Pampaedia*, s. 100.

Seniorzy w jednostkach penitencyjnych – założenia teoretyczne

Dziedziną, która w sposób szczególny zajmuje się problemami seniorów znajdujących się w jednostkach penitencyjnych jest **geragogika resocjalizacyjna**. Główny jej cel stanowi tworzenie warunków pomyślnego starzenia się, to jest starzenia się ze świadomością możliwości nieustannego rozwoju, a także możliwości uzyskania pomocy w rozwoju ze strony osób i instytucji. Podstawowym determinantem geragogiki resocjalizacyjnej winna być powszechność, rozumiana jako możliwość realizowania jej celów zarówno przez profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych wychowawców. Ponadto, należy wykorzystywać ją w instytucjach i organizacjach nastawionych na intencjonalną pracę wychowawczą z osobami starszymi (jak uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, kursy przedemerytalne), a także z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi (podczas zajęć, w których można realizować cele wychowania do starości). Aby była skuteczna, musi odbywać się w ramach funkcjonowania takich środowisk, jak rodzina, sąsiedztwo, parafie, zakład pracy, stowarzyszenie społeczne i tym podobne, a także być realizowana za pośrednictwem środków masowego przekazu³².

Człowiek stary przebywający w zakładzie karnym ma w zasadzie takie same zadania rozwojowe, jak cała populacja osób w okresie późnej dorosłości. Organizacja odbywania kary pozbawienia wolności gwarantuje starszym ludziom zaspokojenie podstawowych potrzeb więźniów, to jest potrzeby żywienia czy ochrony zdrowia. Ich potrzeby nie różnią się przecież od tych, jakie przejawia człowiek na innych etapach życia. Niewątpliwie, do najsilniejszych potrzeb w okresie starości zaliczyć trzeba: potrzebę bezpieczeństwa emocjonalnego, przynależności, życzliwości, afirmacji siebie i świata, potrzebę uznania i bycia użytecznym (z tym że potrzeba bezpieczeństwa, przynależności i szacunku jest odczuwana znacznie silniej niż w poprzednich etapach życia)³³.

Mówiąc o zadaniach geragogiki resocjalizacyjnej, należy wyjść właśnie od tych, które formułuje pedagogika starości w ogóle, skoro to na jej gruncie się ukształtowała. Do najważniejszych zaliczyć trzeba:

– uświadomienie skazanym w podeszłym wieku, jak przebiega proces starzenia się i starości (zrozumienie tego naturalnego procesu nie tylko pomaga w przygotowaniu więźniów do starości, ale pozwala też określić zadania, które stoją przed nimi w tym okresie) – czyli edukacja do starości;

³² A. Leszczyńska-Rejchert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna*, s. 227-229.

³³ A. Jaworska, *Możliwości eliminowania starości patologicznej w zakładach karnych*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013, s. 82.

- dokładne zdiagnozowanie aktualnego stanu zdrowia (zarówno fizycznego, jak i psychicznego) więźniów w wieku senioralnym, w celu rozpoznania ich specyficznych, zmieniających się wraz z wiekiem potrzeb;

- dobranie odpowiednich metod i wskazanie środków, które umożliwią optymalną opiekę nad seniorami odbywającymi wyrok w zakładzie karnym oraz zapewnienie takich warunków pobytu w zakładzie, które dostosowane będą do ich stanu zdrowia fizycznego i psychicznego (w tym działań rehabilitacyjnych i terapeutycznych);

- edukowanie personelu więziennego w celu kształtowania prawidłowych postaw wobec więźniów w wieku senioralnym;

- socjalizację (zamiast resocjalizacji) skazanych w wieku senioralnym - wzmożenie działań zmierzających do odnalezienia własnego miejsca człowieka starego w rodzinie, nawiązanie kontaktu z bliskimi: dziećmi, współmałżonkiem, rodzeństwem (jeżeli kiedykolwiek ich posiadał) oraz doprowadzenie do odnowienia tych kontaktów i pojednania;

- systematyczne przygotowywanie człowieka starego do umierania i śmierci poprzez uświadamianie naturalności tego stanu - chodzi tu nie tylko o rozbudzenie refleksji nad kończącym się życiem czy próbę odnalezienia sensu kończącego się życia, ale głównie o dokonanie bilansu życia (z naciskiem na dostrzeżenie pozytywnych jego aspektów), wybaczenie (sobie i innym) i odnalezienie spokoju;

- aktywizowanie seniorów odbywających wyroki w zakresie optymalizowania jego sprawności umysłowej (pamięci, zdolności uczenia się, wyobraźni) i działalności twórczej³⁴.

Zadanie to ściśle wiąże się ze współczesną tendencją pojawiającą się w badaniach naukowców, którzy dowodzą, że zdolności umysłowe osób w okresie senioralnym (tzw. inteligencja skryształizowana, obejmująca m.in. doświadczenie życiowe, wiedzę, zakres słownictwa) nie ulegają obniżeniu wraz z wiekiem, mimo że z upływem lat obniża się szybkość i oryginalność myślenia. W związku z tym formy aktywizowania więźniów w wieku senioralnym muszą sprzyjać podtrzymaniu sprawności procesów intelektualnych, a edukacja i zajęcia kulturalno-oświatowe powinny w takim samym stopniu obejmować starych, co i młodych więźniów. Nie inaczej jest ze zdolnościami twórczymi seniorów, które utrzymują się do późnych lat starości; należałoby więc wykorzystać ten fakt w szerokiej działalności artystycznej, a w szczególności w dziedzinie plastyki i literatury. Ma to niebagatelne znaczenie dla autorefleksji oraz kształtowania bardziej pozytywnego bilansu życia - pozostawienia po sobie trwałego dorobku („efekt ostatniej pracy”,

³⁴ Za A. Zych, *Człowiek wobec starości. Szkice o gerontologii społecznej*, Katowice 1999, s. 22-24.

„artystyczny testament”³⁵. Aktywność twórcza ponadto silnie wpływa na obniżenie lęku i przeciwdziałanie depresji, a także na budowanie większego poczucia sensu życia, co ma niebagatelne znaczenie w zapobieganiu patologicznej starości³⁶.

Reasumując, podstawowym zadaniem, jakie stoi przed oddziaływaniami penitencjarnymi wobec ludzi starszych jest więc przede wszystkim wspomaganie ich rozwoju w okresie późnej dorosłości w warunkach pozbawienia wolności. Oddziaływania resocjalizacyjne powinny skupiać się na rozwoju duchowym, fizycznym, umysłowym, ale też społecznym i kulturalnym, a więc opierać się zasadniczo na działaniach o charakterze opiekuńczym, pomocowym, rehabilitacyjno-rewalidacyjnym i kompensacyjnym³⁷.

Geragogika resocjalizacyjna to szereg oddziaływań mających na celu wspomaganie osób starszych odbywających karę pozbawienia wolności. Ich skuteczność uzależniona jest jednak od odpowiedniego wyszkolenia funkcjonariuszy służby więziennej. To właśnie personel więzienny musi mieć szeroką interdyscyplinarną wiedzę z dziedziny geragogiki i gerontologii, aby odpowiednio kierować oddziaływaniami penitencjarnymi wobec osadzonych seniorów.

Do pracy z seniorami brakuje specjalistycznych, dobrze wykształconych kadr, legitymujących się dyplomami wyższych uczelni. Zaledwie kilka uczelni w Polsce na kierunkach pedagogicznych uruchomiło specjalności związane z pracą na rzecz seniorów (np. edukacja zdrowotna i geragogika jako specjalność na pedagogice), kilka innych w programie studiów umieściło kursy z zakresu gerontologii społecznej. Kwestią czasu jest otwarcie samodzielnych kierunków studiów kształcących kadry dla instytucji działających na potrzeby starzejącego się społeczeństwa³⁸.

Seniorzy w jednostkach penitencjarnych – aspekty praktyczne

Na podstawie moich badań mogę stwierdzić, że pomimo trudności przystosowawczych, przeżywania napięcia emocjonalnego, lęków, zaburzeń nerwicowych, łącznie z samoagresją i próbami samobójczymi, osadzeni w zdecydowanej większości potrafią zaadaptować się do warunków izolacji (adaptacja ta w wielu przypadkach jest po prostu wymuszona narzuconą sytuacją i brakiem jakiegokolwiek alternatywy). Przychodzi ona o wiele łatwiej

³⁵ A. Jaworska, *Możliwości eliminowania starości patologicznej*, s. 83.

³⁶ Zob. A. Jaworska, *Aktywność twórcza więźniów a ich cechy osobowości i styl adaptacji do warunków więziennych*, Słupsk 2007.

³⁷ A. Jaworska, *Możliwości eliminowania starości patologicznej*, s. 83-84.

³⁸ E. Piłat, *Wychowanie do starości*, <http://www.dziennikpolski24.pl/artykul/1295328,wychowanie-do-starosci,id,t.html>

tym, którzy przebywają w więzieniu po raz kolejny (recydywiści), mają – jak sami to określają – wyrobiony status przestępcy, potrafią szybko ocenić zaistniałą sytuację, wejść w panujące w więzieniu układy, zaakceptować istniejącą hierarchię bądź też narzucić innym swój tok myślenia i podporządkować ich sobie. Niektórzy z badanych traktują zakład penitencjarny niemal jak swój drugi dom (albo też jedyny dom) i nie wyobrażają sobie innego życia, ponieważ wolność kojarzy im się z koniecznością podjęcia nisko płatnej i niezbyt atrakcyjnej pracy (o ile w ogóle ją otrzymają, a ich szanse będą ograniczone ze względu na przestępczą przeszłość), opłacania mieszkania, walką o byt. Przystosowanie do warunków izolacji więziennej o wiele trudniej jednak przychodzi osobom w wieku starszym. Wydawać by się mogło, że problem dotyczy niewielkiej grupy osadzonych, ale jak wynika z raportu CZSW, wśród osadzonych jest dość spora liczba osób starszych.

Tablica 1³⁹

Zestawienie wiekowe więźniów seniorów w Polsce

Wiek	Ogółem		w tym kobiety	Tymczasowo aresztowani	Skazani
	2013	2014			
Ogółem	78 184	76 363	2 458	6 238	70 125
15-16	1	1	0	1	0
17-18	303	244	8	156	88
19-21	3 913	3 449	77	478	2971
22-24	7 862	7 262	206	548	6714
25-27	8 927	8 489	207	612	7877
28-30	9 413	8 951	245	699	8252
31-33	8 071	8 574	251	685	7889
34-36	7 306	7 341	234	565	6776
37-39	6 366	6 385	230	501	5884
40-42	5 158	5 100	204	400	4700
43-45	4 230	4 313	172	344	3969
46-48	3 803	3 721	114	261	3460
49-51	3 393	3 235	140	237	2998
52-54	3 041	2 777	114	202	2575
55-57	2 529	2 428	108	179	2249
58-60	1 767	1 798	71	131	1667
61-63	1 048	1 152	37	115	1037
64-66	571	600	29	58	542
67 i więcej	482	543	11	66	477

Zródło: Biuro Informacji i Statystyki CZSW

Więźniów seniorów można podzielić na trzy podstawowe grupy:

1) osoby umieszczone w zakładach karnych na wieloletnie lub dożywotnie wyroki kiedy jeszcze były młode (co oznacza, że większą część życia spędzili w więzieniu, bez nawet krótkotrwałych pobytów na wolności);

2) wielokrotnych recydywistów, których wielokrotne pobyty w więzieniu przeplatały się z krótkimi okresami wolności stanowiącymi dla nich okazję do popełniania kolejnych przestępstw;

3) więźniów po raz pierwszy uwięzionych w wieku senioralnym (statystyki wskazują, że ich zbrodnie są znacznie poważniejsze, aniżeli te, których dopuszczają się osoby młodsze, często też otrzymują dłuższe od nich wyroki)⁴⁰.

³⁹ Według Biura Informacji Statystyki CZSW.

⁴⁰ Za A. Jaworską, *Starość patologiczna w zakładach karnych*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarniej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013, s. 69.

Osadzeni w wieku senioralnym (więźniowie geriatryczni) stanowią jedną z wielu grup więźniów o specjalnych potrzebach (obok osób niepełnosprawnych fizycznie – z upośledzonym organem wzroku, słuchu i ruchu, więźniów niepełnosprawnych intelektualnie oraz chorych psychicznie, przewlekle chorych, uzależnionych od substancji psychotropowych oraz zakażonych wirusem HIV i chorych na AIDS). Nic więc dziwnego, że jako jedna z tych grup generują większe niż ogólna populacja skazanych zapotrzebowanie na profesjonalny personel medyczny (wykwalifikowane pielęgniarki i lekarzy), zwiększony zakres terapii medycznych, doradców psychologicznych, modernizację bazy strukturalnej zakładów karnych oraz rozbudowanie i unowocześnienie ich bazy medycznej⁴¹.

Z raportu opartego na wywiadach z ponad setką starszych osób odbywających kary więzienia wynika, że starsi wiekiem więźniowie żyją w izolacji i dyskryminacji, ponieważ państwo nie jest w stanie zapewnić im specjalistycznej opieki medycznej i socjalnej oraz prowadzić właściwej działalności resocjalizacyjnej. Więźniowie poruszający się na wózkach inwalidzkich nie są w stanie brać udziału w codziennych zajęciach.

Doktor Zofia Szarota – profesor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i Dziekan Wydziału Pedagogicznego tłumaczy: „Największy problem w tym, że geragogów nie ma w oficjalnym spisie zawodów. Są tylko wykładowcy oświaty dla dorosłych i edukatorzy, a to nie to samo”⁴². Przed uczelniami stoi więc poważne wyzwanie, aby w obliczu starzejącego się coraz bardziej społeczeństwa podjąć wyzwanie i tworzyć nie tylko kierunek geragogika jako specjalność na pedagogice czy w programie studiów przewidywać kursy z zakresu gerontologii społecznej, ale także szkolić studentów resocjalizacji do pracy z seniorami osadzonymi w zakładach karnych. A jest ich w Polsce niemało.

Skazanych zaawansowanych wiekiem bez trudu odnalazłam w oddziale szpitalnym dla przewlekle chorych Zakładu Karnego w Czarnem. W jednej z cel pytam seniorów o lata. – Siedzę tu już osiem. – Ja cztery. – A ja dwa – odpowiadają jeden po drugim. Ale metrykalnie, według kryteriów WHO, już zaliczają się do starsuszków. – To jedyny taki oddział w Polsce – mówi por. Ewa Bartkowska, kierownik działu penitencjarnego. – Przebywają w nim więźniowie z chorobami wewnętrznymi, neurologicznymi, chirurgicznymi, a także więźniowie niepełnosprawni. Trafiają tu z całego kraju. Na miejsce muszą czekać co najmniej dwa lata – dodaje kpt. Beata Krzyżanowska, p.o. kierownika działu terapeutycznego dla skazanych z zaburzeniami niepsychotycznymi i upośledzonych umysłowo⁴³.

⁴¹ Tamże, s. 70.

⁴² Tamże.

⁴³ *Uwięziona starość* – Forum Penitencjarne nr 04(191), kwiecień 2014, s. 7.

Wyzwania dla geragogiki penitencjarnej

Aby starzenie mogło odbywać się w sposób korzystny, trzeba pamiętać o zaspokajaniu potrzeb seniorów. A.H. Maslow zwracał uwagę na sześć zasadniczych grup takich potrzeb: fizyczne, dotyczące bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku, samorealizacji oraz estetyczne. Takie wielokierunkowe działania są niezwykle skomplikowane i wymagają dużego zaangażowania osoby zainteresowanej oraz jej otoczenia. Spełnienie tych potrzeb w izolacji penitencjarnej rzadko kiedy może być w pełni zrealizowane⁴⁴.

Istotną kwestią związaną ze starością w izolacji penitencjarnej jest także zagadnienie godności. Z całą pewnością nie może ona być stanem tymczasowym związanym z etapem życia jednostki. Powinna natomiast opierać się na ontologicznym przekonaniu o wartości, jaką jest człowieczeństwo⁴⁵. Właśnie dlatego kształcenie osób, które pracują z osobami starymi w zakładach karnych musi zawierać zagadnienia związane z możliwościami kształtowania i rozwijania poczucia godności seniorów wychodzące poza utarte schematy. Nie sposób bowiem mówić o godności osoby, która pozostaje zależna od innych, jeśli nie uwzględni się w pracy z nią indywidualnego podejścia i zrozumienia procesu starzenia się i starości.

Literatura przedmiotu wskazuje szereg kluczowych zagadnień związanych z poczuciem godności seniorów przebywających w zakładach karnych. Należą do nich przede wszystkim:

- zapewnianie indywidualnej opieki i wsparcia,
- poszanowanie indywidualnych wartości i przyzwyczajajeń,
- dostosowywanie opieki do potrzeb i rytmu jednostki,
- szanowanie granic indywidualnych ograniczeń,
- wspieranie osób starszych w utrzymywaniu higieny i wyglądu,
- zapewnianie komfortu i uwagi,
- przewidywanie indywidualnych potrzeb,
- utwierdzanie w poczuciu własnej wartości,
- niestawianie ludzi starych w sytuacjach mogących doprowadzić do ich porażki w grupie,
- dodawanie odwagi do uczestnictwa w codziennym życiu,
- promowanie osobistego wyglądu i autoprezentacji ludzi starych odpowiednio do ich potrzeb i poczucia własnej wartości,

⁴⁴ A. Witiuk-Misztalska, T. Misztalski, *Pozagenetyczne czynniki kształtujące proces korzystnego starzenia – spojrzenie geriatry*, [w:] *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, red. A. Stopińska-Pająk, Chowanna, 2009, 52(65), 2014, 2(33), s. 250.

⁴⁵ Za Ż. Freund, D. Michniewicz, *Prawo do godnej starości a zakład karny*, [w:] *Senior w obliczu izolacji*, s. 115.

- podwyższanie zdolności ludzi starych do przeciwstawiania się środowiskowym i organizacyjnym czynnikom naruszającym ich godność,
- tworzenie i podtrzymanie więzi społecznych, zapobiegających marginalizacji, izolacji społecznej i wykluczeniu⁴⁶.

Tymczasem jednak, uwzględnianie warunków psychofizycznych seniorów przebywających w więzieniach wciąż należy do rzadkości. Powoduje to nie tylko sprowadzanie tej grupy ludzi starych na margines społeczeństwa, ale też na margines oddziaływań penitencjarnych, powodując również ich automarginalizację.

Proces starzenia może się wiązać ze spadkiem aktywności przestępczej, ale nie powinien oznaczać końca wszelkiej aktywności. Odpowiedni i efektywny dobór metod oddziaływań resocjalizacyjnych powinien przekonać do tego starszych skazanych. Może to być dobry moment na zmianę postaw seniorów na takie, jakie byłyby zgodne z obowiązującymi standardami społecznymi. Dokonanie bilansu życiowego jest niezbędne do przegrania lub wygrania starości. Pozytywny bilans życia jest to poczucie zadowolenia z niego, zrealizowania celów, marzeń i planów, satysfakcji z życia prywatnego, z rodziny, zadowolenia z pracy zawodowej, poczucie użyteczności, miłości, bezpieczeństwa, pogodzenie się z porażkami i problemami. W negatywnym bilansie życia dominują uczucia przeciwne, rozgoryczenie, niezadowolenie, smutek⁴⁷.

Wynik bilansu życiowego wpływa na przygotowanie jednostki do procesu adaptacji do starości, procesu readaptacji społecznej eks-przestępcy oraz pogodzenia się z losem⁴⁸.

Człowiek stary w więzieniu powinien być poddawany przede wszystkim oddziaływaniom wspomagającym. Należy budzić u niego refleksję; starość jest naturalnym i nieuniknionym etapem życia, ale nie powinien go traktować jako końca, a wręcz przeciwnie – jako drogę ku życiu⁴⁹. Seniorom trzeba uświadamiać, że starość jest dobrym czasem na zdobywanie wiedzy, umiejętności oraz kształtowanie nawyków, postaw i zachowań – doskonalenie się i bogacenie swojej osobowości.

Dostępność tych obszarów dla seniorów w jednostkach penitencjarnych jest ograniczona, a i same postawy, style życia ludzi starych nie ułatwiają pracy penitencjarnej. Dlatego rozwój gerontologii resocjalizacyjnej jako adekwatnego do warunków psychofizycznych seniorów oddziaływania penitencjarnego wydaje się uzasadniony⁵⁰.

⁴⁶ Tamże, s. 114.

⁴⁷ A. Tokaj, *U progu starości*, s. 39-40.

⁴⁸ S. Grzesiak, *Człowiek starszy w placówce penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Kraków 2009, s. 255.

⁴⁹ W. Tłokiński, *Słowo wstępne*, [w:] *Wypełnianie starości – trening ku życiu*, red. M. Krawczyński, Gdańsk 1997, s. 7-10.

⁵⁰ S. Grzesiak, *Człowiek starszy w placówce penitencjarnej*, s. 255.

Wydaje się tym bardziej uzasadnione, że większość osadzonych traktuje więzienie jak swój dom, w którym chce dożyć starości. Spiryzonizowani osadzeni są bierni, popadają w marazm, nie podejmują prób zmiany swojej sytuacji, oczekują jedynie spokojnego życia. W ich oczach więzienie jest najlepszym z możliwych miejsc na dożycie starości. Przed geragogiką resocjalizacyjną stoi zatem współcześnie szereg wyzwań, aby długowieczność i starość tych ludzi spełniała się w warunkach wolnościowych, a nie więziennych.

BIBLIOGRAFIA

- Bałandynowicz A., *Probacja. Wychowanie do wolności*, Warszawa 1995.
- Bartczak-Praczkowska A., Barwińska-Gojawiczyńska M., *Samouszkodzenia jako forma manifestowania rozpaczy*, Biuletyn Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych, 2004, 2.
- Ciosek M., *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Gdańsk 1996.
- Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, wyd. II, Warszawa 2003.
- Czerniawska O., *Starość wczoraj, dziś i jutro*, [w:] *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby*, red. W. Wnuk, Wrocław 2002.
- Freund Ž., Michniewicz D., *Prawo do godnej starości a zakład karny*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013.
- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (wyb.), *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975.
- Grzesiak S., *Człowiek starszy w placówce penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Kraków 2009.
- Grzesiak S., *Egzystencjalny wymiar starości w zakładzie karnym – doświadczanie czasu i samotności przez więźniów seniorów*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013.
- Halicki J., *Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny. Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, Edukacja Dorosłych 2013, 2.
- Jaworska A., *Aktywność twórcza więźniów a ich cechy osobowości i styl adaptacji do warunków więziennych*, Słupsk 2007.
- Jaworska A., *Możliwości eliminowania starości patologicznej w zakładach karnych*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013.
- Jaworska A., *Starość patologiczna w zakładach karnych*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, Wrocław 1973.
- Kowalczyk A., *Specyfika problemów osób starszych w zakładzie karnym*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty teoretyczne*, red. A. Jaworska, Bydgoszcz 2013.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2010.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, [w:] *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, red. A. Stopińska-Pająk, Chowanna, 2009, 52(65), 2014, 2(33).
- Matysiak-Błaszczyk A., *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*, Kraków 2010.
- Nawój J., *Świat przemocy w więzieniu*, [w:] *Przemoc w więzieniu*, red. J. Nawój, Kule 1998.

- Nowicka A., *Starość jako faza życia człowieka*, [w:] *Wybrane problemy osób starszych*, red. A. Nowicka, Kraków 2008.
- Olszewski H., *Starość i starzenie się* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Orzechowska A. (red.), *Samouszkodzenia wśród więźniów a czynniki psychospołeczne*, [w:] *Suicydologia*, t. 4, nr 1, Warszawa 2008.
- Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2006.
- Piłat E., *Wychowanie do starości*, [Internet: <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/1295328,wychowanie-do-starosci,id,t.html>] [dostęp: 20.04.2016].
- Szczepaniak P., *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Kalisz – Warszawa 2003.
- Tłokiński W., *Słowo wstępne*, [w:] *Wypełnianie starości – trening ku życiu*, red. M. Krawczyński, Gdańsk 1997.
- Tokaj A., *U progu starości (studium socjopedagogiczne)*, Poznań 2000.
- Uglorz M., *Geragogika*, <http://mku.blox.pl/resource/Geragogika.pdf>
- Uwięziona starość* – Forum Penitencjarne nr 04(191), kwiecień 2014.
- Waligóra B., *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, t. 1, red. B. Hołyst, Warszawa 1984.
- Witiuk-Misztalska A., Misztalski T., *Pozagenetyczne czynniki kształtujące proces korzystnego starzenia – spojrzenie geriatry*, [w:] *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, red. A. Stopińska-Pająk, Chocim, 2009, 52(65), 2014, 2(33).
- Zych A., *Człowiek wobec starości. Szkice o gerontologii społecznej*, Katowice 1999.
- Zych A., *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa 2001.

MAŁGORZATA KABAT

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

BUDOWANIE TOŻSAMOŚCI PRZEZ NAUCZYCIELA

ABSTRACT. Kabat Małgorzata, *Budowanie tożsamości przez nauczyciela* [The Teacher's Construction of Identity]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 275-287. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.18

The article attempts to capture the complexity of explanations concerning the teacher's identity. Attention is paid to various dimensions and learning to build this identity in various spaces of the contemporary teacher's life and work. It considers these spaces from the position of I. Menter's concept that includes two sustainable areas: individual and institutional. In each of them there are metacognitive processes and meta-insights, necessary to construct a mature teacher's identity. The teacher's acquired knowledge and experience enriches the ability of individual learning as well as learning in the workplace, while serving the effective functioning and education of others in dynamically changing educational conditions.

Key words: teacher, identity, learning to build identity, school

Panować nad sobą, to najwyższa władza
Seneka

Wprowadzenie

Druga dekada XXI wieku jest postrzegana jako stan ciągłej i permanentnej zmiany. Pojawiające się w niej przekształcenia determinują sposób osvajania się z jej nieprzewidywalnością, odciskając piętno na systemie edukacji. Skutkuje to określoną aktywnością nauczającego, wynikającą nie tylko z jego akademickiego przygotowania oraz indywidualnych możliwości, ale też z przestrzennej struktury organizacyjnej i społecznej placówki oświatowej. Uwidacznia się tam złożoność funkcjonowania nauczyciela wraz z uformowaną tożsamością, dostrzeganą w szkolnej społeczności. Budowane przez lata personalne oblicze nauczającego oddziałuje na „kreowanie przyszłości,

które zachodzi tylko wtedy, gdy się rozwijamy, rozumiemy zasady rządzące zmianami i umiemy wpływać na ludzi bez narzucania władzy”¹.

Zacytowane słowa R.K. Coopera i A. Sawala wyraźnie podkreślają znaczenie procesu konstruowania przyszłości, w której podstawą są obecne warunki procesu edukacji, praca nauczyciela i ich wzajemne relacje. Zarysowana skomplikowana oświatowa sytuacja stwarza możliwość doświadczania jej bezpośrednio, drobizgowości i powtarzalności. W niej nauczyciel manifestuje swoją tożsamość, próbując zaistnieć w konkretnym miejscu i czasie. Wymaga to od niego ukształtowania się wielu umiejętności i nowatorskiego postępowania, wiążącego się z przygotowaniem siebie i innych do radzenia sobie w płynnych realiach współczesności. Pomaga tej postawie nauczyciela krytyczne i refleksyjne myślenie, które z jednej strony utrwala indywidualne zręby oraz zachowanie określonych społecznych wzorów, a z drugiej następuje w większym lub mniejszym stopniu ich dezaktualizacja. Dlatego celem rozważań uczyniono poznanie procesu uczenia budowania się tożsamości przez nauczyciela w indywidualnej i instytucjonalnej przestrzeni oświatowego środowiska. Każda przestrzeń emanuje oczywistością, stałością, tymczasowością, rutyną i pewną dramaturgią zawieszoną na osi czasu, w której krystalizuje się nauczycielska tożsamość odmiennie rozpatrywana przez badaczy. Pojawiające się u nich argumenty stwierdzają, że wpływa na kształt edukacji, jak i charakter oraz współzależność przekształceń zachodzących między zewnętrzną rzeczywistością a zinstytucjonalizowaną przestrzenią szkolnego systemu. Uwidacznia się więc obszar wart eksploracji, obejmując przeanalizowanie uwarunkowań wskazujących na formowanie tożsamości nauczyciela nie tylko jako indywidualnego tworu, ale i zaznaczającego się społecznego procesu budowania oraz uczenia się jej w zmiennych przestrzeniach edukacyjnej teraźniejszości.

Wieloznaczne ujęcia tożsamości

Zaprezentowany wyżej trop dociekań stanowi przedmiot zainteresowań współczesnej pedeutologii, obejmujący szeroko rozumianą tożsamość nauczyciela². Samym terminem tożsamości nie zajmowano się w okresie przednowożytnym, gdyż człowiek otrzymywał ją dzięki tradycji, jak i poprzez przynależność do klasy społecznej³. Nowożytnie zmiany warunków przyczyniły się do zajęcia się tym ciekawym zagadnieniem. Upływający czas wraz

¹ R.K. Cooper, A. Sawal, *Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 2000, s. 270.

² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

³ M. Środa, *Indywidualizm i jego krytycy*, Warszawa 2003, s. 181.

z rozwojem nauki i techniki przekształcał egzystencję człowieka i jego aktywność. Mimo syndromu cywilizacyjnego przyspieszenia zauważono, że każda ludzka istota posiada swoją tożsamość i niepowtarzalną strukturę siebie. Wywołało to dążenie do poznania tego niezwykłego fenomenu. Zaczęto go analizować nie tylko w kategoriach indywidualnych, ale i społecznych. Zarysowały się więc dwa różne wymiary wzajemnie dopełniające się i kształtujące określoną jednostkową tożsamość, jak podaje E. Wenger⁴. Badania autora potwierdziły, że pojęcie tożsamości historycznie ewaluowało, by w swej etymologii uwzględnić dychotomiczne ujęcie. Podobne biegunowe rozwiązanie pojawiło się w definicji A. Cooleya, sformułowanej w 1902 roku⁵. Naukowiec wprowadził do niej pojęcie „lustra”, pisząc, że poznanie siebie jest częścią refleksyjnego procesu uczenia się postaw, zachowań, ról, jakie kumulują się w konkretną tożsamość. Zaprezentowane wyjaśnienie kontrastowało z określeniem M. Mead⁶. Badaczka sądziła, że tożsamość jest procesem związanym z interakcjami społecznymi, jakich doświadcza jednostka odgrywając swoją rolę w społeczeństwie. Na poparcie swojej tezy wyodrębniła trzy czynniki, to jest: osobowość, interakcje i strukturę społeczną, które wywierają wpływ na osobę. Większe zamieszanie w naukowych kręgach wywarła definicja zaproponowana przez E. Goffmana⁷. Stwierdził on, że istotne są dyskusje odnoszące się do tego, iż każdy posiada wewnątrz siebie „kilka” innych osób, które ujawniają się w zależności od odbieranej sytuacji. Autor oparł swój wywód na założeniach M. Mead. Wyróżnione przez nią czynniki znalazły się również w koncepcji E. Ericksona⁸. Naukowiec stwierdził, że u człowieka formuje się tożsamość ego mająca swoją ciągłość czasoprzestrzenną. Oddziałuje na wymiar osobisty i społeczny, zapewniając stabilny charakter zachowania. Z kolei zróżnicowana tożsamość ujawnia się w zależności od doświadczanej sytuacji, jak pisze J.S. Ball⁹, co ma miejsce na przykład w środowisku szkolnym.

Budowanie tożsamości może następować poprzez istnienie świadomości przemijania. Zwrócił na to uwagę E. Husserl¹⁰. Odwołał się on do przeszłości umożliwiającej gromadzenie doświadczeń pomagających kształtować konkretną indywidualność. Nazwał to retencją. Dzięki niej człowiek, a także

⁴ E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge 1999, s. 146-149.

⁵ Definicja w pracy: J.A.F. Castañeda, *Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher*, November 2011, s. 20.

⁶ M. Mead, *Mind, Self, and Society*, Chicago 1934, s. 62.

⁷ E. Goffman, *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, London - New Jersey 1963, s. 22.

⁸ *British Educational Research Journal*, 2003, 29(2), s. 227-242.

⁹ S.J. Ball, *Self and identity in the context of deviance: the case of criminal abortion. Theoretical perspectives of deviance*, New York 1972, s. 146.

¹⁰ K. Michalski, *Logika i czas*, Warszawa 1988, s. 146.

nauczyciel uświadamia sobie, że przechowuje poznawane wcześniej rzeczy, zjawiska, fakty, którym później nadaje nowy sens.

Dychotomiczną jedność tożsamości widać w określeniach M. Jarynowicz. Sądzi ona, że „własna tożsamość to posiadane przez podmiot wizje własnej osoby, a dokładniej wizje tego, co dla autocharakterystyki jest najważniejsze, najbardziej wartościowe i specyficzne”¹¹. Tę jedność różnorodności spotykamy także u M. Melchior. Uważa, że „jednostka identyfikuje siebie samą przez innych oraz poprzez usytuowanie jej we współczesnym świecie”¹². Współczesny świat oraz środowisko szkolne nauczyciela dostarcza w tym zakresie wielu informacji. Dowiadujemy się, kim jesteśmy, jak mówimy, co mówimy i co mamy na myśli. Wobec tego, rozpiętość myślenia nauczyciela w czasie i przestrzeni wynika z warunków otoczenia, zachęcających lub zniechęcających do budowania swego oblicza oraz podejmowania się lub nie różnorodnych działań, w których zaznacza się jego tożsamość umożliwiającą realizację wspólnotowej aktywności, o czym pisze J. Dyer¹³. W niej każdy pedagog buduje i umacnia swoją indywidualną oraz zawodową tożsamość, która łączy się z poczuciem istnienia „ja we mnie”, jako specyficznego oraz odrębnego stanu psychicznego i duchowego¹⁴. Podobne objaśnienie znajdziemy w pracach L. Witkowskiego, który widzi ją jako

spójność powiązania elementów składowych własnego istnienia, bytu w danym momencie życia, poczucia trwania i ciągłości biograficznej. Poczucie odrębności wynika z faktu przynależności do pewnej zbiorowości społecznej (...) ¹⁵.

Czasami to poczucie nauczycielskiego „ja” uwidacznia się w wielorakich szkolnych zdarzeniach, a czasami ginie w wielości spraw do zgłębienia i załatwienia. Jednocześnie w tych momentach manifestują się zdobyte kwalifikacje oraz kondycja siebie jako człowieka i profesjonalisty. Zgłębił te kwestie K.E. Johnson¹⁶, zauważając, że znaczenie ma nie tylko znajomość siebie uwidaczniająca się podczas studiów, w czasie których zdobywa się wiedzę o sobie pochodzącą od innych, jak „być nauczycielem”. Umożliwia to rozróżnienie tworzenia osobistego i zawodowego wymiaru tożsamości.

Tożsamość zawodowa nauczyciela odnosi się na ogół do tego, jak sam nauczyciel postrzega siebie, swoją interakcję ze środowiskiem oświatowym.

¹¹ M. Jarynowicz, *Spostrzegać samego siebie*, Studia Psychologiczne, 1989, 27, 2, s. 93.

¹² M. Melchior, *Spoleczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990, s. 233.

¹³ J. Dyer, *Language and identity*, London 2007.

¹⁴ Tamże, s. 101.

¹⁵ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 111-120.

¹⁶ K.E. Johnson, *Every experience is moving force”: identity and growth through mentoring*, Teaching and Teacher Education, 2003, 19, s. 787-800.

Zwrócił na to zagadnienie uwagę R. Groningen¹⁷. Stwierdził, że efekt doznawanej satysfakcji z wykonywanej pracy zawodowej, zaangażowania się w nią, posiadanie samooceny siebie, zmiana motywacji prowadzi do osiągnięcia jak najlepszej skuteczności w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Do tych wyróżnionych właściwości D. Beijaard, P.C. Meijer i N. Verloop¹⁸ dodali ciągłą reinterpretację zdobywanego doświadczenia osobistego, społecznego i zawodowego, jakie powinny być w równowadze.

Profesjonalna nauczycielska praktyka pokazuje jednak, że pracownicy oświaty odznaczają się zróżnicowanym doświadczeniem i tożsamością. Spowodowane jest to, zdaniem D. Beijaard, liczbą lat pracy nauczającego, powiększając doświadczenie i profil zawodowy. Istotną rolę odrywa tu obszar fachowej i osobistej wiedzy, które wyznaczają możliwości indywidualnego oraz instytucjonalnego funkcjonowania i rozwoju nauczającego, co podnosi K. Van Veen¹⁹. Dla tego autora określona działalność łączy się z jakością gromadzonej wiedzy, stabilizującej obraz „ja” nauczyciela z przekonaniami, które w zasadniczy sposób oddziałują na jego nauczycielskie dyspozycje. Szczegółowo opisał je J.N. Cohen²⁰, który na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdził, że indywidualne i grupowe przekonania w większym lub w mniejszym stopniu decydują o jakości wywiązywania się pedagoga z jego zawodowych obowiązków, różnicując tym samym indywidualną oraz instytucjonalną przestrzeń funkcjonowania. Zaznacza się w tych przestrzeniach albo wyrazistość sylwetki nauczyciela, albo jego szarość i znikanie wynikające z przyjętych zasad regulujących wykonywanie oświatowych czynności. Odciskają one ślad na dynamicznych społecznych układach w przestrzennej strukturze organizacyjnej instytucji, w których pojawiają się ewentualne dyferencjacje między osobistymi a wspólnotowymi przekonaniem nauczycielskiej grupy. Te rozbieżności dokładają cegiełkę do zawodowego sukcesu lub porażki nauczyciela, stanowiąc zarazem element budowy danego wymiaru tożsamości.

Ponadto, informacje pochodzące z przekonań mogą posłużyć do formowania lustrzanej, dyfuzyjnej bądź dojrzałej tożsamości, które opisała M. Cupryjak²¹. Tworzą się one w warunkach edukacyjnego otoczenia, w jakich każdy nauczyciel pragnie wywiązać się ze swoich zadań, ale i koncentruje się na

¹⁷ R. Groningen, *Teacher`s sense of their professional identity*, Esther T. Cannrinus, 2011, s. 53-54.

¹⁸ D. Beijaard, P.C. Meijer, N. Verloop, *Reconsidering research on teachers` professional identity*, *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20, s. 107-128.

¹⁹ K. Van Veen, *Analysing teachers` working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers*, [w:] *Critiquing praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession*, red. J. Ax, P. Ponte, Rotterdam 2008, s. 91-112.

²⁰ J.N. Cohen, *Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk*, *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26, s. 473-481.

²¹ M. Cupryjak, *Tożsamość w kontekście transformacji. Raport z badań*, <http://dx.doi.org/10.12775/PBEE.2013>.

tym, co dzieje się w jego otoczeniu. Doświadczany przez nauczyciela dualizm i pogranicze przestrzeni wyznacza odnalezienie własnego miejsca i okoliczności sprzyjających realizacji oraz wyzwania swojej profesji. Tymczasem, jak sądzi B. Zamorska,

w szkole wszystko musi być po coś wpisane w plany i celowe działania opracowane przez zespoły nauczycieli (...) ²². Pojawia się w tym napięcie wskazujące na realizację zamierzeń instytucji, które konfrontowane jest z indywidualnymi planami nauczającego. Powoduje to u nauczyciela miotanie się wśród zmiennych poglądów, zaleceń władz, „niusów” z ministerstwa i personalnym zasymilowaniem „oczywistości” swojego środowiska. W tej zagmatwanej sytuacji najczęściej obserwujemy rozwój i doskonalenie się nauczyciela jako fachowca, który został przygotowany do pełnienia swoich zawodowych obowiązków zgodnie z technologiczną orientacją kształcenia ²³.

Technologiczna organizacja kształcenia pomaga osiągnąć kolejne stopnie w zawodowej karierze nauczyciela. Często jednak dzieje się to kosztem wykorzystywania gotowych konspektów zajęć metodycznych zawierających różnorodne materiały. Ich sile trudno się oprzeć ze względu na bardzo atrakcyjne rozwiązania tematów z danego przedmiotu nauczania. Ekspansywność tych materiałów jest tak duża, że próba wyrwania się nauczyciela z mentalnego zniewolenia i ich powielania jest skazana na porażkę, jak uważa D. Klus-Stańska ²⁴. Powód, jaki podaje autorka, to brak krytycznej refleksji nauczyciela wobec własnych pedagogicznych działań oraz niezdolność do zmiany utrwalanych nawyków ²⁵.

Pośród innych niekorzystnych czynników wymienia się brak wzmocnienia indywidualnej i zawodowej tożsamości oraz wiedzy nauczyciela, która połączona jest z brakiem uświadomienia rutyny codziennych czynności. Staje się źródłem popadania w schemat i budowanie niekorzystnej tożsamości. Już J. Dewey ²⁶ podkreślił, że w życiu człowieka, a tym bardziej nauczyciela, istotne stają się refleksyjne działania wobec własnej osoby i wykonywanego zawodu. Szczególnie jest to ważne dla uczenia się budowania tożsamości nauczyciela, gdyż

strumień naszych przeżyć przepływa przez każdego nieustannie i każde z nich jest ciągiem innego, a każde posuwanie się naprzód z biegiem czasu nabierze dalszego trwania, które zbiera się po drodze ²⁷.

²² B. Zamorska, *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*, Forum Oświatowe, 2012, 1(46), s. 111.

²³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa 1997, s. 66-73.

²⁴ D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2005, 1, s. 58.

²⁵ Tamże, s. 59-60.

²⁶ J. Dewey, *Jak myślimy*, przekł. J. Myślakowski, Lwów – Warszawa 1934.

²⁷ I. Wojnar, *Bergson*, Warszawa 1985, s. 485.

Przytoczone słowa I. Wojnar ilustrują etapy uczenia się nauczycielskiej tożsamości między innymi poprzez interakcje zachodzące między jednostką i społeczną wspólnotą.

Zatem, indywidualna oraz instytucjonalna przestrzeń funkcjonowania nauczyciela scala się z tworzeniem jego tożsamości w wymiarze osobistym, społecznym i zawodowym²⁸. Jest uwarunkowana wieloma czynnikami o zmiennym i dynamicznym charakterze. Jednakże, jej trwałość zależy od konstytucji nauczyciela oraz jakości interakcji zachodzących między osobą nauczyciela a jego edukacyjną aktywnością, przyczyniającą się do zbierania doświadczenia i wiedzy w szkolnej przestrzeni.

Uczenie budowania się tożsamości przez nauczyciela

Obszerne definicyjne wyjaśnienia analizujące tożsamość nauczającego zaprezentowano w różnych wymiarach, kontekstach bliższego i dalszego otoczenia, uwzględniając zarazem fakty obiektywne i subiektywne. Jednak rzadko podejmowane są rozważania dotyczące uczenia się konstruowania własnej tożsamości przez nauczającego. Jest to dziś niebagatelna sprawa. Zwykle uczenie kojarzy się ze „zdobywaniem i przyswajaniem wiadomości lub umiejętności, jakie ma miejsce podczas nauki własnej lub jest instytucjonalnie zorganizowana”²⁹.

W naszym współczesnym świecie funkcjonowanie nauczyciela i jego działalność stwarza możliwość zakorzenienia się w „płynnych”³⁰ przestrzeniach obecnej rzeczywistości. Modyfikacje w takim otoczeniu wymagają od nauczyciela potrzeby uczenia się i radzenia sobie z przewidywanymi i nieprzewidywanymi edukacyjnymi sytuacjami i zadaniami. W tym celu niezbędne są zdobyte ogólne i specjalistyczne kwalifikacje, które ukierunkowują nauczyciela na formowanie się umiejętności uczenia się także w swoim miejscu pracy. Obowiązujący system edukacji raczej pokazuje strategie wiążące się z przygotowaniem do osiągnięcia standardów zawodowych i stopni nauczycielskiego wtajemniczenia, niż poznawaniem uczenia się „bycia nauczycielem”.

Pojęcie „być nauczycielem”, jak wykazał Raport Ramseya z 2000³¹ roku przedstawia kandydata na nauczyciela, który w minimalnym stopniu gro-

²⁸ B. Karolczak-Biernacka, *Poczucie tożsamości i czynniki ją zaktócające*, *Zdrowie Psychiczne*, 1992, 1-2, s. 107.

²⁹ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. A. Sikorska-Michalak, O. Wojnińko, Warszawa 1998, s. 461.

³⁰ Z. Bauman, *Niecodziennosc nasza codzienność*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009, s. 78.

³¹ Raport Ramseya 2000 znajduje się w pracy: A. Graham, R. Phelps, *Becoming a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes*, *Australian Journal of Teacher Education*, 2003, 27, 2, s. 10.

madzi doświadczenie i wiedzę na temat wybranego zawodu. Uczy się raczej technicznego funkcjonowania, co zawęża naturalne zdolności intelektualne i posiadane zasoby. Pojawiające się niekorzystne procesy pogłębia fakt dostrzegania braku zaangażowania się starszych kolegów w proces uczenia się i doskonalenia prowadzący do planowania w ciekawy sposób powtarzalnych zawodowych czynności. Zniechęca do tego mentalność nauczycielskiej społeczności, panujący w niej klimat ograniczający reagowanie na pojawiające się środowiskowe problemy. Te i wiele jeszcze innych czynników oddziałują na nauczycielską tożsamość, w której z mniejszą lub większą częstotliwością urzeczywistniają się procesy metapoznawcze i metanauczanie.

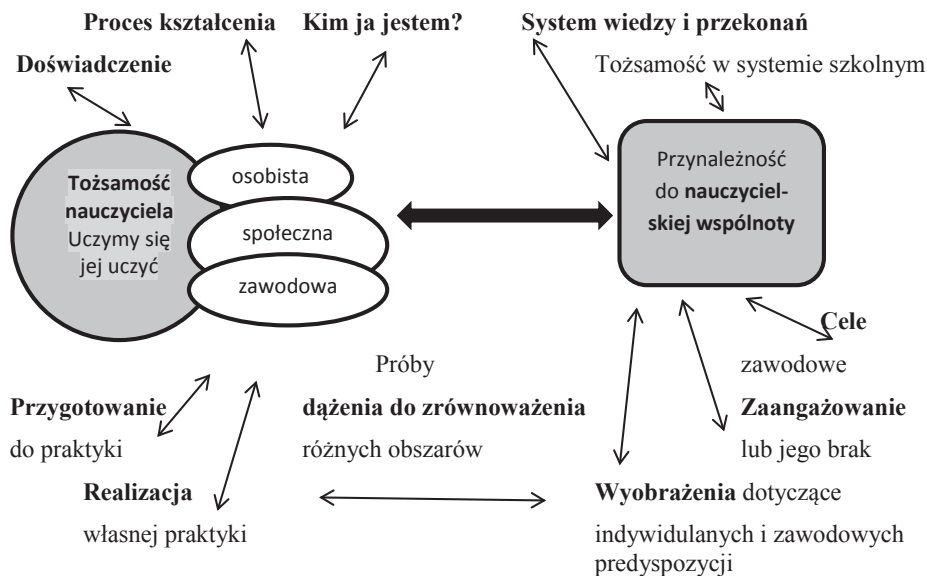
Po raz pierwszy pojęcie metanauczania pojawiło się w pracach J. Biggsa³². Objaśnił je autor na poziomie interdyscyplinarnym i odniósł do świadomości człowieka mającego nadzór nad kontrolą nauki własnej. Łączy się ona z organizacją własnych procesów nauczania i uczenia się, w których istotną rolę odgrywa metapoznanie, samorealizacja i doświadczenie. Do tych wyróżnionych elementów przez N. Jacksona, I. Menter³³ dołączył wyobraźnię. Pomaga nauczycielowi uświadomić naturę metapoznania w trakcie nauki własnej. Angażuje widzenie indywidualnych i instytucjonalnych spraw w określonej przestrzeni, umożliwiając dążenie do zrównoważenia funkcjonowania w dynamicznym szkolnym środowisku. Zrównoważone widzenie siebie i zewnętrznego horyzontu swej zawodowej działalności jako całości bycia w nauczycielskiej wspólnoty wynika z systemu wiedzy, doświadczenia i wywiązywania się z zawodowych celów. Nie chodzi tu o indywidualne przeżywanie edukacyjnych problemów, ale o takie rozpoznawanie pedagogicznych możliwości, by móc „planować działalność dydaktyczno-wychowawczą, zarządzać i kierować uwagą, decydować o postępie nauki, samokontroli siebie prowadzącej się do realizacji zadań, sytuacji, samooceny oszacowującej własne postępy w stosunku do zewnętrznych kryteriów, samowzmocnienia, odpowiadając za osiągnięcie sukcesu”³⁴.

W tym opisie koncepcji I. Mentera bierze się pod uwagę rozmaite czynniki nawzajem na siebie oddziałujące i warunkujące metapoznanie oraz uczenie się budowania nauczycielskiej tożsamości, co pokazano na poniższej grafice.

³² J. Biggs, *The role of metalearning in study processes*, British Journal of Educational Psychology, 1985, 55.

³³ I. Menter, *Teacher – formation, freeing and identity. A literature review*, December 2010, s. 19-21.

³⁴ N. Jackson, *Developing the concept on metalearning*, Innovations in Education and Teaching International, 2004, 41, 4, s. 394-395.



Ryc. 1. Opracowanie własne tworzenia tożsamości nauczyciela na podstawie książki: I. Menter, *Teacher – formation, freeing and identity. A literature review*, December 2010, s. 19-47

Punktem wyjścia interpretującym ten złożony schemat są podejmowane próby przez nauczyciela dążące do zharmonizowania różnych elementów występujących w indywidualnych i instytucjonalnych przestrzeniach placówki oświatowej. Ważnym składnikiem zaprezentowanego układu elementów jest budowanie tożsamości, w której znamienne rolę odgrywają metaprocesy poznawania i uczenia się indywidualnego, i w miejscu pracy nauczyciela. Dzięki nim dowiaduje się, kim jest jako nauczyciel i jako człowiek, jaka jest granica „ja” i „nie – ja”, jaka jest odrębność „ja” od otoczenia, jakie zyskuje poczucie tożsamości ze względu na upływający czas, jaką buduje strukturę osobowości wskazującą na konkretny „rys” charakteru, co również podkreśla B. Olczak-Krzyżanowska, B. Gołębnik czy W. Dróżka³⁵. Teoretyczno-badawcze rozwiązania wymienionych autorów sytuują rozważane składniki „ja” nauczyciela nie w izolacji z innymi elementami, ale jako integralną część własnej i grupowej tożsamości. Spoiwem, jak zaznacza I. Menter, jest doświadczenie nauczającego, wzbogacane nie tylko w procesie profesjonalnego kształcenia,

³⁵ B. Olczak-Krzyżanowska, *Poczucie tożsamości zawodu nauczyciela*, *Nauczyciel i Szkoła*, 1999, 1(6), s. 19-20; B. Gołębnik, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od agresywnej pewności do łagodnej perswazji*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, Wrocław 2001; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2008 i inne.

ale i w procesie przygotowania do realizacji swojej nauki i praktyki. Pomocą w przygotowaniu do praktyki i zdobywaniu doświadczenia jest utrzymanie w równowadze związku między różnymi wymiarami tożsamości, co uwytklił I. Menter i P. Kleiman³⁶. Badacze stwierdzili, że bogactwo i intensywność doświadczeń sprzyjających budowaniu tożsamości pochodzi z indywidualnego procesu nauczania i uczenia się³⁷. Umożliwia ono manifestowanie działań nauczyciela, zdobywanie wiedzy zawodowej i wiedzy o sobie, mającej statyczny i/lub kreatywny charakter. Elementem wspomagającym nauczyciela, jak już wyżej zauważono, jest wyobraźnia, jakiej nauczyciel może być pozbawiony. Gwarantuje uświadomienie tego, kim jestem jako człowiek i pracownik w oświatowej wspólnotce. Chodzi tu o to, że

bycie w świecie nie polega na określeniu związku psychicznej czy fizycznej obecności osoby, ale stwierdzenia istnienia świadomości, że tuż obok mnie są inne podobne do mnie podmioty (...). Nie jestem jakimś „ja”, które jest niezależne nawiązujące dopiero więzi z innymi, lecz od początku jestem otwarty na spotkanie z innymi³⁸.

Przywołany cytat B. Zamorskiej wpisuje się w koncepcję I. Mentera, wskazując, że nauczyciel nie jest jedyną ważną osobą w systemie kształcenia, ale jedną z osób w wielotysięcznej masie. Stara się tam rzetelnie wywiązywać ze swoich powinności, umacniając swoją indywidualną i zawodową tożsamość³⁹. Szczególnie przydatna jest postawa nastawiona na otwartość, elastyczność i ciekawość, w której może pojawić się iskierka zachęcająca do odkrywania w pracy czegoś nowego i oryginalnego. Ten sposób zawodowego bycia nauczyciela ujawnia się w konkretnych przestrzeniach i na ich pograniczu. Dla podkreślenia wyrazistości tożsamości nauczyciela i jego aktywności na pograniczu różnych przestrzeni D.J. Clandinin i F.M. Connelly używają wyrażenia *professional knowledge landscape*⁴⁰. Dotyczy ono szerokiego wpływu rzeczy, osób i miejsc, pośród których toczy się życie nauczyciela widziane nie tylko jako efekt konstruowania siebie, ale i rezultat społecznego kompromisu wypracowującego zawodowy konsensus.

W każdym z tych nauczycielskich działań występują procesy metanauczania wynikające z uzyskanych kompetencji i przyswojenia zasad funkcjonowania w placówce. Kwalifikacje nauczyciela i reguły instytucjonalne intensyfikują jego indywidualne umiejętności oraz predyspozycje do inspirowania

³⁶ E. Wenger, *Communities of practice*, s. 45-48; P. Kleiman, *Towards transformations of creativity in higher education*, *Innovation in Education and Teaching International*, 2008, 45, s. 3 i 213.

³⁷ Różne sposoby uczenia się człowieka, to m.in. aktywne metody, memotechniki, *peer learning* i inne.

³⁸ B. Zamorska, *Codzienność granic*, s. 116.

³⁹ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.

⁴⁰ D.J. Clandinin, F.M. Connelly, *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco 2000, s. 5.

wspólnotowej pracy, uczenia się i aktywności dla dobra swojego oraz innych. Angażują nauczyciela w tworzenie się różnych wymiarów jego tożsamości poprzez:

- krytyczną refleksję na temat „bycia nauczycielem”,
- analizę postaw wobec uniwersyteckiego uczenia się oraz uczenia w miejscu pracy,
- uznanie występowania różnych kontekstów aktywności nauczyciela,
- zastanowienie się nad skutecznym zorganizowaniem zawodowych doświadczeń wzbogacających praktykę,
- rozpatrzenie krytyki skierowanej pod adresem jakości uczenia się nauczyciela,
- uwzględnienie krytycznego podejścia do zdobywanych informacji o sobie i wykonywanym zawodzie,
- pielęgnowanie poczucia wspólnotowych wartości grupowych,
- wyznaczanie realistycznych celów osobistych i zawodowych przez nauczyciela,
- umiejętne wyszukiwanie rozwiązań teoretycznych i praktycznych oraz ich właściwe ocenianie⁴¹.

W wyróżnione przez A. Graham i R. Phepls zawodowe cele nauczyciela, a uwzględnione przez I. Mentera są wpisane procesy metapoznawcze. Wzmacniają one zdolności nauczyciela do przyswajania wiedzy i doświadczenia w czasie edukacji własnej, jak i w miejscu pracy. Zasygnalizowana strategia uczenia przenosi się na czas bycia osobą dorosłą uprawiającą wybrany zawód. Wobec tego, skuteczność nauczycielskiej profesji wiąże się z zaangażowaniem lub jego brakiem, wynikającym z wcześniejszego podejścia do uczenia się i aktywności łączącej się z poznaniem, jak „być nauczycielem”. Zdaniem E. Wattsa, takiej aktywnej postawie nauczyciela sprzyja indywidualna i grupowa stymulacja oraz umiejętność równoważenia zróżnicowanych obszarów indywidualnego i instytucjonalnego funkcjonowania poprzez:

- rozwijanie tożsamości „bycia nauczycielem,
- zwiększenie umiejętności uczenia się powiększającego repertuar posiadanej wiedzy,
- świadome identyfikowanie się z systemem wiedzy środowiska szkolnego,
- dostrzeganie przez nauczyciela edukacji z różnych perspektyw,
- rozwijanie własnej indywidualnej potrzeby uczenia się,
- zachęcanie do swobodnego, osobistego i zawodowego rozwoju,
- wspieranie odpowiedzialności za wykonywanie nauczycielskich obowiązków⁴².

⁴¹ A. Graham, R. Phelps, *Becoming a teacher*, s. 5.

⁴² Tamże, s. 8.

Podsumowanie

Reasumując całość przedstawionego wywodu, nasuwa się stwierdzenie, że tożsamość nauczyciela i jej różne wymiary nie kształtują się tylko w osobowej przestrzeni własnego „ja”, ale dostrzegania siebie jako cząstki nauczycielskiej wspólnoty widzącej swoją osobę w grupie, jako osoby zdolnej do podjęcia każdej działalności pojawiającej się w wielorakich przestrzeniach i na ich pograniczu. Generuje to nadążanie za cywilizacyjnym postępem, jak i identyfikowaniem jednostkowej twarzy, bez której siły i edukacyjnego zaangażowania, krytycznej refleksji oraz wsparcia nie byłoby otwartości na własne wnętrza, które uchyla drzwi na zewnętrzny świat. Przekłada to się na aktywny i dynamiczny proces uczenia, budowania i równoważenia obszarów swojej nauczycielskiej tożsamości, by interesująco edukować młode pokolenie. Sprecyzowaną tezę dopełnia myśl A. Einsteina, który napisał, że „wielkim kunsztem wykazuje się nauczyciel, który potrafi sprawić, że twórcze wyrażanie siebie i nabywanie wiedzy staje się źródłem radości”⁴³, przekładającym się na wartościowo realizowany proces dydaktyczno-wychowawczy.

BIBLIOGRAFIA

- Ball S.J., *Self and identity in the context of deviance: the case of criminal abortion. Theoretical perspectives of deviance*, New York 1972.
- Bauman Z., *Niecodzienność nasza codzienność*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009.
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N., *Reconsidering research on teachers' professional identity*, *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20.
- Biggs J., *The role of metalearning in study processes*, *British Journal of Educational Psychology*, 1985, 55.
- British Educational Research Journal*, 2003, 29(2).
- Castañeda J.A.F., *Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher*, November 2011.
- Clandinin D.J., Connelly F.M., *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco 2000.
- Cohen J.N., *Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk*, *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26.
- Cooper R.K., Sawal A., *Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 2000.
- Cupryjak M., *Tożsamość w kontekście transformacji. Raport z badań*, <http://dx.doi.org/10.12775/PBEE.2013>.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- Dewy J., *Jak myślimy*, przekł. J. Myślakowski, Lwów – Warszawa 1934.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2008.

⁴³ www.zlotemysli.AlbetEinstein.pl [dostęp: 24.02.2014].

- Dyer J., *Language and identity*, The Routledge Companion to Sociolinguistics, London 2007.
- Goffman E., *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, London – New Jersey 1963.
- Gołębiak B., *Ku pedeutologii refleksyjnej – od agresywnej pewności do łagodnej perswazji*, Terażniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny, Wrocław 2001.
- Graham A., Phelps R., *Becoming a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes*, Australian Journal of Teacher Education, 2003, 27, 2.
- Groningen R., *Teacher's sense of their professional identity*, Esther T. Canrinus, 2011.
- Jackson N., *Developing the concept on metalearning*, Innovations in Education and Teaching International, 2004, 41, 4.
- Jarynowicz M., *Spostrzegać samego siebie*, Studia Psychologiczne, 1989, 27, 2.
- Johnson K.E., *Every experience is moving force": identity and growth through mentoring*, Teaching and Teacher Education, 2003, 19.
- Karolczak-Biernacka B., *Poczucie tożsamości i czynniki ją zakłócające*, Zdrowie Psychiczne, 1992, 1-2.
- Kleiman P., *Towards transformations of creativity in higher education*, Innovation in Education and Teaching International, 2008, 45.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2005, 1.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Mead M., *Mind, Self, and Society*, Chicago 1934.
- Melchior M., *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990.
- Michalski K., *Logika i czas*, Warszawa 1988.
- Olczak-Krzyżanowska B., *Poczucie tożsamości zawodu nauczyciela*, Nauczyciel i Szkoła, 1999, 1(6).
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. A. Sikorska-Michalak, O. Wojniłko, Warszawa 1998.
- Środa M., *Indywidualizm i jego krytycy*, Warszawa 2003.
- Van Veen K., *'Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers*, [w:] *Critiquing praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession*, red. J. Ax, P. Ponte, Rotterdam 2008.
- Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge 1999.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Wojnar I., *Bergson*, Warszawa 1985.
- Zamorska B., *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*, Forum Oświatowe, 2012, 1(46).

MAŁGORZATA M. PTAK, MIROŚLAW J. ŚMIAŁEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OSOBA NAUCZYCIELA WOBEC PATOLOGII W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

ABSTRACT. Ptak Małgorzata M., Śmiałek Mirosław J., *Osoba nauczyciela wobec patologii w przestrzeni edukacyjnej* [Teacher vs Educational Dysfunction]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 289-306. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.19

In modern education, a personal attitude towards a teacher defines their mission in education. Equally important is an understanding of one's subjectivity as a human being and the importance of others in life-long learning, more widely perceived as the growth of humanity. The role of teachers and their educational mission are faced with a number of dynamic dysfunctions, which effectively challenge their ability of achieving teaching career goals, especially through the prism of leadership within education.

Key words: teacher, subjectivity, education, educational dysfunction, leadership

Nauczyciel jako osoba powinien potrafić sobą kierować, rozumieć ciągłość między przeszłością, terażniejszością i przyszłością w różnych wybojach oraz podejmowaniu decyzji. Z powołania nauczyciela powinno i wynika takie zarządzanie rzeczami, by służyły wspólnemu dobru. Dotyczy to nade wszystko dążenia do prawdy, dobra i piękna, jak również oznacza kierowanie się nie tyle własnym interesem, co dobrem innych. Podobne odczucia towarzyszą spełnianiu powinności nauczyciela jako osoby, które mają ścisły związek z wolnością i chronią osobę przed nieuprawnioną ingerencją z zewnątrz. Dzięki temu osoba może nie tylko dostrzegać, ale nade wszystko akceptować obowiązujące normy życia społecznego¹. Osoba ta jest zdolna do określonego działania w aktach poznania, wolności i odpowiedzialności. W ten sposób wyraża swoją duchową i wewnętrzną wolność, której osiągnięcie jest obowiązkiem każdego człowieka jako osoby. Pozwala to osobie przekraczać samą siebie i kierować się ku transcendencji. Właściwości te umożliwiają budowanie

¹ Z. Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia*, Kraków 2017, s. 136-137.

relacji międzyosobowych, łączących osobę z naturą, kulturą i transcendencją, dając pełniejsze poznanie istoty człowieczeństwa, wzrastania w człowieczeństwie, opartego na trzech źródłowych pytaniach: „kim jest człowiek?“, „kim staje się człowiek?“ i „kim ma być człowiek?“².

Dynamika współczesnej edukacji sprawia, że pedagodzy stawiają coraz trudniejsze pytania wynikające z przestrzeni obecności pedagogiki w polskiej szkole. Analizując edukacyjną komunikację interpersonalną w różnicowanych kulturowo społecznościach uczniów i nauczycieli, podkreślają oni wagę uzyskania pedagogicznego kompromisu, akceptowanego przez te grupy. Obecność w środowisku pedagogicznym błędów wychowawczych i dydaktycznych, w świetle przywództwa edukacyjnego, zyskuje u nauczycieli wymiar zasady twórczego wykorzystania niepowodzeń własnych i uczniów, by dawać sobie z nimi radę, jak te niepowodzenia rozumieć. Znajomość praw Yerkesa – Dodsona, respektowanych w tolerowaniu indywidualności ucznia i wyzwaniu u niego twórczego entuzjazmu, pozwala mądrze sterować procesami motywacyjnymi także u nauczyciela. Umiejętności komunikacji interpersonalnej w przywództwie nie są wolne od błędów przy formułowaniu poglądów czy podejmowaniu decyzji. Błąd jest najbardziej ludzką cechą, ponieważ w pewnych sytuacjach pozwala szybciej podejmować, a nawet zmieniać decyzje (efekt skupienia), pomimo że korzyści są szkodliwe. Najtrudniejszy z nich jest wychowawczy błąd poznawczy. Swoją genezę posiada w tak zwanym błędnym spostrzeganiu społecznym, wynikającym z „nieświadomego upraszczania poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości“³. W literaturze wymienia się szereg błędów, klasyfikując je jako błędy indywidualne oraz w tak zwanej sztuce oceniania. Są to błędy: projekcji, atrybucji, łagodności, surowości, trwałości ocen, tendencji centralnej, aureoli, hierarchii, kontrastu, pierwszego wrażenia, ostatnich dokonań⁴, które widoczne lub bezpośrednio niedostrzegalne prowadzą do zaburzenia procesu wychowania, relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Takie zakłócenia (zerwanie lub rozpad) wychowawcze mają wpływ na inne sytuacje, w innych przestrzeniach życiowych dziecka, gdyż mogą stanowić realną przyczynę (a nawet ryzyko) powstawania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków⁵. Niezależnie od wymiaru przestrzeni edukacyjnej i edukowanej błędy wychowawcze najczęściej przyjmują postać błędnych zachowań, które A. Gurycka uogólnia jako powszechne i niezależne od środowiska społeczno-kulturowego. Należą do nich: „ry-

² Tamże, s. 138.

³ A. Ludwicyński, *Wdrażanie ocen pracowniczych*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwicyński, Warszawa 2007, s. 308-309.

⁴ Tamże.

⁵ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, s. 24.

goryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność, ekspozycja siebie, uleganie (bezradność), zastępowanie (wyręczanie), idealizacja oraz tzw. błąd pochodny⁶. Są one zróżnicowane (nie)profesjonalizmem pedagogicznym, strukturą osobowościową, czynnikami sytuacyjno-ideologicznymi wychowawcy i wychowanka⁷. Postawy wychowawcze wynikające z życiowego doświadczenia nauczyciela warunkują spektrum redundacji pedagogicznej. Trudno wymienić wszystkie błędne zachowania pedagogiczne i decyzje wychowawcze podejmowane przez nauczycieli, jednak ważne jest zasygnalizowanie, że w przestrzeni edukacyjnej każdy proces wychowawczy „dotykają” błędy poznawcze społecznego funkcjonowania⁸. Są to zasady: podczepienia (podążanie za tendencją myślową i działaniową grona pedagogicznego), skrzywienia zawodowego (monopol na poprawność oceny, wnioskowania, działania wobec uczniów), efektu ślepej plamki (iluzoryczność autooceny rzeczywistości – niedostrzegania własnych błędów wychowawczych), efektu posiadania (autoreklama kategorią dowartościowującą dydaktycznie i wychowawczo), efektu skupienia (najwyższe uznanie dla własnych działań i efektów wychowawczych), iluzji kontroli (każdego wychowanka, klasy, społeczności uczniowskiej), niechęci do straty (niepowodzenia wychowawcze zawsze mają pejoratywny wymiar), efektu czystej ekspozycji (maksymalne kopiowanie autorytetu zawodowego warunkiem własnego sukcesu i awansu), efektu pominięcia (gloryfikacja ślepego posłuszeństwa i jedności grupowej, z jednoczesną negacją indywidualnych poczynań), efektu *status quo* (pełna zgoda na niezmiennalność), efektu izolacji (negatywność zapamiętywania każdego wyróżnika wychowawczych), efektu obserwacji (nieświadome sugerowanie i pożądanie oczekiwań wychowawczych), efektu pewności wstecznej (każde niepowodzenie wychowawcze skomentowane sloganem: „wiedziałem, że tak będzie!”), zasada szczytu – końca (nie efektywność, ale efektywność wychowawcza – in plus i in minus jako impuls do dalszych działań) i zasada subkonfirmacji (dostrzeganie własnych efektów – tylko tych oczekiwanych, ignorując wskaźniki obiektywne).

Czynniki wpływające destrukcyjnie najczęściej określa się jako

błędy wychowawcze, czyli niewłaściwości w postępowaniu wychowawców (rodziców, nauczycieli, instytucji, środowisk) z dziećmi i młodzieżą w procesie ich rozwoju i wychowania. Błędy wychowawcze przejawiają się głównie w nieprawidłowych postawach dorosłych (zachowania się w roli wychowawcy), nieprzestrzeganiu lub łamaniu empirycznie ustalonych i zweryfikowanych w praktyce zasad pedagogicznego działania. Stosowanie takich metod oddziaływania na dzieci i młodzież prowadzi do

⁶ Tamże, s. 81-82.

⁷ E. Wysocka, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 410.

⁸ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001, s. 32-72.

sytuacji sprzecznych z oczekiwaniami wychowawców, a także niezgodności z celami i zadaniami wychowania danej placówki⁹.

Destrukcyjną wychowawczą najczęściej stanowią zasoby „wiedzy milczącej” każdej placówki sformalizowanej, nastawionej na statystyczne rankingi i prestiż dydaktyczny. To wiedza trudna do zobrazowania w analizie badań ilościowych, bowiem ujawnia się w sytuacjach spontanicznych, w wypowiedziach i refleksji nieplanowanej, w sytuacyjności emocjonalnej. To wiedza najczęściej podbudowana doświadczeniem życiowo-zawodowym, bowiem przestrzeń edukacyjna i edukowana są kreowane także rygorystycznie, oczekiwaniami od uczniów pełnego posłuszeństwa, a nie kreatywności, hamowaniem uczniowskiej aktywności i obojętnością wobec jej pozytywnych przejawów, nieuwzględnianiem potrzeby indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania, nieaktywnością i poniżaniem wychowanków w związku z ich niewiedzą i nieumiejętnościami, oskarżaniem i obwinianiem, moralizowaniem, agresją słowną i fizyczną, brakiem obiektywizmu i powszechną stronniczością, pociąganiem ucznia do odpowiedzialności za odmienną postawę jego rodziców bądź krytykę nauczyciela, brakiem przyjacielskich postaw wobec uczniów z jednocześnie niskim poziomem samokrytycyzmu¹⁰.

Może dlatego tak powszechnym zjawiskiem w przestrzeni edukacyjnej jest nieufność i kontrola!? Nauczyciele nie ufają swoim uczniom, udowadniając to dydaktycznie i wychowawczo stale obecną kontrolą. Nauczycieli zaś kontrolują ich jednostki nadrzędne i władze oświatowe. Postrzeganie kontroli jako działania korekcyjnego i korygującego sprawia, że nieufność świadomościowo była i jest uzasadniona. Kontrola generuje w osobach dwie postawy: tę oficjalną, przygotowaną na kontrolowanie (z przyzwoleniem emocjonalnym i aksjologicznym, najczęściej dotyczącym sfery zawodowej) i postawę prywatną (najczęściej nieakceptującą kontrolowania, a tym samym wyzwalającą u osób kontrolujących i kontrolowanych nieufność, zastrzeżenia, nadinterpretację, a więc szereg wyżej wymienionych zasad błędów wychowawczych). Kontrola i „towarzysząca jej” nieufność wychowawcza generują, niestety, bierność wychowawczą. Zachowania wychowawcze w sytuacjach kontrolowanych, ze względu na osoby lub czynniki kontrolujące, są najczęściej konformistyczne, a pozytywna aktywność wychowawcza dzieci i młodzieży najczęściej bardzo szybko uzależnia się od kontroli, wykluczając tym samym samorealizację i samowychowanie. Będąc instrumentem weryfikacji poprawności (mniej lub bardziej jawnej) dydaktyczno-wychowawczej w przestrzeni szkolnej, kontrola i nieufność stawiają grono pedagogiczne wo-

⁹ H. Izdebska, *Błędy wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 47.

¹⁰ K. Kruszko, *Między uczniem a nauczycielem*, *Życie Szkoły*, 2006, 1, s. 5.

bec nacisku, który proces wychowania i jego wartości może łatwo przeobrazić w ideologię edukacyjną, a samych nauczycieli przeobrażać w decydentów nie tylko edukacyjnych, wskazujących jak należy żyć i wypełniać zobowiązania społeczno-kulturowe.

Życiowym sprawdzianem mądrej postawy osoby nauczyciela wobec patologii w edukacji jest umiar w kontrolowaniu i zdroworozsądkowej nieufności.

Zjawisko patologii najczęściej generowane jest ideologią. To ona w mniej lub bardziej subtelny sposób wpływa na określone typy relacji interpersonalnych. To ona generuje rozróżnienia „lepszy”/„gorszy”, „ważniejszy”/„nieistotny” i skłania do instrumentalizacji stosunków między ludźmi. To klasyczne przesłanki do budowania przekonania o własnej wyjątkowości, o wyjątkowości własnych wartości i potrzeb lub deprecjonowania innych osób, ich wartości lub dążenia do osiągania celów. Funkcjonując w społecznościach o tak instrumentalnych relacjach interpersonalnych, bardzo łatwo samemu „zaszczepić” w sobie takie przedmiotowe traktowanie innych, postrzeganie innych ludzi w kategoriach użyteczności i doskonale wykorzystywanie wszelkich technik manipulowania innymi. Zawód nauczyciela jest szczególnie podatny na „przesycenie” relacjami instrumentalnymi, instrumentalizację procesu edukacji i instrumentalne postrzeganie uczniów. To makiawelizm dydaktyczny utożsamiany z autorytaryzmem, w którym partykularny cel awansu zawodowego niszczy podmiotowe relacje dorosłego z dzieckiem. W tej postaci ideologii dydaktycznej największe znaczenie użytkują normy postępowania pod postacią ogólników obowiązujących wszystkich uczniów, niezależnie od wieku, klasy i pozycji szkolnej. To najczęściej zakazy i zalecenia zredagowane pod postacią regulaminu szkolnego, regulaminów klasowych, szkolnego programu wychowawczego i iluzorycznych praw kodeksu ucznia. Kategoryzacja tych norm, jako wyznaczników poprawności edukacyjnej, opiera się na prostej zasadzie systematycznego, bardzo częstego powtarzania. W rezultacie, uczeń nabiera przekonania, że często słyszane hasła z regulaminu szkolnego lub kodeksu ucznia są bardzo ważne, mimo że najczęściej nie rozumie ważności danej szkolnej normy. Dla nauczyciela i ucznia (bowiem zasada ta obejmuje także nauczycieli, a może przede wszystkim nauczycieli!) taka procedura socjalizacji lub indoktrynacji edukacyjnej, z punktu widzenia rozwoju społecznego i dojrzałości etycznej, jest wręcz destrukcyjna. Proces socjalizacji w przestrzeni edukacyjnej to proces uczenia się nowych form zachowania, modyfikacji już posiadanych i akceptacja dążeń innych osób. Jest procesem zamykania określonych ról i postaw z powodu przyjmowania nowych ról w nowych środowiskach lokalnych, akceptacji nowych wartości – najczęściej uznanych za standard społeczny, odpowiadających określonej kulturze – zamykania jednych dróg życiowych,

przechodzenia na ścieżki życiowe innych napotkanych osób – najczęściej będących autorytetami – oraz otwierania nowych dróg poznawczych, emocjonalnych, etycznych oraz często uświadamiania ich rankingu w prestiżu społecznym.

Socjalizacja może mieć kierunek dyrektywny i aktywny. W wymiarze biernym sprzyja postawom odbiorczym, kształtuje w uczniach myślenie asymilacyjne bez kreatywności i innowacyjności, sprzyja bierności społecznej sprzyjającej konformizmowi i nonkonformizmowi. Wychowuje uczniów do pasywności poznawczej, zależnej od zaleceń i zadań nauczyciela, jego poziomu wiedzy przedmiotowej oraz poziomu autodyscypliny. To obecność ucznia, ale także i nauczyciela spolegliwego, posłusznie wykonujących każde zadanie edukacyjne zalecone przez dyrektora, przełożonego, wychowawcę i inną osobę dorosłą posiadającą prestiż społeczny. Niestety, obecność tak dyrektywnej edukacji często jest społecznie akceptowana, bowiem uzyskuje dobre efekty posłuszeństwa społecznego, gwarantuje osiągnięcie minimum wiedzy kulturowej, a w przypadku osoby nauczyciela jest gwarantem bezkolizyjnej (pedeutologicznie) realizacji wszystkich stopni awansu zawodowego. W takim kształcie edukacji przywództwo pedagogiczne ma znamiona tylko kierowania *do* i *na* określone dziedziny wiedzy oraz postawy i wzorce zachowań spełniające oczekiwania nauczycieli. Takie uzależnianie uczniów od postaw dorosłych generuje u samych nauczycieli najczęściej postawy autorytarne, modyfikujące liberalizm edukacyjny w kierunku kryteriów tylko i wyłącznie osiągania sukcesów dydaktycznych. To wychowanie opierające się na dominacji i władzy wykonawczej, w których nauczyciel dysponuje środkami mogącymi wpływać (przemocą lub groźbą przemocy) na zachowanie uczniów i reguluje to zachowanie wedle zamierzeń własnych lub dyrektora szkoły¹¹. Drugi typ socjalizacji – aktywnej – umożliwia rozwój ucznia i jego nauczyciela w kierunku wolności podmiotowej i niezależności intelektualnej, bowiem kształtuje zdolność do podejmowania decyzji wraz z odpowiedzialnością za ich konsekwencje. Taka postawa generuje zróżnicowanie postaw i poglądów w określonym środowisku społecznym, tolerancję odmiennych punktów widzenia, przyzwolenie na zachowania nietypowe – nieagresywne. To także wychowanie budujące relacje interpersonalne – altruistyczne, sprzyjające działaniom ograniczania dynamiki zjawisk agresji emocjonalnej, patologii personalnej i rewizjonizmu pedagogicznego.

Szkoła jest jedną z wielu przestrzeni życiowych, w mikroskali, w której nieustannie dokonują się wszelkie procesy i zjawiska symptomatyczne dla każdego środowiska społecznego. To przestrzeń edukacyjna, w której obok sukcesów są porażki: dydaktyczne i wychowawcze, rozwój i regres, asymi-

¹¹ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2008, s. 12.

lacja z indywidualizacją, kooperacja obok antagonizmów personalnych, budowanie nowych więzi emocjonalnych przy destrukcji już dokonanych. To pulsatory pedagogicznej przestrzeni, procesów społecznej obecności edukacyjnej, oświatowej, ekonomicznej i humanistycznej. A więc, jeśli społeczność szkolna doświadcza tak wielu oczywistych procesów społecznych, wobec tego obecność zjawisk patologicznych powinna być postrzegana jako norma społeczna, jako wartość kształcąca uczniów i nauczycieli. Które i jakie zjawiska patologiczne, w wymiarze przywództwa edukacyjnego, mogą stanowić o destrukcyjnym oddziaływaniu, a które z nich, oprócz braku wartości normatywnej, mają równocześnie pozytywny wymiar kształtujący dojrzałość społeczno-kulturową? Udział w tworzeniu sytuacji patologicznych mają przede wszystkim nauczyciele, choć oni także podlegają przemocy, doświadczają opresji. Próby budowania podmiotowych relacji z uczniami, dokonywane przez niektórych nauczycieli, w ogólnej liczbie grona pedagogicznego, giną w zinstytucjonalizowanej strukturze funkcjonowania każdej placówki oświatowej. Nauczyciele, niejako z obowiązku awansu, zdobywają kolejne dokumenty potwierdzające nowo zdobyte kwalifikacje (najczęściej pozostające jedynie na papierze), pracują coraz to nowszymi metodami, lecz nie potrafią wyzbyć się pozycji władzy nad uczniem, przewagi społecznej nad rodzicami, a swoją rolę opierają na przemocy symbolicznej, subtelnie sankcjonującej władzę w systemie edukacyjnym.

Szkoła jako instytucja społeczna, z tytułu specyficznej hierarchii stratyfikacyjnej stanowi doskonałe źródło społecznego generowania agresji i przemocy. Jest to uwarunkowane nie tylko bezpośrednim i widocznym niepoprawnym zachowaniem uczniów, ale także atmosferą w przestrzeni społeczno-symbolicznej i reakcją na obecność w nowej przestrzeni społecznej (adaptacja *do* i z wybieraną oraz narzucaną rolą społeczną), jak również często z różnymi próbami przetrwania w szkolnej rzeczywistości. Zjawisko agresji nauczycieli wobec uczniów bywa sporadycznie opisywane w publikacjach pedeutologicznych, a w ocenie autorów tej publikacji jest ono w stopniu najwyższym odpowiedzialne za skalę i dynamikę patologii szkolnych.

W jakiej mierze współczesna szkoła jest dla uczniów, a w jakiej dla nauczycieli? Dla kogo uczniowie to niestety wartość przedmiotowa w edukacyjnej strukturze systemu oświaty? Pytanie jest zasadne w aspekcie praktycznego wymiaru współczesnej szkoły, w której *tylko* uczniowie wykonują polecenia nauczycieli, respektowany jest regulamin zredagowany *tylko* przez nauczycieli, obowiązuje dynamika zachowań fizycznych wyznaczona *przez* nauczycieli, a sami uczniowie mówią i pytają treścią oraz formą dostosowaną *tylko dla* nauczycieli! To dla nauczycieli, nieporadnych i nieśmiałych wychowawczo, w szkołach instalowane są kamery, które w perfekcyjny sposób uczą uczniów dwuznaczności, kształtowania świadomości koniunkturalizmu ról

społecznych (tych *widocznych/korzystnych* i tych *niewidocznych/nie zawsze optymalnych*), a więc ukrywania swojej indywidualności, a w konsekwencji kształtowania postaw „prawdy oficjalnej i prywatnej”. Komu, we współczesnej szkole, potrzebne są mundurki...?, zapewne nie uczniom, którym odbierają indywidualność fizyczną, ujednociają osobowość edukacyjno-społeczną, bowiem są sztucznie podtrzymywanymi relikdami szkół totalitarnych (wojskowych, wyznaniowych). Dlaczego współcześnie pracujący nauczyciele w szkole XXI wieku nie postrzegają agresji dzieci i młodzieży jako naturalnego czynnika adolescencji (dojrzwania biologiczno-społecznego), potrzebnego w kształtowaniu dojrzałości aksjologiczno-społecznej? Dlaczego agresja jest dla uczniów skalą doświadczanego dydaktycznego poniżenia i niesprawiedliwości dorosłych oraz miarą słabości nauczyciela w pedagogicznym niezrozumieniu dziecka? Dlaczego często symbolami polskiego nauczyciela nadal jest kreda i tablica?

Ciągle, dla wielu nauczycieli, te archaiczne symbole stanowią platformę ukrywania kompleksów niedostatecznej wiedzy i nieumiejętności. Niestety, stanowią także obronę przed szokującymi ich zachowaniami uczniów. Nieporadność nauczycieli przede wszystkim wynika z niewiedzy o sposobach reagowania na szokujące agresywne zachowania uczniów.

Co z tego, że skończyłam kilka kursów, uczyłam się sposobów porozumiewania z uczniami, skoro w praktyce szkolnej jest to zupełnie nieprzydatne. Na kursach powinno nas się uczyć zachowania w sytuacjach ekstremalnych – reagowania na wulgaryzmy, pyskowanie, obraźliwe gesty. Ja nie umiem sobie radzić z chamstwem uczniów – nauczycielka liceum, 10 lat stażu pracy.

Uczniowie zastaniają się swoimi prawami jak tarczą i robią to, co chcą. Czują się nietykalni i bezkarni. Tak dalej być nie może! – nauczycielka gimnazjum, 6 lat pracy¹².

O stopniu i skali poczucia zagrożenia w środowisku nauczycieli, zjawiskach i agresywnych zachowaniach uczniów pewne pojęcie daje roczny Raport programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2009¹³ – w zdecydowanej części obrazujący nauczycielskie poczucie doświadczanej przemocy psychicznej (obrażanie nauczyciela, ignorowanie jego poleceń, prowokowanie do wybuchów złości). Zastanawia jednak zróżnicowanie uczniowskiej i nauczycielskiej oceny stopnia radzenia sobie z tego typu zachowaniami, bowiem 36% uczniów twierdzi, że szkoła zupełnie nie potrafi znaleźć rozwiązania kompromisowego na obecną agresję uczniowską, gdy tymczasem na analogiczne pytanie 90% nauczycieli odpowiedziało, że bardzo dobrze lub

¹² J. Lubowiecka, *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Olsztyn 2002, s. 115.

¹³ Raport programu społecznego *Szkoła bez przemocy. Raport roczny 2009*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/176-raport-roczny-2009.pdf>, [dostęp: 27.11.2018].

dobrze sobie radzi. Skąd zatem takie wysokie zróżnicowanie? Czy dlatego, że przemoc w szkole była, jest i zawsze będzie, a sami nauczyciele bardzo szybko adaptują się do nowych, uczniowskich zachowań agresywnych, przyjmując je jako stały społeczny element przestrzeni edukacyjnej? Może przyczyną tkwi w bardzo rzadko podejmowanych działaniach profilaktycznych, z tytułu braku u nauczycieli umiejętności mediacji społecznej, międzypokoleniowej? Konflikty, choć są naturalną częścią życia, trzeba umieć rozwiązywać, a w przestrzeni szkolnej mogą uzyskiwać także wymiar wychowawczy dla uczniów i nauczycieli.

Coraz częściej ujawnia się oczywista zależność pedagogiczna – im mniejszy autorytet nauczyciela, tym bardziej w działania wychowawczo-dydaktyczne nauczyciela wnika instrumentalne traktowanie uczniów, których opresyjne zachowania dynamizują się. Instrumentalizacja stosunków interpersonalnych znajduje swoje odzwierciedlenie w znikaniu z powszechnego słownika pedagogicznego takich kategorii, jak: *dobry, wartościowy uczeń, czy uczeń zasługujący na ...*, a na ich miejsce wchodzi określenia: *nauczyciel/uczeń przydatny, mój uczeń/nauczyciel, tego ucznia/nauczyciela można użyć do ...*, zauważyła M. Dudzikowa¹⁴ i dawno już monitowała, że w dzienniczkach ucznia nauczyciele wpisują tylko uwagi negatywne, krytyczne, oceniające, a nie zachwalające, gratulujące, pocieszające, wyróżniające Brakuje uwag typu: *z satysfakcją informuję, iż syn Państwa zasługuje na pochwałę, ponieważ...*, które w sposób fenomenalny dowartościowują każdego ucznia, pomagają mu odnajdywać jego mocne strony. Ich sporadyczna obecność jest wynikiem patologii szkolnej, usankcjonowanej prawem oświatowym, na mocy którego to tylko i wyłącznie dziecko zawsze jest winne nauczycielowi i szkole, gdy nie wywiązuje się ze swoich uczniowskich zobowiązań, natomiast jeśli swojej powinności nie wypełnia szkoła lub nauczyciel pozostają bezkarni, nie są dziecku nic winni. *Przewidziano bardzo surowe kary dla złych uczniów, ale za bycie złym nauczycielom nie grożą żadne sankcje*¹⁵. Już niewielu nauczycieli zauważa u siebie specyficzną systematykę dotyczącą pracy wychowawczej, to jest nagminne wpisywanie uczniom uwag, przyznawanie punktów karnych za to, że na przykład zachowanie ucznia odbiega od przyjętej normy (ideału szkolnego), że jest zbyt żywy lub ospały, że nie nadąża z dynamiką poznawania nowej wiedzy wyznaczoną przez nauczyciela, że afirmuje swój bunt nawet wtedy, gdy nauczycielowi zabraknie cierpliwości. Jak pisze F. Dyka, brak tolerancji wobec dziecięcych figlów i psot czyni nauczyciela chłodnym moralistą, sumiennym nadzorcą, nielubianym przez dzieci, które za ciągłe uwagi i zrzędenie starają się wyprowadzić go z równowagi¹⁶.

¹⁴ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, s. 241.

¹⁵ J. Lubowiecka, *Wielowymiarowe konteksty*, s. 140.

¹⁶ F. Dyka, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Edukacja i Dialog, 1999, 3, s. 41.

Taka postawa w świetle literatury współcześnie określana jest przedmiotową realizacją pedagogicznego posłannictwa, to tendencja podporządkowywania swoich uczniów nauczycielskim poleceniom niepodważalnym i niekwestionowanym, to konstruowanie w świadomości uczniów hierarchicznego obrazu świata i obecności społecznych ról – odgórnie zadecydowanych i przyznawanych. Jakakolwiek postać uczniowskiej niezgody, zastrzeżeń i prób kwestionowania, w opinii uprzedmiotowionego nauczyciela, jest wyrazem nieposłuszeństwa, złamaniem obowiązujących zasad wywołujących dysonans, zaburzających ład edukacyjny i społeczny środowiska szkolnego. Takie przedmiotowe postrzeganie naturalnej indywidualności dzieci i młodzieży, w świadomości tak nauczającego nauczyciela, nigdy nie uzyska statusu *pedagogicznego lustra*, które najpełniej staje się podmiotowym drogowskazem pedeutologicznej kreatywności i edukacyjnej innowacji. Powszechność tego pedagogicznego standardu przedmiotowego w szkołach publicznych doskonale ugruntowuje dydaktyzm zamknięty na dialog i rozmowę – czyli nie jako samodzielne, indywidualne rozumienie i dochodzenie do wiedzy, lecz przyswajanie gotowej wiedzy i nagradzanie *mądręgo* przyswajania wiedzy.

Wielu pedagogów, od kilku lat intensywnie „penetrujących” środowisko edukacyjne pod względem (nie)fizycznej agresji nauczycieli, potwierdza powszechność zjawiska agresywnych postaw nauczających nauczycieli. Warto przytoczenia są wyniki badań przeprowadzonych pod kierunkiem J. Obuchowskiej¹⁷, które w sposób jednoznaczny i niekwestionowany obnażyły wielopoziomowość agresji nauczycielskiej, a przede wszystkim osoby dorosłej wobec niezrozumienia pokolenia młodzieży i dzieci. W szkołach zawodowych na porządku dziennym uczniowie doświadczali słownego zastraszania, gróźb i wyzwisk, odpłacając się nauczającym ich nauczycielom także groźbami, złośliwymi komentarzami, groźbami pobicia, a nawet wybijaniem szyb. Kompetencje nauczających nauczycieli były podważane nie tylko przez agresywność emocjonalną uczniów, ale także przez rutynę i brak otwartości na innowacje, obowiązek sztywnego przestrzegania regulaminu zdominowanego drobiazgowością i rygoryzmem, a nade wszystko systematycznym udowadnianiem władzy¹⁸. Bezradność w sytuacjach konfliktowych, w opinii uczniów, nauczyciele najczęściej tuszują przemocą i zastraszaniem, wykluczającymi z procesu dydaktyczno-wychowawczego współpracę i emocjonalne bezpieczeństwo uczniów, tak bardzo nieodzowne dla prawidłowego funkcjonowania procesu dojrzałości szkolnej i społecznej. Przykre, że popularna jest taka opinia uczniów o nauczających ich nauczycielach, niebędą-

¹⁷ J. Obuchowska, *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983, s. 75.

¹⁸ M. Dąbrowska-Bąk, *Przemoc w szkole: analiza wychowania opresyjnego*, Poznań 1995, s. 29.

cych osobami, od których mogą uczyć się kultury osobistej¹⁹. Wyniki badań J. Obuchowskiej wystawiają nauczającym nauczycielom (u ponad połowy badanych uczniów) niechlubną opinię niesprawiedliwego oceniania uczniów, prowadzenia nudnych lekcji za pomocą metod utrudniających rozumienie nowo poznawanej wiedzy i częstego stosowania krzyku jako podstawowego środka komunikacji werbalnej z milczącymi uczniami. Właśnie takie sytuacje rodzą w uczniu szkolny lęk, obawy przed (przecież naturalnymi i potrzebnymi!) niepowodzeniami szkolnymi i rywalizacją między uczniami o wiedzę, rolę społeczną i rywalizację z nauczającym nauczycielem – rywalizację twórczą, kształtującą kreatywność i jeszcze bardziej pobudzającą ciekawość poznawania świata²⁰. Nic tak destrukcyjnie nie oddziałuje na ucznia, nie rujnuje jego poczucia własnej wartości, jak brak u nauczającego nauczyciela akceptacji jego zindywidualizowanych uzdolnień, umiejętności, a także nieumiejętności i braku uzdolnień. To te braki najczęściej są źródłem antyspołecznych zachowań w środowisku uczniowskim, w którym agresja pozwala obniżyć lub rozładować generowane napięcie emocjonalne. Czy można (i należy) wymagać od ucznia mądrej postawy wobec powszechności: publicznej krytyki przed całą klasą (31,46%), obraźliwych określeń osoby ucznia typu idiota lub kretyn (28,09%), wyśmiewania ucznia w przypadku błędnie udzielanej odpowiedzi (19,1%), czy wyszydzania wyglądu ucznia (6,74%)²¹? Z bilansu wyników wielu badań²² wyłaniają się najczęściej występujące i akcentowane przez uczniów cechy niepożądane u nauczających nauczycieli:

1) niesprawiedliwość – najczęściej dotycząca oceniania uczniów, wyzwalająca u nich negatywne emocje, bowiem powinna dotyczyć oceny faktycznego stanu wiedzy ucznia a nie jego poglądów, stroju, a nawet płci;

2) złośliwość – najczęściej wymieniana i najboleśniejsza dla ucznia, w największym stopniu wyzwalająca w nim bezradność i chęć odreagowania;

3) faworyzowanie uczniów – cecha najbardziej niepożądana, bowiem argumentacja nauczycielska nie zawsze jest zgodna z powszechną opinią uczniowską;

4) ośmieszanie – stanowiące w opinii uczniów próbę tuszowania nauczycielskiej niekompetencji i kompleksów;

5) brak czasu dla uczniów – notoryczna obecność nauczycielskiego zniecierpliwienia brakiem u uczniów zrozumienia wykładanego tematu, zbyt powolnego (w ocenie nauczycieli) uczniowskiego odpowiadania przy tablicy, które jest jedną z najbardziej stresogennych sytuacji dla ucznia; nieustanna

¹⁹ J. Lubowiecka, *Wielowymiarowe konteksty*, s. 115.

²⁰ J. Obuchowska, *Lęk szkolny*, [w] *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 137.

²¹ S. Jochan, *Zjawiska agresji i przemocy w klasach IV – VI szkoły podstawowej*, Kalisz 2009.

²² H. Gauzy-Steinke, *Relacje nauczyciel – uczeń a norma wzajemności*, Auxilium Sociale Novum, 2008, 1-2, s. 222.

gonitwa i walka z czasem najczęściej krzywdzi dzieci uczące się i pracujące w wolniejszym tempie oraz generuje powierzchowność realizowanych przez nie zadań edukacyjnych;

6) bardzo powszechny brak poczucia humoru.

Obecność takich opinii obrazuje także kulturowe świadectwo nauczających nauczycieli. P. Mikiewicz²³ (podając za D. Hargreavesem) określił je w sześciu elementach:

1) **autonomii** – metod i technik stosowanych w prowadzeniu lekcji i realizacji nowych treści; odbywa się to poza wiedzą i kontrolą innych nauczycieli;

2) **lojalności** – nie jest praktykowane ani pozytywnie oceniane wzajemne krytykowanie się przed dyrektorem lub uczniami;

3) **przejętności** – nie należy do powszechnych chwalenie się nauczyciela własnymi osiągnięciami przed innymi nauczycielami oraz wyróżnianie ucznia na forum klasy za jego ciężką pracę lub szczególne osiągnięcia;

4) **cynizmie** – jako braku wiary w teoretycznie skonstruowane cele wychowawcze oraz w możliwość realizacji wprowadzania innowacji w strukturę szkolno-dydaktyczną;

5) **antyintelektualizmie** – widocznym w pragmatycznym stosunku do wykonywanej pracy postrzeganiu procesu nauczania i wychowywania jako tożsamego z procesem produkcyjnym, w tzw. pojęciu *to tylko praca*;

6) **kategoryzowaniu** – powszechnym i ulubionym przez nauczycieli etykietowaniu uczniów, z akceptacją obecności zniekształceń poznawczych (efekt Pigmaliona, Galatei, hallo, Golema itp.).

Oczywiście, zasadne wydaje się w tym miejscu wypunktowanie postaw uczniowskich, stanowiących odpowiedź, reakcję obronną na tego typu zachowania nauczycieli. Do najpowszechniejszych zalicza się: lizusostwo i inne reakcje schlebiające, uległość i przystosowywanie się, współzawodnictwo i rywalizacja w nurcie destruktywnym, powolne zanikanie tak zwanej komunikacji w górę, bunt i opór, tworzenie w środowisku klasowym sojuszków i koalicji oraz społeczne wycofywanie się i zajmowanie pozycji dystansu społeczno-poznawczego.

Chyba nikt z nauczających nauczycieli nie przewidywał, że na tak zwanym szkolnym ringu agresji i przemocy uczniowsko-nauczycielskiej zostaną użyte przez młodzież narzędzia komunikacji medialnej, które dopiero w całej skali ukazują nie tylko efekty wzajemnej agresji, ale w analizie tych patologii szkolnych dopisują wiele treści kulturowo-społecznych, uświadamiających pedagogom ich złożoność i wieloaspektowość. Klasycznym przykładem jest tak zwana „sprawa toruńska”, w której bezradność nauczyciela, niekompe-

²³ P. Mikiewicz, *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2008, s. 92.

tencja, niemoc i lęk wygenerowały społeczne zachowania młodzieży. Historia tej patologii uświadomiła wielu pedagogom tylko teoretyczną obecność wszechobecnego hasła: *zadaniem szkoły jest wychowywać a nie karać (!)* oraz ograniczenia. To nauczyciel w pierwszych kontaktach z klasą powinien wypracować czytelne dla uczniów zasady dotyczące pożądanego zachowania, spektrum wiedzy pożądaney i ocenianej, i umiejętności potwierdzających ową wiedzę. Bardzo ważna jest świadomość możliwości negocjacji tych zasad, wynikająca ze zmienności edukacyjnej i nieprzewidywalności wychowawczej. Ta swoista gra nauczyciela z uczniami często zostaje kierowana *de facto* na realizację tylko i wyłącznie zadań dydaktycznych, które promują i ugruntowują władzę nauczyciela nad uczniami, bez prawa do debaty, dialogu, konfrontacji merytorycznej *niewiele umiającego ucznia* i najczęściej *wszystko znającego i wiedzącego nauczyciela*.

Co lub kto stanowi o źródłach takich postaw? Zapewne jedną z licznych przyczyn jest wyobrażenie o roli i powinnościach nauczyciela piastującego funkcję dyrektora, który bardzo często skłonny jest myśleć, że wolno mu *więcej* niż pozostałym nauczycielom. To dyrektor szkoły preferujący, w strukturze powinności pedagogicznych, wartości: posłuszeństwa, przystosowania, uległości i spełniania zobowiązań najczęściej generuje u swoich nauczycieli postawy autokratyzmu wobec uczniów, upowszechniających wartości, których zobowiązani są sami przestrzegać. Takie kształtowanie pragmatycznych postaw prowadzi do uznawania w przestrzeni zawodowej i osobistej tylko wymiaru faktów, które mają wymiar fizyczny, zewnętrżności, rzeczywistego dowodu, prowadzą do kształtowania nauczyciela uprzedmiotowionego. Potwierdziły to wyniki badań B. Krzywosz-Rynkiewicz²⁴, które unaoczyły wiele niespójności pedagogicznych między środowiskiem nauczycieli i uczniów. 20 dyrektorów szkół w ocenianiu swoich nauczycieli wykazało się ambiwalencją wobec idei pedagogicznych promowanych w teoretycznych założeniach szkolnych programów wychowawczych i edukacyjnych.

We współczesnej pedagogice coraz częściej prezentowane są wyniki podobnych badań przeprowadzanych w środowisku akademickim. Kwestiami problematycznymi w praktyce akademickiej okazują się także obiektywizm, wzajemne poszanowanie poglądów, kultura interpersonalna oraz dojrzałość aksjologiczna. Studenci coraz głośniejszy krytycznie oceniają zbyt małe, ich zdaniem, zaangażowanie wykładowców w prowadzone zajęcia, sporadycznie zindywidualizowane podejście do studentów oraz nieciekawe metody prezentacji wiedzy. Współcześni studenci wielokrotnie zgłaszają zastrzeżenia wobec poziomu i kultury prowadzonych wykładów (ciche i niewyraźne mó-

²⁴ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Ocena szkolna a kształtowanie kompetencji zawodowych*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, s. 145-153.

wienie, brak spójności i logiki w prezentacji nowych zagadnień, wymagania wiedzy nieobecnej w literaturze obowiązującej) oraz brak u wykładowców sygnałów zwrotnych na zastrzeżenia artykułowane przez studentów.

Społeczeństwo zawsze utożsamiało zawód nauczyciela z kształceniem młodzieży do życia w społeczeństwie wiedzy i dynamizmów cywilizacyjnych. Od wielu pokoleń to nie rodzina, lecz nauczyciele są i powinni być społeczny-
mi emisariuszami kulturowego kształtowania wszystkich młodych pokoleń. To od nauczycieli oczekuje się, że w sposób mądry i rzetelny będą przekazywać uczniom najistotniejsze paradygmaty społeczne: spektrum odpowiedzialności indywidualnej i grupowej; aksjomaty poczucia bezpieczeństwa i powszechności ryzyka życiowego; wymiar i istotę pracy jako zbiór czynności powtarzalnych i czynności twórczych (kreatywnych, innowacyjnych); spektrum adaptacji społecznej możliwej do modyfikowania i przekształcania; niuanse aksjologiczne między komfortem technologicznym a niezależnością i wolnością intelektualną oraz odwagę na myślenie przyszłościowe uwzględniające dziedzictwo i testament rodzinno-społeczny.

Między uczniem i nauczycielem nieustannie dokonuje się sprzężenie zwrotne²⁵, które ma swój wymiar w życzliwych postawach, przyjaznym odwzajemnianiu się oraz w niezyczliwości, krytyce, braku zainteresowania, a czasem nawet wrogości. Brak pedagogicznej synergii pomiędzy treściami życzliwości i niechęci prowadzi do wielu sytuacji niepożądanych w szkole. Uczniowie, jako główni aktorzy szkolnej sceny, społeczną przestrzeń edukacyjną stale poddają relatywizacji, tworząc ją na nowo, konstruując na nowych poziomach opinie o pracujących nauczycielach dla innych uczniów i dla środowiska pozaszkolnego – lokalnego. Opinie te najczęściej mają wymiar czterech kategorii, w ramach których nauczyciele:

- 1) nakazują, dyscyplinują i bezkrytycznie wymagają;
- 2) tolerują uczniowski żart i śmiech;
- 3) w naukę wpisują śmiech i żart jako jeszcze jeden element edukacji, a prezentowaną wiedzę przekazują w sposób kompetentny, pamiętając, że emocje i zaangażowanie jedynie wzmacniają edukację;
- 4) dla uczniów są „przezroczyści” – wychowawczo, emocjonalnie, społecznie i aksjologicznie, tzn. „nie liczą się”; nie potrafią zapewnić na lekcjiładu (bezsilni wobec uczniów grających w karty, biegających po klasie, rzucających papierkami, naśmiewających się z niego), nie potrafią przyznać się do błędu, wykazując podczas lekcji znużenie czy moralizowanie, lub uzalanie się nad sobą samym.

Niestety, prorocze okazały się słowa A. Nalaskowskiego, że nauczyciele są materią i antymaterią edukacji, którzy choć pragnęliby zmienić pracę, bo

²⁵ H. Gauzy-Steinke, *Relacje nauczyciel – uczeń*, s. 223-224.

wypalenie zawodowe czyni duże spustoszenie w ich aktywności społecznej, tkwią w swoich szkołach nieodwołalnie, nauczając – sami niewiele wiedząc. To społeczność skupiająca osoby o nieprzeciętnej charyzmie pedagogicznej, lecz także bezwiednie wypełniających nakazane im obowiązki, realizujących tylko i wyłącznie minimum programowe. A przecież, nauczyciel jako wykonawca cudzych pomysłów ma możliwość, społecznie wyjątkową, w treści programowe wpinać własne doświadczenie, kreatywność i innowację tak, by stawać się intelektualnym zapalnikiem dla swoich uczniów, pamiętając o heteronomii²⁶, socjonomii²⁷ i autonomii moralnej²⁸ według J. Piageta. Niestety, pokazywanie dziecku rzeczywistości i nauczanie o niej wymaga dojrzałości społecznej. Jej wykładnikiem jest rozumienie, na czym polega istota wychowania – często mylona z dydaktyką, uczeniem z nauczaniem, a autorytet z autorytaryzmem. To szkoła jest najczęściej płaszczyzną styku kultury szkolnej, pochodzenia rodzinnego oraz środowiska lokalnego. Będąc instytucją społeczną, posiadającą czytelne normy i systemy wartości, porządkując zachowania i wzory relacji społecznych, wyznacza swoim uczestnikom spektrum dozwolonych relacji na swoim terenie, przyzwala na obecność jednostkowych różnic w środowisku uczniów i nauczycieli, wyznaczając tym samym treść tak zwanej kultury szkoły²⁹, która umożliwia jej uczestnikom funkcjonowanie i pedagogiczny rozwój oraz społeczną integrację poprzez różne formy powiązań³⁰. Tę kulturę budują i kształtują także opinie środo-

²⁶ **Heteronomia moralna** (2-9 r.ż.) – typowa dla zachowania regulowanego zakazem zewn. (sankcje zewn. – głównym powodem przestrzegania reguł moralnych), wyróżniamy: **fazę ego-centryzmu** (2-5 r.ż., niezdolność rozumienia cudzych stanów psychicznych, własne emocje i dążenia projektowane na innych, zachowania asekuracyjne wobec kary i kierowane na pozyskiwanie nagród) i **fazę konformizmu** (5-9 r.ż., działania poszukujące podziwu, uznania innych, akceptacji, a pojawiający się stres wynika z konfliktu z wymogami moralnymi, wykształca się umiejętność oceny zachowania innych); http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny, [dostęp: 27.11.2018].

²⁷ **Socjonomia moralna** (9-13 r.ż.) – akceptacja kodeksu norm wyznawanych przez grupę, bez przypisywania jako własnych; jest zasadnicza dla **moralności partykularystycznej** (provincjonalizm wzorów, zasad, norm postępowania) oraz dla **konwencjonalizmu** (to postępowanie oparte na umowie, k. grzecznościowy, k. formalny); <http://www.slovník-online.pl/kopalinski>, [dostęp: 27.11.2018].

²⁸ **Autonomia moralna** (13-21 r.ż.) – postępowanie umotywowane wewnętrzną akceptacją norm i uznaniem ich za własne; fazy: **pryncypializm** (13-15 r.ż., internalizacja zewn. wzorów we własne postawy wyznaczające zachowanie); **racjonalizm** (15-17 r.ż., szukanie sensu uprzednio zaakceptowanych norm, analizowanie przyczyn potrzeby przestrzegania norm i ich celów) i faza **idealizmu moralnego** (17-21 r.ż., moralność ma charakter świadomy i refleksyjny, problemy moralne są rozstrzygane z punktu widzenia przyjętego systemu wartości, orientacja na cele społeczne a układem odniesienia są ideały i wiedza); http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny, [dostęp: 27.11.2018].

²⁹ J. Szurzykiewicz *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 280.

³⁰ Tamże, s. 281.

wiska lokalnego oraz osób z nią powiązanych w dłuższej przestrzeni czasowej, kilkuletniej. L. Pytka wręcz uważa, że tworzą ją dwa komplementarne komponenty: kultura uczenia (się) i społeczny klimat szkoły, najpełniej funkcjonujący w polskiej szkole³¹. Ten klimat, konstruowany uczniowskimi wartościami motywacji do nauki, przekonaniem do własnej szkoły, akceptacją wartości edukacyjnych jest odpowiedzialny za uczniowską świadomość przynależności do społeczności szkolnej, wspólnoty społecznej, w której patologię szkolne wynikają z dysonansów poznawczych, niezrozumienia rzeczywistości szkolnej, niedojrzałości edukacyjnej, niewystarczającego wsparcia ze strony społeczności rówieśniczej. W szkolnej działalności edukacyjnej najistotniejsze okazują się: wykształcenie uczniowskich kompetencji społecznych, długofalowe przedsięwzięcia wychowawczo-korekcyjne, wielopoziomowa prewencja szkoła – klasa – uczeń, a nade wszystko edukacja społeczna w szkole i o szkole dla lokalnej społeczności.

Nauczyciel powinien umieć aranżować wychowawczo sytuacje, w których w równym stopniu uświadamia sobie i ceni wartość każdej z nich, kształtując tym samym u swoich uczniów wartość tolerancji, umiejętność oceny posiadanego dziedzictwa, z jednoczesnym zwróceniem uwagi na jej niedoskonałości. Niezrozumienie uczniów buntujących się wobec nieznanego, nieakceptowanego i niezrozumiałego zawsze będzie generować kolejne ogniwo łańcucha społecznego wykluczenia. Proces kształcenia jest osadzony na wartościach, które uczniowie mogą rozpoznać, zrozumieć, zaakceptować i (respektować) identyfikować się z nimi oraz dokonywać ich transpozycji we własny proces aksjologicznego dojrzewania.

Dokonujące się na naszych oczach, na przestrzeni jednego pokolenia, zmiany cywilizacyjne redagują coraz więcej pytań wobec zasadności znacząco większych i trudniejszych społecznych oczekiwań wobec nauczycieli. Wiedza pedagogiczna zdobywana podczas kształcenia akademickiego, praktyka zawodowa nabywana w określonej przestrzeni aglomeracji miejskiej lub wiejskiej stawiają pod znakiem zapytania zasadność konstruowania inwariantu oczekiwań środowisk lokalnych wobec pracujących nauczycieli. Czy dobra znajomość patologii szkolnych, spektrum agresji uczniowskiej oraz nieprawidłowości etyczno-zawodowych nauczających nauczycieli jest współcześnie wystarczająca, by skutecznie i mądrze rozwiązywać coraz to nowe – w sferze emocji, wartości i fizyczności – konflikty dokonujące się w przestrzeni edukacyjnej? W jakim stopniu wiedza i pedagogiczna mądrość dyrektora szkoły, wykształcenie rodziców uczniów uczęszczających do jego placówki, na bieżąco aktualizowane kwalifikacje grona pedagogicznego w edukacji społecznej

³¹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, [w:] Tamże, s. 281.

mogą stanowić *receptę społeczną* stanowiącą o sukcesie wychowawczym określonej placówki szkolnej?

Skutecznym wsparciem rozwiązywania problemów nieustannie żywej i bolesnej strony dojrzewania szkolnego oraz społecznego uczniów, problemów pracy nauczyciela w przestrzeni patologii edukacyjnych może w przyszłości okazać się stosowanie zasad przywództwa edukacyjnego w środowiskach uczniowskim i nauczycielskim, zjawiska dobrze rozpoznanego, zrozumianego, zaakceptowanego i respektowanego.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska-Bąk M., *Przemoc w szkole: analiza wychowania opresyjnego*, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań 1995.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dyka F., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Edukacja i Dialog, 1999, 3.
- Gauzy-Steinke H., *Relacje nauczyciel – uczeń a norma wzajemności*, Auxilium Sociale Novum, 2008, 1-2.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny, [dostęp: 27.11.2018].
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny, [dostęp: 27.11.2018].
- <http://www.slownik-online.pl/kopalinski>, [dostęp: 27.11.2018].
- Izdebska H., *Błędy wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Jochan S., *Zjawiska agresji i przemocy w klasach IV – VI szkoły podstawowej*, praca magisterska (promotor: prof. UAM dr hab. Mirosław J. Śmiałek), WPA UAM, Kalisz 2009.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Kruszko K., *Między uczniem a nauczycielem*, *Życie Szkoły*, 2006, 1.
- Krzywosw-Rynkiewicz B., *Ocena szkolna a kształtowanie kompetencji zawodowych*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Lubowiecka J., *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Ludwicyński A., *Wdrażanie ocen pracowniczych*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwicyński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Marek Z. SJ, *Pedagogika towarzyszenia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Mikiewicz P., *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Obuchowska J., *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.

- Obuchowska J., *Lęk szkolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Raport programu społecznego „*Szkola bez przemocy. Raport roczny 2009*”, <http://www.szko-labezprzemocy.pl/pliki/176-raport-roczny-2009.pdf>, [dostęp: 27.11.2018].
- Szurzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Wysocka E., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KOBIETY NA BIEŻNI DO SATYSFAKCJONUJĄCYCH RELACJI PARTNERSKICH I RODZINNYCH W KULTURZE CELEBRUJĄCEJ „JA”

ABSTRACT. Ściupider-Młodkowska Mirosława, *Kobiety na bieżni do satysfakcjonujących relacji partnerskich i rodzinnych w kulturze celebrującej „Ja”* [Women in their Race to Satisfying Partner and Family Relationship in the Culture Focused on the “I” Rather Than “We”]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 307-320. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.20

The article aims at approximating the socio-cultural dimension of contemporary requirements of women, especially women who are socially imposed by the codes of self-improvement and satisfaction in almost every sphere of life: partnership, intellectual, family, sexual, aesthetic, professional. The article is divided into three parts. The first part, entitled “The run for liberation or alienation, narcissism and frustration”, discusses the evolution of the “Polish Mother” stereotype into that of the “superhero” type. The following part describes the conflict between women’s need for recognition and self-exclusion on their way to happiness. The last part designates the quest for recognition among items that satisfy the consumption hunger and escalate the hunger for recognition, simultaneously causing a natural disintegration of women’s inner power.

Key words: relationship, women in the culture of narcissism, value of recognition, superhero type

*Kobieta współczesna to wir aktywności.
Świat zmusza ją, by była wszystkim dla wszystkich (...)
Uderzające są podobieństwa w bezlitosnym tępieniu wilków i kobiet
przez tych, którzy ich nie rozumieją
Clarissa Pinkola Estes¹*

Wstęp

Kobiety i kobiecość od lat stanowią ważny punkt odniesienia dla myśli, czy sporów feministycznych. Na temat kobiecości jako wciąż „niedomkniętej

¹ C.P. Estes, *Biegająca z wilkami. Archetyp dzikiej kobiety w mitach i legendach*, Poznań 2001, s. 11-12.

i transformującej się kategorii” (wg Rosi Braidotti)² wypowiadają się same kobiety, a debatę rozpoczął ruch feminizmu, świadomie odzyskujący prawa do przedstawiania kobiecości przez same kobiety, ale nie mający większego sensu bez praktyki politycznej, zbiorowego działania i szeroko pojętych działań w kierunku uświadamiania społecznego.

Projekt zwany feminizmem, między innymi w Polsce jest wciąż niedomknięty, a wyzwolenie kobiet często przyjmuje wyłącznie prowizoryczny wymiar samodoskonalenia, czy też zachowań prowokowanych przez kulturę celebrycką jednostkowe dobro. Z kolei, w temacie rodzinności i partnerstwa istotny jest mit Matki Polki, od którego współczesne młode kobiety z jednej strony uciekają, ale który przeistoczył się w superbohaterki – matki, żony, córki – stuprocentowo aktywne i biegnące na bieżni do tak zwanego szczęśliwego i satysfakcjonującego życia.

Artykuł ma na celu przybliżyć społeczno-kulturowy wymiar współczesnych wymagań stawianych kobietom, a dokładnie kobiet obciążonych narzuconymi społecznie kodami samodoskonalenia i satysfakcji w niemal każdej sferze życia: partnerskiego, intelektualnego, rodzinnego, seksualnego, estetycznego, zawodowego. Z drugiej strony kobiet, które określa się pejoratywnym typem tak zwanej „karierowiczki”, odrzuconym przez kobiety będące w domu i wychowujące dzieci oraz przez mężczyzn, którzy akceptują i niezwykle cenią taką matkę i żonę. Osiągnięcie „pełni szczęścia” na każdym z wymienionych poletek przypomina bieg na bieżni. Symboliczna bieżnia – metafora zapożyczona od Zygmunta Baumana³ – to nie tylko tor wyścigowy, na którym ciało poddawane jest nieustannej dyscyplinie, ale także miejsce, gdzie nie można choć na ułamek chwili zwolnić, a tym bardziej się zatrzymać. Bieżnia, na której ćwiczą biegacze w klubach fitness jest w kształcie elipsy lub okręgu, symbolizuje nudny, niekończący się ruch w zamkniętym pomieszczeniu, bez kontaktu z przyrodą, ale też bez większego celu, refleksji, czy sensu. Artykuł nie będzie dotyczył wielości odmian i definicji kobiecości, ani też upodobań, usposobień, poglądów społeczno-kulturowych oraz wielości kodów i aspektów obejmujących wszystkie kobiece role. Rozważania o kobietach będących na bieżni zarysowują raczej problem społeczny, który z pewnością nie dotyczy każdej szeroko zróżnicowanej grupy kobiet, o którym nie można i nie sposób wypowiadać się jako o ujednoliconym w barwnej przestrzeni relacji i ról kobiecych. Inspiracją do napisania tekstu o kobietach będących w ciągłym ruchu było uczestnictwo w wymianie myśli na temat „Stulecia praw kobiet”, w podstoliku zorganizowanym przy okazji Zjazdu

² J. Wodzik, *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem we współczesnej myśli feministycznej*, Warszawa 2016, s. 230.

³ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 68-69.

Pedagogów Społecznych w Poznaniu⁴. Pytanie, które się wówczas nasunęło, a zarazem zainspirowało: Minęło sto lat od nadania kobietom praw wyborczych, czy od tego czasu wiele uległo zmianie, a skoro tak, to dlaczego kobiety wciąż muszą się starać o uświadamianie społeczne swoich praw?

Bieg wyzwolenia czy alienacji, narcyzmu i frustracji?

Czy współczesne kobiety biegną, czy raczej uciekają (od: miłości „do grobowej deski”, jednego miejsca zamieszkania, stałego zatrudnienia, macierzyństwa)? Czy współczesne kobiety oddalają wszelkie zobowiązujące i wymagające czasu oraz poświęcenia działania na odpowiedni moment, który może nigdy nie nastąpić? Jeśli współczesne kobiety uciekają, jednocześnie biegnąc do samospelnienia, do samorealizacji w edukacji, w sferze zawodowej, to kto lub co narzuca im tempo owego joggingu, kto lub co każe im nieustannie być w ruchu i tracić oddech? Przez co lub przez kogo są poganiane, czy w owych wyścigach rywalizują z mężczyznami, czy dzięki wysiłkowi wytwarzają się w nich endorfiny – hormony szczęścia, czy wręcz przeciwnie – pogłębione we frustracji, coraz mniej empatyczne i troskliwe o innych, wciąż pragną zadowolenia? Wszystkie pytania osadzam w zauważalnym społecznym wyścigu, za który nie winię ambitnych i pracowitych kobiet, tak zasłużonych dla rozwoju kultury, sztuki, historii, ani dominujących, czy będących w kryzysie mężczyzn. Aby móc przyjrzeć się uważniej biegowi wyzwolenia czy alienacji, ciekawy jest kontekst społeczno-kulturowy, w którym znalazły się odważne kobiety i ujawniający swoje słabości mężczyźni. Christopher Lasch⁵ dostrzega efekt spsychologizowanych jednostek, czyli analizujących, oceniających, ale tylko przez pryzmat własnych – narcystycznych interesów, u których dominującą emocją jest niepokój, a ewentualne kryterium zbliżenia się do drugiej osoby stanowi indywidualne dobro i własne zdrowie psychiczne.

Wszystkie podziwiane w świecie show-biznesu piękne, wyzwolone i młode kobiety na łamach kolorowych pism podążają za, narzuconym społecznie, tak zwanym szczęściem, czyli tempem wzrostu, rozwoju, samodoskonalenia, uwielbiają być adorowane, choć to nie zapewnia im uznania. Narcyzm kulturowy nigdy nie jest siłą motywującą, bo jedyną domenę jaką promuje można zawrzeć w egocentrycznym stwierdzeniu „tylko ja i moje sprawy”. Za Ch. Laschem „pogoń za szczęściem doprowadza do ślepego zaufka narcystycz-

⁴ Zjazd Pedagogów Społecznych odbył się 17 września 2018 roku w Poznaniu, zorganizowany przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

⁵ Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu*, Warszawa 2015.

nej troski o »ja«⁶. Kultura narcyzmu jako projekt samodoskonalenia uparcie i bezkompromisowo narzuca fałsz oraz manipulację, odbierając wolność w działaniu i odczytywaniu swoich wewnętrznych pragnień. Szczęście, do którego trzeba pokonać długi dystans na nudnej bieżni, zostało wyrugowane przez próżną i krótkotrwałą konsumpcję. W takich warunkach kobiety poganiane i zwabiane na bieżnię sukcesu, wyzwolenia, uznania i podziwu, w konsekwencji doświadczają samotności i alienacji, bo okazuje się, że to co kiedyś stanowiło o ich oryginalności, niepowtarzalności i kapitale społeczno-ekonomicznym, a więc odpowiednie pochodzenie, zamożność i talenty zostało przekonwertowane jedynie na ich zewnętrzne atrybuty i seksualność. Kobiety wkładają ogromny wysiłek, aby utrzymać tempo biegu na bieżni i sprostać oczekiwaniom społecznym dotyczącym atrakcyjności fizycznej, oryginalności, potrzeby bycia na piedestale uznania i podziwu ze strony otoczenia, są aktywnymi konsumentami coachingu zdrowia, coachingu kulinarnego, coachingu urody. Prześcigają się w pomysłach na udoskonalenie Siebie, na oryginalną autoprezentację, na wyretuszowanie niedoskonałości, z jednej strony chcąc być odpowiednimi partnerkami dla swoich wybranków, z drugiej strony przerysowując swoją atrakcyjność, siłę i zaradność bez udziału mężczyzn w ich życiu. W relacjach oczekują raczej partnerstwa, czyli równego podziału ról, możliwości spełnienia w każdej sferze, rozwoju swoich zainteresowań i pasji. Zdaje się że baumanowskie słowo miłość, rozumiane jako „bastion przeciwko widmu samotności i falochron chroniący (...) przed sztormem na szalejącym otwartym morzu”⁷, jest współcześnie mocno przesadzone, bowiem ani kobiety, ani mężczyźni nie szukają schronienia w ramionach partnerów, raczej chcą równoprawnego towarzysza, który pozwoli na przestrzeń oddzielnych ról i zadań, który nie boi się samotności, bo nieustannie biegnie, więc jej nie odczuwa. Przesadna koncentracja na aktualnym biegu spraw, wydarzeń, uczestnictwo we wszystkich „wartych uwagi” wydarzeniach i informowanie o nich swojego otoczenia, może sprowokować do oddalenia od fizycznej bliskości i intymności w relacji partnerskiej, może też oddalić od wartości piękna absolutnego, rozumianego jako mądrość obecna w życiu kobiet od wieków czerpiących siłę właśnie w skupieniu i samotności, co najdotkliwiej uobecnia się w krótkotrwałych i zmiennych relacjach rodzinnych oraz partnerskich. Cel, który uobecnił się w kulturze pod wpływem antropologicznego dzieła – światowego bestselleru *Biegnąca z wilkami. Archetyp dzikiej kobiety w mitach i legendach*, napisanej z początkiem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, sprowadził autorkę do poszukiwań kobiecych instynktów, które właśnie pod wpływem biegu i bycia „wszystkim dla wszystkich”

⁶ Tamże, s. 23.

⁷ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009.

straciły sens. Autorka przez wiele lat w mitach i legendach doszukiwała się siły kobiet, którą przyrównywała do siły wilków, w roli dociekliwej i współuczestniczącej badaczki odnalazła konkretne analogie:

Zdrowe wilki i zdrowe kobiety dzielają pewne cechy psychiczne: wyczułone zmysły, duch zabawy, **ogromną zdolność do poświęceń**. Wilki i kobiety to istoty z natury pokrewne, są dociekliwe, bardzo silne i odporne. Mają głęboką intuicję, z poświęceniem troszczą się o potomstwo, partnerów i stado. Potrafią się doskonale przystosować do wciąż zmieniających się warunków, odznaczają się silnym charakterem i wielką odwagą⁸.

Zdaje się, że współczesne biegnące kobiety zapominają o misji do poświęceń, sprzeciwiając się jej, nie chcąc stawiać siebie w roli uległej, czyli słabszej, tej która się poświęca, bowiem niemal każde wykonywane przez nie zadanie podlega oszacowaniu kosztów i strat. Wyraźny efekt takiej postawy zauważyłam badając współczesne relacje partnerskie wśród studentów polskich i czeskich, gdzie wypowiedź kobiet niejednokrotnie sprowadziła się do skryptu biografii relacji ponowoczesnej – Jesteśmy razem, ale osobno, Jesteśmy razem w epoce Ja⁹.

W kwestii kobiet odważnych, walczących o swoje prawa, samowystarczalnych i niezwycięzonych wypowiedzieli się również mężczyźni, w tym między innymi psychoanalityk Jacques Lacan¹⁰. Psychoanaliza Lacana przez jednych odbierana jako wspierająca dla ówczesnego francuskiego ruchu feministycznego, przez innych analizowana wyłącznie przez pryzmat psychoanalizy Zygmunta Freuda, zaowocowała wartościową ze społecznego i feministycznego punktu widzenia definicją miłości (uzupełnianą także przez Slavoi Zizka):

„Miłość to dawanie tego, czego nie mamy, komuś, kto tego nie potrzebuje”.

Zatem, do miłości pcha pewien nieświadomy motor, pewien brak, który jest dostrzegalny dopiero dzięki obecności drugiego. W takim układzie kochany uzupełnia kochającego czymś, czego nie widać, czego nawet nie potrafi nazwać słowami, a co sprawia, że spada w dół. Oddaje to trafne określenie na zakochanie w języku angielskim *fall in love* – spadać w dół, zatracać się. To druga osoba w relacji ma coś, co nas do niej przyciąga, co czaruje, tylko to jest warunkiem zbliżenia się do niej. To właśnie kobiety są przyczyną owego zbliżenia i pragnienia, a nie jego obiektem. Kobieta zatem, według Lacana, jest przyczyną pragnienia, jest najważniejszym elementem aktywnym, a nie pasywnym w relacji. Zapominają o tym kobiety, które walczą o wyzwolenie

⁸ C.P. Estes, *Biegnąca z wilkami*, s. 12.

⁹ M. Ściupider-Młodkowska, *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018, s. 240-249.

¹⁰ J. Lacan, *Pisma techniczne Freuda*, Warszawa 2017.

i podmiotowe, partnerskie traktowanie w relacji, stawiając siebie w pozycji pasywnej uległej i niższej, czy niesprawiedliwie traktowanej względem mężczyzn. Być może fakt ten wpływa na współczesne rozumienie miłości, która przestaje mieć sens, czar zakochania i kochania pryska, bo troska i dbałość o drugiego zamiast poświęcenia wpisanego w kobiecą naturę, przemienia się w oczekiwania względem partnera. Aktywne kobiety zaangażowane we wspólną relację, pełne poświęcenia dla innych zamieniły się w pielęgnujące i troszczące się wyłącznie o siebie, wzmacniające swoje ego. Autoafirmacyjne skłonności dośrodkowe, które według Baumana umożliwiają „praktykowanie wsobnych, autoreferencyjnych pragnień”¹¹, z jednej strony mogą poprawić jakość społecznego funkcjonowania dbających o swoją kobiecość i skoncentrowanych na sobie kobiet, z drugiej strony istnieje ryzyko uprzedmiotowienia relacji i ogólnego wcielania do nich narcystycznego projektu Ja i moje odbicie.

Bieg uznania czy wykluczania?

Abjects – skrajni, nędzni, wykluczeni – Inni, to słowo najczęściej pojawia się w feministycznych analizach Judith Butler, dla której działanie w imię uniwersalnego podmiotu, jakim są kobiety, „tworzy nowe tereny wykluczeń, prowokuje opór i rozdrobnienie”¹². Większość współczesnych feministek dostrzega błąd w mówieniu i pisaniu o kobietach jako ujednoczonej grupie, twierdzą, że są to opinie krótkowzroczne, potęgujące władzę jednych kobiet nad innymi oraz przyczyniające się do wykluczenia praw jednych ludzi i kobiet na rzecz władzy i dominacji innych. Podobnie jak większość sporów feministycznych i (de)konstrukcji kobiecości czy seksualności ma swoje źródło w Innym, dla którego nie istnieją wyrażenia słowne, a który pokazuje pewną lukę w przyjętych i dominujących społecznie heteroseksualnych normach i języku. Wspomniana Butler inspirowana postmodernizmem, demaskuje pozorną naturalność płci jako iluzję, tym samym podważa myśl feminizmu esencjalistycznego, który wszystkie teatralne gesty ciała traktuje jako podstawę kobiecości. Dla Butler płciowość jest przede wszystkim przygodna, umowna, a jej jedyna rola to podtrzymanie spójnej tożsamości jednostce, a ta dokonuje się poprzez język i słowa. Filozofię płci ukutą przez Butler trafnie konstatuje Justyna Wodzik¹³:

¹¹ Z. Bauman, *Sztuka życia*, s. 191.

¹² Za J. Mizielińską, *Dekonstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*, Gdańsk 2004, s. 207.

¹³ Wodzik J., *Czy kobieta istnieje?*

(...) płeć jest społeczną rolą, jaka zostaje nam przypisana i która łączy się z konkretnym zestawem norm, do których się ustosunkowujemy i wobec których jesteśmy oceniani. Płeć nie jest po prostu jedną z wielu ról społecznych, jakie mamy, ale jest ona nadrzędna wobec pozostałych, strukturyzuje życie. Tym samym płeć ma moc unifikacji życia, scalania różnych doświadczeń i porządkowania ich.

Bycie kobietą to splot wszystkich wydarzeń, impulsów oraz narzuconych przez społeczne kody misje, funkcje i zadania do wykonania. Owe zadania są umowne, kto bowiem w społeczeństwach patriarchalnych przez wieki decydował o tym, że kobiety mają gotować i wychowywać dzieci, a dla mężczyzn przeznaczono sferę zawodową, polityczną, edukacyjną? Współcześnie, kiedy nie istnieją już dawne zależności, normy, przypisywanie ról i protekcje rodów, czy rodzin pochodzenia, partnerzy decydując się na związek, sami podpisują umowę, kontrakt, coraz mniej dostosowując go do potrzeb innych, a jedynie własnych. Obecnie nie pożąda się uległych żon, umiejących rezygnować z siebie dla dzieci, męża i ogniska domowego, raczej uważa się taki typ kobiecości za nudny, pozbawiony wrażeń i silnie przypominający stereotyp „Matki Polki”. Solidna definicja owego stereotypu została dokonana przez Barbarę Smoczyńską, uzupełniona o komentarze Doroty Zaworskiej-Nikoniuk. Opisują one od lat pielęgnowany wzór kobiety matki, „której tożsamość oparta jest na macierzyńskim oddaniu i poświęceniu”, dotyczy to nawet sfery cielesnej i seksualnej.

Matka Polka nie próbuje dowartościować się poprzez cielesność i seksualność. Kobiecość zostaje tu wchłonięta (...) wyparta do podświadomości, unicestwiona, niedostępna, ukryta (co jest związane z chrześcijańskim mitem o ideale rodzicielki)¹⁴.

Matka Polka jako superbohaterka wypełnia swoją trudną rolę absolutnie sama, przemęcza się, nieustannie zamartwia o swoje dzieci i chce sprawować nad nimi kontrolę, między innymi poprzez kulinarny terror. Jak konstatuje Smoczyńska, „Jedzenie dla Matki Polki jest bowiem jedną z najistotniejszych czynności, sposobem na wyrażenie złości, miłości i innych uczuć”. Współcześnie większość młodych kobiet, choć deklaratywnie odrzuca tego typu schemat funkcjonowania, wciąż jemu ulega, poprzez dźwiganie swoich ról matki, pracownicy i gospodyni domowej w samotności, bez większego udziału w rodzicielstwie mężów i ojców, poza finansowym.

Pionierska książka dla feminizmu, autorstwa Simone de Beauvoir *Druuga płeć*, mówi o narzuconych społecznie rolach matki i żony, które absolutnie ubezwłasnowalniały kobiety, odbierając im prawo do wolności wyboru. Przeciwny pogląd głosiła z kolei esencjalistka Edith Stein, wzorując się na

¹⁴ D. Zaworska-Nikoniuk, *Ciąża i macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyjne*, Olsztyn 2015, s. 33.

doskonałej kobiecości reprezentowanej przez świętą Maryję – Matkę Jezusa. Stein drogę do kobiecości postrzegała przez najważniejszy cel, jakim jest macierzyństwo, jako wielki i piękny dar – rodzenia, karmienia i opiekowania się dziećmi, co według niej nie wyklucza kobiet z każdej innej dziedziny życia społecznego, w której podobnie jak mężczyzna jest sprawna i gotowa do powierzonych jej zadań.

Wspomniana, ważna dla ruchu feministycznego Simone de Beauvoir jawnie krytykowała bolesny proces wychowywania i uczenia dziewczynek, jak mają się stać kobietami wyłącznie przez pryzmat żony i matki, co argumentowała jako zaprzeczenie i rezygnację z podmiotowości, wolności i samospelnienia. Od ukazania tego bestsellerowego dla feminizmu tekstu w Polsce mija prawie pięćdziesiąt lat, kobiety coraz odważniej dekonstruują przyjęte kody opisywania ich ról tylko wokół rodziny, upubliczniają ciemne strony pełnienia roli matki¹⁵ i żony. W kolorowej prasie mnożą się przykłady niezadowolenia czy frustracji związane z ich odgrywaniem¹⁶. Współczesne kobiety nie tylko mają prawo wyboru kiedy zostać matką czy żoną, co więcej – nikt od nich nie wymaga spełnienia się w tych niegdyś społecznie narzuconych rolach. Zostały one zastąpione ustawiczną walką o samospelnienie, na polach: edukacji, kariery zawodowej, prestiżu, sławy, czy barwnej sfery kobiecych zainteresowań i pragnień, związanych głównie z posiadaniem (pięknego makijażu, ekstrawaganckiej garderoby, nietuzinkowego hobby związanego z walką na rzecz zwierząt, czy pięknego i koniecznie zdrowego ciała).

Kobiety nadal są rodzicielkami i to nie tylko swoich dzieci, jak w przypadku zjawiska „surogatek”. Coraz więcej matek i kontekstów o kobietach przeciążonych rolami ujawnia ciemne, a niejednokrotnie dramatyczne sceny podjętego trudu macierzyństwa. W cyberprzestrzeni krążą zdjęcia i opinie matek oszpeconych macierzyństwem¹⁷, podrapanych przez dzieci, zmęczonych do granic możliwości, których ciała zmieniają się po ciąży nie do poznania, które nie mają w ciągu dnia chwili wytchnienia, szarpane za bolące sutki przez bezlitosne potomstwo domagające się mamy nie tylko w dzień, ale i w nocy. Kobiety, których życie dotychczas pełne było przestrzeni, skoncentrowanych na samorozwoju i inwestycji w siebie, opisują macierzyństwo przede wszystkim jako ogromne poświęcenie i ogromny trud, którym nie potrafią i nie chcą sprostać. Co więcej, za ciężar współczesnego macierzyństwa winią społeczną presję i przymus, aby na bieżni zwanej życiowym spełnie-

¹⁵ Tamże, s. 34.

¹⁶ Za przykład posłuży blog internetowy utworzony przez współczesne matki: <http://macierzyństwo-bez-lukru.blogspot/> [dostęp: 09.08.2018], lub fora, prasa feministyczna, reportaże, czasopisma krytyczne, np. „Bachor” – stanowią one opór przed ostracyzmem wobec mam uznanych za wyrodne.

¹⁷ D. Zaworska-Nikoniuk, *Ciąża i macierzyństwo*, 68-72.

niem, czy wyzwoleniem, nie wypadają z życia zawodowego, z konkurencji i tempa, tym samym nie mogą pozwalać sobie na zwyczajne bycie singlem, dodając do swojej biografii bycie mamą, aby nie być społecznie posądzoną o egocentryzm. Ogrom ról i zadań, jakie współczesne kobiety z jednej strony wykonują, z drugiej nie są pewne, czy wynikają one z ich wewnętrznych zintegrowanych potrzeb, bo oprócz bycia troskliwą opiekunką społeczny świat wymaga od nich rozwoju zawodowego, prowokuje i rozprzestrzenia skłonność do nerwicy i depresji. Superbohaterki, które na zewnątrz godne podziwu radzą sobie całkiem dobrze, z trudem utrzymując pracę i nie zaniedbując obowiązków domowych, przeżywają lęk o przyszłość swoich dzieci i ogromne osamotnienie. Pełnią swoje role z dala od stada, z dala od wsparcia i pomocy rodziny pochodzenia, z dala od wyrozumiałości ze strony otoczenia, ale też codziennie narażone na złośliwe komentarze samych kobiet, które wybrały tylko poświęcenie dzieciom i mężczyznom nie nadążającym za ich tempem rozwoju. Paradoks samospelnienia nie pozwala współczesnym matkom na zadowolenie i szczęście w obcowaniu z nowo narodzonym potomstwem, a tym bardziej na uzewnętrznienie tego, co potrzebne do bycia matką: cichości serca, stałości w partnerstwie, spokoju, dobroci dla innych i poświęcenia. Społeczny kulturowy narcyz nakazuje kobietom-matkom być przede wszystkim walecznymi, odważnymi, niezależnymi finansowo pięknymi i atrakcyjnymi, które nie mogą rezygnować z kariery zawodowej i z samej siebie na rzecz dzieci, bo to zagrozi ich samospelnieniu. Jeśli już mają dbać o dzieci, to tylko po to, aby zapewnić im dobrą – wszechstronną i prywatną edukację, bowiem dziś dominują, jak słusznie zauważa D. Zaworska-Nikoniuik: „Duże oczekiwania społeczne (...) związane z dążeniem do wychowania dzieci wysokiej jakości, mniejszą liczbą dzieci w rodzinie, wzrostem podmiotowości dziecka”. Wszystkie te cele wychowawcze wydają się bardzo szlachetne, jednak są odpowiedzią rynku na wewnętrzne lęki i dysonans poznawczy, stawiający kobiety w roli opiekunek, żywicielek, wszechstronnych organizatorek życia rodzinnego i zawodowego oraz promujących mężczyzn także zleknieonych właśnie wszechmocą i siłą kobiet superbohatek, które chcą prześcignąć mężczyzn na bieżni do satysfakcjonującego życia, spychając ich w zawodach o bycie lepszym, mającym więcej praw czy obowiązków?

Interesujące i niezwykle aktualne w kontekście opisywanych dylematów wyzwolenia dyskursy macierzyństwa przedstawiła Agnieszka Gromkowska-Melosik¹⁸. Autorka przedstawia cztery typy praktyk obecnych na poziomie świadomości wśród kobiet. Pierwsze dwa dotyczą kobiet wyzwolonych; w jednej grupie znajdują się te, które niezwykle cenią sobie dostęp do eduka-

¹⁸ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2001, s. 186-188.

cji, pracy i kariery, przy jednoczesnym dzieleniu z partnerem obowiązków rodzicielskich, w drugiej zaś kobiety, które z równą determinacją i emancypacją oddają się obowiązkom zawodowym, nie mając wsparcia partnerskiego w wychowywaniu dzieci, tym samym pracują na dwa etaty, będąc obciążane rolami. Trzeci dostrzeżony przez badaczkę typ to *macho materning*, gdzie macierzyństwo to jedynie dodatek do osiągnięć i sukcesów zawodowych. Kobiety z tej grupy bardzo szybko po porodzie oddają swoje malutkie dzieci pod opiekę niań, żłobków, klubików, ewentualnie do rodziców. W tej grupie znajdują się także celebrytki, promujące wartość kobiety-matki, stanowiąc „dobrą reklamę” w kontekście niżu demograficznego i zagrożeń tożsamościowych wśród społeczeństw wysokorozwiniętych. W opisywanych dyskursach nie brakuje także kobiet, które świadomie rezygnują z prokreacji, traktując ten fakt wyłącznie jako wolny wybór, podkreślają sukcesy w innych formach aktywności, głównie skoncentrowanych wyłącznie na sobie.

Wszystkie powyższe przykłady współczesnych kobiet wpisują się we wszechobecną kulturę samodoskonalenia, nieustannego rozwoju i wpatrywania się w siebie. Macierzyństwo nie może spowalniać biegu, który jest kontynuowany szybko po porodzie, nie tylko w celu szybkiego powrotu do formy fizycznej. Nieustanna walka o utrzymanie sprawności w każdej dziedzinie życia to efekt samospełniających się oczekiwań społecznych, promujących kobiety tak silne, niezależne i wyzwolone, które poświęcenie dla innych (nawet dla własnych dzieci) traktują jako słabość. Z kolei, przywiązanie do konsumpcyjnych pragnień, kosztownej garderoby, kawiarnianych spotkań z koleżankami, udanych egzotycznych wakacji – koniecznie tylko we dwoje, są przez same kobiety wyrazem uznania i powodem do dumy.

Przywiązanie do przedmiotów.

Niczym zwierzęta, których instynkty zanikły w niewoli...

Do czasów Jeana Jacquesa Rousseau, a więc do XVIII wieku jedynym schematem socjalizacji dziewczynek było uczenie, jak mają się nieustannie podobać i stroić, aby być przedmiotem pożądania mężczyzn – ich ozdobą, zawsze cichą, pokorną i niewykształconą. Harriet Taylor¹⁹, wcześniej Mary Wollstonecraft w tekście z 1789 roku – *Dochodzenie praw kobiet*, uważa to za absolutne pogwałcenie praw kobiet, bo gdyby dać im możliwość edukacji i niezależności finansowej, nie zabiegałyby o bycie atrakcyjną, ale mądrą i odważną.

Współczesna kobieta socjalizowana do samodecydowania o sobie, swoim życiu, karierze zawodowej jest od najmłodszych lat poddawana dyscy-

¹⁹ J. Mizielińska, *Dekonstrukcje kobiecości*, s. 69.

plinie narzucanej przez popkulturę i uczona, że przedmioty ją otaczające zastąpią wspólnotę i ludzką obecność. Co więcej, przedmioty, które w ciągu życia zgromadzi, mają świadczyć o jej statusie społecznym, gwarantować niezależność i uznanie. Pazerny i wdzierający się w każdą sferę życia konsumpcjonizm towarzyszy małym dziewczynkom od przedszkola. Otoczone doskonałymi przedmiotami – bajecznymi lalkami przyozdobionymi w pstrokate stroje, wydające niezwykle dźwięki, uzyskują nie tylko inspirację do zabaw bogatych w wyobraźnię, ale stanowią wzór do naśladowania. Warto zatem przyjrzeć się, jakie zabawki wybierają dziewczynki w wieku przedszkolnym. Dominują postaci bajkowe z filmów, które zaskakują, ale i mają na celu straszyć. Na przykład, lalki z firmy Matel – najpierw Barbie, obecnie Mounster High – lalki upiorki, przyjmujące intrygujące nazewnictwo, na przykład straszyciółka zamiast przyjaciółka, uczęszczające do straszycium zamiast liceum, socjalizują dzieci do szokowania i wzbudzania strachu, jak same nazwy wskazują. A jedyną bronią w pokonaniu tego strachu ma być uroda, nietuzinkowe, pstrokate stroje i wzbudzanie podziwu ze strony mężczyzn, jak w przypadku bohaterki Apple White, będącej córką dobrej i pięknej Królowej Śnieżki.

Wczesne zabawy takimi lalkami kształtują postrzeganie stroju i rozumienie „piękna”, dlatego nie powinien dziwić fakt, że atrakcyjne i wymalowane Lolity²⁰, których coraz więcej w szkolnych ławkach, to efekt wczesnej socjalizacji poprzez przedmioty i obecne kody w bajkach z serii na przykład Mounster High, zatytułowanej „Straszycium”. Czujne kobiety dostrzegające siłę wewnętrzną, nie pozwolą sobą manipulować, nie będą podatne na presję i uczucia zazdrości, gniewu, dążąc do niepowodzenia innych kobiet, a jedynie wspierając wewnętrzną siłę, dzięki której czują prawdziwe uznanie i wartość Siebie, niezależnie od stanu posiadania.

Osoba prorozwojowa ma poczucie sprawstwa i jest przekonana, że sama wpływa na bieg zdarzeń, kreuje jakość swojego życia, dzięki wierze we własne możliwości. Jednocześnie ważne, aby zrozumieć, że wartość kobiet budowana jest od najmłodszych lat w relacji z ojcem. Psychoanalicy coraz częściej spotykają anorektyczki, bulimiczki i zakupoholiczki z narcystyczną osobowością, głównie wśród dorosłych kobiet, które od najmłodszych lat albo nie miały kontaktu z ojcem, albo wyraźnie czuły z jego strony chłód emocjonalny i odtrącenie bliskości, słysząc negatywną krytykę w słowach „córko jestem Tobą rozczarowany”. Problem ten trafnie zobrazowano w biograficznym filmie o niezwykle utalentowanej angielskiej piosenkarce Amy Winehouse. Bohaterka cierpiała w osamotnieniu, przeżywała każdą nieudaną relację,

²⁰ M. Ściupider-Młodkowska, *Tożsamość współczesnych kobiet w kulturze narcyzmu*, [w:] *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016.

szukając w mężczyznach uznania, którego nigdy nie doznała ze strony ojca. W relacji miłosnej zatracala się bez reszty, zapominając o swoich potrzebach, popadając w bulimię, anoreksję i uzależnienia, które doprowadziły ją w wieku dwudziestu ośmiu lat do tragicznej śmierci.

Co dziś kobiecie zapewnia uznanie i aprobatę, skoro nie są to wartości absolutne, doświadczane w rodzinie, nie jest to macierzyństwo, ani trwała relacja małżeńska czy rodzinna? Dzisiejsza kobieta sukcesu prezentuje markowe ubrania i dodatki jako narzędzie zewnętrznego pokazania prestiżu i zajmowania określonej pozycji społecznej. Wszechobecna socjalizacja poprzez przedmioty, zamiast wspólnoty, przywiązuje ludzi do wartości wokół posiadania.

„Metki, loga i marki to narzędzia służące ustalaniu prestiżu i pozycji społecznej. Marki i znaczki firmowe mają służyć «rozpoznaniu oraz «uznaniu tego, co w ostatnich latach określa się zwykle mianem tożsamości»”²¹. Ponadto, kobiety poszukują uznania w stanowiskach pracy, koniecznie w znanej korporacji, a co za tym idzie – w wysokim zarobkowaniu. Jednak najsilniej głód uznania dostrzegalny jest na wszelkich portalach społecznościowych, na których tak zwaną akceptację i uznanie można osiągnąć przez odpowiednie grupy i towarzystwo, które rzekomo zapewnią pozycję społeczną, do której większość kobiet aspiruje, czyniąc ze swojego życia niekończące się widowisko w postaci pięknych zdjęć, obrazujących zasoby, talenty, piękne zadbane ciała.

Relacje międzyludzkie odbijają relacje człowieka do wartości absolutnych. To, jak człowiek traktuje drugiego partnera oraz ludzi wokół siebie obrazuje ogólną odpowiedzialność za wspólnotowość, za umiejętność dzielenia się z Innymi. Zdaje się, że współcześnie brakuje miejsca dla innych, nie ma też zwyczajnie czasu na rozwój miłosnych relacji, w zamian zostaje bieżnia – jako symbol bezrefleksyjnego ruchu w celu lepszej kondycji fizycznej i psychicznej. Bieżnia symbolizująca ruch nigdy nie będzie drogą do osiągnięcia satysfakcjonującego celu, bo jedynym jej celem jest bezustanny bieg.

Reasumując, kobieta biegnąca na bieżni, to nie tylko kobieta poddająca swoje ciało ciągłej dyscyplinie, lecz również ta, która uwierzyła, że ciągły bieg zagwarantuje jej uznanie, a ciągła zmiana tożsamości ulepszy jej kondycję psychiczną i zagwarantuje sukces. Kobieta współczesna biegnie, a to powoduje niestałość i ambiwalencję jej pragnień. Można się zatem zastanowić, czy taki bieg nie symbolizuje ucieczki – ucieczki od stałości swojej tożsamości. Zdaje się, że dla takiej kobiety bycie w ruchu jest przyjemnością i gwarantem sukcesu, zatrzymanie się, urefleksyjnienie – to porażka.

²¹ Z. Bauman, *Sztuka życia*, s. 27.

Zakończenie

Kobiety owładnięte, czy też przytłoczone, narcyzmem kulturowym nie są szczęśliwe, brakuje im instynktu, czują się osamotnione, a jedyne zapełnienie pustki emocjonalnej wypełnia im trening nad udoskonaleniem siebie. Brylując swoim zewnętrznym pięknem, jednocześnie pogardzają wszystkimi, którzy ulegają tej manipulacji, cierpią na niezaspokojony głód doświadczeń emocjonalnych. Nie uwewnętrzniają zakorzenione w nich od zawsze pragnienie miłości bezinteresownej, bo miłość traktują jako poświęcenie (w przypadku macierzyństwa) czy uległość i poniżenie (w przypadku małżeństwa).

Spółczesność zorganizowana wokół konsumpcji i przyjemności narzuca jednostkom wszelkie formy zachowania narcystycznego, jak na przykład celebrowanie swoich osiągnięć i barwnego życia za pomocą zdjęć typu selfie, które mają na celu uwiecznić chwilę, ale też rozbudzić ciekawość innych, aby wylansować krótkie i ulotne historie z jakże barwnego i zawsze „uśmiechniętego” życia.

Obok tego co uzewnętrzniane mamy do czynienia z powtarzającym się rozczarowaniem w związkach, prowokacją i wzajemną walką o emocjonalność. Dlatego większość mężczyzn uważa, że bycie wrażliwym, czułym i współczującym zagraża ich poczuciu bezpieczeństwa, czy staje się przeszkodą w osiągnięciu satysfakcji seksualnej. Z kolei, kobiety oczekują od nich bycia dobrymi przyjaciółmi i kochankami jednocześnie, twierdząc, że są przez mężczyzn zdominowane, osłabione, nie widząc, że to warunki społeczno-kulturowe narzucają uległość, manipulacje, czy dominację ról.

Rozważania nad współczesną kondycją kobiet z jednej strony nie są wolne od dekonstrukcji kobiecości, takiej która biegnie ku wyzwoleniu, ale podlega też alienacji społecznej przez inne kobiety, uznające tradycyjny podział ról, przy zachowaniu swojej superbohaterskiej kondycji społecznej. W moim odczuciu, nadmiar otaczających spraw przypisanych współczesnym kobietom odbiera im wolny wybór, a kulturowy narcyz, wciąż głodny miłości i uznania, igra i powątpiewa z ich wewnętrzną, biologiczną, czy też od lat pielęgnowaną przez mądre babcie i matki siłą kobiecego piękna i życia. Edukacja i socjalizacja, mająca na celu wzmacniać wartość kobiet bez odbierania im ich wewnętrzną siłę i kobiecości, ma kluczowe znaczenie dla współczesnej pedagogiki społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Sztuka życia*, Warszawa 2009.
Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzą nami przeszłość*, Warszawa 2018.
Estes C.P., *Biegająca z wilkami. Archetyp dzikiej kobiety w mitach i legendach*, Poznań 2001.

- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2001.
- Lacan J., *Pisma techniczne Freuda*, Warszawa 2017.
- Lasch Ch., *Kultura narcyzmu*, Warszawa 2015.
- Mizielińska J., *Dekonstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*, Gdańsk 2004.
- Nast M., *Pokolenie Ja. Niezdolni do relacji*, Warszawa 2017.
- Ściupider-Młodkowska M., *Tożsamość współczesnych kobiet w kulturze narcyzmu*, [w:] *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016.
- Ściupider-Młodkowska M., *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018.
- Wodzik J., *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem we współczesnej myśli feministycznej*, Warszawa 2016.
- Zaworska-Nikoniuk D., *Ciąża i macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyjne*, Olsztyn 2015.

GRAŻYNA TEUSZ

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DOŚWIADCZENIE DOMU RODZINNEGO W NARRACJACH (AUTO)BIOGRAFICZNYCH OSÓB Z RODZIN POLSKICH NA EMIGRACJI

ABSTRACT. Teusz Grażyna, *Doświadczenie domu rodzinnego w narracjach (auto)biograficznych osób z rodzin polskich na emigracji* [The Experience of the Family Home in the (auto)Biographical Narratives of Persons from Polish Families in Emigration]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 321-330. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.21

The subject of the article is to present the experience and image of a family home that Polish family members have in exile. The direct area of reference presented on the basis of conducted (auto)biographical interviews is the German cultural and social context.

Key words: family, family home, (auto-)biographical narration, emigration

Wprowadzenie

Celem artykułu jest przedstawienie problematyki związanej z doświadczeniem domu rodzinnego przez członków rodzin polskich na emigracji. Kontekst emigracyjny, społeczno-kulturowe uwarunkowania i cechy otoczenia wyznaczają szczególną postać funkcjonowania rodziny, są najważniejszym zewnętrznym czynnikiem oddziałującym na funkcjonowanie systemu rodzinnego i jakość życia poszczególnych osób. Stwarzają one dla funkcjonowania rodziny i jej członków zróżnicowane możliwości, projektują *sui generis* bardzo heterogeniczne scenariusze relacji, które mają miejsce między tymi zewnętrznymi determinantami a jednostką. Podstawowym źródłem wiedzy o tychże zachodzących interakcjach, o tym jak stymulują one obraz domu rodzinnego oraz o treści doświadczeń rozpiętych między rzeczywistością rodziny pochodzenia, własnym w niej funkcjonowaniem a świadomością, samooceną i funkcjonowaniem w aktualnym kontekście,

emigracyjnego usytuowania rodziny, staną się (auto)biograficzne narracje osób z rodzin polskich, żyjących na obszarze Niemiec.

Narracja (auto)biograficzna - cechy dystynktywne

Koncentracja badań biograficznych następuje na życiu oraz indywidualnym świecie konkretnej jednostki, na podmiotowo doświadczanych i przeżywanym sytuacjach, na treści oraz historii jej codziennych aktów świadomościowych oraz intencjonalnych. Nie pozostają one w izolacji od całego kontekstu społeczno-kulturowego. Tkwią silnie w ramach dynamicznego, interkulturowego procesu oddziaływania różnorodnych czynników, wielości dotyczących jednostkę impulsów i stymulatorów. Biograficzna perspektywa badawcza, której wyznacznikiem staje się narracja (auto)biograficzna, przedmiotem eksploracji czyni zatem indywidualny przypadek, indywidualną historię życia, powiązaną wielorakimi zależnościami ze społeczną i kulturową rzeczywistością. Narracja jest opowieścią podejmowaną z jednostkowej perspektywy, a jej treścią stają się niepowtarzalne, bardzo osobiste, niekiedy wręcz intymne doświadczenia, doznania, spostrzeżenia i przeżycia. Jest sposobem rozumienia rzeczywistości, czy ujmując rzecz precyzyjniej – próbą deskrypcji świata poprzez własne w nim bycie, a zatem próbą wyrażenia osobistej jego percepcji i związanych z tym przeżyć. Jak zauważa Jerzy Trzebiński: „konstruowanie opowiadania jest formą społecznego konstruowania znaczenia faktów”¹. Narracja porządkuje i ogarnia rozumiejąco otaczający świat. Co jednak najważniejsze, nie tylko go opisuje, analizuje i interpretuje, ale także w określony sposób konstruuje, niejako ustanawia jego świadomościową autoreprezentację.

Dochodząca do głosu w narracji optyka subiektywnego doświadczenia, która przyjmuje postać *sui generis* samodoświadczenia ja, staje się, jak zauważa Maria Straś-Romanowska wyrazem

„logiki” indywidualnego doświadczenia (systemu znaczeń, filozofii życia, etosu), obiektywizowanej w realnej formie życia (wyborach życiowych, celach, zaangażowaniach itp.), w kontekście biograficznym, środowiskowym, kulturowym².

Świat zostaje w procesie poznawczego ujmowania, intelektualno-emojonalnego waloryzowania i aksjologicznej oceny niejako „przeniesiony” z płaszczyzny obiektywnej na subiektywną,

¹ J. Trzebiński, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 13.

² M. Straś-Romanowska, *Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze*, [w:] *Tamże*, s. 62.

zawiera (...) cechy specyficzne tylko dla danego podmiotu, nie jest „światem samym w sobie”, lecz „moim”, „twoim”, „naszym” światem, światem, który jawi się jakiejś podmiotowości³.

Doświadczenia i przeżycia, które pojawiają się w narracyjnej opowieści, zostają niejako na nowo zaktualizowane, tym razem jednak nie w planie ich ontycznego, realistycznego zaistnienia, a w płaszczyźnie autobiograficznego obrazu rzeczywistości oraz kształtu własnego życia. Dochodzi do głosu swoista sieć znaczeń i sensów, które stają się czynnikiem uspoijniającym treści osobistego doświadczenia. Konstytuuje się swoista postać interpretacji swojego sposobu bycia w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, indywidualnego „zakorzenia, osadzenia, zakotwiczenia” w płaszczyźnie życia wspólnotowego, zbiorowego. Ustanawiający się w procesie dynamicznej społecznej interakcji proces stanowi zasadniczy kontekst kształtowania się narracyjnej tożsamości jednostki⁴. Tożsamość narracyjną można by ująć jako wysiłek integrowania różnych planów doświadczeń i przeżyć w perspektywie uzyskiwania całościowego planu jedności, celu i sensu przy podejmowaniu odpowiedzi na pytanie, kim jestem i jakim się staję.

Rodzina jako system. Specyfika emigracyjnego kontekstu

Rodzina stanowi system, to znaczy odrębny, autonomiczny układ rządzący się swoistymi prawami, który nie jest tylko prostą sumą składających się nań składników czy podejmowanych oraz spełnianych przez poszczególnych jej członków zadań oraz ról. Jest rzeczywistością o charakterze interaktywnym i otwartym, zmieniającą się, podlegającą przekształceniom i różnorodnym oddziaływaniom. Systemowe ujęcie rodziny odsłania przede wszystkim prawdę o współtworzącej rzeczywistość świata rodzinnego siatce interakcji, wzajemnych odniesień, wzorów funkcjonowania, mechanizmów i strategii komunikowania.

Z perspektywy systemowej można zatem zauważyć, że system rodzinny będący osobliwą, interpersonalną sferą funkcjonowania człowieka stanowi zarazem środowisko ujawniania się jednostkowych, indywidualnych punktów widzenia, procesów doświadczenia siebie i świata, konstruowania jednostkowych opowieści, narracji, które stanowią medium przekazu szerokiej gamy doświadczeń i przeżyć, i które wchodzą następnie w proces „wewnątrzrodzinnego dialogowania”⁵.

³ Tamże, s. 64.

⁴ A. Cierpka, *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013, s. 18.

⁵ G. Teusz, *Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji*, [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, red. M. Piorunek, Poznań 2016, s. 165.

Konstituujące się w owym „rodzinnym laboratorium dialogowania”⁶ narracje, stanowią swego rodzaju wyznaczniki osobistych, jednostkowych trajektorii, wkomponowanych w całość systemu, jakim jest rodzina. Posiadany przez poszczególne jednostki obraz samego siebie wpisany jest w obraz rzeczywistości rodzinnej, w cechy, przekonania i wartości oraz emocjonalne odniesienia i reakcje organizujące rodziną strukturę życia. Konstituująca rodzinę realna bliskość tworzących ją podmiotów znajduje przede wszystkim swój wyraz w sieci intensywnych międzyosobowych interakcji⁷. Jednak obok tych wewnętrznych, immanentnie współtworzących system rodzinny wyznaczników, rodzina jako system i szczególnie jej członkowie poddani są intensywnemu oddziaływaniu zewnętrznego kontekstu. Szeroko rozumiana dynamika, interakcja kontekstowa, odzwierciedlająca złożone działania i zachowania ma szczególne znaczenie w przypadku rodzin emigracyjnych. Ów układ zewnętrzny, w którym rodzina jest osadzona i funkcjonuje stwarza złożone spektrum możliwości, trudności, ale także ewentualnych szans i twórczych perspektyw, składników aksjologicznie mocnych, silnych, lub aksjologicznie słabych, neutralnych, obojętnych dla życia rodzinnego w ramach określonych jej emigracyjnym środowiskiem⁸. Emigracyjny kontekst życia generuje szczególną postać stających przed rodziną, jej członkami wyzwań. Pojawiające się trudności wymagają określonych sposobów radzenia sobie z nimi, rozpoznawania i rozwijania własnych zasobów kompetencyjnych i umiejętnościowych, pogłębionej świadomości celów, które jednostka zamierza osiągnąć. Na bazie złożonej interakcji z emigracyjnym kontekstem społeczno-kulturowym przebiega konstruowanie tożsamości poszczególnych jednostek oraz całego systemu rodzinnego⁹. Proces adaptacji do nowego otoczenia, ustabilizowania statusu bycia w nowych warunkach społecznych uwarunkowany jest wielorakimi czynnikami: motywacją i celami podjęcia decyzji o emigracji, osobniczymi zasobami kompetencji i umiejętności, środowiskiem docelowym¹⁰. Sytuacja rodziny na emigracji, czynniki społeczno-kulturowe determinujące jej status, związana jest, jak to określa Aleksandra Grzymała-Kazłowska, z określonymi strategiami kulturalnymi, którymi są: integracja, asymilacja, separacja¹¹. Stanowią one róż-

⁶ A. Cierpka, *Narracyjna tożsamość jednostki a funkcjonowanie systemu rodzinnego*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, s. 379.

⁷ G. Teusz, *Tożsamość narracyjna rodziny wobec multiinformacyjnej kultury współczesności*, [w:] *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. J. Drozdowicz, M. Bernasiewicz, Kraków 2010, s. 339.

⁸ D. Niedźwiecki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010, s. 111.

⁹ G. Teusz, *Biograficzna pamięć i tożsamość rodziny*, [w:] *Rodzina – tożsamość – pamięć = Family – Identity – Memory*, red. M. Kujawska, I. Skórzyńska, G. Teusz, Poznań 2009.

¹⁰ Tamże, s. 54-55.

¹¹ A. Grzymała-Kazłowska, *Konstruowanie „innego”. Wizerunki imigrantów w Polsce*, Warszawa 2007, s. 27.

ne sposoby pokonywania różnorodnych trudności i barier, do których można zaliczyć: barierę językową, mentalnościową, stereotypizacji negatywnej, etnocentryzmu, nieakceptowanej samotności i wyobcowania, a w końcu izolacji społecznej¹².

W sytuacji nowego, emigracyjnego kontekstu życia i pojawiających się w związku z tym trudności, zasadniczego znaczenia nabiera kwestia sposobów radzenia sobie z nimi oraz źródeł i form wsparcia psychologicznego, społecznego, ekonomicznego. Wśród czynników, które stanowić mogą o zdolnościach poradzenia sobie z trudnościami wynikającymi z warunków życia na emigracji są pewne dyspozycje, zasoby i zdolności ukształtowane w środowisku systemu rodzinnego. Przedstawione przykłady (auto)biograficznych narracji mają na celu ukazanie, w jakim stopniu i zakresie obraz własnej rodziny i doświadczenie domu rodzinnego stanowi czynnik modelujący stosunek do świata, do emigracyjnej rzeczywistości. Ujawniony przez autorów narracji obraz domu rodzinnego, znaczenie, jakie przypisują oni pojęciu życia rodzinnego odsłania ich indywidualny, niekiedy bardzo osobisty stosunek do wiążących się z tą sferą doświadczeń oraz ich wpływ na relacje ze światem zewnętrznym, z obecnym, emigracyjnym kontekstem sytuacji rodziny.

Doświadczenie i znaczenie domu rodzinnego. Przykłady wywiadów (auto)biograficznych

W wypowiedziach autorów narracji wątek własnej rodziny oraz obraz i znaczenie domu rodzinnego pojawiają się jako ważny element ich świadomości. Sytuacja w domu rodzinnym staje się w wielu przypadkach tą, która w sposób bezpośredni wpływa na decyzję o emigracji oraz określa jakość początkowej fazy życia na obczyźnie. Rozmówcy tak o tym komunikują:

Kiedy ja byłam dzieckiem, to nie dość, że były wtedy moje wszystkie choroby, to do tego były ciągle jakieś problemy typu finansowego, bo jednak w Polsce trzeba było płacić za lekarzy, trzeba było po prostu mieć pieniądze na leczenie i, jak się okazywało, niemałe pieniądze. Mama moja wyjechała do Niemiec, ja byłam z tatą sama i ciągle był ten strach, że ja jestem tutaj, jeden rodzic jest ze mną, drugi tam, daleko. Ciągłe brak takiej stabilizacji, tego, tego, poczucia takiego bezpieczeństwa po prostu. Przedtem było to, że nie było tych rodziców razem. Teraz, kiedy już od lat jesteśmy my i moi rodzice tutaj w Niemczech, to jest to poczucie tego bezpieczeństwa, bezpieczeństwa finansowego przede wszystkim, że jak już wiem, że mi zabraknie, to będę miała środki, to mam poczucie, że mi, mojej rodzinie, nic się nie stanie (Anna, lat 35).

¹² D. Niedźwiecki, *Migracje i tożsamość*, s. 84-87.

Początek emigracji to... (dłuższa pauza) bolesne doświadczenia (znowu pauza). Po pierwsze rozłąka z rodzicami, znaczy z mamą, bo wyjechałam z ojcem, później grożący rozpad rodziny. Doświadczenia, no... różnego rodzaju traumatyczne (dłuższa cisza). Samotność, samotność bardzo mocno wtedy doświadczana, poczucie bycia odizolowanym od życia rodzinnego w pełni, od wielu takich czynników wpływających na poziom i wartość naszego życia, szczególnie później (Lucyna, lat 34)

Jak to się zaczęło? Mój tata, dwadzieścia lat starszy od mojej mamy, zawsze miał takie wizje, aby wyjechać na zachód, za granicę. W latach osiemdziesiątych wyjeżdżał często sam, potem, któregoś razu wziął moją starszą siostrę i wyjechał. I już nie wrócił. Dla mnie, jako czternastolatki, to był szok. To było stracenie taty i siostry. Długo się nie widzieliśmy, bo nie mogliśmy dostać paszportów. Potem pojawiło się pytanie, co z nami będzie jako z rodziną. Tata postawił warunek: albo mama z nami przyjedzie do Berlina, albo rozwód. Gdy ja to usłyszałam, cały świat jakby się zawalił. Mama posadziła nas przy stole, mnie i młodszą siostrę i zapytała co chcemy. Ja od razu powiedziałam, że chcę tatę, chcę rodzinę. Dla mnie złaczenie rodziny było na pierwszym miejscu. Tę atmosferę, te trudności w rodzinie, te przeszkody z połączeniem z tatą i siostrą bardzo przeżywałam i pamiętam do dzisiaj. Mama tak naprawdę dołączyła do nas po dwóch latach, bo musiała jeszcze coś pozatratować z pracą i z mieszkaniem. Czekaliśmy na mamę i kiedy przyjechała do nas, to bardzo to przeżywałam, że straciła pracę w Polsce, że była taka oderwana od ludzi. Widziałam, że brakuje jej tej pracy, a nie znała też języka, zamknęła się w sobie. Ja jako dziecko bardzo to przeżywałam, że tak się stało. Z jednej strony chcieliśmy lepszego życia, ale w rodzinie tak tego nie odczuwałam, że nam się polepszyło. Znaczący tak uczuciowo, emocjonalnie bardzo to przeżywałam. Pamiętam to do dzisiaj (Beata, lat 32).

Przytoczone wypowiedzi wskazują, w jak zasadniczym stopniu decyzja o emigracji i związane z tym okoliczności oddziaływały na całość systemu rodzinnego, na wszystkie jego poziomy i na wszystkich jego członków. Z jednej strony pojawiało się poczucie całkowicie nowej, nieprzewidywalnej sytuacji i możliwych następstw podjętego kroku, uświadomienie sobie mogących zaistnieć zagrożeń, z drugiej – jakieś mgliste, mało skonkretyzowane oczekiwania tego, co miało nastąpić. Rozmówcy akcentują lęk i niepewność, które towarzyszyły wydarzeniom. Dostrzec można fakt, jak decyzja o emigracji przeformułowała całość rzeczywistości domu rodzinnego, jak rozległe dotyka jego ontycznej struktury. Siła wiążących się z tą decyzją doświadczeń i odczuć pozostaje w członkach rodziny właściwie na całe życie. Wynika z tego, jak doniosłą i znaczącą wartością jest dla autorów narracji dom rodzinny, jego niezagrożone trwanie i stabilność. Wydaje się, że wartość ta osadzona jest

w obszarze prymarnego, pierwotnego doświadczenia, które w szczególności, bardzo osobiście angażujący sposób ustanawia i modeluje określony wzorzec międzyosobowych relacji, całą sferę interpersonalnego funkcjonowania człowieka. Ta siła zakotwiczonego w domu rodzinnym modelowania rzutuje na obszar doświadczania siebie w swojej podmiotowości, na pewien projekt poznawczego i emocjonalnego przeżywania własnej egzystencji, własnego losu oraz relacji i więzi z innymi. Rzeczywistość domu rodzinnego staje się wzorcem, modelem relacji oraz swego rodzaju „rodzinnej kultury” jako struktury kształtującej „określone tożsamości i tematy”¹³. Jest także, co podkreślają autorzy narracji, istotnym środowiskiem wsparcia, pomocy wobec licznych zagrożeń i niezrozumiałych sytuacji pojawiających się w świecie zewnętrznym, swego rodzaju barierą ochronną wobec rodzących się w tymże świecie zjawisk. Rodzina, dom rodzinny stają się przede wszystkim środowiskiem, które zaspokaja jedną z podstawowych, dla zdrowego funkcjonowania człowieka, potrzeb psychologicznych – potrzebę bezpieczeństwa.

Zawsze miałem wsparcie w rodzicach. Potem miałem pomoc w żonie, ale cały czas ważne było wsparcie rodziców, którzy cały czas byli w Berlinie i mogłem na nich liczyć. To było dla nie bardzo istotne, szczególnie w sytuacjach trudnych, jakichś niespodziewanych zawirowań, których, szczególnie w tym pierwszym etapie pobytu tutaj, kiedy wszystko było nowe, inne, nie brakowało (Robert, lat 39).

Przyjechałem do Niemiec w wieku osiemnastu lat, na rok przed maturą, i... no oczywiście teraz to już tu jestem dwadzieścia jeden lat. Mam żonę i trójkę dzieci. Z tej perspektywy trudno to sobie wszystko dokładnie przypomnieć, ale z tego co mam w pamięci, to była nasza wspólna decyzja, rodziców i moja. I tak zawsze było, zawsze wszystko uzgadnialiśmy razem, zawsze też w różnych trudnych sytuacjach mogłem liczyć na pomoc i wsparcie moich rodziców. Każde wsparcie, także finansowe na początku (Marcin, lat 40).

No i zaczęła się ta praca, zaczęło się regularne życie, zaczęło się regularne zarabianie pieniędzy. Jakoś to pomału zaczęło się to życie w Niemczech budować, krok po kroku. Było ciężko, niekiedy bardzo ciężko. Ciężkie było to, bo rodziny człowiek nie miał. Nie miało się mamy, nie miało się taty, było się samemu. Wyjechaliśmy bowiem zaraz po ukończeniu studiów i rodzice, zarówno moi jak i męża zostali w kraju. Koledzy i koleżanki to jednak nie to samo. Nie było ludzi, których człowiek tak bardzo kochał. I tego brakowało w życiu dobre pięć lat. Człowiek był sam. Dużo, dużo pragnął w życiu osiągnąć, nie było łatwo, ale to, paradoksalnie, robiło człowieka silnego, odpornego na różne losowe przeciwności i zdarzenia (Darek, lat 33).

¹³ M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków 2005, s. 83.

Myślę, że to, co mi pomogło, z czego korzystałem i właściwie korzystam do dziś, co też staram się pielęgnować w mojej obecnej rodzinie, myślę, że... to ciepło, ciepło rodzinne, otwartość, szczerłość. Nawet jak czasami prawda boli, to zawsze jest lepiej, żeby powiedzieć, niż nosić w sobie i potem kiedyś, w jakimś momencie wybuchnąć. Później się już tak nie przekáže, jakby się chciało. Hmm... (westchnienie). To mam z własnej rodziny, z własnego domu (Maciej, lat 32).

Autorzy narracji wskazują, że dom rodziny to dla nich obszar zapewniający wsparcie, pomoc, bezpieczeństwo. Wspomnienie atmosfery panującej w domu rodzinnym, pamięć o rodzinie jako miejscu otwartych, ciepłych, szczerych, autentycznych relacji stanowi istotny czynnik dający wewnętrzną siłę do zmagania ze światem, z nieprzewidywalnymi, trudnymi sytuacjami, które przynosi życie emigracyjne. Jak wynika z wypowiedzi jednego z rozmówców, najdotkliwszym odczuwanym brakiem w nowej sytuacji życia był właśnie brak rodziców. Pomimo dorosłości i gotowości podjęcia odpowiedzialności za samodzielne życie staje się to dotkliwie odczuwanym poczuciem samotności, czymś, czego nie można niczym zastąpić. Relacje z innymi, z kolegami nie wpisują się w przestrzeń bliskich więzi, których wzorzec został ukształtowany w rodzinie. Warto jednak przy tym zwrócić uwagę, że, jak to zostaje podkreślone w narracji, prowadzi to, „paradoksalnie”, do uzyskania większej, wewnętrznej siły, staje się okolicznością, która uodparnia na różne wyzwania i trudne sytuacje. Można ponadto, na podstawie wypowiedzi autorów narracji, skonstatować, że wyniesiony z rodziny pochodzenia obraz samego siebie, model domu rodzinnego oraz własnego w nim funkcjonowania wpływa w dużym stopniu na samoocenę i sposób życia w rodzinie, którą jednostka tworzy. Daje się tutaj zauważyć silna pod tym względem zależność. Pamięć o własnej rodzinie, o strukturze wewnętrznej domu rodzinnego staje się w kontekście emigracyjnych wyzwań silnie dochodzącą do głosu praktycznie aplikowaną hermeneutyką aksjologiczną, wpływającą na konkretne wybory i decyzje. Dotyczy to również strategii i mechanizmów radzenia sobie z trudnościami. Niekiedy doświadczenia i przeżycia wyniesione z domu rodzinnego osadzają się w świadomości jako złe wspomnienia i swego rodzaju blokady rozwojowe, jako dziedziczone nieprawidłowy, dysfunkcyjny i niespójny przekaz odnoszący się do rzeczywistości życia rodzinnego.

Jeśli chodzi o to, co mnie osłabia w życiu codziennym... (dłuższa pauza) to myślę, że są to jakieś moje własne, osobiste wspomnienia z przeszłości, z rodziny, które czasami mnie doganiają, a z wiekiem coraz bardziej, a którymi wiem, że muszę się zająć, by móc tutaj żyć w rodzinie, w szczęściu. Chyba moja przeszłość mnie dogania, jakieś lęki z rodziny i wiem, że przed tym nie ucieknę, że będę musiała się tym bardziej świadomie zająć... (pauza). Bolesnym doświadczeniem było to,

że nie mogłam, kiedy miałam lat dwanaście, trzynaście, czternaście rozmawiać na różne tematy, które są tak ważne dla dziewczynek w tym wieku (dłuższa cisza). I bolesne, po dzień dzisiejszy jest to, że ten czas pozostawił głęboki ślad na relacjach moich i mojej rodziny. Po dzień dzisiejszy (dłuższa cisza). Bolesne jest to, że nie możemy... (wzruszenie). Więc bardzo bolesne po dzień dzisiejszy jest to, że nie umiemy w mojej rodzinie, czyli rodzice i moi bracia i ja rozmawiać na temat tych dawnych lat, lat rozłąki i lat jakby zbliżania się do siebie i leczenia tego pęknięcia. Myślę, że pęknięcie w naszej rodzinie pozostało po dzień dzisiejszy (cisza). W niektórych miejscach to zawsze było kruche naczynie, któremu groziło rozbicie i to pęknięcie jest nadal. Nigdy nie doszło do rozmowy później, choć tyle lat minęło i mam olbrzymią nadzieję, może idealistyczną, całkowicie nierealną, że kiedyś dojdzie do takiej rozmowy, choć nie wiem, czy to jest możliwe, realne (wzruszenie). Mam takie wielkie pragnienie porozmawiania z moimi rodzicami na temat właśnie tego czasu, tych decyzji, ale też tego, co oni przeszli w tym czasie, w taki szczery sposób, a także rozmowy z moimi braćmi. Niestety, do tej pory takich rozmów nie było, nie ma. Nie wiem, czy w ogóle kiedykolwiek stanie się to możliwe, ale bardzo bym tego chciała. To jest dla mnie bardzo ważne, ponieważ widzę, jak wiele z przeszłości, to o czym nie wiem, wpływa na moje obecne życie i życie mojej obecnej rodziny (Lucyna, lat 34).

Przedstawione fragmenty wypowiedzi stanowią egzemplifikację pojawiającego się w narracjach wątku dotyczącego doświadczenia i obrazu domu rodzinnego. Można zauważyć, jak bardzo owa „podmiotowa, wewnętrzna perspektywa”¹⁴ tworzy reprezentację tematu, odzwierciedla indywidualny, bardzo osobisty sposób rekonstruowania łączących się z nim znaczeń i sensów oraz wpisuje je w ścisły związek z emigracyjnym kontekstem życia. Narracje ukazują korelację posiadanego, głęboko zinterioryzowanego obrazu domu rodzinnego z doświadczanym momentem życia, z percepcją emigracyjnego „tu i teraz”.

BIBLIOGRAFIA

- Cierpka A., *Narracyjna tożsamość jednostki a funkcjonowanie systemu rodzinnego*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Cierpka A., *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2013.
- Grzymała-Kazłowska A., *Konstruowanie „innego”. Wizerunki imigrantów w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Niedźwiecki D., *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.

¹⁴ M. Straś-Romanowska, *Psychologiczne badania narracyjne*, s. 61.

- Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Straś-Romanowska M., *Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Teusz G., *Biograficzna pamięć i tożsamość rodziny*, [w:] *Rodzina – tożsamość – pamięć = Family – Identity – Memory*, red. M. Kujawska, I. Skórzyńska, G. Teusz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2009.
- Teusz G., *Tożsamość narracyjna rodziny wobec multiinformacyjnej kultury współczesności*, [w:] *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. J. Drozdowicz, M. Bernasiewicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Teusz G., *Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji*, [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Trzebiński J., *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

MONIKA ADAMSKA-STAROŃ

*Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza
w Częstochowie*

SPOTKANIE Z WYBRANYMI TEKSTAMI KULTURY POPULARNEJ. W STRONĘ RELACYJNEGO BYCIA W ŚWIECIE

ABSTRACT. Adamska-Staroń Monika, *Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie* [Meeting with Selected Texts of Popular Culture. Towards Relational Being in the World]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 331-349. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.22

This text aims to familiarize the reader with a certain way of thinking about the category of meeting, selected pedagogical consequences that can take place as a result of young people's encounter with texts of popular culture, especially with rock music and film, and to include the recipient in the discussion of the presented issue. The text consists of three parts. The first part is an introduction to the range of questions and treats the meeting as a pedagogical category. The second section focuses on the phenomenon of meeting texts of popular culture, more specifically rock and film narratives, while the third, summarizing part describes the meeting of young people with rock narratives on the basis of the results of the author's own research.

Key words: meeting, education, popular culture, rock music

Wstęp

Zainteresowanie kwestią spotkania jako kategorią pedagogiczną, wydarzeniem o znaczeniu edukacyjnym, inspirowanie dzieci i młodzież do pełnego udziału w spotkaniu z drugim człowiekiem, opartym na dialogu, zaangażowaniu, autentyczności jest działaniem ważnym i potrzebnym, nieocenionym w procesie edukacji, w procesie uczenia się akceptacji Innego, różnorodności, w zrozumieniu drugiego człowieka. O zasadności rozbudzania wrażliwości na różnicę, na inność, poszukiwania nowych sposobów, metod współpracy, zachęcania do relacyjnego bycia w świecie, przemawiają zarówno obserwa-

cje współczesnego człowieka, społeczeństwa, zwiększająca się różnorodność świata, konflikty, które mają swoje źródło w niezrozumieniu odmienności, ale i naukowe badania, teoretyczne rozważania koncentrujące się wokół człowieka, społeczeństwa, kultury, w tym edukacji¹.

Świat, w którym żyjemy stanowi mozaikę wielu jakości, między innymi wartości, sposobów myślenia, działania, wielu propozycji edukowania (wychowania i kształcenia), sposobów bycia w świecie. Mnogość ta może powodować, i niejednokrotnie powoduje, ludzką wobec niej bezradność. Do marginalnych nie zalicza się konsumpcyjny sposób bycia, chęć posiadania, czy instrumentalizacja ludzkich relacji. Tendencja do „mieć” jest czynnikiem dehumanizującym człowieka, ujawnia aprobatę przedmiotowego traktowania drugiego/innego, porzucenie rozmowy na rzecz „mówienia”. Szczególnie w wielkich miastach, gdzie ludzie doświadczają samotności, odczuwają tęsknotę za drugim człowiekiem, jednocześnie (z różnych powodów) włączają opór przed bliskością, wspólnotą – prawdziwym spotkaniem². Etyczną konieczność zbliżenia się, otwarcia na drugiego człowieka postulowali między innymi filozofowie dialogu i spotkania, już na początku XX wieku, jak na przykład Martin Buber, Emmanuel Levinas, Józef Tischner, czy Janusz Tarnowski. Idea dialogu, mająca swoje źródła w filozofii tych właśnie myślicieli,

¹ Zob. m.in.: W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; W. Burszta, *Kultura popularna jako wspólnota uczuciowa*, Kultura Popularna, 2002, 0; A. Nalaskowski, *Widnokręgi edukacji*, Kraków 2002; tenże, *Edukacja. Korzenie, źródła, narracje*, Kraków 2017; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011; także, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015; A. Cybal-Michalska, P. Wierzba (red.), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*, Kraków 2012; W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań 2002; R. Derbis, *Dlaczego zajmujemy się jakością życia*, [w:] *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*, red. R. Derbis, Częstochowa 2010; S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*, [w:] *Jakość rozwoju a jakość życia*, red. R. Derbis, Częstochowa 2000; S. Kowalik, *Temporalne uwarunkowania jakości życia*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, red. A. Bańka, R. Derbis, Częstochowa – Poznań 1994; M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/>, [dostęp: 12.11.2018]; J. Bruner, *Życie jako narracja*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1990, 4(138).

² Zob. m.in.: F. Russo, *Toksyczna samotność*, *Świat Nauki*, 2018, 3(19), s. 58-63; Ch. Victor, K. Yang, *The Prevalence of Loneliness Among Adults: A Case Study of the United Kingdom*, *The Journal of Psychology*, 2011, 146(1-2), s. 85-104; M. Luhmann, L. Hawkley, *Age Differences in Loneliness From Late Adolescence to Oldest Old Age*, *Developmental Psychology*, 2016, 50(6), s. 943-959; M. Maes i in., *The Children's Loneliness Scale Factor – Structure and Construct Validity in Belgian Children*, *Assessment*, 2015, 24(2), s. 244-251; G. Lodder i in., *Adolescent Loneliness and Social Skills: Agreement and Discrepancies Between Self-, Meta-, and Peer-Evaluations*, *Journal of Youth and Adolescence*, 2016, 45(12); Z. Dołęga, *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Katowice 2003; K. Wasilewska-Ostrowska, *Młodzież wobec samotności w świetle badań porównawczych*, *Kultura i Wychowanie*, 2014, 8(2).

ujmujących egzystencję człowieka w kategorii spotkania, stanowi dla wielu inspirację do takiego bycia w świecie edukacji, nauki, czy w świecie w ogóle. Spotkanie w tym ujęciu odsłania metafizyczny wymiar ludzkiej egzystencji, sferę „pomiędzy”, stanowi punkt wyjścia do zrozumienia człowieka, różnorodności świata i samego siebie, powoduje, że człowiek doświadcza drugiego człowieka/Innego/Ty, otaczającej go rzeczywistości³. Postulowane przez przywołanych filozofów idee bliskie są również i mnie (zagadnienie spotkania ujmowanego w kontekście filozofii dialogu, spotkania jako wychowania czyniłam nieraz przedmiotem rozważań, analiz, interpretacji, badań). Dialog nie jest rozumiany tutaj jako jedna z tych metod nauczania i wychowania, która jest łączona z

czynnością wyuczoną, przyswojoną, przejętą z zewnątrz, a więc nie osobistą, stanowiącą element zachowania powtarzalnego, standaryzowanego, typu technicznego, w którym minimalizowany jest własny namysł działającego człowieka, niezbędny wszak w sytuacjach wychowawczych, które są zawsze sytuacjami etycznymi⁴.

Chodzi tutaj o relacyjne odniesienie się do rzeczywistości, do drugiego człowieka, do samego siebie, do każdej innej istoty żywej⁵. Człowiek zanurzając się w przestrzeń relacji, zapytuje o rzeczywistość już w dialogicznej perspektywie, sam również może być zagadnięty przez inny byt – drugiego człowieka, czy też jego dzieło. Takie dialogiczne zapytywanie przejmuje go całego, staje się on wówczas uczestnikiem dziejącej się rzeczywistości⁶. Jednym z możliwych sposobów jej odkrywania i rozumienia mogą być spotkania z rockowymi, czy też filmowymi narracjami⁷ – tekstami wypełnia-

³ Zob. M. Adamska-Staroń, *Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu*, Pedagogika XXIII. Prace Naukowe Akademia im. Jana Długosza 2014, XXIII, s. 95-102.

⁴ J. Rutkowiak, *Wstęp*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 9.

⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, Warszawa 1992.

⁶ Zob. tamże, s. 218.

⁷ W przyjętym przeze mnie rozumieniu „narracja to dowolna wypowiedź zarówno ta „wielka” (*Pan Tadeusz*), jak i ta „mała” (historie z dzieciństwa opowiadane wnukom przez babcię, niepublikowane opowiadania nieznanymi autorów), ustna albo też pisana” – zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/>, s. 48, [dostęp: 12.11.2018], to sposób opisywania świata, elementów/zjawisk ten świat tworzących, relacji pomiędzy nimi, sposób konstruowania znaczeń, sposób rozumienia samego siebie, drugiego człowieka, swoich relacji ze światem – zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracyjne możliwości pedagogiki*, s. 35-60. Narracja ma swoją logikę przebiegu, która jest „niepodobna do struktury przyczynowo-skutkowej. Polega ona na tym, że to skutki określają znaczenie zdarzeń wcześniejszych, a nie odwrotnie, a także na tym, że proces rozumienia obejmuje w każdym momencie całość sekwencji; dopóki nie jest ona ukończona, może ulec gruntownej reinterpretacji (Schütze, 1997, s. 11-12)” zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracyjne możliwości pedagogiki*. Takie znaczenie narracji w pedagogice „staje się swoistym uzasadnieniem badań rozumiejących, badań, których celem nie jest poszukiwa-

jącymi przestrzeń kultury popularnej⁸, rozumianej przeze mnie jako przestrzeń możliwości – wykraczania poza to, co zastane, „przekraczania siebie ze względu na możliwości bycia”, prawdziwego przeżywania, refleksji, ale i rozrywki, czy pułapek, na jakie można natrafić w jej obrębie, rozumianej jako przestrzeń, która posiada zdolność ukazywania tej sfery „pomiędzy”⁹. Nie jest ona ontologicznie monolityczna. Jest złożona, sprzeczna wewnętrznie, nieustannie „w drodze”. Coraz częściej nie jest już

postrzegana jako obszar, w którym bezmyślne masy manipulowane są przez elektroniczne media. To dyskursywna przestrzeń, w której są tworzone i negocjowane znaczenia przez jej uczestników. To także miejsce naszego życia. Nie jest więc „gorsza”, jest po prostu innym fragmentem kulturowej rzeczywistości¹⁰.

I właśnie o spotkaniach młodych ludzi z rockowymi oraz filmowymi narracjami, będącymi częścią kultury popularnej traktuje niniejszy artykuł. Jest on głosem w dyskusji koncentrującej się nad możliwymi sposobami „wykorzystania” tych tekstów w edukacji formalnej, nad możliwymi sposobami bycia w świecie, w którym człowiek jest usytuowany, tym samym wokół bu-

nie związków przyczynowo-skutkowych między faktami określanymi mianem zmiennych, ale jest nim poznanie, opis i rozumienie subiektywnych światów życia człowieka. Rozumienie to staje się możliwe dzięki temu, że to właśnie narracja daje nam dostęp do tego, w jaki sposób ludzie konstruują swoje światy życia, jak spostrzegają to, co się z nimi dzieje, i to, co ich otacza. Narracja zawsze ma swój kontekst kulturowy. To właśnie w określonej kulturowej przestrzeni umocowane są opowieści, to dzięki niej przybierają taki, a nie inny kształt, zawierają takie, a nie inne treści, to dzięki niej są możliwe. „Jednocześnie te same zasoby i okoliczności to swoiste ograniczenia każdej narracji. Narracja umożliwia wgląd nie tylko w opowiadaną historię – pozwala także na poznanie wszelkich okoliczności jej towarzyszących, poszerza perspektywę jednostkową o perspektywę społeczną, łączy to, co lokalne, z tym, co globalne czy uniwersalne” zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracyjne możliwości pedagogiki*.

⁸ Moje myślenie o kulturze popularnej bliskie jest brytyjskiej szkole, przedstawiającej szerokie i pełne optymizmu spojrzenie na teksty kultury popularnej (na zjawiska, wydarzenia, różnego rodzaju narracje itp.). Jej zwolennicy (m.in. R. Hoggart, E.P. Thomson, R. Williams), uznali kulturę popularną za godną uwagi, zainteresowania, uczestnictwa w niej z kilku powodów: po pierwsze „wydała się ona im dużo bardziej autentyczna niż sztuka, podlegająca nieustannej instytucjonalizacji i hierarchizacji. Po drugie, kultura popularna spontanicznie wyraża tożsamość społecznych zbiorowości. Po trzecie, kultura popularna jest popularna nie dlatego, że jako widzowie czy konsumenci bezwiednie przyswajamy pewne treści, ale wręcz przeciwnie, ponieważ stawiamy im opór. Oczywiście, większość popularnych artefaktów produkowana jest na skalę przemysłową, aby przyniosły zysk. Ludzie są jednak sprytni i nieustannie kombinują, jak sprawić, aby produkt masowy miał dla nich osobisty, indywidualny wymiar. Badacze zwracają uwagę na kilka strategii, dzięki którym radzimy sobie z przemysłem kulturalnym i wciąż mamy z tego frajdę” – zob. S. Nowak, *Kultura popularna, czyli twórcza niesubordynacja*, MOCAK Forum 2012, 1(3), s. 4–5.

⁹ M. Dudziuk, S. Szczepańska, *Filmowanie jest filozofowaniem*, Melee, 2009, 5, s. 6-14.

¹⁰ W. Jakubowski, *Wstęp*. [w:] *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 10.

dowania lepszej jakości życia, lepszego (współ)bycia z drugim człowiekiem, budowania swojej tożsamości¹¹.

Jako badacz jestem zainteresowana zjawiskami edukacyjnymi w skali mikro, odkrywaniem znaczeń i wartości organizujących edukacyjny świat, poszukiwaniem warunków możliwości edukowania, nowych rozwiązań, sposobów bycia w edukacyjnej przestrzeni. Swoje rozważania osadzam więc w paradygmacie interpretatywistycznym¹².

Opisane poniżej przemyślenia stanowią wynik studiowania między innymi literatury filozoficznej, pedagogicznej, jak również efekt analiz oraz interpretacji własnej tekstów kultury popularnej (rockowych oraz filmowych), analiz oraz interpretacji własnej prac studentów, esejów opowiadających o edukacyjnych sensach rockowych narracji. W niniejszym artykule przedstawiam tylko ogólne rezultaty tych działań, szczegółowa relacja z badań znajduje się natomiast w książce zatytułowanej *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*¹³. Tekst ma więc na celu zapoznanie Czytelnika z pewnym sposobem myślenia o kategorii spotkania z wybranymi pedagogicznymi konsekwencjami, jakie mogą mieć miejsce w wyniku spotkania młodych ludzi z tekstami kultury popularnej, między innymi z muzyką rockową, czy filmem, jak również ma na celu włączenie Odbiorcy w dyskusję nad zaprezentowanym zagadnieniem.

Publikację konstytuują trzy części. Pierwsza stanowi wprowadzenie w podjętą problematykę i traktuje o spotkaniu jako pedagogicznej kategorii, druga – koncentruje się wokół fenomenu spotkania z tekstami kultury popularnej, a dokładniej z rockowymi i filmowymi narracjami, natomiast w trzeciej, będącej podsumowaniem, opisuję spotkanie młodych ludzi z rockowymi narracjami, odwołując się do wyników badań własnych.

Spotkanie jako kategoria pedagogiczna

Spotkanie w literaturze pedagogicznej najczęściej odnosi się do szeroko rozumianego wychowania. Wychowanie ujmowane jako spotkanie ma swoje źródło w pedagogice humanistycznej, filozofii dialogu i spotkania między innymi M. Bubera, E. Levinasa, czy J. Tischnera, a jego ogólny sens można ująć jako „szczególny typ relacji z drugim człowiekiem”¹⁴. Chodzi tutaj o „wszel-

¹¹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*.

¹² K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 60-62.

¹³ M. Adamska-Staroń, *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*, Warszawa 2018.

¹⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 198.

kie próby przełamywania struktury cogito podejmowane przez przedstawicieli pedagogiki hermeneutycznej, fenomenologicznej i dialektycznej¹⁵. Studiując literaturę pedagogiczną, koncentrującą się wokół tego zagadnienia, można dostrzec, że najczęściej opisywane są dwa rodzaje spotkań: indeterministyczne oraz deterministyczne¹⁶. U podstaw takiego podziału leży ich struktura. W indeterministycznym podejściu rozwój osobowości uzależniony jest między innymi od losu. Spotkanie rozumiane jest tutaj jako przypadkowe zdarzenie¹⁷. Przedstawiciele indeterministycznego stanowiska przekonują, że takich spotkań nie należy planować. Wszelka celowa działalność mogłaby pomniejszyć ich skutek, „uszytnić reakcje wobec innych i samego siebie”¹⁸. Z tej perspektywy spotkanie „może się wydarzyć w toku procesu edukacyjnego, nie może być jednak zaplanowanym działaniem czy sprytnie utajoną manipulacją”¹⁹. Wychowanie rozumiane jako spotkanie, osadzone w indeterministycznym podejściu nazywane jest „wychowaniem w toku spotkania” lub „wychowaniem w dialogu”²⁰. Dialogu dwóch niezależnych osób, który „w swej istocie zakłada podwójność ról: mówienia i słuchania, dawania i brania, wychowania i samowychowania, kreuje to, co jest pomiędzy – wzajemne stwarzanie się dwóch podmiotów”²¹. Wychowanie spleta się więc tutaj z samowychowaniem, zarówno wychowawcy, jak i wychowanka, i wychodzi poza obszar zwierzchnictwa i władzy, tym samym przestaje być jednokierunkowym oddziaływaniem²². W tym ujęciu wychowanie „nie jest czymś, co pedagog czyni drugiemu człowiekowi, ale czymś, co oboje czynią razem i czego wzajemnie doświadczają”²³. Jest prawdziwym spotkaniem budowanym między innymi na takich wartościach, jak: szacunek, wolność, godność, autentyczność, zaangażowanie, zaufanie, odpowiedzialność za samego siebie oraz drugiego człowieka, empatia²⁴. Spotkaniem, które jest czymś „więcej niż

¹⁵ Tamże, s. 200.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Zob. tamże, s. 198; por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981; R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, przekł. Z. Włodkowska, M. Turrowicz, J. Bronowicz, Kraków 1969.

¹⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 199.

¹⁹ Tamże, s. 200.

²⁰ Tamże, s. 199-200.

²¹ Tamże, s. 200.

²² Tamże, s. 199.

²³ Tamże.

²⁴ Empatia pojmowana jest tutaj jako coś więcej niż „wczuwanie się” w punkt widzenia drugiego człowieka. Chodzi tutaj o uznanie wyznania, że drugi człowiek/Inny/Ty „zawsze ma trochę racji”, co w konsekwencji powoduje zaakceptowanie kolejnego: „z pewnością ja nie całkiem mam rację”. Takie deklaracje uczestników dialogu powodują, że dążą oni ku wspólnocie przeżyć, ku wspólnocie jednego spojrzenia na podjęte zagadnienia, sprawy, rzeczy – zob. J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017.

zwykle zetknięcie się”²⁵. Jego wyjątkowość polega na dostrzeżeniu niezwykłości, indywidualności spotykanego (wychowanka, wychowawcy) z całym jego dobrodziejstwem, z całym jego bagażem doświadczeń i przeżyć, polega na podejmowaniu próby wzajemnego zrozumienia. Taki wysiłek może pomóc konkretnej osobie, na przykład na nowo odkryć drugiego/innego – wychowanka, wychowawcę – którego od dawna na co dzień spotyka, może zobaczyć go w innym świetle, w innej scenerii, z innej perspektywy. Dzięki temu uczestnicy spotkania wzajemnie się docierają, określają się²⁶, przyjmują wobec siebie bezzałożeniową postawę, dzięki czemu mogą także doświadczać samych siebie. Tutaj stosunek wychowawczy zanika albo przeradza się w przyjaźń²⁷; „Ja” staje się poprzez spotkanie „Ty”²⁸.

Wychowanie w przywołanym tutaj rozumieniu stanowi

ontyczne podłoże wymiany wartości, gdy przynajmniej jedna ze stron przepelniona troską o dobro drugiej, gotowa do działania na jej rzecz lub w związku z nią pozostaje z nią w relacji Ja-Ty. Wychowanek może nie być w stanie odwzajemnić wychowawcy swojej gotowości i zdolności do przyjęcia jego daru obecności i wpływu, realizacji proponowanych mu zadań czy współżycia w społeczności²⁹.

Dla wychowawcy wejście w tego typu wydarzenie stanowi wynik świadomego wyboru, świadomego zaangażowania się na rzecz drugiej osoby, prawdziwego z nią (współ)bycia, natomiast wychowanek jest na innym etapie rozwoju osobowego, jednak w podobny sposób odbiera postawę wychowawcy – „uświadamiając sobie, że istnieje we wspólnocie, słusznie odbiera ten fakt jako gwarancję troski, którą był, jest i będzie otoczony”³⁰.

Drugie wspomniane przeze mnie stanowisko odnośnie do podjętego zagadnienia – wychowania jako spotkania – bazuje na deterministycznym ujęciu relacji międzyludzkich. Przedstawicielem oraz inicjatorem takiego podejścia w polskiej myśli filozoficznej XX wieku był Andrzej Nowicki – twórca nowej subdyscypliny badawczej: inkontrolologii, inaczej nauki o spotkaniach, a dokładniej „o formach, skutkach i programowaniu spotkań z ludźmi i ich dziełami”³¹. Zwraca się tutaj uwagę na skutki tych spotkań, które badane nie-

²⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 199.

²⁶ Tamże.

²⁷ M. Buber, *Wychowanie*, przekł. S. Grygiel, Znak, 1968, 4(166), s. 442-461 i 459; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 201.

²⁸ M. Buber, *Wychowanie*, s. 442-461 i 459.

²⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 201.

³⁰ W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008, s. 410.

³¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 202; zob. też A. Nowicki, *O marksistowską inkontrolologię. Zarys ogólnej teorii spotkań*, Studia Filozoficzne, 1977, 5.

jako od wewnątrz i od strony dającej się obiektywnie zweryfikować siły ich oddziaływania. Zachodzą one bowiem

w (...) w osobowości ucznia w rezultacie kontaktu z nauczycielami, a w szczególności te przypadki, kiedy spotkani nauczyciele przekształcają się – w procesie interioryzacji – w trwałe, podmiotowe składniki osobowości, tego, kto kiedyś był ich uczniem³².

Spotkania pomiędzy nauczycielami i uczniami, czy też wychowawcami a wychowankami, w tym ujęciu nie są wydarzeniami, które dzieją się tylko tu i teraz, ich „echa” mają miejsce również wiele lat później. Jednak tego typu spotkania analizowane są „od strony podmiotu wychowującego, osobowości już dojrzałej i refleksyjnie nastawionej na własną aktywność”³³.

Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej jako spotkanie z Innym

W jaką przestrzeń wpisują się więc spotkania z tekstami kultury popularnej, na przykład z rockowymi czy też z filmowymi narracjami? Każde spotkanie z wybranym tekstem kulturowym jest indywidualne, wyjątkowe, osobiste. Jest tym rodzajem spotkania, które wydarza się w sposób naturalny, spontaniczny w życiu codziennym chyba każdego młodego człowieka, jak i tym rodzajem spotkania, które może wydarzyć się w toku procesu edukacyjnego. Kiedy już się wydarzy, może być realizowane w duchu idei dialogu. Chodzi tutaj o dialog, w którym tym „drugim”, tym „kimś”, jakimś „Ty”, który zaprasza do rozmowy, refleksji, do dyskusji wokół podjętych w danym tekście kwestii jest na przykład rockowa, czy filmowa narracja. Teksty te mogą stanowić odpowiedź na ważne dla ich odbiorców/uczestników takiego spotkania pytanie, które jest definicją istotnego dla nich problemu³⁴. Podobnie więc jak w dialogu bezpośrednim. Tyle, że tutaj to odbiorca konkretnej narracji odtwarza to pytanie, na które dany tekst jest odpowiedzią³⁵. Na tym właśnie polega różnica pomiędzy bezpośrednim dialogiem z drugim człowiekiem/innym a dialogiem z tekstem kulturowym. Rockowa czy filmowa narracja stanowi tutaj punkt odniesienia dla „Ja”. To, co dzieje się w przestrzeni „pomiędzy” Ja – tekst kulturowy jest dobrodziejstwem spotkania z drugim człowiekiem poprzez jego dzieło, ale i z samym sobą, spotka-

³² A. Nowicki, *Nauczyciele*, Lublin 1981, s. 14; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna* s. 202.

³³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 202-203.

³⁴ Por. A. Folkierska, *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995; por. W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 130.

³⁵ A. Folkierska, *Kształcząca funkcja pytania*.

nia które pomagają w odkrywaniu i budowaniu własnej tożsamości, określonej jakości życia, które sprzyja w odkrywaniu rozmaitych wrażliwości, przeżyć, doświadczeń, refleksji, ale i przyjemności, które jest zgłębianiem wyobraźni własnej i drugiego człowieka. Wejście w relację z rockowymi czy filmowymi tekstami jest więc spotkaniem człowieka z określonymi wartościami kultury, wzbogaceniem sposobów jego myślenia, rozumienia, przeżywania, (współ)działania, bycia w świecie, jest spotkaniem z innym.

Spotkanie z innym, bezpośrednio czy też pośrednio poprzez jego dzieła, realizujące się w duchu idei dialogu, staje się edukacyjną sytuacją, która sprzyja poznawaniu i rozumieniu samego siebie, innego, świata, otwieraniu się na odmienne poglądy, wartości, przekonania, która „wytwarza” przestrzeń między „Ja” i „Ty”, sferę „pomiędzy”, a więc w miejsce, gdzie realizuje się człowiek³⁶, gdzie odkrywa się inność.

Inny mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie. (...) Inność innego wydobywa na jaw moją własną inność. Inność jest wzajemna. (...) Ciąg doświadczeń innego zamykają dwie granice: nigdy nie może dojść do tożsamości „nas” i nigdy nie może dojść do zupełnego zróżnicowania „między nami”. Zamknięta między tymi granicami „inność” jest dramatycznym ujawnieniem obustronnych tajemnic³⁷.

W takim spotkaniu człowiek doświadcza drugiego człowieka, ale i samego siebie. Mamy do czynienia z wydarzeniem, podczas którego ujawnia się,

jak istotną rolę we wzajemnym naprzeciw siebie odgrywa to, co ci ludzie mają już za sobą³⁸ i ustanawia się nowy świat – świat spraw ważnych i nieważnych, chwil doniosłych i błahych, czasów świętych i czasów powszednich – słowem ustanawia hierarchię. Podejmując dialog z drugim, przychodzi ku niemu z wnętrza jakiejś hierarchii; i drugi, podejmując dialog ze mną, przychodzi ku mnie z wnętrza hierarchii. Dialog tylko wtedy będzie owocny, gdy nasze hierarchie będą podobne lub gdy będą zdolne upodobnić się do siebie³⁹.

Ważne jest, aby „wyjść ze swojej kryjówki”, wyjść poza swoje lęki, poza własną przestrzeń i znaleźć wspólną, czyli miejsce spotkania, miejsce rozmowy, początek jakiejś wspólnoty⁴⁰. Taki dialog nie jest łatwy. Jest wymagający. Wiele przeszkód trzeba pokonać by go rozpocząć, potrzeba wydobyć wiele cierpliwości by go kontynuować, przezwyciężyć lęk i usunąć uprzedzenia, znaleźć wspólny język, słowa, które znaczą to samo⁴¹. Chodzi więc tutaj nie

³⁶ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, s. 218.

³⁷ J. Tischner, *Inny*, Znak, 2004, 1 (584).

³⁸ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2012, s. 17.

³⁹ Tamże, s. 17-18.

⁴⁰ Por. tamże, s. 21.

⁴¹ Tamże.

tylko o relację Ja – Ty, ale również o „my”, o filozofię wspólnoty. Wspólne bycie razem, wspólne doświadczanie wydarza się jako współ – czasowość otwartych na siebie nawzajem osób, uczestników spotkania, Ja-Ty, staje się wyjątkową sytuacją nie pozostającą przecież bez znaczenia i dla terażniejszości, i dla przyszłości, staje się sytuacją, która ujawnia otwartość człowieka na transcendencję, w ramach której dochodzi do wzajemnego obdarowywania się.

Muzyka rockowa, film – dzieła stworzone przez człowieka i dla człowieka – poprzez symbolizm, metaforę, alegorię zapraszają odbiorcę do dialogu w przywołanym powyżej rozumieniu. Dialogu, który rozbudza do (auto)refleksji, zachęca do spojrzenia na wybrane zagadnienie w szerszym kontekście, z różnych perspektyw, do samodzielnego, krytycznego myślenia. Rockowe, filmowe narracje, jeżeli człowiek da im szansę, pozytywnie się wobec nich nastroi⁴², wejdzie z nimi w relację, mogą stać się swoistym mediatorem pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur, „(...) pomiędzy kanonem kulturowym promowanym przez szkołę a kulturą popularną, czy pomiędzy subkulturami młodzieżowymi”⁴³, mogą stać się prawdziwym spotkaniem, „dążeniem ku wspólnocie przeżyć i doznań z drugim człowiekiem, ku któremu zdąża”⁴⁴, wzajemnym „obdarowywaniem” się. Człowiek doświadcza tego świata, który zostaje mu pokazany w takiej czy innej postaci. Doświadczenie to można ująć za pomocą takiej oto metafory:

Doświadczenie nie jest tylko widzeniem łąki, ale również radością z kwitnącej łąki, nie tylko widzeniem wody, ale również przyjemnością z zanurzenia ciała w wodzie, jest poczuciem swobody na szczycie góry, spokojem spływającym do duszy z obrazu rozgwieżdżonego nieba, a także lękiem w czasie burzy, chłodem w czasie mrozu, zmęczeniem po długiej wędrówce, bólem mięśni po ciężkiej pracy⁴⁵.

Doświadczenie łączy się więc tutaj z zaangażowaniem, nastrojeniem, z podejmowaniem próby poznania i zrozumienia inności, przepracowania tego

⁴² By człowiek mógł naprawdę spotkać się z jakimikolwiek tekstami kultury, np. rockowymi, czy filmowymi, to musi być *a priori* na nie wrażliwy. „Tę aprioryczną wrażliwość Heidegger nazywa nastrojeniem. Jest ona charakterystyką »przytomności« wobec świata – sposobem, w jaki otwiera się *Dasein*. Przytomność wobec świata jest zatem przytomnością wobec samego siebie – *Dasein*, wrażliwy na to, co może napotkać w świecie, jest zarazem wrażliwy na swoją wrażliwość, otwarty na swoją otwartość”; K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 91; por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa 1994. Będąc w jakimś nastrojeniu człowiek rozpoznaje u siebie, że jest „pobudzony”, „dotknięty”, że obchodzi go to *Naprzeciw*, to „coś”, co jest w świecie. W nastrojeniu właśnie konstituuje się otwarcie człowieka na świat, jest dokonywane, a nie przedstawiane – M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna*, s. 31-42.

⁴³ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 373.

⁴⁴ A. Sztylka, *Jak stawiać się humanistą?* Warszawa 1999, s. 54.

⁴⁵ J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, s. 15.

wszystkiego co wypełnia poznawany świat, czy też używając terminologii J. Tischnera – „przetrawienia”. Nie wszystko można „przetrawić” zauważa:

Część przeżyć z góry wykluczamy, spychamy poniżej progu świadomości, inne wyolbrzymiamy, przeinaczamy, by uczynić je bardziej „strawnymi” dla siebie. W tym przejawia się indywidualność innego, że ma on własny sposób „sposób trawienia” świata⁴⁶,

nazywany przez J. Tischnera „indywidualnym skrętem świadomości”⁴⁷. To właśnie uchwycenie człowieka w jego indywidualnym skręcie, który pokazuje jego niepowtarzalność, jego osobisty sposób przeżywania życia, można nazwać poznaniem „innego jako innego i zarazem nie-innego”⁴⁸, dzięki czemu można dowiedzieć się „z grubsza – co inny »trawi«, a czego »nie trawi«”⁴⁹. Pedagogiczna konsekwencja zaangażowania się w tego typu bycie w świecie ujawnia się więc w zainteresowaniu nie tylko samym sobą, ale i drugim człowiekiem, innym, w podejmowaniu prób/y jego poznania (poznania jego trosk, niepokojów, lęków, jego potencjału, pasji, talentów, zdolności), w dążeniu do wzajemnego zrozumienia, w gotowości do uznania, że Ty „zawsze ma trochę racji”, jak również w weryfikacji własnej postawy wobec samego siebie, wobec drugiego człowieka i jego dzieł, innych istot żywych, wobec inności, w weryfikacji tekstów, w które on sam się zanurza (np. rockowych, czy filmowych), w „wyjściu ze swojej kryjówki”. Popularyzowanie/promowanie/realizowanie/„uprawianie” takiego bycia w świecie, tym samym w świecie edukacji, może przyczynić się również do zminimalizowania tendencji do konsumpcyjnego bycia, obniżenia chęci głównie posiadania, zminimalizowania tendencji do instrumentalizacji ludzkich relacji, czy tak popularnego nie tylko w świecie młodych ludzi „hejtowania” – będącego obecnie bardzo dużym problemem, zjawiskiem rozwijającym się na ogromną skalę.

Spotkanie z rockowymi narracjami. Kilka uwag podsumowania z badań własnych

Kultura popularna, szczególnie muzyka rockowa czy film, jest i była przedmiotem rozmaitych teoretycznych rozpraw, badań naukowych⁵⁰. Roc-

⁴⁶ Tamże, s. 16.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, s. 17.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob. m.in.: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży; tenże, Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995; tenże, *Rap, walka o znaczenia i pedagogika*, *Kultura Współczesna*, 1996, 1-2; tenże, *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*; W. Jakubowski, *Edukacja w dobie kultury popularnej*; T. Szkudlarek, Z. Melosik, *Kultu-*

kowy, czy filmowy świat to codzienna przestrzeń, szczególnie dla młodego człowieka, przestrzeń określonych ideałów, określonej filozofii życia, stanowiąca „akt kreowania wspólnoty”⁵¹, ważne – zwłaszcza dla dzieci i młodzieży – kryterium tożsamości⁵². Świat, który wart jest uwagi badacza, a szczególnie pedagoga. To świat również i moich naukowych zainteresowań. Na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat realizowałam badania, które koncentrowały się wokół edukacyjnych kontekstów rockowych narracji. Głównym celem badań uczyniłam poznanie, zrozumienie, opis edukacyjnych sensów nadanych przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie rockowym narracjom oraz poznanie, zrozumienie, opis edukacyjnych sensów nadanych przez twórców rocka rockowym oraz innym artystycznym tekstom. W związku z tak obranym celem poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytanie: Jakie edukacyjne sensory można nadać rockowym narracjom? (główny

ra, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń, Kraków 1998; W. Siwak, *Hasłowe pragnienia w tekście utworu rockowego*, [w:] *Estetyka pragnień*, red. J. Brach-Czajny, Lublin 1988; tenże, *Estetyka rocka*, Warszawa 1993; J. Werenstein-Żuławski, M. Pęczak, *Tekst piosenki rockowej*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*, red. M. Pęczak, J. Werenstein-Żuławski, Wrocław 1991; J. Werenstein-Żuławski, *To tylko rock'n'roll*, Warszawa 1990; tenże, *Między rozpazą a nadzieją. Rock, młodzież, społeczeństwo*, Warszawa 1993; A. Dorobek, *Rock – problemy, sylwetki, konteksty (szkice z estetyki i socjologii rocka)*, Bydgoszcz 2001; W. Królikowski, *Mowa wzmacniaczy. Definicja i treść utworu rockowego*, *Jazz*, 1982, 4, s. 10-11; M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011; J. Burszta, M. Rychlewski (red.), *A po co nam rock. Między duszą a ciałem*, Warszawa 2003; M. Rychlewski, *Revolucja rocka. Semiotyczne wymiary elektrycznej ekstazy*, Gdańsk 2011; A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań 2007; B. Hoffmann, *Rock a przemiany kulturowe końca XX wiek*, Warszawa 2001; W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciato i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, Kraków 2011; D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków 2010; A. Cybal-Michalska, P. Wierzbka (red.), *Dyskursy kultury popularnej*; A. Idzikowska-Czubaj, *Funkcje kulturowe i historyczne znaczenie polskiego rocka*, Poznań, 2006; także, *Rock w PRL-u. O paradoksach współistnienia*, Poznań 2011; A.C. North, D.J. Hargreaves, S.A. O'Neill, *The importance of music to adolescents*, *The British Journal of Educational Psychology*, 2010, 70, 2, s. 255-272; S. Saarikallio, J. Erkkilä, *The role of music in adolescents' mood regulation*, *Psychology of Music*, 2007, 35, 1, s. 88-109; P.M. Greenfield i in., *What is Rock Music Doing to the Minds of our Youth? A First Experimental Look at the Effects of Rock Music Lyrics and Music Videos*, *The Journal of Early Adolescence (JEA)*, 1987, 7, 3, s. 315-329; S. Villani, *Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research*, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1998, 40, 4, s. 392-401; P.S. Campbell, *Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians*, *Research Studies in Music Education*, 1995, 4, 1, s. 12-20; E. Macan, *Progresywny urock*, przekł. M. Majchrzak, Toruń 2001; J. Curtis, *Rock Eras: Interpretations of Music and Society, 1954-1984*, Ohio 1987; A. Moor, *Rock: The primary Text; Developing a Musicology of Rock*, Buckingham 1993; S. Frith, *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock & Roll*, New York 1981, London 1983; J. Stuessy, S.D. Lipscomb, *Rock and Roll: Its History and Stylistic Development*, New Jersey 2002; C. Cutler, *O muzyce popularnej. Pisma teoretyczno-krytyczne*, przekł. I. Socha, Kraków 1999.

⁵¹ J. Storey, *Studia kulturowe i badanie kultury popularnej. Teorie i metody*, przekł. J. Barański, Kraków 2003, s. 97.

⁵² Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*.

problem badawczy). Problem główny wyznaczył mi problemy szczegółowe, między innymi: Jakie edukacyjne sensy nadali rockowym narracjom studenci pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie? Przeprowadzone przeze mnie badania, analizy oraz interpretacje zgromadzonego materiału badawczego⁵³ – esejów studentów, na temat edukacyjnych sensów rockowych narracji oraz wywiadów z twórcami rocka, koncentrujących się również wokół edukacyjnych sensów rockowych oraz innych artystycznych narracji, pozwoliły mi zrealizować cel główny, tym samym pozwoliły udzielić odpowiedzi na wszystkie postawione przeze mnie pytania badawcze. Szczegółowo relacją z badań, wnioskami dzielę się we wspomnianej już książce *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*. W tym miejscu odwołam się tylko do kwestii dotyczącej edukacyjnych sensów, jakie nadali rockowym narracjom badani – studenci Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Analiza oraz interpretacja zgromadzonego materiału pozwoliła zauważyć, że badani uznali przestrzeń rockowych narracji za przestrzeń o edukacyjnych sensach. Punktem wyjścia do ich określenia czynili konkretną definicję edukacji. Najczęściej wybierane były definicje autorstwa B. Śliwerskiego, W. Okonia, K. Rubachy, Z. Kwiecińskiego. W konsekwencji edukacyjne sensy nadawali tym rockowym treściom, które sprzyjają zdobywaniu nowych wiadomości o świecie, drugim człowieku, innej kulturze, które uruchamiają chęć do ich pogłębiania i aktualizowania, zachęcają do stawiania różnego rodzaju pytań, inspirują do aplikowania zdobytych wiadomości w praktycznym działaniu, zapraszają do relacyjnego uczestnictwa w kulturze, do współpracy z drugim człowiekiem, jak również tym treściom, które wyzwalają akty osobistej ekspresji, potrzebę pracy nad samym sobą, poznawania i rozumienia samego siebie, potrzebę samorealizacji, które sprzyjają także wyrażaniu tłumionych emocji, powodują przekuwanie negatywnej energii w pozytywną moc, pozwalają zaspokoić w bezpieczny sposób potrzeby emocjonalne, oderwać się od rzeczywistości, jak również powodują stan ogólnego zadowolenia. A zatem, edukacyjne sensy nadawali tym treściom, które ich zdaniem wpisywały się w semantyczną przestrzeń wybranych przez siebie definicji edukacji. Najwięcej edukacyjnych sensów nadawanych było tekstom, które rozbudzały do autorefleksji, poznawania samego siebie, pracy nad samym sobą, samorealizacji, samodoskonalenia się. Rockowe narracje, jak sami podkreślali, pozwalają przyjrzeć się swojej egzystencji, sprzyjają zadumie nad swoim życiem, nad swoją postawą wobec samego siebie, ale również wobec drugiego człowieka, wobec innych

⁵³ Materiał badawczy uzyskałam za pomocą dwóch metod badawczych: metody hermeneutycznej oraz pogłębionego wywiadu jakościowego skoncentrowanego na problemie.

istot żywych, wobec Boga, czy wobec świata, uruchamiają różnego rodzaju pytania natury egzystencjalnej, biograficznej, typu: „Kim jestem?”, „Jaką drogą chcę podążać?”, „Jakie realizować wartości?”, „W jaki sposób mogę poznać siebie, doskonalić swoje życie?”, czy „Jak radzić sobie ze swoimi słabościami?”. Rockowe narracje jawią się również jako ogniwo kulturowej integracji, pole wspólnych przeżyć i doznań, dostarczają wzorów postępowania, pomagają w otwieraniu się na dialog, dostrzeganiu i szanowaniu różnic kulturowych, jednocześnie rozbudzają do krytycznego, samodzielnego myślenia. Edukujący – zdaniem badanych – może być praktycznie każdy kulturowy tekst, to odbiorca o tym decyduje,

możemy upowszechniać swoistą praktykę edukacyjną poprzez niemal każdą aktywność. Należy tylko wyrazić chęć do zdobycia nowej wiedzy, umiejętności, zmiany postaw czy też do rozwoju własnej osobowości. Zaangażowanie może być „furtką” do tego, by do naszego umysłu dotarł wartościowy przekaz⁵⁴.

Badani opowiedzieli o efektach własnych spotkań z rockowymi tekstami, opisali do czego one inspirują, jakie działania podejmują pod ich wpływem, co dzięki nim zyskują. Uczestnictwo w tej rockowej przestrzeni nie jest dla nich bezrefleksyjne, nie jest li tylko estetycznym doznaniem. Rockowe narracje są według nich godne uwagi, przenikania, odkrywania, uczestnictwa nie tylko ze względów estetycznych, rozrywkowych, ale również ze względu na edukacyjne siły, jakie mają. Spotkanie z rockowymi narracjami oznacza dla przyszłych pedagogów – studentów pedagogiki AJD – możliwość myślenia „po swojemu”, przekroczenie granic własnego, indywidualnego, intymnego świata, otwarcie się między innymi na nowe sytuacje, nowe doświadczenia, na drugiego człowieka. Przekroczenie tych granic, wyjście poza własne Ja, łączy się w ich przekonaniu z pogłębianiem swojego życia osobowego, ale także ze spojrzeniem na siebie z perspektywy drugiego człowieka, innej kultury⁵⁵. Dlatego też sami zachęcają do wykorzystywania rockowych oraz innych artystycznych narracji (np. filmu, malarstwa, fotografii) w edukacji. Podkreślają, że proces zdobywania wiedzy nie musi realizować się tylko w ramach szkoły, instytucjonalnie, że „może być podejmowany samorzutnie, między innymi przez słuchanie muzyki, która zawiera odpowiednią treść”⁵⁶. Nie wszystkie rockowe teksty, zdaniem badanych, mogą kierować w dobrą stronę, „nie wszystkim – zauważają – zależy, by świat był piękny.

⁵⁴ Katarzyna Wróblewska studentka pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, realizacja 1, s. 180.

⁵⁵ E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Kraków 1964; por. E. Bilos, *Ku nauczaniu personalistycznemu*, Częstochowa 2000, s. 25.

⁵⁶ Sergiusz, Artur, Sebastian, Maciej, Pełne dane osobowe Autorów eseju dostępne są w moim archiwum.

Poprzez swoje utwory mogą manipulować swoimi odbiorcami, zachęcać do czynienia rzeczy, które niekoniecznie mają pozytywną energię⁵⁷. To, co może uchronić młodzież przed negatywnymi konsekwencjami, takiej „manipulacyjnej” działalności, zauważają, to prawdziwe spotkanie z drugim człowiekiem, z jego dziełami, realizujące się w duchu idei dialogu, świadome, rozumiejące uczestnictwo w tej kulturowej przestrzeni, to zainteresowanie dorosłych – rodziców, nauczycieli, pedagogów – „światem własnych dzieci, uczniów, wychowanków”, ich pasjami, zainteresowaniami, codziennością, to „uczynić świat muzyki, w którym funkcjonują ich podopieczni, punktem wyjścia do ich zrozumienia, sprawić, aby słuchanie muzyki było nie tylko rozrywką, ale również sposobem rozbudzającym refleksję nad samym sobą i rzeczywistością, w której funkcjonują, tym samym i nad treścią, piosenek, których słuchają”⁵⁸. Studenci pokazali więc tę „pozaestetyczną” jakość⁵⁹ rockowego świata, najbardziej interesującą dla pedagoga, świata który stanowi „potężny czynnik edukacji i socjalizacji”⁶⁰. Pokazali, że rockowa przestrzeń nie musi być postrzegana „jako obszar, w którym bezmyślne masy manipulowane są przez elektroniczne media”⁶¹, że nie musi być uznawana za tę „gorszą”, że może być pomyślana jako zwyczajnie inny fragment kulturowego świata⁶², w ramach którego może dojść do „wyzwolenia się z »więzienia tożsamości« skonstruowanej w trakcie »presocjalizowania« jednostki w jednoznacznie określonej matrycy. Z kolei uwolnienie się od pułapki narzuconych sposobów postrzegania i pojmowania świata sprawia, że człowiek może sam tworzyć świat, w którym żyje. I tylko przyjmując takie zmierzające do upodmiotowienia młodzieży stanowisko, możemy stać się jej partnerem i częścią rzeczywistości, w której żyje i którą akceptuje”⁶³. Pedagog, nauczyciel, wychowawca, czy rodzic, zachęcając swoich uczniów/studentów/wychowanków/swoje dzieci do relacyjnego bycia w świecie, w tym do relacyjnego bycia w świecie kultury popularnej, na przykład w świecie rockowych czy filmowych narracji, traktuje ich nie jako produkt społecznych procesów czy stosunków interpersonalnych, ale jako osobę autonomiczną⁶⁴, zdolną do przekraczania własnego Ja, pogłębiania swojego życia osobowego „ku górze”, „ku przodowi”, „ku przekraczaniu samego siebie”. Zaangażowanie się w odkrywanie i rozumienie samego siebie łączy się tutaj z postawą „oddania

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Por. W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, s. 215.

⁶⁰ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje*, s. 236.

⁶¹ W. Jakubowski: *Wstęp*, [w:] *Kultura popularna*, s. 10.

⁶² Tamże.

⁶³ Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, s. 147.

⁶⁴ Zob. E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*.

się do dyspozycji drugiego”, „dążenia ku drugiemu człowiekowi/innemu”, „ku wspólności”⁶⁵.

Wypowiedzi badanych stanowią więc nie tylko źródło poznania i rozumienia ich sposobów myślenia o edukacji (bądź jej fragmentach), źródło poznania i rozumienia edukacyjnych sensów, jakie nadali oni rockowym narracjom, ale również stanowią źródło poznania świata, w którym oni uczestniczą. Dzięki realizowaniu się takiej właśnie pedagogii studenci pedagogiki mają możliwość dostrzegania idei, myśli, przekonań konstytuujących pedagogiczne koncepcje, ideologie wychowania czy paradygmaty poza akademickimi salami, w pozainstytucjonalnej przestrzeni. Dzięki temu przyszli pedagodzy „mają szansę być współtwórcami, a nie jedynie konsumentami wiedzy pedagogicznej”⁶⁶. Szkoda więc, że rockowe narracje są traktowane przez niektórych pedagogów, rodziców, opiekunów jako „estetyczny Inny”, „gorszy Inny”. Negatywne wobec niej nastrojenie powoduje, że nie dostrzega się w niej tych edukacyjnych sensów, jakie zauważa/odbiera/docenia/nadaje młodzież tej inspiracji do działania na rzecz własnego rozwoju, poznania i rozumienia samego siebie, świata, drugiego człowieka. Warto poznawać świat, w którym na co dzień uczestniczy młode pokolenie, warto poznawać to, co w tych kulturowych tekstach dostrzega, jak je odczytuje, jakie sensy i znaczenia im nadaje. Warto zobaczyć w tych rockowych czy innych artystycznych tekstach siłę, która motywuje, inspiruje, edukuje, uznać je za takiego innego, który jak ten artysta otwiera oczy i uszy tym, którzy „mają oczy ku widzeniu, a nie widzą, i mają uszy ku słyszeniu, a nie słyszą”⁶⁷, bez którego „głodni – nic, tylko chleba by szukali. Zmęczeni – czekaliby, kiedy usną, kiedy odpoczną. I zawsze byliby w strachu, zawsze w pośpiechu i zawsze byliby tam, gdzie nie trzeba. Artysta każe ludziom przystanąć, zadziwić się światu, zadumać, zachwycić, zapłakać nad cudzym nieszczęściem, uradować się cudzym szczęściem, myśleć nie tylko o sobie”⁶⁸.

BIBLIOGRAFIA

- Adamska-Staroń M., *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018.
- Adamska-Staroń M., *Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu*, Pedagogika XXIII. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza, 2014, XXIII.
- Biłos E., *Ku nauczaniu personalistycznemu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 2000.

⁶⁵ Tamże; por. E. Biłos, *Ku nauczaniu personalistycznemu*, s. 25.

⁶⁶ B. Łukasik, M. Adamska-Staroń, *Twórczy potencjał edukacyjnych spotkań akademickich*, Pedagogika XXIV. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza, 2015, XXIII, s. 177.

⁶⁷ J. Tischner, *Boski młyn*, Kraków 1992, s. 30-31.

⁶⁸ Tamże.

- Bruner J., *Życie jako narracja*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1990, 4(138).
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Wychowanie*, przekł. S. Grygiel, Wydawnictwo Znak, 1968, 4(166).
- Burszta W., *Kultura popularna jako wspólnota uczuciowa*, Kultura Popularna, 2002, 0.
- Burszta J., Rychlewski M. (red.), *A po co nam rock. Między duszą a ciałem*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 2003.
- Campbell P.S., *Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians*, Research Studies in Music Education, 1995, 4, 1.
- Curtis J., *Rock Eras: Interpretations of Music and Society, 1954-1984*, Bowling Green State University Popular Press, Ohio 1987.
- Cutler C., *O muzyce popularnej. Pisma teoretyczno-krytyczne*, przekł. I. Socha, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 1999.
- Cybal-Michalska A., Wierzba P. (red.), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Derbis R., *Dlaczego zajmujemy się jakością życia*, [w:] *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*, red. R. Derbis, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2010.
- Dołęga Z., *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Dorobek A., *Rock – problemy, sylwetki, konteksty (szkice z estetyki i socjologii rocka)*, Instytut Wydawniczy Świadectwo, Bydgoszcz 2001.
- Dudziuk M., Szczepańska S., *Filmowanie jest filozofowaniem*, Melee, 2009, 5.
- Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Frith S., *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock&Roll*, Pantheon Books, New York 1981, London 1983.
- Greenfield P.M., Bruzzone L., Koyamatsu K., Satuloff W., Nixon K., Brodie M., Kingsdale D., *What is Rock Music Doing to the Minds of our Youth? A First Experimental Look at the Effects of Rock Music Lyrics and Music Videos*, The Journal of Early Adolescence (JEA), 1987, 7, 3.
- Gromkowska-Melosik A. (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Poznań 2007.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Guardini R., *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, przekł. Z. Włodkowska, M. Turowicz, J. Bronowicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 1969.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Hejwosch D., Jakubowski W. (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Hoffmann B., *Rock a przemiany kulturowe końca XX wiek*, Semper, Warszawa 2001.
- Idzikowska-Czubaj A., *Funkcje kulturowe i historyczne znaczenie polskiego rocka*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.
- Idzikowska-Czubaj A., *Rock w PRL-u. O paradoksach współistnienia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011.
- Jakubowski W., *Edukacja w dobie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

- Jakubowski W., *Wstęp*, [w:] *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Jakubowski W., Jaskulska S. (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Kowalik S., *Jakość życia psychicznego*, [w:] *Jakość rozwoju a jakość życia*, red. R. Derbis, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2000
- Kowalik S., *Temporalne uwarunkowania jakości życia*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, red. A. Bańka, R. Derbis, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Królikowski W., *Mowa wzmacniaczy. Definicja i treść utworu rockowego*, Jazz, 1982, 4.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Lodder G., Goossens L., Scholte R., Verhagen M., *Adolescent Loneliness and Social Skills: Agreement and Discrepancies Between Self-, Meta-, and Peer-Evaluations*, *Journal of Youth and Adolescence*, 1998, 45(12).
- Luhmann M., Hawkey L., *Age Differences in Loneliness From Late Adolescence to Oldest Old Age*, *Developmental Psychology*, 2016, 50(6).
- Łukasik B., Adamska-Staroń M., *Twórczy potencjał edukacyjnych spotkań akademickich*, *Pedagogika XXIV. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza*, 2015, XXIII.
- Macan E., *Progresywny urock*, przekł. M. Majchrzak, C & T, Toruń 2001.
- Maes M., Van den Noortgate W., Vanhalst J., Beyers W., Goossens L., *The Children's Loneliness Scale Factor – Structure and Construct Validity in Belgian Children*, *Assessment*, 2015, 24(2).
- Melosik Z., *Rap, walka o znaczenia i pedagogika*, *Kultura Współczesna*, 1996, 1-2.
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Michalak M., *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Moor A., *Rock: The primary Text; Developing A Musicology Of Rock*, Open University Press, Buckingham 1993.
- Mounier E., *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1964.
- Nalaskowski A., *Edukacja. Korzenie, źródła, narracje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Nalaskowski A., *Widnokreśli edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- North A.C., Hargreaves D.J., O'Neill S.A., *The importance of music to adolescents*, *The British Journal of Educational Psychology*, 2010, 70, 2.
- Nowak S., *Kultura popularna, czyli twórcza niesubordynacja*, *MOCAR Forum*, 2012, 1(3).
- Nowak-Dziemianowicz M., *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/>, [dostęp: 12.11.2018].
- Nowicki A., *O marksistowską inkontrolologię. Zarys ogólnej teorii spotkań*, *Studia Filozoficzne*, 1977, 5.
- Nowicki A., *Nauczyciele*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1981.
- Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń – Poznań 1995.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

- Russo F., *Toksyczna samotność*, Świat Nauki, 2018, 3(19).
- Rychlewski M., *Rewolucja rocka. Semiotyczne wymiary elektrycznej ekstazy*, Oficynka, Gdańsk 2011.
- Saarikallio, Erkkilä J., *The role of music in adolescents' mood regulation*, Psychology of Music, 2007, 35, 1.
- Siwak W., *Hasłowe pragnienia w tekście utworu rockowego*, [w:] *Estetyka pragnień*, red. J. Brach-Czajny, Lublin 1988.
- Siwak W., *Estetyka rocka*, Samper, Warszawa 1993.
- Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Storey J., *Studia kulturowe i badanie kultury popularnej. Teorie i metody*, przekł. J. Barański, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2002.
- Stuessy J., Lipscomb S.D., *Rock and Roll: Its History and Stylistic Development*, Prentice Hall, New Jersey 2002.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Szkudlarek T., Melosik Z., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Sztylka A., *Jak stawać się humanistą?* Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1999.
- Śliwowski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Tischner J., *Boski młyn*, Oficyna Podhalańska: Secesja, Kraków 1992.
- Tischner J., *Inny*, Znak, 2004, 1(584).
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Tischner J., *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.
- Victor Ch., Yang K., *The Prevalence of Loneliness Among Adults: A Case Study of the United Kingdom*, The Journal of Psychology, 2011, 146 (1-2).
- Villani S., *Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1998, 40, 4.
- Wasilewska-Ostrowska K., *Młodzież wobec samotności w świetle badań porównawczych*, Kultura i Wychowanie, 2014, 8(2).
- Werenstein-Żuławski J., *Między rozpaczą a nadzieją. Rock, młodzież, społeczeństwo*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- Werenstein-Żuławski J., *To tylko rock'n'roll*, Związek Główny Autorów i Kompozytorów ZAKR, Warszawa 1990.
- Werenstein-Żuławski J., Pęczak M., *Tekst piosenki rockowej*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*, red. M. Pęczak, J. Werenstein-Żuławski, WOK, Wrocław 1991.

KAROLINA DOMAGALSKA-NOWAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA RELIGIJNA W NORWEGII

ABSTRACT. Domagalska-Nowak Karolina, *Edukacja religijna w Norwegii* [Religious Education in Norway]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 351-368. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.23

The nature of religious education in Norwegian schools has been conditioned by the relationship between the state and the church. Hence the question: "Does Norway guarantee freedom of thought, belief and religion?" The main aim of the paper is to analyze the changes in the relationships between the state and the church, the state and religion as well as the location of Religious Education in Norwegian schools in the historical, juridical, social, and political context. The aims and scopes of religious education together with curricula in the comprehensive schools seem to be exceptional among European states. The social changes, including immigration from states with a different cultural background, and the rise of the humanities impact the changes in Norway and the Norwegian Church.

Key words: religious education, Church of Norway

Edukacja religijna we współczesnych społeczeństwach realizowana jest na różnych polach, zarówno prywatnym (w rodzinie), jak i zinstytucjonalizowanym (związki wyznaniowe, szkoły). Szkolna edukacja religijna może przybierać formy w zależności od celu i funkcji oraz kontekstu społecznego. W Europie wprowadzenie nauczania religijnego jako przedmiotu obowiązkowego miało miejsce w końcu XVIII wieku¹. A. Różańska wskazuje, że edukacja religijna w społeczeństwach, które były homogeniczne pod względem kulturowym i religijnym była elementem, w którym koncentrowały się wspólne ideały i wskazówki moralne². W krajach o dominującej jednej religii istnieje tendencja do zawłaszczania i narzucania norm większości. W tym przypadku

¹ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 32.

² A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Toruń 2015, s. 109.

mamy do czynienia z zagrożeniem dla wolności religijnej i wyznaniowej grup mniejszościowych, nie tyle przez normy prawne, co praktykę. Od lat 80. XX wieku pojawiają się inicjatywy na rzecz współistnienia i tolerancji religijnej w postaci wspólnych modlitw wyznawców różnych religii (1986, 2002), które nie są postrzegane jako zagrożenie dla wiary i tożsamości³.

W państwach europejskich można wyróżnić różnorodne podejście do edukacji religijnej, uwzględniające istnienie mniejszości religijnych: edukacja religijna niekonfesyjna (ponadkonfesyjna, ekumeniczna) lub model otwarty dla wszystkich uczniów⁴. Wybór określonego modelu wynika z tradycji i polityki państwa. Nie bez znaczenia są tu również mono/wielokulturowość/wielowyznaniowość społeczeństwa, gotowość do społecznej i politycznej akceptacji innych wyznań⁵.

A. Różańska wyróżnia następujące modele i formy organizacyjno-dydaktyczne edukacji religijnej w europejskich systemach edukacyjnych:

- konfesyjno-katechumenalny (tradycjonalistyczny, kerygmaticzny) - obowiązuje między innymi w Grecji, Bułgarii, Rumunii, Polsce, Łotwie, na Węgrzech;

- konfesyjno-dialogiczny (otwarty) - funkcjonuje między innymi w większości landów niemieckich;

- ponadkonfesyjny, ekumeniczny - znajduje zastosowanie między innymi w Danii, Holandii;

- studyjny, religioznawczy - bez udziału wspólnot religijnych, można go obserwować między innymi w Anglii, Szwecji, Walii;

- laicko-demokratyczny - stosowany między innymi w Hiszpanii (gdzie do wyboru jest nauka konfesyjna rzymskokatolicka lub laicko-demokratyczne religioznawstwo);

- brak edukacji religijnej w systemie szkolnym lub jej forma szczątkowa - obowiązuje między innymi we Francji, Estonii, Republice Czeskiej⁶.

Niemal do końca XX wieku w Norwegii realizowano konfesyjny model edukacji religijnej, jednak w wyniku wieloetapowych zmian wprowadzono edukację religijną niekonfesyjną, opartą na wartościach chrześcijańskich, z których wyrastają wartości społeczeństwa norweskiego.

Norwegia - bogaty gospodarczo kraj, nienależący do Unii Europejskiej, ma silną identyfikację narodową. Stabilny sektor publiczny historycznie oparty jest na socjaldemokratycznej polityce socjalnej i wartościach egalitarnych.

³ E. Sakowicz, *Wychowanie w kulturach i religiach świata*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovska, Warszawa 2016, s. 67-100.

⁴ Por. A. Różańska, *Edukacja religijna*, s. 109-112.

⁵ Por. tamże, s. 116-129.

⁶ Por. tamże, s. 119-129.

Od końca XX wieku można zaobserwować dynamiczne zmiany w społeczeństwie kraju fiordów spowodowane napływem migrantów zarówno z krajów europejskich, jak i azjatyckich oraz afrykańskich.

Struktura grupy imigrantów w Norwegii jest niezwykle zróżnicowana pod względem kraju pochodzenia. Imigranci w Norwegii są w dużej mierze Europejczykami i Azjatami (por. tab. 1).

Tabela 1
Imigranci w Norwegii według grup wiekowych. Grupy powyżej 10 000 osób

Kraj pochodzenia/wiek	Łącznie	0-5 lat	6-15 lat	16-19 lat	20-66 lat	Ponad 66 lat
	514 735	7 021	36 452	20 270	426 711	24 281
Polska	97 196	1 384	7 046	2 610	85 224	932
Litwa	37 638	533	3 229	1 128	32 683	65
Szwecja	36 315	320	939	323	31 131	3 602
Somalia	28 696	256	3 822	2 523	21 608	487
Niemcy	24 601	273	1 497	1 014	19 256	2 561
Irak	22 493	132	1 240	1 246	19 375	500
Syria	20 823	1 625	4 296	1 543	13 239	120
Filipiny	20 537	114	1 243	643	18 030	507
Pakistan	19 973	178	626	377	17 096	1 696
Erytrea	19 957	224	2 380	1 822	15 350	181
Dania	19 494	199	635	246	13 443	4 971
Tajlandia	18 634	81	1 550	1 291	15 566	146
Rosja	17 225	109	1 327	830	14 307	652
Iran	17 169	79	921	609	14 851	709
Afganistan	15 986	156	1 770	2 464	11 321	275
Wielka Brytania	14 330	269	625	141	10 521	2 774
Rumunia	13 889	192	974	289	12 304	130
Wietnam	13 750	71	186	131	12 276	1 086
Bośnia i Hercegowina	13 591	58	171	135	11 776	1 451
Turcja	11 330	164	231	162	10 275	498
Indie	11 022	411	579	111	9 270	651

Łotwa	10 052	161	973	268	8 602	48
Kosowo	10 034	32	192	364	9 207	239

Stan na: 1.01.2017 rok⁷.

Pod względem historycznym, kulturowym i prawnym Norwegia postrzegana jest jako państwo chrześcijańskie, a pod względem społecznym – jako państwo w dużej mierze zlaicyzowane. Jednakże, w kraju tym dopiero na początku XXI wieku rozpoczęto formalne rozdzielanie państwa od Kościoła⁸.

Głębokie reformy dążące do rozdzielenia państwa od Kościoła rozpoczęły się (dopiero) w 2008 roku, kiedy zawarto tak zwaną ugodę kościelną, która doprowadziła do przyjęcia przez parlament (Storting) w maju 2012 roku ustaw zmieniających pozycję Norweskiego Kościoła Państwowego. Luterski Kościół Norwegii, kościół państwowy od 1814 roku, to jest od uzyskania niezależności Norwegii od Danii, stał się samodzielny. Reformy wymagały zmiany obowiązujących zapisów konstytucji. Oficjalnym zwierzchnikiem kościoła luterskiego był król, jednocześnie zobowiązany do przynależności właśnie do kościoła luterskiego. Biskupi i proboszczowie byli mianowani na poziomie parlamentu norweskiego. Na początku XX wieku wprowadzono regulę – w celu zapewnienia stabilności kościołowi luterskiemu w Norwegii – iż połowa składu rządu miała być wyznania luterskiego. Nowe przepisy (wprowadzone w roku 2012) uznają równość religii i tolerancję wobec innych. Wcześniej wolność religijna obejmowała wszystkich poza monarchą, który jak już wcześniej wspomniano był głową kościoła państwowego. Od 1 stycznia 2017 roku duchowni luterscy przestali mieć status urzędnika państwowego, a Rady Duszpasterskie nie należą już do administracji rządowej. Najwyższą władzę w tym kościele sprawuje Synod. Na mocy zmian w przepisach, wszystkie wyznania mają również prawa i status⁹.

Do Kościoła Norweskiego (Den norske kirke) należy około 80% populacji, przy czym aktywnie praktykuje zaledwie kilka procent, natomiast 17% uczestniczy w spotkaniach religijnych przynajmniej raz w miesiącu. Do Kościoła należy wyższy odsetek kobiet (59%) niż mężczyzn (50%). Istnieje również wyraźna korelacja między religią a wiekiem¹⁰. W grupie wiekowej 15-24

⁷ T. Sandnes (red.), *Innvandrerne i Norge 2017*, Oslo – Kongsvinger 2017, [dostęp: 15.12.2017] https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?ts=1604a8c12b0 s. 20.

⁸ H.K. Sødal, L.G. Eidhamar, *Religion in Norway, A bird's-Eye View*, [w:] *Norway. Society and Culture*, wyd. II, red. E. Maggerø, B. Simonsen, Kristiansand 2008., s. 74-92.

⁹ J. Gunnarsson Gunnar, *From religious homogeneity to secularization, diversity and pluralism*, Nordidactica, 2017, 1, s. 1-26; C.M. Jacobsen, *Norway*, [w:] *Islam in the Nordic and Baltic Countries*, red. G. Larsson, London 2009, s. 18-39.

¹⁰ Tamże.

tylko 25% wierzy w Boga. Wśród osób liczących 60 lat lub więcej 48% deklaruje wiarę w Boga¹¹. Dla porównania: w 2008 roku 44% zapytanych twierdziło, że wierzy w Boga, a 57% miało wątpliwości lub w Boga nie wierzyło. Jedna osoba na trzy wierzyła w życie po śmierci¹². W ważnych ceremoniach, w postaci udzielanych chrztów, ślubów, ceremonii pochówku, odnotowywany jest systematyczny spadek (patrz tab. 2). Według badań opinii publicznej z 2016 roku, 41% kobiet i 32% mężczyzn wierzy w Boga. Najniższy wskaźnik występuje w Oslo (29%), a najwyższy – w zachodniej Norwegii, w Vest-Agder (44%). Co ciekawe, kiedy do członków norweskiego Kościoła padają pytania o ich związek z religią, mniej niż połowa – 48% twierdzi, że postrzegają siebie jako chrześcijan, 33% uważa się za ateistów, a 14% wierzy w twórcę niezależnego od religii, natomiast 5% nie wie. Dla wielu Kościół oznacza tylko tradycję i kulturę¹³. Badanie przeprowadzone przez TNS Gallupa na rzecz Stowarzyszenia Humanistycznego w 2016 roku pokazuje również, że 58% osób uważa, że podstawową wartością państwa powinna być demokracja, praworządność i poszanowanie praw człowieka. Niemniej jednak 12% sądzi, że podstawą państwa powinno być chrześcijańskie i humanistyczne dziedzictwo, a 22% pragnie zarówno wartości demokratycznych, jak i chrześcijańskich¹⁴.

Tabela 2

Kościół Norweski¹⁵

	2016	Zmiana w ciągu 4 lat
Członkowie Kościoła Norweskiego	3 758 070	- 90 225
Członkowie Kościoła Norweskiego – procentowy udział w populacji	71,50%	- 4,70%
Chrzty	32 561	- 5 796
Procentowy udział chrztów względem liczby urodzeń	55,30%	-8,40%
Pochówki kościelne	36 150	-1 523
Liczba pochówków kościelnych względem liczby zmarłych	88,80%	-1%
Śluby kościelne	7 535	-1 363
Inne usługi kościelne	99 929	-6 109

¹¹ <https://www.vl.no/nyhet/forste-gang-flertall=-tror-ikke-pa-gud1-702540.?paywall=true> [dostęp: 11.05.2018].

¹² <https://www.dt.no/kultur/nyheter/troen-pa-gud-dor-langsomt-ut/s/2-2.1748-1.5145740> [dostęp: 11.05.2018].

¹³ <https://widget-last-free-article.herokuapp.com/?desktop=true> [dostęp: 11.05.2018].

¹⁴ <https://www.dagbladet.no/kultur/gud-som-valgflesk/68533849> [dostęp: 10.04.2018].

¹⁵ *Church of Norway*, https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikker/kirke_kostra [dostęp: 10.04.2018].

Liczba osób korzystających z usług Kościoła Norweskiego	5 685 138	-331 880
Procentowy udział osób korzystających z usług kościelnych	90,9	-1,8

Na początku 2017 roku niemal 620 000 osób było członkami społeczności religijnych i humanistycznych innych niż Kościół Norweski (Norweskie Towarzystwo Humanistyczne, Ruch Zielonoświątkowców, wyznawcy islamu, Kościoła rzymskokatolickiego, Wolnego Kościoła Luterńskiego, Metodyści i inni – por. tab. 3). W grupie tej wyróżniają się chrześcijanie – niemal 55% (z przewagą wyznania rzymskokatolickiego), różne społeczności islamskie – około 24% członków, podczas gdy członkowie społeczności buddyjskich stanowili 3%, a Humaniści i inne religie – odpowiednio 15% i 2,6% członków. W sumie 12% mieszkańców stanowili członkowie wspólnot religijnych i życiowych poza Kościołem Norwegii – stan na dzień 1 stycznia 2017 roku. Jest to wzrost z 10,8% w roku 2015. Jedynie 6,2% osób nie należy do żadnej wspólnoty.

Tabela 3

Członkowie wspólnot religijnych i związków humanistycznych poza Kościołem Norweskim, którzy otrzymali dotację rządową

	2017		Zmiany procentowe	
	członkowie	procent	2016 – 2017	2013 – 2017
Łącznie	619222	100	-0,5	12,7
Bahaizm, bahá'í	1146	0,2	-0,3	2,1
Buddyzm	17351	2,8	-7,8	8,4
Hinduizm	8965	1,4	0,9	31,9
Islam	153067	24,7	3,3	26,6
Judaizm	769	0,1	-0,1	-2,4
Chrześcijanie	339492	54,8	-2,7	8,5
Sikhizm	3654	0,6	3,1	10
Humaniści	92919	15	3,5	8
Inne religie i związki humanistyczne	1859	0,3	0,5	23,9

Stan na: 1.01.2017 rok¹⁶.

¹⁶ *Religious communities and life stance communities*, <https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikker/trosamf> [dostęp: 11.05.2018].

W Norwegii obowiązuje rejestracja w związku wyznaniowym lub w Unii Humanistyczno-Etycznej, która w konsekwencji wpływa na finansowanie organizacji ze źródeł publicznych. W przypadku braku rejestracji mieszkańca Norwegii, władze automatycznie przypisują osobę do Kościoła Norweskiego. Jakkolwiek po reformach z 2012 roku Narodowy Kościół Norwegii oficjalnie jest niezależny od państwa, to nadal jednak pozostaje uzależniony od wsparcia finansowego z budżetu.

Charakterystyczną cechą norweskiego szkolnictwa podstawowego jest ważna rola przypisywana chrześcijaństwu. Historycznie rzecz biorąc, obowiązkiem publicznych szkół podstawowych było nauczanie religii. Edukacja religijna w norweskich szkołach publicznych jest tematem spornym. Norwegia wybrała model wychowania religijnego, w którym religia jest zwyczajnym przedmiotem dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich religii i światopoglądu. W ostatnich latach wpływ chrześcijaństwa został utrwalony w tym sensie, że norweskie tradycje i korzenie zdefiniowano jako chrześcijańskie. Uprawomocnia to znaczenie, jakie przypisuje się chrześcijaństwu w szkołach publicznych. Zakres obowiązkowej chrześcijańskiej edukacji w kontekście wielokulturowym był negocjowany, w szczególności w latach 1997-2008. W publicznej narracji stosowane są pojęcia „nasza historia” oraz „nasze chrześcijańskie i humanistyczne tradycje”, bez dostrzegania faktu, że nie wszyscy obywatele mieli wspólną historię. Ci, którzy nie podzielali tej założonej wspólnej tradycji, byli wyłączeni z narodowej podstawy programowej do 1997 roku¹⁷.

Norweska edukacja religijna musi być rozpatrywana w kontekście norweskiego systemu szkolnego i jego historii. Zdaniem Oddrun M.H. Bråtena, procesy sekularyzacji, pluralizmu i globalizacji znalazły odzwierciedlenie w programie nauczania religii¹⁸. Norweska edukacja religijna jest centralną, integralną i integrującą częścią Norweskiego Programu Narodowego¹⁹. Religia odgrywała bardzo dużą rolę w społeczeństwie norweskim. Jednak w ciągu kilku minionych dekad – podobnie jak w większości krajów zachodnich – ten obszar wydaje się mniej ważny społecznie niż wcześniej. Helje Kringlebotn Sødal i Levi Geir Eidhamar dzielą historię religii w Norwegii na trzy okresy:

- pierwszy okres przedchrześcijański z religią nordycką do około 1000 roku;
- okres chrześcijański do ostatnich dziesięcioleci dwudziestego wieku;

¹⁷ P. Joron, *Etno-Nationalism and Education, [w:] Paradoxes of Cultural Recognition. Perspectives from Northern Europe*, red. S.A. Sharam, E.Th. Hylland, G. Halleh, Burlington 2009, s. 114-115.

¹⁸ M.H. Bråten Oddrun, *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*, Münster, New York – München – Berlin 2013, s. 113.

¹⁹ Tamże, s. 102.

- współczesny pluralistyczny okres chrześcijański, gdzie różne religie i poglądy świeckie istnieją przy wciąż dominującej religii chrześcijańskiej²⁰.

Wiedzę o wierzeniach z pierwszego okresu czerpie się z relacji autorów chrześcijańskich, zapisanych kilka stuleci po nawróceniu na chrześcijaństwo oraz ze źródeł materialnych²¹. W pierwszym okresie Wikingowie, przodkowie Norwegów, wierzyli w wielu bogów o nadludzkich mocach. Bóstwa były mądre, odważne i śmiertelne. Nadludzkie moce nie przeszkadzały przypisywaniu im różnych słabości. Epokę Wikingów umownie otwiera rok 793, kiedy skandynawscy piraci zdobyli i splądrowali klasztor Lindisfarne. Pogański okres działań Wikingów kończy bitwa pod Hastings w 1066 roku. Chrystianizacja Norwegii trwała około 200 lat i była związana z kontaktami Norwegów z chrześcijańską Europą (w celach handlowych oraz rozbójniczych), stanowiąc dzieło nawróconych i ochrzczonych w Anglii Wikingów. Pierwszym królem chrześcijańskim w latach 933-961 był, ochrzczony w Anglii, Haakon Dobry (Adalsteinsfostre). Sprowadził on do Norwegii księży z Anglii i wznosił świątynie. Ostateczną stabilizację chrześcijaństwa przyniosły rządy króla Olafa II Haraldssona²² w latach 1016-1028, który jako najpopularniejszy Wiking został wyniesiony na ołtarze. Miejsce jego pochówku w Trondheim było celem pielgrzymek. Chrześcijaństwo w Norwegii, podobnie jak w Polsce, towarzyszyło umacnianiu władzy królewskiej. Dwa jego nurty, rywalizujące o wpływy: rzymskokatolicki z papieżem w Rzymie i grekokatolicki z patriarchę w Bizancjum, doprowadziły do dominacji w Norwegii tego pierwszego. Luteranski Kościół Norwegii (tradycji ewangelicko-augsburskiej) istnieje od XVI wieku, kiedy to w 1537 roku luteranizm został ustanowiony oficjalną religią Norwegii. Ze względu na szczególne konstytucyjne ułożenie kościoła państwowego, problemy religii i polityki w tym kraju były często bezpośrednio związane z rolą państwa²³.

Wiek XVIII to czas budowy państwa, a ważnym aspektem tego procesu było ustanowienie wspólnego kanonu religijnego. Kiedy w 1739 roku wprowadzono w Norwegii powszechne nauczanie przez rządzącego w niej króla duńskiego, była to bardziej zasada niż praktyka. Jednakże, powołano wówczas pierwsze szkoły dla „zwykłych ludzi”, a nauczyciele wędrowali między gospodarstwami, prowadząc lokalną szkołę przez kilka tygodni, by następnie przemieścić się na kolejne miejsce w tym ubogim wówczas kraju na peryferiach Europy. Ten pierwszy system szkolny został wprowadzony w ramach protestanckiego kościoła państwowego, a celem była edukacja pu-

²⁰ H.K. Sødal, L.G. Eidhamar, *Religion in Norway*, s. 74.

²¹ E. Roesdahl, *Historia Wikingów*, Gdańsk 1996, s. 133.

²² A. Mańkowska, *Religia w Norwegii*.

²³ G. Skeie, *Diversity and the political function of religious education*, *British Journal of Religious Education*, 2006, 28(1), s. 19-32.

bliczna, ucząca umiejętności czytania i pisania²⁴ oraz poznania podstaw religii luterańskiej²⁵. Warto wspomnieć, że komentarz Erica Pontoppidana do katechizmu miał kluczowy wpływ na sposób postrzegania siebie jako obywateli. W roku 1747 został on biskupem Bergen, gdzie wprowadził wiele reform w edukacji i napisał *Historię naturalną Norwegii* (Versuch einer natürlichen Geschichte Norwegens, Kopenhaga 1752-1753)²⁶.

System nauczania trwał mniej więcej przez pierwsze 150 lat nieprzerwanie, aż do włączenia Norwegii do związku rządzonego przez Szwecję w 1814 roku. Można uznać, że wszystkie publiczne szkoły w tym czasie były religijne²⁷. Wiek XIX to wiek sekularyzacji i pluralizacji szkoły. Kształcenie religijne stało się bardziej przedmiotem szkolnym, nawet jeśli celem było pielęgnowanie wiary chrześcijańskiej w interpretacji luterańskiego kościoła państwowego. W tym czasie w Norwegii dokonywały się silne zmiany polityczne, łącznie z walką o niepodległość narodową ze Szwecją, o system demokratyczny oraz parlamentarny i tym podobne. Około roku 1850 państwo zezwoliło wyznawcom innych religii niż religia luterańska organizować nauczanie, a nauczyciele mogli być zwolnieni z nauczania religii. Mniejszości religijne były widoczne, ale bardzo małe w porównaniu z luterańską większością²⁸. W 1889 roku pojawiły się pierwsze nowoczesne prawa szkolne. System szkolny ewoluował w kierunku bardziej powszechnego systemu w miastach i na wsi, a wychowanie religijne pozostawało pod kontrolą Kościoła. W Norwegii w XIX wieku, odmiennie niż w innych krajach, nie było rozróżnienia między wysoką kulturą europejską wspólną dla elit a kulturą ludową. Wylaniająca się idea narodowa Norwegii stanowiła mieszanekę tych dwóch obszarów. Chrześcijaństwo odgrywało ważną rolę zarówno w środowisku konserwatywnym, jak i liberalnym. Rządzący w Norwegii twierdzili, że reprezentują wiarę ludu lepiej niż Kościół, który był postrzegany jako elitarny i konserwatywny²⁹. W połowie lat 30. XX wieku uczniowie mieli prawo być zwolnieni z nauczania religii, jeśli nie byli członkami kościoła państwowego. W tym czasie podstawa programowa dla norweskiego systemu szkolnego była mocno oparta na zasadach socjaldemokracji, na ideale wspólnej szkoły dla wszystkich. Głównym celem było zabezpieczenie ogółu ludzi żyjących w słabo zaludnionym kraju i pochodzących z różnych grup społecznych (każdy miał mieć szansę na dobre wykształcenie)³⁰.

²⁴ <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/ie-2008-skeie.pdf>

²⁵ E. Roesdahl, *Historia Wikingów*.

²⁶ <https://www.britannica.com/biography/Erik-Pontoppidan>

²⁷ <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/ie-2008-skeie.pdf>

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

Z biegiem lat większość partii politycznych w Norwegii zaakceptowała główny kierunek demokratycznej polityki opartej na opiece społecznej, względnie egalitarnej gospodarce i polityce równości. Nawet jeśli Norwegia zgodnie z socjologią religii jest krajem wysoce zsekularyzowanym, państwo – Kościół odgrywa ważną rolę w niektórych rytuałach życia, wydarzeniach publicznych oraz czasach kryzysu na poziomie krajowym i lokalnym. W niektórych częściach kraju świeckie ruchy kościelne są nadal silne. Niezwykle trudne dla mniejszości religijnych jest uzyskanie realnego wpływu poza regionem Oslo. Mniejszości narodowe, etniczne i religijne są marginalizowane. Marginalizacja ta jest nieco przeciwna silnym ideałom wywodzącym się z tradycji labourzystowskiej i wspierana przez chrześcijańskie cnoty, aby rozpowszechnić bogactwo, dobra, wpływy i edukację dla wszystkich, niezależnie od pochodzenia czy grupy społecznej. Choć z drugiej strony, wszystkie oficjalnie uznane grupy religijne w Norwegii otrzymują obecnie rządowe dotacje na rzecz wspierania dzieci w ich społeczności wyznaniowej zgodnie z członkostwem. Dotyczy to również Norweskiego Stowarzyszenia Humanistów³¹.

Edukacja religijna w szkołach państwowych do 1969 roku stanowiła wprowadzenie do wiary norweskiego kościoła państwowego. Alternatywy dla szkół państwowych praktycznie nie istniały. Do roku 1969 tylko luterkańscy chrześcijanie mogli nauczać religii (tj. chrześcijaństwa) w publicznych szkołach podstawowych. Wielu nie-luterkańskich uczniów skorzystało z długo ugruntowanego prawa do rezygnacji w uczęszczaniu na lekcje religii. W 1969 roku Parlament po raz pierwszy oficjalnie zdecydował, że nauka religii w szkole („Wiedza o chrześcijaństwie”) powinna być postrzegana jako przedmiot szkolny, a nie jako część chrześcijańskiego wychowania. Symbolicznie przyjmuje się to za kolejny etap. Kilka lat później wprowadzono równoległy przedmiot szkolny dla tych, którzy byli zwolnieni z głównej edukacji religijnej. System z przedmiotami równoległymi oznaczał, że uczniowie, którzy zwykle należeli do tej samej klasy, byli oddzieleni w edukacji religijnej, a niektórzy zwolnieni z obu alternatyw³². Tylko ci, którzy nie byli członkami Kościoła Norwegii, mieli prawo wybrać niekonfesyjne zajęcia lub całkowicie zrezygnować z edukacji religijnej w szkole. Na poziomie szkoły ponadpodstawowej od dawna obowiązkowy był bardziej neutralny przedmiot „Religia i etyka”³³. Zatem, rodzice odnośnie religii w szkole mieli do wyboru trzy opcje: (1) chrześcijaństwo z konfesją, luteranizm; (2) „światopoglądy” o charakterze neutralnym lub nawet świeckim; (3) brak edukacji religijnej lub światopoglądowej w szkole. Zasadniczo wspólnoty wyznaniowe mogą

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Leirvik0902.htm>

ustanowić własną edukację religijną w szkole, ze wsparciem finansowym ze strony władz. Niektóre meczety skorzystały z okazji i dzięki temu mogły otrzymać wsparcie finansowe dla swoich szkół koranicznych (tylko dla tych muzułmańskich dzieci, które zrezygnowały z religii w szkole)³⁴.

Skład społeczeństwa norweskiego uległ przemianie od wczesnych lat 70. XX wieku. Zwłaszcza w stolicy – Oslo Muzułmanie, Hindusi oraz wyznawcy innych religii byli bardziej widoczni w salach lekcyjnych, toteż potrzeby zmian w dziedzinie edukacji religijnej były oczywiste. Procesy sekularyzacji, pluralizacji i globalizacji można postrzegać jako ogólne tło dla ważnej zmiany w norweskiej edukacji religijnej, która miała miejsce w 1997 roku. Po okresie badań i debat politycznych szkolny przedmiot edukacji religijnej został zmieniony na przedmiot wieloaspektowy, przekazujący wszystkim uczniom wiedzę na temat chrześcijaństwa oraz innych światowych religii, etyki i filozofii. W pewnym stopniu było to połączenie dotychczasowych: chrześcijaństwa oraz przedmiotu dla wyznawców innych religii, ale stanowiło kontrowersyjny kompromis polityczny. Kościół Norwegii wyrażał akceptację, a mniejszości religijne czy świeccy humaniści byli bardzo krytyczni. Od roku 1969 do 1997 edukacja religijna w norweskich szkołach państwowych teoretycznie nie była wyznaniowa, ale praktycznie – wciąż wyznaniową edukacją chrześcijańską, kładąc nacisk na norweski luteranizm³⁵. Wielu muzułmanów wyszło na ulice, aby demonstrować przeciwko nowemu obowiązkowemu przedmiotowi³⁶. Byli podejrzliwi wobec pierwotnego projektu tematu („chrześcijaństwo plus”) i krytycznie odnosili się do idei przedmiotu obowiązkowego, w którym główny ciężar położony był na chrześcijaństwo. Interpretacja kontekstu kulturowego edukacji religijnej wydaje się wyjaśniać niektóre trendy rozwoju od 1997 roku, kiedy to wprowadzono program nauczania wielu przedmiotów. Zostało to zrobione w sposób, który nie ograniczał większości chrześcijańskiej. W tym programie chrześcijaństwo, które było przedstawione głównie jako wyznanie osobiste, przekonania, dążyło w kierunku bycia przedstawianym jako bogata tradycja kulturalna jednocząca wszystkich obywateli Norwegii. Było to do przyjęcia zarówno dla Kościoła Norwegii i bardziej zsekularyzowanego społeczeństwa. W 1993 roku Storting przyjął ważny dokument: Podstawowy Program Nauczania. Przygotowany przez Ministerstwo Edukacji, stanowił wyraźne dzieło ministra edukacji Gudmunda Hernesa. Był to istotny dokument, określający wartości i cele edukacyjne, do których powinna zmierzać cała edukacja w Norwegii, który z retoryką łączy i syntetyzuje wiele podejść oraz tradycji edukacyjnych. Podkreśla wartość pracy oraz działania na rzecz godności ludzkiej i rozwoju,

³⁴ Tamże.

³⁵ M.H. Bråten Oddrun, *Towards a Methodology for Comparative Studies*, s. 22-23.

³⁶ Por. H. Storhaug, *Islam, Jedenasta plaga*, Katowice 2015.

znaczenie dzielenia się dziedzictwem kulturowym i miejscem religii w tym norweskim dziedzictwie. Nowy program Hernesa został wdrożony w 1997 roku, pod nazwą *Identitet i Dialog (Tożsamość i Dialog)*. Grupa robocza zasugerowała, że program nauczania powinien obejmować kształcenie w zakresie chrześcijaństwa, nauczanie o poglądach życiowych i innych religiach. Autorzy Białej Księgi zasugerowali wspólny, konfesyjny przedmiot, który można uznać za religijne wychowanie. W 1995 roku Komisja przedstawiła Białą Księgę Stortingowi. Dokument ten prezentował pesymistyczne analizy kulturowe, argumentując, że młodzi ludzie w tamtym czasie byli zagrożeni rozwojem fragmentarycznych i rozproszonych tożsamości, ze względu na relatywistyczne, szybko rozwijające się presje postmodernistyczne³⁷. Ponadto, idee pedagogiczne leżące u podstaw edukacji religijnej inspirowały się krytyką pozytywizmu. Humanistom i przedstawicielom mniejszości religijnych zaproponowano przedmiot, podczas którego poświęcano ponad 50% czasu na nauczanie o chrześcijaństwie. Z punktu widzenia mniejszości przedmiot był jedynie „niewyznaniowy” deklaratywnie. Strona rządowa postrzegała go jednak jako kluczowy aspekt kształcenia tolerancyjnych obywateli na przyszłość – obywateli, którzy zostali wyedukowani, aby posiadać wiedzę i szacunek do własnych oraz innych religijnych tradycji³⁸.

Ocena ta zaowocowała reformami programów nauczania kilka lat później, ale nadal to nie wystarczało, aby zadowolić mniejszości. Ponieważ treść programu nauczania nie była satysfakcjonująca, brak ogólnego prawa do zwolnienia stał się kluczową kwestią. Co ciekawe, świeccy humaniści składający się głównie z norweskiej populacji znaleźli alternatywną drogę do osiągnięcia wpływu, wykorzystując mniejszości religijne pochodzenia imigranckiego. Od roku 2001 grupa rodziców podjęła kwestie związane z nauczaniem religii w sądzie. Byli wspierani przez Norweskie Stowarzyszenie Humanistów. Rodzice przegrali jednak sprawy w norweskim systemie prawnym we wszystkich instancjach. Niektóre z nich były kontynuowane w Komitecie Praw Człowieka ONZ (Genewa) i przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka (Strasburg). W obu przypadkach (2004 i 2006) wygrali rodzice i rząd Norwegii musiał zmienić obowiązujący program oraz przepisy prawne. Zmiany te były dokonywane głównie w treściach programowych, które dały więcej miejsca niechrześcijańskim religiom i światopoglądom, podkreślając znaczenie obiektywności, bezstronności oraz neutralne nauczanie i informacje na temat zasad zwolnienia. Rozwój obecnej norweskiej edukacji religijnej stanowi konsekwencje ostatnich decyzji prawnych, opartych głównie na kwestiach zapewnienia respektowania praw człowieka³⁹.

³⁷ L.L. Iversen, *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*, New York – Munchen – Berlin 2012, s. 101.

³⁸ Tamże, s. 101-104.

³⁹ <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/ie-2008-skeie.pdf>

Preambuła do norweskiej Ustawy o oświacie („formålsparagrafen”) do 2008 roku zawierała następujące informacje o edukacji szkolnej (jako takiej):

Celem kształcenia podstawowego i gimnazjalnego jest, w porozumieniu i we współpracy z rodziną, pomoc uczniom w wychowaniu chrześcijańskim i moralnym, rozwijaniu swoich zdolności umysłowych i fizycznych oraz dawać im dobrą wiedzę ogólną, aby mogli stać się użytecznymi i niezależnymi istotami ludzkimi w rodzinie i społeczeństwie.

Pragnę podkreślić, że dotyczyło to edukacji w Norwegii w ogóle, a nie jedynie w edukacji religijnej. Odniesienie do religii zostało usunięte po sugestiach Komitetu Praw Człowieka ONZ. Chodzi przede wszystkim o zwrot „pomagającą uczniom wychowywać się chrześcijańsko i moralnie”, co jest kontrowersyjne w stosunku do szkolnego nauczyciela wielokulturowego, a także w odniesieniu do tego, czy KRL (Kristendoms- religions- og livssynskunnskap) można nazwać integracyjnym przedmiotem szkolnym⁴⁰.

Nowy przedmiot edukacji religijnej w Norwegii zmienił się wielokrotnie od czasu jego wdrożenia.

1. Pierwsza rewizja przedmiotu Chrześcijaństwo, religie i filozofie życiowe KRL (Kristendoms- religions- og livssynskunnskap) była w 2002 roku. Zmniejszono wtedy liczbę punktów edukacyjnych, uproszczono zasady dotyczące zwolnień i zmieniono nazwę. Departament Edukacji wydał broszurę, w której zebrano wszystkie dokumenty, które stanowiły formalny program przedmiotu oraz przedstawił interpretacje i wytyczne, w jaki sposób należy je wdrożyć.

2. Krytyka ze strony Komitetu Praw Człowieka ONZ spowodowała drugą rewizję KRL w 2005 roku. Uszanowano prawa rodziców do religijnego wychowania swoich dzieci. Zmiana ta była również powiązana z reformą promocji wiedzy, zmianą struktury sylabusów dla wszystkich przedmiotów. Modyfikacja z roku 2005 obejmowała zmianę ustawy o edukacji.

Leganger-Krogstad opisuje edukację religijną w Norwegii z 2005 roku jako:

wspólny, obowiązkowy, wieloreligijny przedmiot szkolny. Głównym celem jest przekazanie wiedzy o poglądach religijnych i światopoglądowych, aby dać wszystkim uczniom wspólny punkt odniesienia, aby umożliwić funkcjonowanie w społeczeństwie norweskim. (...) Celem jest zarówno potwierdzenie tożsamości jednostki zgodnie z jej/jego pochodzeniem, jak i przekazanie wiedzy i zrozumienia, które umożliwiają wnikliwy dialog⁴¹.

Termin niewyznaniowy oznacza tutaj formę, której celem jest uwolnienie się od religijnego wprowadzenia lub wychowania do określonej wiary.

⁴⁰ M.H. Bråten Oddrun, *Towards a Methodology for Comparative Studies*, s. 89-90.

⁴¹ L.L. Iversen, *Learning to be Norwegian*, s. 107.

W języku norweskim słowo *konfesjonelt* obejmuje zarówno „wyznaniowe”, jak i konfesyjne. Natomiast, w kraju tym wyznania chrześcijańskie inne niż Kościół Norweski (protestancki) były bardziej marginalne w społeczeństwie.

Dyskusje na temat edukacji religijnej były skoncentrowane wokół prawa:

– społeczeństwa (do określenia jego dziedzictwa kulturowego i określenia jego wartości);

– społeczności wyznaniowych (aby móc głosować w publicznej edukacji, aby stworzyć alternatywy?);

– rodziców (do decydowania o moralnym i religijnym wychowaniu ich dzieci);

– dzieci (być dobrze zorientowanym, zaangażowanym i krytycznym oraz wolnym od presji)⁴².

3. Wyrok w Europejskim Trybunale Praw Człowieka zaowocował trzecią rewizją przedmiotu w roku 2008. Obejmowała ona zmiany w Ustawie o edukacji i nowej nazwie RLE – Religion, livssyn og etikk (Religia, poglądy życiowe i etyka). Zmiany dokonane w tym roku w przedmiocie były postrzegane jako bardziej drastyczne, duże, symboliczne, legalne i techniczne. Podkreślano, że edukacja religijna powinna być „krytyczna, obiektywna i pluralistyczna”.

Nastąpiła zmiana relacji między podmiotem a ogólnym określeniem wartości w pierwszym punkcie ustawy o edukacji. W końcu, co najbardziej kontrowersyjnie, centrolewicowy rząd zmienił nazwę na: Religia, poglądy życiowe i etyka. Po raz pierwszy w nazwie tej nie było wzmianki o chrześcijaństwie. Ministerstwo Oświaty i Badań było w czasach tych zmian kierowane przez partię socjalistyczną (partnera rządu na lewo od dominującej Partii Pracy). W debacie publicznej rząd został oskarżony o usunięcie „naszego dziedzictwa chrześcijańskiego”, a z drugiej strony skrytykowany przez Europejski Trybunał Praw Człowieka, który stwierdził, że wprowadzone zmiany są jedynie kosmetycznymi i symbolicznymi zmianami⁴³.

1 stycznia 2009 roku dokonała się ważna zmiana w norweskiej edukacji, ponieważ w ogólnych wytycznych podkreślono, że edukacja będzie oparta na podstawowych wartościach chrześcijańskich i humanistycznych, dziedzictwie i tradycjach, takich jak szacunek dla człowieka, życia i natury, wolności intelektualnej, ludzkości, tolerancji i solidarności, szacunku również dla wartości wyrażonych w różnych religiach, filozofiach życiowych i zakorzenionych w prawach człowieka⁴⁴.

Po wyborach w 2013 roku negocjacje odnośnie nowej koalicji konserwatywnej objęły również problem edukacji religijnej. Partia Chrześcijańskich

⁴² <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Leirvik0902.htm>

⁴³ L.L. Iversen, *Learning to be Norwegian*, s. 104-106.

⁴⁴ <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/2665/1242099post.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ludowców (KrF) zażądała wzmocnienia chrześcijaństwa w szkołach, ustalając czas jemu poświęcony na około połowę całkowitego czasu poświęconego na ten przedmiot i przywracając chrześcijaństwo do nazwy podmiotu, skąd zostało usunięte w ostatniej zmianie. W październiku 2013 roku Lider Partii Konserwatywnej, Erna Solberg, zgodziła się, że nazwa przedmiotu RLE zostanie zmieniona na: Chrześcijaństwo, religia, światopoglądy i etyka (Kristendom, religia, livssyn og etikk KRLE), a 55% nauczania przedmiotu było zarezerwowane na tematy związane z chrześcijaństwem. Zostało to później zmienione na około połowę programu nauczania. Główną perspektywą modelu jest to, co Schreiner określa jako „podejście ponadnarodowe” do religii i światopoglądów⁴⁵.

Propozycja wywołała masową debatę w mediach. Krytyka tej zmiany była bliska jednomyślności. Organizacje niereligijne, związki nauczycieli, badacze religii, a nawet kilku biskupów norweskiego Kościoła wyrazili dezaprobatę dla ponownej zmiany przedmiotu.

Jednak korekta została wprowadzona w sierpniu 2015 roku. Audun Toft twierdzi, że jednym z najważniejszych sprzeciwów wobec tej zmiany jest to, że nie wynika ona z oceny sposobu, w jaki przedmiot jest w ogóle nauczany. Treść przedmiotu pozostaje niezmienną tak, jak miało to miejsce w przypadku ostatniej zmiany w roku 2008. Skoro stary program nauczania dawał już chrześcijaństwu jakościowo największą część przedmiotu, to zmiana ta tak naprawdę nie wnosi niczego znaczącego, a tylko dalej przyczynia się do niepokojów i kontrowersji dotyczących religii w szkole⁴⁶. Wzmacnia ona przekonanie, że nauczanie religii w szkole jest tematem delikatnym i stanowi możliwe źródło konfliktów. Ostatnie badania norweskiego nauczania religijnego w północnej i środkowej części Norwegii⁴⁷ wskazują na dwie tendencje: niepokój i dystans. Niepokój ten jest najbardziej namacalny wśród nauczycieli identyfikujących się jako chrześcijanie. Doświadczają oni własnej tożsamości religijnej jako wyzwania dydaktycznego w klasie. Zaangażowanie w poglądy religijne jest zgłaszane jako potencjalne źródło konfliktu, a nauczyciele chrześcijańscy w materiale decydują się na ukrycie swojej religijnej przynależności. Również religijne pochodzenie uczniów jest postrzegane jako problematyczne, a niektórzy nauczyciele twierdzą, że aktywnie unikają sytuacji, w których wyrażane są przekonania religijne uczniów. Ten niepokój wydaje się wpływać na sposób nauczania tego przedmiotu. Badanie wykazuje silną tendencję do pośredniego nauczania. Edukacja religijna uczy zatem tego, w co wierzą inni.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ <http://religiongoingpublic.com/archive/2016/religious-education-in-norway-distance-and-unease>

⁴⁷ <https://www.akademika.no/rle-i-klemme/fuglseth-kaare/9788232102525>

Pod pewnymi względami można powiedzieć, że jest to zgodne z programem nauczania, który podkreśla, że KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk) jest zwyczajnym przedmiotem szkolnym, którego należy uczyć „bezsronnie i na podstawie faktów”⁴⁸.

Od kilkudziesięciu lat dyskusja na temat wolności religii w Norwegii jest silnie związana z debatą na temat religijnej, a raczej chrześcijańskiej edukacji w szkołach publicznych⁴⁹.

Obecnie w ramach nauczania religii prowadzony jest przedmiot: Chrześcijaństwo, religia, filozofia życia i etyka (Kristendom, religion, livssyn og etikk), który według założeń ma zapewnić obiektywne i bezstronne nauczanie o różnych religiach oraz filozofiach życia, a treści etyczne przedstawiane winny być z różnej perspektywy. Główne obszary religii, filozofii życia i etyki obejmują: chrześcijaństwo, judaizm, islam, hinduizm, buddyzm, filozofie życia, filozofię i etykę. Nauczanie religijne w Norwegii ma charakter niekonfesyjny, fenomenologiczny, chrześcijański. Przedmiot jest skonstruowany w głównych obszarach, które wzajemnie się uzupełniają i należy je postrzegać w kontekście: Chrześcijaństwo, religia, filozofia życia i etyka:

Lata	Główne obszary		
1 – 7	chrześcijaństwo	judaizm, islam, hinduizm, buddyzm i filozofia życia	Filozofia i etyka
8-10	chrześcijaństwo	judaizm, islam, hinduizm, buddyzm, inna różnorodność religijna i życie	Filozofia i etyka

Harmonogram podany w 60-minutowych jednostkach:

szkoła podstawowa: 1 – 7. rok: 427 godzin;

szkoła średnia: 8 – 10. rok: 153 godziny⁵⁰.

Głównym celem kształcenia w zakresie Chrześcijaństwa, religii, filozofii życia i etyki (KRLE) jest przedstawienie religii i filozofii życia, które

⁴⁸ <http://religiongoingpublic.com/archive/2016/religious-education-in-norway-distance-and-unease>

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn> [dostęp: 8.03.2018].

odzwierciedlają najgłębsze pytania ludzi, a poprzez historię pomogły kształtować jednostkę, społeczność i społeczeństwo. Znajomość religii i filozofii życia jest niezbędna dla jednostki, w celu interpretacji życia i zrozumienia kultur we własnym społeczeństwie i poza nim. Dzieci i młodzież napotykają dziś na wiele kulturowych wpływów i cenią tradycję. Wiara chrześcijańska i tradycja od wieków charakteryzują kulturę europejską i norweską. W tym samym czasie tradycje humanistyczne nadały dziedzictwu kulturowemu dalszy zakres. Różnorodność religijna i filozoficzna coraz bardziej wpływa na społeczeństwo. Znajomość różnych religii i filozofii życia, etyki i filozofii jest niezbędnym warunkiem wstępnym do interpretacji życia, świadomości etycznej i zrozumienia przekonań. Chrześcijaństwo, religia, filozofia życia i etyka jako edukacja ogólna powinny przyczynić się do stworzenia wspólnej bazy wiedzy i ram odniesienia, przyczynić się do nowych spostrzeżeń i umożliwić dialog dostosowany do różnych stopni wieku. Wiedza o religiach i filozofii życia oraz o funkcji, którą pełnią zarówno jako tradycję, jak i obecne źródła wiary, moralności i interpretacji życia, jest głównym przedmiotem⁵¹.

Kurs zapewnia znajomość chrześcijaństwa, innych światowych religii i filozofii oraz zagadnień etycznych i filozoficznych, który daje wgląd w znaczenie chrześcijaństwa jako dziedzictwa kulturowego dla społeczeństwa norweskiego. Mniej więcej połowa czasu nauczania w tym przedmiocie zostanie wykorzystana na chrześcijaństwo. Chrześcijaństwo, religia, filozofia życia i etyka to zwykły przedmiot szkolny, który gromadzi zazwyczaj wszystkich uczniów. Ustawa o edukacji zakłada, że nauczanie musi być obiektywne, krytyczne i pluralistyczne. Lekcje nie mogą być okazją do realizowania praktyk religijnych, ewangelizacji. W programie zwraca się uwagę na odpowiedni dobór metod pracy i obiektywne podejście do różnych religii w celu zapewnienia szacunku dla uczniów o innych wyznaniach i ich rodzin⁵².

W Norwegii obserwujemy obecnie systematyczny rozdział państwa od Kościoła i działania w edukacji na rzecz społeczeństwa wielokulturowego. Ścisłe do niedawna związki formalne instytucji władzy z Kościołem, umocowane konstytucyjnie, nie stanęły na przeszkodzie we wprowadzaniu zmian w edukacji religijnej. Ważne jest również stałe podkreślanie osadzonych w chrześcijaństwie korzeni społeczeństwa norweskiego, a z drugiej strony – odpowiedź na zmiany społeczne spowodowane migracją i pluralizmem religijnym.

BIBLIOGRAFIA

- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.
Bråten Oddrun M.H., *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*, Munster, New York – Munchen – Berlin 2013.
Church of Norway, https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikker/kirke_kostra [dostęp: 10.04.2018].

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

- Egeland J.O., *Gud som valgflesk* <https://www.dagbladet.no/kultur/gud-som-valgflesk/68533849> [dostęp: 10.04.2018].
- Flugseth K., *RLE i klemmein studie av det erfarte RLE-faget* <https://www.akademika.no/rle-i-klemme/fuglseth-kaare/9788232102525> [dostęp: 16.06.2017].
- Friestad E., *Første gang: Flertall tror ikke på Gud*, <https://www.vl.no/nyhet/forste-gang-flertall-tror-ikke-pa-gud-1.702540?paywall=true> [dostęp: 11.05.2018].
- Gunnarsson Gunnar J., *From religious homogeneity to secularization, diversity and pluralism*, Nordidactica, 2017, 1.
- Hovdelien O., *Education and Common Values in a Multicultural Society – The Norwegian Case*, Journal of Intercultural Studies, 2015, 36(3) <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/2665/1242099post.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [dostęp: 14.04.2018].
- <https://widget-last-free-article.herokuapp.com/?desktop=true> [dostęp: 11.05.2018].
- <https://www.britannica.com/biography/Erik-Pontoppidan> [dostęp: 14.04.2018].
- <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/ie-2008-skeie.pdf> [dostęp: 14.04.2018].
- <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-4-arstrinn> [dostęp: 8.03.2018].
- Iversen L.L., *Learning to be Norwegian, A case study of identity management in religious education in Norway*, Munster, New York – Munchen – Berlin 2012.
- Jacobsen C.M., *Norway*, [w:] *Islam in the Nordic and Baltic Countries*, red. G. Larsson, London 2009.
- Joron P., *Etno-Nationalizm and Education*, [w:] *Paradoxes of Cultural Recognition. Perspectives from Northern Europe*, red. S.A. Sharam, E.Th. Hylland, G. Halleh, Burlington 2009.
- Leirvik O., *The current debate about religious education and freedom of religion in Norway*. <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Leirvik0902.htm> [dostęp: 14.04.2018].
- Mańkowska A., *Religia w Norwegii – spojrzenie na współczesne społeczeństwo i edukację*, KERYKS, 2012, 11/12/13.
- Religious communities and life stance communities*, <https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikker/trosamf> [dostęp: 11.05.2018].
- Roesdahl E., *Historia Wikingów*, Gdańsk 1996.
- Różańska A., *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Toruń 2015.
- Sakowicz E., *Wychowanie w kulturach i religiach świata*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovska, Warszawa 2016.
- Sandnes T. (red.), *Innoandrer i Norge 2017*, Oslo – Kongsvinger 2017, https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=1604a8c12b0 [dostęp: 15.12.2017].
- Skeie G., *Diversity and the political function of religious education*, British Journal of Religious Education, 2006, 28(1).
- Sødal H.K., Eidhamar L.G., *Religion in Norway, A bird's-Eye View*, [w:] *Norway. Society and Culture*, wyd. II, red. E. Maggerø, B. Simonsen, Kristiansand 2008.
- Søgård T., *Troen på Gud dør langsomt ut* <https://www.dt.no/kultur/nyheter/troen-pa-gud-dor-langsomt-ut/s/2-2.1748-1.5145740> [dostęp: 11.05.2018].
- Storhaug H., *Islam, Jedenasta plaga*, Stapis, Katowice 2015.
- Toft A., *Religious Education in Norway: Distance and Unease*, <http://religiongoingpublic.com/archive/2016/religious-education-in-norway-distance-and-unease> [dostęp: 16.06.2017].

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie*

IZABELA KRASIŃSKA

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach*

EDUKACJA ZDROWOTNA I SEKSUALNA NA ŁAMACH „ŚWIATA PŁCIOWEGO” (1905-1906)

ABSTRACT. Bednarz-Grzybek Renata, Krasieńska Izabela, *Edukacja zdrowotna i seksualna na łamach „Świata Płciowego” (1905-1906)* [The Health and Sexual Education in the Pages of „Sexual World” (1905-1906)]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 369-385. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.24

Health education is related to the health promotion. This is a process aimed to shaping people’s habits of taking care of their and other people’s health. The sexual education can be considered as one of the health education departments. The article attempts to show the answer to the question how in the pages of the “Sexual World” coming out in Lviv in 1905-1906, how to prevent and cope during the illness was taught, and suggested where to look for the medical care, especially in the case of venereal diseases, which are often side effects of prostitution.

Key words: health education, sex education, “Sexual World”

Edukacja zdrowotna związana jest z promocją zdrowia, do zadań której należy „zapewnienie warunków umożliwiających podejmowanie decyzji ukierunkowanych na zdrowie”¹. Jest procesem mającym na celu ukształtowanie u ludzi nawyków dbania o zdrowie swoje i innych osób. Uzyskane w tym zakresie kompetencje mogą być przydatne w podejmowaniu przez człowieka właściwych wyborów dotyczących jakości swego życia. Posiadają również aspekt profilaktyczny w przypadku różnych zagrożeń chorobowych. Eduka-

¹ *Czym jest edukacja zdrowotna?*, <http://edukacja.pomocnie.com.pl/czym-jest-edukacja-zdrowotna/> [dostęp: 02.11.2016].

cja zdrowotna pomaga wypracować nawyki, dzięki którym można świadomie dbać o higienę, zapobiegając w ten sposób powstawaniu i rozwojowi różnych chorób. Często bywa utożsamiana z takimi pojęciami, jak: pedagogika zdrowia, oświata zdrowotna, kultura zdrowotna, a w obecnych czasach coraz rzadziej oświata sanitarna. Określenia te są stosunkowo nowe, bo pochodzą z lat 50.-80. ubiegłego wieku. W ostatnich latach pojawił się jeszcze jeden jej synonim, czyli nauka o zdrowiu. Wcześniej, bo w końcu XIX i pierwszej połowie XX stulecia edukację zdrowotną określano mianem działalności higieniczno-wychowawczej, prowadzonej przeważnie przez szkołę².

Za jeden z działów edukacji zdrowotnej można uznać edukację seksualną (promocję zdrowia seksualnego) związaną między innymi z płodnością człowieka, zaburzeniami w życiu płciowym, czy chorobami wenerycznymi. Prostytucję i pornografię zalicza się do zjawisk społecznych związanych ze sferą seksualną.

Celem artykułu jest próba ukazania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wychodzący we Lwowie w latach 1905-1906 „Świat Płciowy” poruszał problem zapobiegania i radzenia sobie w trakcie choroby oraz sugerował gdzie szukać opieki medycznej, zwłaszcza w przypadku zarażenia chorobami wenerycznymi, będącymi niejednokrotnie ubocznymi skutkami prostytucji. Periodyk radził również, jak należy zwalczać prostytucję i zapobiegać jej powstawaniu, na jakie kwestie zwracać uwagę zawierając związek małżeński i jak rozmawiać z młodzieżą o sprawach płciowych oraz dewiacjach seksualnych.

Najwcześniejsze informacje o prostytucji w Polsce pochodzą z XIV-XV wieku, choć niewątpliwie istniała już wcześniej. W połowie XV stulecia domy publiczne znajdujące się wówczas pod opieką kata miejskiego legalnie funkcjonowały na przykład w Krakowie, Busku, Pyzdrach, czy Pobiedziskach. Od najdawniejszych czasów na prostytutki nakładane były surowe kary. Wystawiano je między innymi nago w klatce na widok publiczny, poddawano chłóście, okaleczeniom ciała, wypędzano z miast; w późniejszym okresie (XVIII-XIX w.) kierowano do specjalnych domów pracy czy domów poprawy. Istotne zmiany statusu prostytucji dokonały się na przełomie XVIII i XIX stulecia w Prusach, a w 1802 roku wprowadzono je w Warszawie. Starano się kontrolować ją poprzez wdrożenie tak zwanego systemu reglamentacyjnego, który pojawił się w Europie w czasach Napoleona Bonapartego. Z uwagi na szerzące się choroby przenoszone drogą płciową zalecano umieszczanie prostytutek w domach publicznych, nad którymi kontrolę przejęły służby policyjne oraz sanitarne. Realizacja wymienionych założeń prowadziła do

² Tamże; B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2013, s. 98-101; I. Krasieńska, *Edukacja zdrowotna żeńskiej służby domowej na łamach „Przyjaciela Sług” (1897-1918)* (w druku).

rejestracji kobiet uprawiających nierząd, którym policja wydawała prawo wykonywania zajęcia, nakładając na nie obowiązek przymusowych badań lekarskich oraz opodatkowanie domów publicznych. Trudniące się prostytutką musiały informować władze policyjne o zmianie miejsca pobytu, choć często zabierano im dowody tożsamości, co uniemożliwiało zmianę miejsca zamieszkania. Skreślenie z rejestru możliwe było w przypadku zawarcia związku małżeńskiego, podjęcia innej pracy, choroby oraz na żądanie rodziców bądź krewnych. Prostytucją mogły się trudnić dziewczęta od 16. roku życia, ale uprawiały ją również i młodsze, natomiast kobiety zamężne tylko za zgodą męża. Surowe kary nakładane były na tajne prostytutki, kuplerki, stręczycieli oraz handlarzy żywym towarem. Choć system reglamentacyjny był obowiązkowy, to jak czas pokazał, na ulicach europejskich czy polskich miast kwitła tak zwana prostytutka swobodna. Wiele kobiet, nawet kosztem zatrzymania przez policję i surowych kar, nadal wolało uprawiać ją w tradycyjny sposób. Policja zobowiązana była śledzić kobiety uprawiające nielegalny nierząd. Liczba klientów przypadających na jedną prostytutkę w skali dnia sięgała nawet 15, co znajdowało odzwierciedlenie w wypłacie³.

Prostytutki stanowiły grupę dość spolaryzowaną i wykazującą się pomysłowością w pozyskiwaniu klientów. Najniżej w hierarchii stały ulicznice świadczące usługi głównie żebrakom czy włóczęgom, nieraz w miejscach publicznych, na przykład w parkach, za kieliszek wódki lub coś do jedzenia. Bardziej wymagające poznawały klientów na balach oraz w luksusowych lokalach gastronomicznych (kawiarniach, restauracjach). W Warszawie istniał nawet, oceniany pozytywnie, specjalny zakład schadzek dla szukających przelotnej znajomości; zainteresowany wiedział, gdzie ma się udać. Najwyżej stały kokoty, czyli damy do towarzystwa znane też jako metresy lub utrzymanki, obcujące z bogatymi i wymagającymi klientami. Kobiety takie nie były tylko kochankami, ale niejednokrotnie powiernicami swych klientów. Oczekiwano od nich wdzięku, elegancji, salonowych manier, dyskrecji i wierności. Miały pełną swobodę w wyborze klientów⁴.

Na przełomie XIX i XX wieku na ziemiach polskich zaczęto zakładać organizacje, do zadań których należało: przeciwdziałanie szerzącej się prostytucji, otaczanie opieką kobiet i dziewcząt, informowanie o sposobach działań stręczycieli, zwalczanie chorób wenerycznych, czy upowszechnianie zasad

³ J. Sikorska-Kulesza, *Zło tolerowane. Prostytucja w Królestwie Polskim w XIX wieku*, Warszawa 2004, s. 29-45; M. Krawczyńska, *Kuplerka, sutener i stręczycielstwo. Regulacja polskiego prawa*, Prawo i Pleć, 2006, 8, s. 11-12; A. Bołdyrew, *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*, Łódź 2016, s. 145-146; M. Baczkowski, *Prostytucja w Krakowie na przełomie XIX i XX w.*, *Studia Historyczne*, 2000, 4, s. 593-594; P. Góldyn, *Pogarda dla zawodu, litość dla człowieka. Społeczno-edukacyjne formy działalności wobec kobiet zagrożonych prostytucją w Polsce (1918-1939)*, Kalisz 2013, s. 28.

⁴ A. Lisak, *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Warszawa 2009, s. 268-269.

abolicjonizmu. Prowadziły one działalność kulturalną, towarzyską i oświatową, pomagały byłym prostytutkom w znalezieniu pracy, przyuczały ich do nowych zawodów⁵.

Zagadnienia seksualne podejmowane były również na szpaltach prasy. Donosiły o nich pisma pedagogiczne, medyczne, higieniczne, abstynenckie, religijne, czy społeczne. W początkach XX wieku na rynku prasowo-wydawniczym Galicji pojawiły się dwa pisma poświęcone tym problemom. Należała do nich „Czystość” (1905-1909)⁶ oraz stanowiący przedmiot niniejszego artykułu „Świat Płciowy”.

Periodyk ten ukazywał się z częstotliwością miesięczną od maja 1905 do lutego 1906 roku i jak głosił podtytuł, miał charakter popularny, a nie naukowy, jaki przypisywano abstynenckiej „Czystości”. Pismo wychodziło we Lwowie, a siedziba redakcji znajdowała się przy ulicy Ochronek 10. Pojedynczy numer kosztował koronę, abonament półroczny – 5 koron, a roczny – 10 koron. Czasopismo drukowano u Zygmunta Hałacińskiego. Objętość numeru przekraczała 50 stron. Redaktorem odpowiedzialnym i wydawcą czasopisma był Juliusz Seidler, zaś naczelnym Antoni Stanisław Berger (1842-1907), podpisujący się jako Antoni Roicki. Urodzony w Hrubieszowie, po ukończeniu gimnazjum poświęcił się farmacji. W roku 1862 zapisał się na Wydział Lekarski Szkoły Głównej Warszawskiej, a następnie przeniósł na studia medyczne do Krakowa, które ukończył w 1869 roku. Po odbyciu wycieczki naukowej do Niemiec, dalsze życie prywatne i zawodowe związał ze Lwowem. Zatrudniony był między innymi w szpitalu głównym, początkowo na oddziale psychiatrycznym, a później położniczym⁷.

Choć „Świat Płciowy” był redagowany przez lekarza, to ówczesne środowisko medyczne – jak pisał Marek Babik – klasyfikowało pismo jako pornograficzne. Zawarte w nim treści dotyczyły bowiem takich problemów, jak aktywność seksualna młodzieży, a ich forma mogła budzić podejrzenia, że redakcji bardziej chodziło o czytelnika przyciąganego sensacją i „biologicznymi szczegółami współżycia seksualnego”, niż o poziom merytoryczny zamieszczanych tekstów. Pismo opowiadało się za zalegalizowaniem prostytucji w postaci prawnych uregulowań, co niekiedy oburzało autorów piszących do „Czystości”⁸. Zarzucali temu periodykowi propagowanie tak zwanej umiarkowanej rozpusty i domagania się prawnego uregulowania prostytucji.

⁵ A. Bołdyrew, *Spoleczne inicjatywy na rzecz walki z patologiami w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Studia Gdańskie, 2012, 31, s. 250-251.

⁶ Na temat tego pisma powstała m.in. monografia, zob. szerzej: J. Franke, „Czystość” (1905-1909) *Augustyna Wróblewskiego albo iluzja etycznej krucjaty*, Warszawa 2013.

⁷ S. Koźmiński, *Słownik lekarzów polskich*, Warszawa 1888, s. 25; J. Jarowiecki, *Prasa lwowska w latach 1864-1918. Bibliografia*, Kraków 2002, s. 406.

⁸ M. Babik, *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900-1939*, Kraków 2010, s. 62, 119.

Nazywali miesięcznik „kwiatem zepsucia”, „pikantną lekturą”, czasopismem pornograficznym, a przy tym „siejącym zgniliznę” i „wyrabiającym lubieżną wyobraźnię”. Uważano, że artykuły zamieszczane na łamach „Świata Płciowego” są tylko z pozoru naukowe, a w rzeczywistości pełne rażących błędów rzeczowych⁹. Twórcy „Czystości” negatywnie wypowiedali się również na temat zamieszczanych w „Świecie Płciowym” anonsów:

Ogromny szereg reklam i anonsów o „najnowszych paryskich najpewniejszych i najwygodniejszych, antyseptycznych, rozpuszczalnych i gumowych środkach ochronnych dla panów i pań”, między którymi widnieje i powtarzająca się w każdym numerze reklama redaktora, który „leczy najnowszą metodą”, dają wyraźne świadectwo o tym, na co obliczone jest to wydawnictwo¹⁰.

Teksty zamieszczane na szpaltach „Świata Płciowego” dość często podpisane były imieniem i nazwiskiem, pseudonimem, czy kryptonimem autora. Obok tekstów redaktora Antoniego Bergera publikowano też artykuły między innymi: Leopolda Bronisława Wołowicza (1883-1931), filozofa oraz nauczyciela gimnazjalnego we Lwowie i Brodach, czy Maksymiliana Landau (1870-1927), adwokata oraz działacza socjalistycznego.

Dla twórców „Świata Płciowego” poważnym problemem natury moralno-zdrowotnej była prostytucja, a ponieważ miesięcznik ukazywał się we Lwowie, zwracano głównie uwagę na nierząd szerzący się w tym mieście. Informowano też czytelników o historii tego niepożądanego zjawiska społecznego. Początków prostytucji doszukiwano się w starożytności, znana również była w *Biblii*. Lwów początku XX wieku nie odbiegał zasadniczo w tym zakresie od normy, gdyż obok „jawnogrzesznicy” świadczyły usługi „dyskretne nierządnicze, wymykające się spod rachuby”¹¹.

Przyczyn prostytucji upatrywano w złym wychowaniu, nędzy i braku perspektyw na znalezienie innej pracy. Znane były również przypadki, że to rodzice namawiali córki do nierządu, a nawet dopuszczali się stręczycielstwa, jak czyniła to na przykład praczka ze Szczecina Karolina Schrockner. Za dość problematyczny powód prostytucji redakcja pisma uważała nadmierny popęd seksualny¹².

Donoszono czytelnikom, że w 1904 roku we Lwowie „najstarszy zawód świata” wykonywało zdaniem policji aż 20 000 kobiet w wieku 15-50 lat, z których tylko 488 było notowanych, a 119 pozostawało pod stałym dozo-

⁹ „Świat Płciowy”, „Czystość” 1906, nr 13-14, s. 171-172; „Świat Płciowy”. (Ciąg dalszy), „Czystość” 1906, nr 22-23, s. 318-319.

¹⁰ „Świat Płciowy”, s. 172.

¹¹ Dr. Wł. S-i, *Prostytucja. Ze szczególnym uwzględnieniem stosunków lwowskich I*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 30-36.

¹² *Prostytucja we Lwowie II*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 28-30; *Drobiazgi. Matka stręczycielką córek*, „Świat Płciowy” 1906, styczeń, s. 48.

rem policyjnym. Grupa znanych policji 366 prostytutek była katoliczkami, pozostałe to Żydówki. Blisko 200 z nich rekrutowało się spośród służących¹³.

Rozpatrując zjawisko prostytucji, redakcja miesięcznika miała na uwadze trzy jej rodzaje: prostytucję kontrolowaną przez policję; wymykającą się spod tej kontroli, ale traktowaną jako źródło utrzymania i wreszcie prostytucję rozumianą jako rozpustę uprawianą celem zaspokojenia potrzeb seksualnych. W przypadku nierządu kontrolowanego, propagowanego przez „Świat Płciowy”, prostytutki winny być ze względów sanitarnych zarejestrowane przez policję, posiadać książeczki zdrowia i poddawać się okresowym badaniom lekarskim. W większych miastach Galicji, liczących więcej niż 10 000 mieszkańców i posiadających koszary wojskowe, obowiązywała wówczas policyjna instrukcja „nadzoru nad publicznymi nierządnicami”. W jej myśl policja winna stosować nadzór nie tylko nad prostytucją jawną, ale i tajną, a od 1 marca 1906 roku również nad nową jej kategorią, czyli tak zwaną prostytucją dyskretną, wprowadzoną we Lwowie jako pierwszym z miast monarchii austro-węgierskiej. prostytutki z tej ostatniej grupy nie musiały wprawdzie mieć książeczek zdrowia, ale podlegały cotygodniowej „policyjno-sanitarnej rewizji”, a w przypadku stwierdzenia u nich choroby wenerycznej musiały poddać się obowiązkowemu leczeniu szpitalnemu¹⁴. Redakcja „Świata Płciowego”, powołując się na opinię krajowego inspektora sanitarnego lekarza Józefa Barzyckiego (1841-1908), narzekała jednak na warunki, w jakich odbywały się te badania (rewizje), a zwłaszcza na nieodpowiednie pomieszczenia; na przykład w Drohobyczu, gdzie okno w pokoju usytuowanym na parterze wychodziło wprost na ulicę, a w Trembowli na dziedziniec szkolny¹⁵.

Jak już wspomniano, częstym następstwem prostytucji były choroby weneryczne. Zdaniem lekarzy współpracujących ze „Światem Płciowym”, przyczyn zachorowań prostytutek na choroby intymne należało doszukiwać się w lekkomyślności nie dbających o swoje i cudze zdrowie klientów, którzy nie zastanawiali się nad tym, że „zarażona jawno grzesznica, zanim zjawi się (...) przed lekarzem policyjnym, może (...) – gdy właśnie ma szczęście do gości – całym ich dziesiątkom jad strasznej choroby zaszczepić”¹⁶. Radzono więc, aby domy publiczne zakładać ustawowo, a badaniom lekarskim poddawać nie tylko prostytutki, ale również ich klientów, jak się to praktykowało na przykład w największych włoskich domach schadzek. Natomiast w amerykańskim stanie Kolorado istniał nakaz przymusowego używania prezerwacji

¹³ Dr. Wł. S-i, *Prostytucja*, „Świat Płciowy” 1905, październik, s. 11-13; J. Bilewski, *Stużące a prostytucja*, „Świat Płciowy” 1905, październik, s. 33-39; *Nierząd służby żeńskiej*, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 42; *Prostytucja we Lwowie I*, „Świat Płciowy” 1906, styczeń, s. 35.

¹⁴ *Prostytucja we Lwowie II*, s. 20-26.

¹⁵ *Nadzór nad prostytucją u nas*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień, s. 15.

¹⁶ Dr. Wł. S-i, *Prostytucja*, s. 14.

tyw przez klientów tamtejszych domów publicznych. Zastanawiano się także nad potrzebą stworzenia dla prostytutek kas chorych¹⁷.

Twórcy miesięcznika opisywali najczęściej występujące choroby weneryczne oraz radzili, a przez to edukowali czytelników, jak sobie z nim radzić i co robić, by się nimi nie zarazić. Do schorzeń przenoszonych drogą płciową miesięcznik zaliczał: rzeżączkę (tryper), kiłę (syfilis) oraz wrzód miękki (szankier), funkcjonujący obecnie pod nazwą wrzodu wenerycznego.

Pierwsza z tych intymnych chorób, czyli rzeżączka, stanowiła ropny wpływ z cewki moczowej, który podczas stosunku z zarażoną partnerką przenosił się na partnera. Było to schorzenie bardzo poważne w skutkach i mogło prowadzić do zapalenia pęcherza moczowego, gruczołu krokowego, gruczołów limfatycznych i pachwinowych, a nawet zapalenia nerek, stawów i osierdzia. Nieleczona rzeżączka wpływała też na bezpłodność. Lekarz Adam Szulistański (1865-1911), specjalista w zakresie okulistyki, był nawet zdania, że choroba ta mogła być przenoszona przez matki na noworodków i wywołać u nich zapalenie oczu. Leczenie było długotrwałe, a pacjenta obowiązywał między innymi zakaz picia alkoholu oraz spożywania ostrych przypraw i kwaśnych dań. Nie należało też w trakcie kuracji biegać, gimnastykować się i jeździć konno¹⁸.

Kiła wywoływana była przez bakterię zwaną krętkiem bladym, która przedostawała się przez błony śluzowe lub uszkodzoną skórę. Charakteryzowała ją początkowo bezbolesna i nie swędząca, a więc łatwa do przeoczenia wysypka, przechodząca z czasem w owrzodzenie widoczne w okolicach narządów płciowych, ale również na języku, ustach, czy w gardle. Nieleczony syfilis mógł doprowadzić między innymi do utraty włosów, a nawet ubytków w podniebieniu. Chorujący na syfilis mieli całkowity zakaz współżycia seksualnego, bardziej odpowiedzialni zawierali związki małżeńskie za zgodą lekarza, ale dopiero po 3-5 latach od momentu rozpoczęcia kuracji¹⁹.

Ostatnią z omawianych na łamach „Świata Płciowego” chorób intymnych był tak zwany szankier, czyli wrzód weneryczny. Objawiał się ropiejącą, często też krwawiącą raną, umiejscowioną na narządach płciowych. Zaniedbanie choroby mogło na przykład doprowadzić do zapalenia pachwiny²⁰.

Choroby weneryczne nie pozostawały bez wpływu nawet na ustrój nerwowy. Jak pokazały badania przeprowadzone przez węgierskiego lekarza

¹⁷ Tamże; Drobiazgi. *Kasy chorych dla prostitutek*, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 51-52; Drobiazgi. *Obowiązkowe prezerwatywy*, „Świat Płciowy” 1905, listopad, s. 47.

¹⁸ *O zapobieganiu chorobom wenerycznym*, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 44-45; *Tryper*, „Świat Płciowy” 1906, styczeń, s. 25-26; Drobiazgi. *Tryprowe zapalenie oczu u noworodków*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 44; *Prof. Dr Adam Szulistański*, „Lwowski Tygodnik Lekarski” 1911, nr 49, s. 652.

¹⁹ *O zapobieganiu chorobom wenerycznym*, s. 45, 47; A. Roicki, *Syfilis i małżeństwo*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień, s. 8-10.

²⁰ *O zapobieganiu chorobom wenerycznym*, s. 45.

Vörösa, aż 90% chorób psychicznych miało „swoje źródło w chorobach wenerycznych”. Uczony starał się udowodnić, że następstwem choroby płciowej może być choroba umysłowa, w tym załamanie nerwowe, a nawet obłąd²¹.

Radzono czytelnikom, w jaki sposób mogli zabezpieczać się przed chorobami wenerycznymi. Zalecano nie odbywać stosunków z obcymi kobietami i „okazującymi podejrzane oznaki chorobowe”, jak na przykład: długotrwała chrypka, liczne zaczerwienienia na skórze, czy białe-szare plamy na ustach oraz języku. Za środki zapobiegawcze redakcja uznawała między innymi prezerwatywy, choć jak napisano nie w pełni zabezpieczały przed zarażeniem, gdyż często pękały²². Popierano wniosek pewnego adwokata z Drezna, by mężczyźni chcący wstąpić w związek małżeński zobowiązani zostali do przedkładania przyszłym teściom zaświadczenia lekarskiego, że nie są zarażeni chorobami płciowymi²³. Twórcy miesięcznika radzili też redakcjom czasopism polskich, aby nie zamieszczały reklam: „szarlatanów i hańbiących swój stan lekarzy, obiecujących wszelkie choroby płciowe i ich skutki wyleczyć w krótkim czasie, nawet piśmiennie – ani reklam dla tajnych leków przeciw tym chorobom zalecanych”²⁴.

Redakcję miesięcznika niepokoił szerzący się rozwój chorób wenerycznych, do którego dochodziło zwłaszcza w wojsku. Potwierdzają to badania lekarza sztabowego ze Lwowa Stefana Burczyńskiego, który zalecał innym lekarzom wojskowym zajęcie się tym ważnym problemem. Po odbyciu służby lub w trakcie urlopów zarażeni chorobami intymnymi żołnierze rozprzestrzeniaли je bowiem wśród swoich bliskich. Jak wykazały badania sanitarne, w armii austro-węgierskiej na schorzenia przenoszone drogą płciową zapadało rocznie około 18 000 żołnierzy, czyli aż 60% wszystkich zachorowań przypadało w wojsku na te dolegliwości. Najwięcej żołnierzy zarażonych było rzeżączką. Armia była więc „głównym rozsradnikiem chorób wenerycznych”. Zalecano badać żołnierzy pod kątem tych przypadłości – i to nie tylko zwykłych szeregowych, ale również kadre oficerską, a zatajanie chorób płciowych surowo karać. Chory żołnierz zobowiązany był do wskazania miejsca, gdzie mogło dojść do zarażenia. Zdaniem redakcji, pożądane byłoby wysyłanie przez szpitale cywilne do władz wojskowych wykazu pacjentów leczonych na choroby intymne, którzy zamierzali wstąpić do armii²⁵.

²¹ Drobiazgi. *Wpływ chorób wenerycznych na ustrój nerwowy*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 48.

²² Drobiazgi. *Jak chronić się przed zakażeniem wenerycznym?*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień, s. 48; *Ochrona od chorób wenerycznych*, „Świat Płciowy” 1906, styczeń, s. 27-28.

²³ Drobiazgi. *Świadectwa lekarskie oblubieńca*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 49.

²⁴ J. Bilewski, *Walka z zarazą weneryczną*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 41.

²⁵ Dr. B. W., *Syfilis i weneria w armii*, „Świat Płciowy” 1905, październik, s. 29-32; *Weneria w wojsku*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień, s. 11-13.

Z prostytucją związane było inne niepożądane zjawisko społeczne, które niepokoiło twórców „Świata Płciowego”, czyli tak zwany handel żywym towarem. Proceder ten znany był na całym świecie. Ofiarami handlarzy padały głównie kobiety pochodzące z Niemiec, Austrii, Francji, Szwajcarii, Rosji, czy USA. Począwszy od połowy XIX wieku zaczęto go zwalczać na wielu płaszczynach, w tym prawnej i instytucjonalnej²⁶.

Charakteryzowany periodyk handel kobietami określił haniebną plagą ludzkości. Publicyści przestrzegali czytelników przed „łowcami młodych dziewcząt”, zwanych potocznie „kadetami”, grasującymi w Nowym Jorku oraz w innych portowych miastach Stanów Zjednoczonych. Procederem tym trudnili się młodzi, eleganccy mężczyźni, którzy potrafili zbałamucić naiwne dziewczęta, na przykład obietnicą małżeństwa, a nawet wstępowali z nimi w fikcyjne związki, a następnie wywozili do innych miast i sprzedawali właścicielom domów publicznych. Podobnie, zdaniem redakcji „Świata Płciowego”, było w Galicji, gdzie handlarze kobietami swe ofiary wywozili również do innych krajów, w tym do Indii, Egiptu, czy Turcji. Ostrzegano przed skorumpowaną lub często bezradną policją, która nie potrafiła poradzić sobie z tym procederem²⁷. Informowano o powstaniu międzynarodowej „Ligi dla zwalczania handlu dziewczętami”, która miała swoje oddziały również w galicyjskich miastach, we Lwowie i Czerniowcach²⁸. Naczelnym zadaniem tej organizacji było wykrywanie przestępstw handlarzy „białymi niewolnicami”²⁹.

Edukowano też czytelników w zakresie zaburzeń (dewiacji) seksualnych, zwanych wówczas zwyrodnieniami erotycznymi. Opisano na przykład głośny przypadek profesora uniwersytetu wiedeńskiego Teodora Boera, skazanego na trzy miesiące więzienia za pedofilię³⁰. Do zaburzeń płciowych zaliczano ponadto: impotencję, homoseksualizm, onanizm i nekrofilję.

Homoseksualizm uznawano za jedną z najbardziej niebezpiecznych „form zwyrodnienia płciowego”. Skłonności do niego bardziej wykazywali mężczyźni niż kobiety. Opisano jednak historię pewnego tajnego angielskiego stowarzyszenia kobiecego, znanego pod nazwą „Klub Safony”, zrzeszającego kobiety oddające się homoseksualizmowi, które nie widziały w swej „działalności” niczego złego. W wyniku obserwacji udało się dowiedzieć, że homoseksualizmem dotknięte były najczęściej osoby, które „powstały ze złego materiału” genetycznego, głównie więc: potomstwo alkoholików, dzieci ro-

²⁶ J. Macko, *Nierząd jako choroba społeczna*, Warszawa 1938, s. 193; R. Antonów, *Drogi hańby. Piśmiennictwo polskie przełomu XIX i XX wieku o handlu „żywym towarem”*, Wrocław 2013, s. 13-14.

²⁷ H. Polańska, *Handel dziewczętami*, „Świat Płciowy” 1905, październik, s. 20; Drobiazgi. „Kadeci”, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 51; Drobiazgi. *Handel dziewczętami*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 48.

²⁸ Drobiazgi. *Zwalczanie handlu dziewczętami*, „Świat Płciowy” 1905, listopad, s. 51.

²⁹ H. Polańska, *Handel dziewczętami*, s. 20.

³⁰ A. Wójcikiewicz, *Z dziedziny zwyrodnień erotycznych*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 40.

dziców chorujących na syfilis i neurastenię. Przy okazji omawiania zjawiska homoseksualizmu zwrócono uwagę czytelników pisma na dwie inne dewiacje erotyczne, czyli na oziębłość seksualną oraz seksoholizm³¹.

Kolejnym zaburzeniem seksualnym, o którym pisano był onanizm, szczególnie niebezpieczny u młodzieży. Zdaniem francuskiego lekarza badającego choroby weneryczne Philippe Ricorda (1800-1899), oddająca się samogwałtowi młodzież wolniej rosła. U kobiet mogło dojść do chorób macicy, nieregularnych menstruacji, bólów krzyża, a nawet skurczy żołądka³². Współpracownik „Świata Płciowego” Kazimierz Mielecki, powołując się na badania nad masturbacją prowadzone przez wiedeńską działaczkę ruchu kobiecego Emmę Eckstein (1865-1924), zwracał uwagę na uświadamianie dzieci odnośnie tych trudnych tematów. Zgadzał się z Eckstein, że najmłodsi najczęściej ulegali tej dewiacji pod wpływem rówieśników i służby domowej. Bardziej narażone na onanizm były dzieci miejskie niż wiejskie. Mielecki apelował więc do rodziców, aby zaufali dzieciom i nie wymierzali im surowych kar, gdyby okazało się, że ulegli tej dewiacji, lecz spokojnie tłumaczyli, że „nałóg (nie) jest zbrodnią”, a jego wykrycie – tragedią³³.

Kolejnym omawianym na łamach miesięcznika zwyrodnieniem była nekrofilia, czyli seksualny pociąg do zwłok. Przypadłość ta znana była już w starożytności i opisywana przez greckiego historyka Herodota z Halikarnasu. Byli nią wówczas dotknięci na przykład balsamujący zwłoki. Twórcy „Świata Płciowego” zastanawiali się, w czym tkwiła przyczyna tej dewiacji. Niektórzy uczeni uważali, że stanowiła odmianę sadyzmu; za tą teorią przemawiał fakt dość częstego bezczeszczenia zwłok po odbytym stosunku. Inni uważali, że osoby dotknięte tą potworną przypadłością są chore umysłowo. Byli jednak przeciwnicy tej teorii, głoszący, że cierpiący na nekrofilie zawsze działali z pełną celowością i świadomością³⁴.

Zwracano też uwagę na impotencję kobiet i mężczyzn. Niemoc płciowa u kobiet mogła leżeć, zdaniem twórców miesięcznika, po stronie budowy anatomicznej, w tym przypadku wystarczał najczęściej drobny zabieg chirurgiczny i wszystko wracało do normy. Przyczyna impotencji u kobiet mogła też mieć związek z oziębłością seksualną³⁵. U mężczyzn tkwiła w braku erekcji lub ejakulacji. Mogło mieć to związek z wrodzoną ułomnością fizyczną czy

³¹ T. OK., *Próba wytłumaczenie homoseksualizmu, czyli zmysłowej miłości ku osobom płci tej samej*, „Świat Płciowy” 1906, styczeń, s. 10-14; *Z dziedziny zwyrodnień erotycznych. Homoseksualizm*, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 30-33.

³² A. Roicki, *Samogwałt u mężczyzn i kobiet*, „Świat Płciowy” 1905, październik, s. 26-28.

³³ K. Mielecki, *Zwalczanie onanizmu*, „Świat Płciowy” 1905, listopad, s. 30-33.

³⁴ A. Seńkowski, *Z dziedziny zwyrodnień erotycznych. Nekrofilizm*, „Świat Płciowy” 1905, listopad, s. 34-39.

³⁵ Dr. M. T-k, *Impotencja u kobiet*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień, s. 27-28.

onanizmem. Niektórzy upatrywali w tym następstw narkomanii, cukrzycy i chorób nerwowych³⁶.

Sporo miejsca poświęcano kwestii małżeńskiej. Za jeden z warunków udanego małżeństwa uważana była miłość. Jak donosiła redakcja, we Francji zreformowano nawet kodeks cywilny, gdzie w artykule 212 znalazł się zapis: „Małżonkowie winni są sobie nawzajem miłość, wierność, pomoc i podporę”. Brak miłości w małżeństwie przyrównywano do raka toczącego ówczesne społeczeństwo³⁷. Donoszono też za dziennikiem „New York Herald”, że do zreformowania prawa małżeńskiego dążył prezydent USA Theodore Roosevelt. W tym kraju każdy stan miał bowiem odrębne przepisy w tej materii. Na przykład, trzynaście amerykańskich stanów w ogóle nie określało wieku dla osób wступających w związki małżeńskie, w dziewięciu było to 18 lat dla mężczyzn i 16 dla kobiet, w trzech – odpowiednio – 21 i 18, w jednym – 14 i 13, w czterech – 14 i 12 lat³⁸. Działaczki feministyczne z Zurychu uważały, że najlepszym wiekiem dla przyszłej mężatki było ukończone 20 lat. Ich zdaniem, zbyt młode mężatki podatniejsze były na anemię, choroby płucne oraz przedwczesne starzenie się³⁹.

Redakcja „Świata Płciowego” krytykowała prawo panujące w Indiach, które pozwalało na wstępowanie w związki małżeńskie dzieciom mającym 5, a nawet i mniej lat. Ten małżeński zwyczaj wypływał z postanowień religijnych. Niezamężna dziewczynka w wieku 10-12 lat zaliczana była do kasty służebnic, na jej ojcu spoczywał ciężki grzech, a w niektórych częściach tego kraju uważany był nawet za dzieciobójcę. Oczywiście, pomiędzy ceremonią zaślubin a faktycznym pożyciem małżeńskim upływało sporo czasu. Zwolennicy tego prawa uważali, że tak przedwczesne małżeństwa stanowiły dla chłopców „skuteczną prezerwatywę przeciw seksualnym wykroczeniom”⁴⁰.

Za szalone małżeństwo twórcy periodyku uznali zaślubiny z miłości, do jakich doszło w Genewie. Pewien młody Niemiec poślubił tam 18-letnią dziewczynę, kalekę bez górnych i dolnych kończyn, którą poznał w cyrku, gdzie wystawiano ją na widok publiczny. Małżeństwu ostro sprzeciwił się właściciel cyrku, gdyż stracił główną atrakcję i dochód. Zastanawiano się jednak nad sensownością takiego małżeństwa i radzono, aby w podobnych przypadkach nie zezwalały na to władze miejskie czy duchowne⁴¹.

Z małżeństwem dość ściśle związana jest rozrodczość. Publicyści „Świata Płciowego” uważali, że w małżeństwach nie posiadających potomstwa po

³⁶ Dr. H. Sch., *O impotencji u mężczyzn i jej przyczynach*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 11-13.

³⁷ H. Polańska, *Miłość, jako ustawowy warunek małżeństwa*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 23-25.

³⁸ Drobiazgi, *Małżeństwa amerykańskie*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 46-47.

³⁹ Drobiazgi, *Kiedy powinny dziewczęta wychodzić za mąż?*, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 52.

⁴⁰ Drobiazgi, *Małżeństwo indyjskich dzieci*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 45-46.

⁴¹ Drobiazgi, *Szalone małżeństwo*, „Świat Płciowy” 1906, luty, s. 47-48.

kilku latach pożycia zanika więź, a bycie w takim związku staje się pełne wzajemnej niechęci, wyrzutów i oskarżania się. W małżeństwach obarczonych zaś zbyt licznym potomstwem zaciera się życie indywidualne rodziców, całkowicie podporządkowane dzieciom. Donoszono czytelnikom, że w każdym człowieku drzemie instynkt rozrodczy, a miłość tylko go rozbudza. Rodzicielstwa wyrzekali się jedynie ludzie bardzo praktyczni, czyli tak zwane sobkowskie indywidua⁴².

Zwracano też uwagę na kwestię niepłodności, która stawała się przyczyną problemów nawet w najlepszych związkach. Bezpłodność mogła być wynikiem wadliwej budowy anatomicznej narządów płciowych zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Ówczesna medycyna lepiej radziła sobie z bezpłodnością żeńską, na co wpływ miały też stany zapalne organów rozrodczych czy anemia. Uważano, że w tym przypadku możliwe jest sztuczne zapłodnienie. Informowano czytelników, że jako pierwszy próbę sztucznego zapłodnienia zastosował na zwierzętach w 1776 roku włoski uczony Spallanzani, a Anglik J. Hunter podobnego zabiegu próbował dokonać już w 1793 roku na kobiecie⁴³.

Zdarzało się, że małżeństwa obciążone zbyt licznym potomstwem decydowały się na aborcję, choć częściej dokonywały jej kobiety samotne, czy porzucone przez mężczyzn. Redakcję nurtował problem, czy aborcja jest zbrodnią i jakiej karze powinna podlegać. Informowano czytelników, że już na początku średniowiecza zabieg ten uchodził za „jedno z najpotworniejszych wykroczeń” i podlegał surowej karze. Powoływano się na ówczesnie obowiązujący niemiecki kodeks karny, który w paragrafie 218 czyn taki uznawał za karygodny i tylko przy „łagodzących okolicznościach karę do minimum 6 tygodni więzienia obniża”. Przeciwno surowości niemieckiego prawa aborcyjnego wystąpiła w 1904 roku, w broszurze swego autorstwa zatytułowanej *Das Weib am Ende des Jahrhunderts*, działaczka feministyczna hr. Gisela Streitberg. Dziełko nazwano ryzykownym i nad wyraz zuchwałym. Opinię publiczną oburzał zwłaszcza fakt, że przeciwko surowemu prawu aborcyjnemu wystąpiła po raz pierwszy kobieta. Redakcja „Świata Płciowego” biorąc autorkę w obronę, napisała, że: „Wywody jej są utrzymane w tonie poważnym, ściśle naukowym i opierają się na (...) przykładach z życia realnego wziętych”⁴⁴.

Nie wszystkie małżeństwa były udane, niektóre kończyły się separacją, a inne rozwodem. Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy uważano postawę ówczesnych małżonków, którzy nie potrafili żyć dla rodziny i siebie nawzajem. Dużo czasu pochłaniało im na przykład utrzymywanie

⁴² A. Kalnicki, *Problem płodności*, „Świat Płciowy” 1905, październik, s. 5-10.

⁴³ Dr. B. W., *Zapłodnienie sztuczne*, „Świat Płciowy” 1905, listopad, s. 22-23; M. Ciszek, *Sztuczne zapłodnienie z perspektywy bioetyki rodziny*, *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 2006, 4, s. 160.

⁴⁴ Drobiazgi. *Czy usunięcie płodu jest zbrodnią?*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 49.

poprawnych stosunków towarzyskich, czy działalność społeczna. Redakcja miesięcznika informowała o powstaniu w 1904 roku w Wiedniu Stowarzyszenia Separowanych Małżonków Katolickich, które już po niecałym roku działalności liczyło kilka tysięcy członków. Wielu sympatyków miała ta organizacja w Czechach, a zainteresowaniem cieszyła się nawet w Hiszpanii. Stowarzyszenie walczyło z obowiązującą w monarchii austro-węgierskiej ustawą, uznającą zgodnie z przepisami kościelnymi nierozzerwalność związku nawet w przypadku, gdy tylko jedno z małżonków było wyznania katolickiego⁴⁵.

Jak wykazały prowadzone na Węgrzech statystyki, najczęstszymi przyczynami rozwodów były między innymi: niewierność, wiarołomstwo, niemoralne prowadzenie się jednego z małżonków, bezpłodność. Po rozwodach dzieci w większości przypadków pozostawały przy matkach⁴⁶. Redakcja informowała ponadto czytelników o obowiązującym w amerykańskim stanie Illinois prawie, według którego osoby rozwiedzione mogły oficjalnie wstępować w nowe związki dopiero po upływie roku⁴⁷.

Periodyk prowadził też akcję uświadamiania dzieci i młodzieży na tematy seksualne. Pisano, że sprawą tą zajęło się między innymi Towarzystwo Nauczycieli z Berlina, wydając stosowne uchwały. Nie zalecało ono wprowadzenia akcji uświadamiającej wśród uczniów szkół ludowych, ale gdyby jednak nauczyciele dostrzegli problem onanizmu, powinni przeprowadzać indywidualne rozmowy z uczniami dotkniętymi tym problemem. Jeżeli nauczyciel nie potrafił takiej rozmowy, na przykład z braku wiedzy, przeprowadzić, to nie powinien się do niej zmuszać, tylko poprosić o pomoc bardziej zorientowanego w temacie kolegę. Radzono, aby z uczniami szkół ludowych odnośnie problemów płciowości rozmawiali ich rodzice, których wcześniej nauczyciele powinni odpowiednio przygotować⁴⁸.

Za możliwie wczesnym uświadamianiem przez rodziców młodego pokolenia w kwestiach seksualnych wypowiadał się uczony z Berlina Friedjung. Jego zdaniem, powinni „upatrzeć stosowną chwilę i dobrotliwie, z rodzicielską powagą a przyjacielską serdecznością wyjaśniać tajemnice popędu reprodukcyjnego”. Posłużyć się przy tym mogli przykładami ze świata roślinnego⁴⁹.

Problemem uświadamiania płciowego zainteresowało się Towarzystwo Krzewienia Zdrowia w Wiedniu, którego członkowie byli zdania, że zająć się tym powinni rodzice, a szkoła dopiero w późniejszym etapie kształcenia (gimnazjalnym). Postulowano wprowadzenie w ostatnich klasach szkół

⁴⁵ *W sprawie reformy małżeństwa*, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 26-29.

⁴⁶ J. Łabędzki, *Rozwody na Węgrzech*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 26-27.

⁴⁷ Drobiazgi. 30.000 rozwódek, „Świat Płciowy” 1905, wrzesień, s. 52.

⁴⁸ T. Okończyc, *Uświadamianie młodzieży o życiu płciowym*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 9.

⁴⁹ Tamże, s. 9-10.

średnich osobnego przedmiotu nauczania pod nazwą somatologia i higiena, a wykładacę powinni lekarze szkolni⁵⁰.

Niektórzy polscy pedagodzy byli podobnego zdania uważając, że obszerniej na tematy płciowości wypowiadać się powinni nauczyciele dopiero w ostatniej klasie szkoły wydziałowej, na przykład podczas zajęć z przyrody, historii powszechnej, religii, czy literatury. Na tematy seksualne można było także edukować młodzież kończącą gimnazjum bądź seminarium nauczycielskie. Nauczyciel prowadzący z młodzieżą pogadanki na temat życia seksualnego powinien być człowiekiem szlachetnym, rozumiejącym potrzeby wychowanków, ich prawdziwym przyjacielem i powiernikiem. W szkołach męskich mógł wziąć to na siebie lekarz szkolny. Uświadamianiem dorastających dziewcząt winny zająć się ich matki, ale nie zawsze uważały się one za osoby kompetentne w tym zakresie⁵¹. Doświadczeni nauczyciele radzili, aby osoby, które podjęły się kwestii pouczania młodzieży w sprawach płciowych podchodziły do tego tematu niezwykle poważnie, gdyż przybrać ono mogło niepożądane skutki:

(...) zawsze wywoła burzę uczuć w młodej duszy, wstrząśnie nerwami młodego organizmu. Dla jednych otwiera świat, pełen powabu zmysłowego – w drugim obudza wstręt. Słyszy się nieraz o panienkach inteligentnych, które uświadomione prawdą, może w sposób niewłaściwy, nabrały takiego wstrętu do małżeństwa, że odrzuciły starających się, a miłych im nawet poprzednio konkurentów. Słyszy się też i o mężatkach, które nieświadomość przypłaciły chorobą nerwową. Ostrożnie więc, ostrożnie z uświadamianiem!⁵²

Pomna nauczycielskich przestróg redakcja „Świata Płciowego” wystosowała ankietę do młodzieży. Pytano między innymi, przez kogo, kiedy i w jakich okolicznościach doszło do uświadomienia w kwestiach seksualnych i jakie wywarło ono skutki, oraz jak młodzi zamierzają w przyszłości postępować w tym względzie z własnymi dziećmi⁵³.

Ankieta zamiast pobudzić młodzież do dyskusji, wywołała dyskusję wśród rodziców. Jeden z listów do redakcji wystosował ojciec 15-letniego syna, który jak sam się określił był człowiekiem „starej daty”. Uważał sprawę edukacji seksualnej za niepotrzebną i nie wymagającą dyskusji, a młodzież, gdy przyjdzie potrzeba, sama dowie się, tak jak on dowiedział się mając 28 lat. Za najlepszy środek wychowawczy uważał domową dyscyplinę, a resztę pozostawiał „Opatrzności, która wie co robi”⁵⁴.

⁵⁰ Drobiazgi. *Sprawa uświadamiania płciowego*, „Świat Płciowy” 1906, styczeń, s. 47.

⁵¹ Tamże, s. 10-11.

⁵² Tamże, s. 11-12.

⁵³ Tamże, s. 13.

⁵⁴ *Czy i kiedy uświadamiać młodzież o życiu płciowym? (Głosy rodziców)*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień, s. 39-40.

Kolejny ojciec był zdania, że uświadamianie mogło ochronić dzieci przed chorobami wenerycznymi. Dlatego radził, aby rodzice na kwestie te zaczęli zwracać uwagę, kiedy ich dzieci mają po 12-14 lat. On sam bez niepotrzebnych dyskusji zwrócił uwagę synowi na onanizm, a potem wywiązała się między nimi rozmowa na temat popędu płciowego⁵⁵.

Matki piszące w tej sprawie do redakcji uważały, że należy uświadamiać dzieci w sprawach erotyki, ale przeprowadzając z nastoletnimi córkami stosowne rozmowy czuły się zakłopotane, a nawet zawstydzone, zwłaszcza gdy same wychowywane były „w cnocie i czystości”. Jedna z matek pisała, że choć nie poruszała z córkami tych kwestii, te „bardzo wcześnie dowiedziały się (...) jak rzecz się ma”, a potem same dopytywały się stawiając ją w kłopotliwej sytuacji. Jej zdaniem, to nauczyciele i duchowni powinni zająć się edukacją seksualną młodzieży⁵⁶.

Współpracujący z miesięcznikiem Leopold Bronisław Wołowicz przed przystąpieniem do edukowania seksualnego radził zapoznać się z dwiema pracami. Jedną z nich była książka znanej publicystki, działaczki społeczno-oświatowej i politycznej, rzeczniczki emancypacji kobiet Izabeli Moszczeńskiej (1864-1941) *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*. Dziełko ukazało się w Warszawie w 1904 roku nakładem oraz drukiem Michała Arcta i liczyło 100 stron. Odnotowała je również konkurencyjna „Czystość”⁵⁷. Kolejną polecaną przez Wołowicza pracą była, licząca 242 strony, książka niemieckiego uczonego Rudolfa Penziga (1855-1931) *Jak odpowiadać na pytania dziecięce* (Warszawa 1905)⁵⁸.

Uwadze twórcom miesięcznika nie umknął fakt założenia w Berlinie w 1905 roku Związku Ludowego ku Zwalczeniu Nieobyčajności w Mowie i Piśmie, którego prezesem został Otton Leixner von Grünberg (1847-1907), historyk, dziennikarz, pisarz i krytyk literacki. Członkowie tej organizacji postanowili zająć się kwestią pornografii wśród niemieckiej młodzieży męskiej w wieku 12-15 lat. Chłopcy kupowali zagraniczną literaturę pornograficzną, a w Berlinie wykryto księgarnię zajmującą się sprzedażą tego rodzaju publikacji. Związek przyjął zasadę, że odrodzenie moralne młodzieży nastąpić mogło poprzez uprawianie sportu, wpajanie poczucia samodzielności i dążenia do szlachetnych celów. Starał się ułatwiać młodzieży obojga płci godziwego obcowania ze sobą. Posiadał liczne oddziały funkcjonujące na terenie Rzeszy, między innymi

⁵⁵ Tamże, s. 41-42.

⁵⁶ Tamże, s. 42-43.

⁵⁷ L.B. Wołowicz, *Estetyka i moralność a uświadamianie młodzieży*, „Świat Płciowy” 1905, listopad, s. 21; J. Rzepecki, *Moszczeńska (Moszczeńska-Rzepecka) Iza (Izabela)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 22, Wrocław - Warszawa - Kraków 1977, s. 80.

⁵⁸ L.B. Wołowicz, *Estetyka*, s. 21.

w: Berlinie, Wrocławiu, Legnicy, Lipsku, Hanowerze, Magdeburgu, czy Królewcu. Wydawał własny organ prasowy „Korespondenzblatt”⁵⁹.

Zainteresowaniem pisma cieszyło się również galicyjskie Towarzystwo „Ochrona Młodzieży”, którego zadaniem było zwalczanie alkoholizmu i zapobieganie rozwiązłości płciowej wśród młodzieży, na przykład poprzez zwalczanie wśród niej pornografii, otaczanie opieką podczas publicznych zabaw i zakaz wstępu nastoletnim chłopcom do domów publicznych⁶⁰. Należy dodać, że lekarz, publicysta, pedagog, malarz i rzeźbiarz Henryk Kunzek (1871-1928)⁶¹ został pierwszym prezesem zarządu głównego tego Towarzystwa.

Edukacja seksualna polega na zdrowym rozwoju seksualnym, braku zaburzeń seksualnych i satysfakcji wynikającej ze współżycia płciowego. Jej nadrzędnym celem jest ukształtowanie człowieka zdrowego seksualnie, akceptującego swoją płć, bez lęku i obaw wyrażającego seksualność w aspekcie fizycznym i psychicznym. Edukację seksualną należy zawsze dostosowywać do wieku. Powinna być wszechstronna i odnosić się do płciowości człowieka, zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz zachowań seksualnych. Tylko tak pojmowana wyposaży, często bardzo młodego, człowieka w umiejętności życiowe, przydatne do podejmowania prawidłowych decyzji w sferze seksualności⁶².

Podobnie na kwestie seksualności zapatrywali się twórcy omawianego periodyku ukazującego się przeszło 100 lat temu. Dlatego nader często spotykali się z niezrozumieniem, lękiem oraz kpinią opinii społecznej, a zwłaszcza lekarzy i duchownych. Nie należy się zatem dziwić, że duża część konserwatywnych czytelników, którzy choć raz zetknęli ze „Światem Płciowym” uważali je za pismo pornograficzne, zachęcające do aktywności seksualnej, opowiadające się za wolną miłością, aborcją, biorące w obronę prostytutki, a nawet dewiantów seksualnych.

BIBLIOGRAFIA

Prasa

- „Czystość” 1905-1906.
 „Lwowski Tygodnik Lekarski” 1911.
 „Świat Płciowy” 1905-1906.

⁵⁹ Drobiazgi. *Związek ku zwalczaniu nieobyczajności*, „Świat Płciowy” 1905, maj, s. 47-48.

⁶⁰ Drobiazgi. *Tow.[arzystwo] „Ochrona młodzieży”*, „Świat Płciowy” 1905, grudzień s. 47; *I. Sprawozdanie Wydz.[iału] Tow.[arzystwa] „Ochrona młodzieży” za czas od 29 czerwca 1904 do 31 października 1905. (Streszczenie)*, „Czystość” 1905, nr 11, s. 118-120.

⁶¹ Drobiazgi. *Tow.[arzystwo]...*, s. 47; I. Huml, *Kunzek Henryk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 16, Wrocław – Warszawa – Kraków 1971, s. 210.

⁶² U. Walczak, *Edukacja seksualna jako forma wspierająca rozwój psychoseksualny dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, *Zeszyty Naukowe PUNO*, 2017, 5, s. 121-122.

Opracowania

- Antonów R., *Drogi hańby. Piśmiennictwo polskie przełomu XIX i XX wieku o handlu „żywym towarem”*, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013.
- Babik M., *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900-1939*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”: Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Baczkowski M., *Prostytucja w Krakowie na przełomie XIX i XX w.*, *Studia Historyczne*, 2000, 4.
- Bołdyrew A., *Spółeczne inicjatywy na rzecz walki z patologiami w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, *Studia Gdańskie*, 2012, 31.
- Bołdyrew A., *Spółeczństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Ciszek M., *Sztuczne zapłodnienie z perspektywy bioetyki rodziny*, *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 2006, 4.
- Czym jest edukacja zdrowotna?, <http://edukacja.pomocnie.com.pl/czym-jest-edukacja-zdrowotna/>, [dostęp: 02.11.2016].
- Franke J., *„Czystość” (1905-1909) Augustyna Wróblewskiego albo iluzja etycznej krucjaty*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Gołdyn P., *Pogarda dla zawodu, litość dla człowieka. Społeczno-edukacyjne formy działalności wobec kobiet zagrożonych prostytucją w Polsce (1918-1939)*, Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Kalisz 2013.
- Huml I., *Kunzek Henryk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 16, Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław - Warszawa - Kraków 1971.
- Jarowiecki J., *Prasa lwowska w latach 1864-1918. Bibliografia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Koźmiński S., *Stownik lekarzów polskich*, Nakł. autora: skład gł. w Księgarni Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1888.
- Krasińska I., *Edukacja zdrowotna żeńskiej służby domowej na łamach „Przyjaciela Sług” (1897-1918)* (w druku).
- Krawczyńska M., *Kuplerka, sutener i stręczycielstwo. Regulacja polskiego prawa*, *Prawo i Pleć*, 2006, 8.
- Lisak A., *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Bellona, Warszawa 2009.
- Macko J., *Nierząd jako choroba społeczna*, Nakł. Polskiego Komitetu Walki z Handlem Kobietami i Dziećmi, Warszawa 1938.
- Rzepecki J., *Moszczeńska (Moszczeńska-Rzepecka) Iza (Izabela)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 22, Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław - Warszawa - Kraków 1977.
- Sikorska-Kulesza J., *Zło tolerowane. Prostytucja w Królestwie Polskim w XIX wieku*, Wydawnictwo Mada, Warszawa 2004.
- Walczak U., *Edukacja seksualna jako forma wspierająca rozwój psychoseksualny dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, *Zeszyty Naukowe PUNO*, 2017, 5.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

KONRAD KULIKOWSKI

Uniwersytet Jagielloński

IDEA UNIWERSYTETU KSZTAŁCĄCEGO LUDZI ZAANGAŻOWANYCH W PRACĘ

ABSTRACT. Kulikowski Konrad, *Idea uniwersytetu kształcącego ludzi zaangażowanych w pracę* [An Idea of a University Teaching Work-Engaged People]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 387-397. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.25

The first part of this article introduces the work engagement concept in a framework of the Job Demands-Resources Theory and discusses a relation between work engagement and job crafting. Next, the author presents the hypothesis that university education can form engaged employees by enhancing students' self-efficacy beliefs about their ability to effectively crafting their future job environments. On the basis of the Social Learning Theory the author proposed three possible methods on how the university community could promote job crafting behaviors among students. These methods are: trainings and persuasions, modeling, or observation of how university top researchers work, and allowing students to experience success in changing different aspects of the university environment.

Key words: university, employee engagement, Job Demands-Resources theory, job crafting, education

Uniwersytet nie jest szkołą zawodową, lecz jednym z jego celów stanowi przygotowanie do pracy zawodowej i praktycznego stosowania wiedzy naukowej. Nieliczni studenci pozostają w murach Alma Mater, by odkrywać prawdy i prawdopodobieństwa naukowe. Większość wyrusza w świat, by wykonywać wyuczony na studiach fach. Zatem, warto zatroszczyć się o zawodową przyszłość studentów, a przejawem tej troski może być zaoferowanie studentom czegoś więcej niż dostępu do aktualnej i użytecznej wiedzy. Uniwersytet ze względu na swoją specyfikę może oferować studentom nie tylko zajęcia ściśle związane z kierunkiem ich studiów, ale także zajęcia ogólnouniwersyteckie, kształtujące postawy i przekonania ułatwiające odniesienie sukcesu na rynku pracy. Głównym celem prezentowanej pracy jest przedstawienie idei, że uniwersytety wdrażając określone programy zajęć, mogłyby kształcić ludzi zaangażowanych w pracę. Można tego dokonać poprzez budowanie w studentach przekonania o własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*).

cy)¹ w zakresie aktywnego zmieniania środowiska pracy. Badania naukowe dowodzą², że istotnym czynnikiem prowadzącym do zaangażowania w pracę jest samodzielna aktywność pracownika (ang. *job crafting*), prowadząca do kształtowania środowiska pracy tak, by było bardziej przyjazne i korzystne dla pracownika³. Zatem, jeśli uniwersytety kształciłyby w studentach postawę aktywności i budowały przekonanie o potrzebie samodzielnego zmieniania środowiska zawodowego, to mogłyby tym samym zwiększać poziom zaangażowania studentów w ich przyszłej pracy.

Czym jest zaangażowanie w pracę?

Zaangażowanie w pracę jest terminem z dziedziny psychologii pozytywnej, a więc tej dziedziny psychologii, która zamiast koncentrować się na deficytach, analizuje raczej ludzkie zalety i mocne strony⁴. Zaangażowanie w pracę rozumiane może być na wiele sposobów⁵; dla zachowania jasności na potrzeby niniejszej pracy zaangażowanie w pracę zdefiniowano za W. Schaufelima jako pozytywny stan umysłu (*fulfilling state of mind*), na który składa się wigor, oddanie się pracy i zaabsorbowanie nią⁶. Wigor to wysoki poziom energii podczas wykonywania pracy i zapał do niej. Oddanie się pracy to wiara w jej celowość, przekonanie, że to co się robi ma sens i znaczenie. Zaabsorbowanie pracą to poznawcze pogrążenie się w pracy podczas jej wykonywania, powiązane z uczuciem zadowolenia podczas pracy, jak i poczu-

¹ A. Bandura, *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychology Review*, 1977, 84, s. 191-215; tenże, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

² M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *The Impact of Job Crafting on Job Demands, Job Resources, and Well-Being*, *Journal of Occupational Health Psychology*, 2013, 18(2), s. 230-240; C. Lu i in., *Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and job insecurity*, *Journal of Vocational Behavior*, 2014, 84, s. 142-152; A. Sakuraya i in., *Effects of a job crafting intervention program on work engagement among Japanese employees: a pretest-posttest study*, *BMC Psychology*, 2016, 4(1), <http://doi.org/10.1186/s40359-016-0157-9>.

³ E. Demerouti, *Design your own job through job crafting*, *European Psychologist*, 2014, 19(4), s. 237-243.

⁴ K.M. Sheldon, L. King, *Why positive psychology is necessary*, *American Psychologist*, 2001, 56(3), s. 216-217.

⁵ W.A. Kahn, *Psychological condition of Personal Engagement and Disengagement at Work*, *Academy of Management Journal*, 1990, 33(4), s. 692-724; tenże, *To Be Fully There: Psychological Presence at Work*, *Human Relations*, 1992, 45(4), s. 321-349; C. Maslach, M.P. Leiter, *Early Predictors of Job Burnout and Engagement*, *Journal of Applied Psychology*, 2008, 93(3), s. 498-512; W.H. Macey, B. Schneider, *The Meaning of Employee Engagement*, *Industrial and Organizational Psychology*, 2008, 1, s. 3-30.

⁶ W.B. Schaufeli, A.B. Bakker, M. Salanova, *The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study*, *Educational and Psychological Measurement*, 2006, 66, s. 701-716.

ciem nienaturalnie szybkiego upływu czasu podczas wykonywania pracy⁷. Zaangażowanie nie jest jedynie przeciwieństwem wypalenia zawodowego, ale innym jakościowo wymiarem funkcjonowania zawodowego człowieka⁸.

Zaangażowanie w pracę przynosi korzyści zarówno pracownikom, jak też ich pracodawcom. Pracownicy zaangażowani cechują się lepszym zdrowiem⁹, przejawiają wyższy poziom zadowolenia z pracy i całości życia¹⁰. Co więcej, zaangażowani oddziałują także na efektywność funkcjonowania organizacji, poziom zysków firm i satysfakcję klientów¹¹.

Przytaczana tu koncepcja zaangażowania Schaufeliego umiejscawia je w ramach szerszego modelu teoretycznego, teorii wymagań i zasobów pracy – *Job Demands Resources Theory* (JD-R)¹². Zaangażowanie w pracę (*work engagement*) jest tutaj wynikiem interakcji wymagań, jakie stawia praca oraz zasobów pracy i zasobów osobistych. Wymagania to wszystkie te czynniki, które pracę utrudniają, zasoby z kolei to czynniki związane z osobą pracownika i charakterystykami pracy, które pomagają w realizowaniu zawodowych obowiązków i redukują napięcie generowane przez wymagania¹³. Istotne dla prezentowanej w tej pracy idei jest empirycznie potwierdzone założenie teorii JD-R stanowiące, iż pracownicy mogą samodzielnie oddziaływać na poziom swojego zaangażowania poprzez aktywne zmienianie środowiska pracy (*job crafting*) w taki sposób, by generowało zasoby i obniżało wymagania, tworząc warunki do roz-

⁷ W.B. Schaufeli, A.B. Bakker, *Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept*, [w:] *Work engagement: a handbook of essential theory and research*, red. A.B. Bakker, M.P. Leiter, New York 2010, s. 10-24.

⁸ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, W. van Rhenen, *Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?* *Applied Psychology*, 2008, 57(2), s. 173-203.

⁹ A. Airila i in., *Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement*, *Work & Stress*, 2014, 28(1), s. 87-105; O.M. Karatepe i in., *Does work engagement mediate the effects of challenge stressors on job outcomes? Evidence from the hotel industry*, *International Journal of Hospitality Management*, 2014, 36, s. 14-22; A. Shimazu i in., *Workaholism vs. Work Engagement: the Two Different Predictors of Future Well-being and Performance*, *International Journal of Behavioral Medicine*, 2015, 22(1), s. 18-23.

¹⁰ J.J. Hakanen, W.B. Schaufeli, *Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study*, *Journal of Affective Disorders*, 2012, 141(2-3), s. 415-24.

¹¹ J.K. Harter i in., *Causal Impact of Employee Work Perceptions on the Bottom Line of Organizations*, *Perspectives on Psychological Science*, 2010, 5(4), s. 378-389; D. Xanthopoulou i in., *Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources*, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2009, 82(1), s. 183-200.

¹² A.B. Bakker, E. Demerouti, *The Job Demands-Resources Theory*, [w:] *Work and Wellbeing: A Complete Reference Guide*, Vol. III, red. P.Y. Chen, C.L. Cooper, West Sussex 2014, s. 37-65.

¹³ A.B. Bakker, A.I. Sanz-Vergel, *Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge job demands*, *Journal of Vocational Behavior*, 2013, 83(3), s. 397-409.

woju zaangażowania¹⁴. W takim ujęciu, zaangażowanie w pracę to nie tylko wynik działania niezależnych od jednostki czynników, ale także konsekwencja jej aktywności – świadomych działań w środowisku pracy.

Czym jest aktywne zmienianie środowiska pracy?

Idea aktywnego zmieniania środowiska pracy przez samych pracowników (*job crafting*) wywodzi się z nurtu tak zwanej reorganizacji pracy (ang. *job-redesign*), a więc ciągłego zmieniania przez kierownictwo właściwości i sposobu organizacji pracy w celu jak najlepszego dostosowania jej do fizycznych, jak i psychologicznych potrzeb pracowników¹⁵. Niestety, okazuje się, iż zmiany planowane odgórnie przez menedżerów o pozytywnych oddziaływaniach na pracowników nie zawsze prowadzą do oczekiwanych rezultatów¹⁶. Stąd pojawiła się potrzeba uzupełnienia zmian odgórnych planowanych przez kadre zarządzającą zmianami oddolnymi podejmowanymi z inicjatywy samych pracowników. Przykładem takich właśnie zmian oddolnych jest aktywne zmienianie środowiska pracy (*job crafting*), które może być definiowane jako fizyczne i poznawcze zmiany wprowadzone przez jednostkę w jej zadaniach lub relacjach z innymi pracownikami, w celu usprawnienia wykonywania pracy¹⁷. Fizyczne zmiany dotyczą zmian w formie, zakresie lub liczbie zawodowych zadań, podczas gdy poznawcze zmiany odnoszą się do zmiany tego, jak pracownik postrzega swoją pracę¹⁸. Petrou i współpracownicy (2012)¹⁹ sugerują, że ludzie modyfikują swoją pracę, aby stworzyć bardziej odpowiadające im warunki pracy i pozostać zdrowym oraz zaangażowanym. Również inni badacze²⁰ zwracają uwagę, iż pracownicy mogą zmieniać swoje środowisko pracy tak, by pozostać zaangażowanymi w obliczu zachodzących zmian. Pracownicy mogą

¹⁴ M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *Development and validation of the job crafting scale*, Journal of Vocational Behavior, 2012, 80(1), s. 173-186.

¹⁵ A.M. Grant, S.K. Parker, *Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives*, Academy of Management Annals, 2009, 3, s. 273-331.

¹⁶ S.K. Parker, T.D. Wall, J. Cordery, *Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design*, Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2001, 74, s. 413-440.

¹⁷ E. Demerouti, *Design your own job*, s. 237-243.

¹⁸ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work*, Academy of Management Review, 2001, 26, s. 179-201.

¹⁹ P. Petrou i in., *Crafting a job on a daily basis: contextual antecedents and the effect of work engagement*, Journal of Organizational Behavior, 2012, 33, s. 1120-1141.

²⁰ A.B. Bakker, S.L. Albrecht, M.P. Leiter, *Work engagement: Further reflections on the state of play*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 2011, 20(1), s. 74-88; M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *The Impact of Job Crafting on Job Demands*, s. 230-240.

aktywnie zmieniać swoją pracę, na przykład poprzez zwiększanie wymagań pracy wtedy, gdy są znudzeni (np. stawianie sobie trudnych celów) lub poszukiwanie zasobów pracy, gdy wymagania są zbyt wysokie (np. zabieganie o wsparcie bardziej doświadczonych pracowników). Zaangażowani pracownicy aktywnie zmieniają swoje środowisko pracy, dostosowując występujące w nim wymagania do posiadanych zasobów²¹.

Jak uniwersytety mogą kształcić do zaangażowania w pracę?

Reasumując wcześniejsze rozważania, można zauważyć, iż po pierwsze – zaangażowanie w pracę jest korzystne zarówno dla pracownika, jak i pracodawcy, dlatego opłaca się dążyć do jego rozwoju. Po drugie – pracownik poprzez aktywne zmienianie środowiska pracy sam może zwiększać poziom swojego zaangażowania. Takie aktywne zmienianie środowiska pracy to redukcowanie wymagań oraz świadome budowanie zasobów pracy, ułatwiających realizację zawodowych celów, redukujących wymagania i zmniejszających ponoszone przez pracownika psychofizjologiczne koszty. Wydaje się, iż ze względu na swoją specyfikę uniwersytet może być miejscem, w którym studentom przekazane zostaną przekonania, iż warto być aktywnym i świadomie działać na rzecz poprawy własnej sytuacji zawodowej. Innymi słowy, uniwersytet może kształcić ludzi aktywnych, którzy nie poprzestają na biernym uczestnictwie w życiu zawodowym, ale starają się świadomie kształtować otaczający ich świat, co prowadzi do rozwoju zaangażowania w pracę. Edukacja uniwersytecka może stać się czymś więcej niż tylko przekazywaniem i testowaniem wiedzy, może znaleźć się tu także miejsce na rozwój przekonań i postaw studenta. Aby jednak studenci podejmowali działania ukierunkowane na aktywne zmienianie właściwości swojej przyszłej pracy, muszą podczas edukacji uniwersyteckiej nabyć przekonanie, że mają wystarczające kompetencje, by takie aktywne działania z sukcesem przeprowadzać. Zdaniem twórcy teorii społecznego uczenia się A. Bandury²², rozwój przekonań o tym, iż można odnieść sukces w zakresie jakiegoś działania, wytwarza się poprzez trzy zasadnicze źródła informacji: (1) *perswazję słowną*, (2) *obserwowanie sukcesów innych* oraz (3) *doświadczenie własnych sukcesów*²³. Właśnie

²¹ C. Lu i in., *Does work engagement increase person-job fit?* s. 142-152.

²² A. Bandura, *Self-efficacy: toward a unifying theory*, s. 191-215; tenże, *Teoria społecznego uczenia się*.

²³ W. Harrison i in., *Testing the self-efficacy-performance linkage of social-cognitive theory*, *The Journal of Social Psychology*, 1997, 137, s. 79-87; A.R. Artino, *Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice*, *Perspectives on Medical Education*, 2012, 1, s. 76-85.

z tych trzech sposobów dostarczania informacji mogłyby korzystać uniwersytety, kształtując w studentach przekonanie o ich skuteczności w zakresie aktywnego zmieniania środowiska przyszłej pracy zawodowej.

Perswazja słowna

Demerouti i Bakker²⁴ (2014) uważają, iż trening w dziedzinie aktywnego zmieniania pracy może odbywać się poprzez promowanie zachowań obywatelskich, podkreślanie znaczenia własnej aktywności dla rozwoju zaangażowania oraz poprzez zachęcanie do zwiększania posiadanych zasobów pracy. Badania empiryczne wskazują, iż tego rodzaju treningi przyczyniają się do zwiększenia poziomu zaangażowania w pracę²⁵. Uniwersytety mogłyby oferować studentom właśnie taki trening aktywności w zakresie zmieniania środowiska pracy – zajęcia, w ramach których przekazywano by studentom wiedzę o znaczeniu świadomego i aktywnego działania jednostek na rzecz poprawy swojej zawodowej sytuacji. Ponadto, oprócz propagowania idei aktywności i dążenia do zaangażowania, zajęcia nastawione byłyby na przekazywanie wiedzy i kompetencji przydatnych przy inicjowaniu i zarządzaniu zmianami w środowisku pracy. Studenci mieliby możliwość zapoznania się ze strategiami efektywnego rozwiązywania problemów, skutecznymi sposobami komunikacji międzyludzkiej, czy metodą planowania i wdrażania nowych pomysłów. Efektem takiego treningu powinno być wykształcenie w studentach przekonania, że warto samodzielnie zmieniać środowisko pracy oraz przekonanie, że ma się odpowiednie kompetencje, by to robić. Taki uniwersytecki trening własnej aktywności mógłby wspierać kształtowanie się ludzi aktywnych, którzy nie oczekują, iż to, co im nie odpowiada, samo zmieni się na lepsze, lecz samodzielnie inicjują zmiany w swoim otoczeniu. Wydaje się, iż edukacja uniwersytecka, w odróżnieniu od innych form edukacji, może umożliwiać studentom nie tylko zdobywanie konkretnej wiedzy, ale powinna także wiązać się z ogólnym rozwojem osobowości studenta. Uniwersytet jest unikalnym miejscem umożliwiającym wdrożenie treningów aktywności w zakresie zmieniania środowiska pracy, które kształtowałyby postawy i przekonania studentów prowadzące do zaangażowania w pracę.

²⁴ E. Demerouti, A. Bakker, *Job Crafting*, [w:] *An Introduction to Contemporary Work Psychology*, red. M.C.W. Peeters, J. de Jonge, T.W. Taris, West Sussex 2014, s. 414-433.

²⁵ E. Demerouti i in., *Assessing the effects of a 'personal effectiveness' training on psychological capital, assertiveness and self-awareness using self other agreement*, *Career Development International*, 2011, 16, s. 60-81.

Sukcesy w wykonywaniu dotychczasowych zadań

Kolejnym, zdaniem A. Bandury, źródłem informacji, które wpływa na kształtowanie się przekonań o własnej skuteczności jest doświadczanie sukcesów w działaniach. Doświadczenie sukcesu w jakimś działaniu jest bardzo silną informacją zwrotną, iż potrafi się to działanie skutecznie wykonywać.

Uniwersytet mógłby nie tylko uczyć o potrzebie zmieniania środowiska pracy oraz pokazywać studentom możliwe sposoby aktywnego zmieniania środowiska pracy, ale także umożliwić im stosowanie tych działań w praktyce. Uniwersytet jest miejscem, w którym studenci mogą doświadczyć pierwszych sukcesów w aktywnych działaniach ukierunkowanych na zmienianie otaczającego ich świata, a odnoszenie sukcesów w takich działaniach mogłoby z kolei wzmacniać przekonanie, że warto działać i być aktywnym. Aby to osiągnąć, władze uniwersyteckie powinny bardziej niż obecnie zachęcać studentów do aktywnego zmieniania pewnych aspektów rzeczywistości akademickiej poprzez działalność w ramach kół naukowych, samorządów i organizacji uniwersyteckich. Ponadto, aby umożliwić studentom odnoszenie sukcesów w działaniach ukierunkowanych na zmienianie ważnych aspektów otaczającego ich świata, prowadzący zajęcia mogą współdzielić ze studentami „władzę” nad zajęciami dydaktycznymi. Studenci powinni być zachęceni do aktywnego kształtowania programów zajęć tak, aby były zgodne z ich oczekiwaniami. Doświadczając tego, iż ich propozycje i pomysły zmian są uwzględniane i przynoszą realne, korzystne zmiany w przebiegu zajęć, studenci budowaliby w sobie przekonanie, że warto samodzielnie działać na rzecz poprawy swojej sytuacji. Odnoszenie sukcesów w podejmowanych działaniach kształtuje poczucie skuteczności, a uniwersytet mógłby być miejscem, gdzie przy wsparciu społeczności akademickiej studenci mogliby odnosić pierwsze sukcesy w dziedzinie samodzielnego zmieniania otaczającego ich środowiska uniwersyteckiego. Aby tak się jednak stało, społeczność uniwersytecka powinna skupić się na promowaniu i docenianiu aktywności studentów w zakresie działań innych niż tylko uczęszczanie na zajęcia i zdawanie egzaminów. Obecnie aktywność studentów i wysuwane przez nich uwagi oraz propozycje zmian traktowane są często raczej jako przejaw roszczeniowej postawy młodego pokolenia, niż działania, które można wykorzystać dla rozwoju pozytywnych postaw i przekonań studentów.

Obserwowanie zachowania innych

Trzecim, zdaniem A. Bandury, oprócz perswazji słownej i doświadczania własnych sukcesów, źródłem informacji budującym przekonanie, iż można

odnosić sukcesy w jakimś działaniu jest obserwowanie sukcesów odnoszonych w tym działaniu przez innych ludzi.

W murach każdego polskiego uniwersytetu pracują uczeni światowego formatu, a sukces w nauce rzadko przychodzi bez własnej aktywności i samodzielnego kształtowania środowiska pracy, samodzielność jest przecież jedną z akademickich wartości²⁶. Uczeni muszą samodzielnie troszczyć się o swoje granty, badania, publikacje oraz o prowadzone zajęcia, jeśli jeszcze osiągają przy tym poziom mistrzowski, to są osobowościami wybitnymi. Spotkania z wybitnymi naukowcami i poznanie historii ich rozwoju zawodowego mogłyby być niecodzienną, inspirującą lekcją uzmysławiającą studentom potrzebę samodzielności i własnej aktywności w działaniach zawodowych. Zatem, trzecim sposobem kształtowania w studentach przekonania, że warto i należy aktywnie zmieniać swoje zawodowe środowisko, mogłoby być obserwowanie, jak swój sukces odnieśli wybitni naukowcy. W toku edukacji uniwersyteckiej, studenci mogliby uczestniczyć w specjalnych kursach – spotkaniach z wybitnymi naukowcami, w ramach których nacisk byłby położony nie tyle na merytoryczny aspekt sukcesów naukowych profesorów, co na kontekst osiągania tych sukcesów. Studenci obserwując, jak wiele własnej aktywności i zmagania się z przeciwnościami konieczne jest do odniesienia sukcesu w nauce, mogliby wyciągać wnioski co do własnych przyszłych poczynań zawodowych. Możliwość osobistego spotkania z naukowcami odnoszącymi sukcesy w swojej dziedzinie, poznanie ich problemów oraz sposobów, w jaki się z nimi zmagają, może wzmacniać w studentach przekonanie o konieczności aktywnego kształtowania otaczającego środowiska zawodowego, a przez to przyczynić się do rozwoju zaangażowania w przyszłej pracy.

Podsumowanie

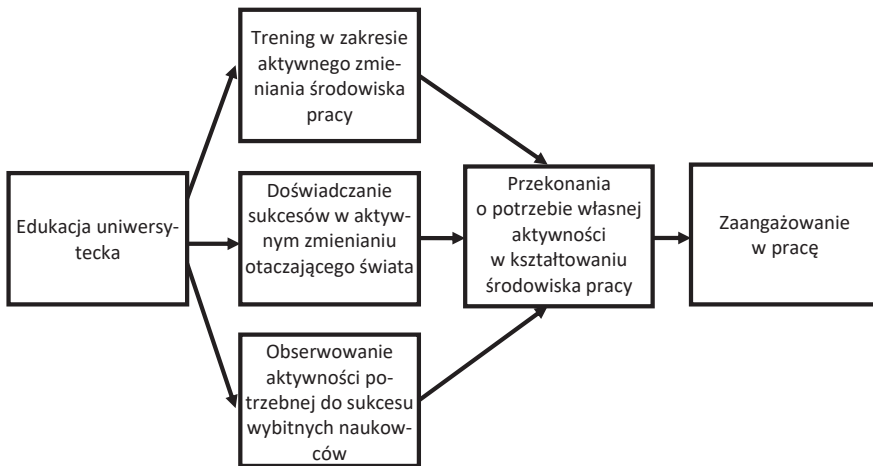
Celem artykułu jest przedstawienie idei, iż uniwersytety mogą kształcić ludzi zaangażowanych w pracę poprzez budowanie w studentach przekonania o własnej skuteczności²⁷ w zakresie aktywnego zmieniania środowiska pracy²⁸. Graficzną ilustrację prezentowanej idei przedstawia rycina 1. Podsumowując, wydaje się, iż uniwersytety mogłyby kształcić ludzi zaangażowa-

²⁶ Akademicki Kodeks Wartości UJ, 2003 http://www.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid=d63b4be0-5eee-4d94-bd32-3b1ccef396f6&groupId=10172 [dostęp: 26.11.2016].

²⁷ A. Bandura, *Self-efficacy: toward a unifying theory*, s. 191-215; tenże, *Teoria społecznej uczenia się*.

²⁸ A.B. Bakker, M. Tims, D. Derks, *Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement*, *Human Relations*, 2012, 65, s. 1359-1378.

nych w swoją przyszłą pracę poprzez rozwijanie w studentach przekonania o potrzebie aktywnego kształtowania środowiska pracy. Takie przekonanie można by kształtować na trzy sposoby, poprzez: (1) specjalnie zaprojektowane zajęcia – treningi własnej aktywności w środowisku zawodowym; (2) umożliwienie studentom odnoszenia sukcesów w aktywnościach ukierunkowanych na zmienianie rzeczywistości uniwersyteckiej oraz (3) umożliwienie studentom obserwowania aktywności wybitnych uniwersyteckich naukowców, którzy dzięki swym działaniom odnieśli sukces.



Ryc. 1. Model oddziaływania edukacji uniwersyteckiej na zaangażowanie w pracę

Proponowana idea bazuje na założeniach teoretycznych i doniesieniach empirycznych, wymaga jednak weryfikacji empirycznej. Przedstawiony pomysł można traktować jako próbę nakreślenia pewnego ideału i zarazem pierwszy krok na drodze do jego osiągnięcia. Kolejnym krokiem mogłoby być wdrożenie pilotażowego programu monitorującego, czy postulowane działania w praktyce przynoszą oczekiwane rezultaty w postaci zwiększenia aktywności i zaangażowania przyszłych pracowników. Wydaje się, iż warto podjąć działania, które przyczyniłyby się do tego, że absolwenci uniwersytetów będą nie tylko świetnymi fachowcami wyposażonymi w aktualną wiedzę, ale także aktywnymi i zaangażowanymi pracownikami. Tego, jak pracować z zaangażowaniem nie uczy żadna szkoła, studium ani akademia. Niestety, nie uczą tego także uniwersytety – a być może mogłyby.

BIBLIOGRAFIA

- Airila A., Hakanen J.J., Schaufeli W.B., Luukkonen R., Punakallio A., Lusa S., *Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement*, *Work & Stress*, 2014, 28(1).
- Akademicki Kodeks Wartości UJ (2003), http://www.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid=d63b4be0-5eee-4d94-bd32-3b1ccef396f6&groupId=10172 [dostęp: 27.11.2016].
- Artino A.R., *Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice*, Perspectives on Medical Education, 2012, 1.
- Bakker A.B., Bal M.P., *Weekly Work Engagement and Performance: A Study among Starting Teachers*, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2010, 83(1).
- Bakker A.B., Albrecht S.L., Leiter M.P., *Work engagement: Further reflections on the state of play*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2011, 20(1).
- Bakker A.B., Tims M., Derks D., *Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement*, *Human Relations*, 2012, 65.
- Bakker A.B., Sanz-Vergel A.I., *Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge job demands*, *Journal of Vocational Behavior*, 2013, 83(3).
- Bakker A.B., Demerouti E., *The Job Demands-Resources Theory*, [w:] *Work and Wellbeing: A Complete Reference Guide*, Vol. III, red. P.Y. Chen, C.L. Cooper, John Wiley & Sons, West Sussex 2014.
- Bandura A., *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychology Review*, 1977, 84.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Demerouti E., *Design your own job through job crafting*, *European Psychologist*, 2014, 19(4).
- Demerouti E., van Eeuwijk E., Snelder M., Wild U., *Assessing the effects of a 'personal effectiveness' training on psychological capital, assertiveness and self-awareness using self other agreement*, *Career Development International*, 2011, 16.
- Demerouti E., Bakker A., *Job Crafting*, [w:] *An Introduction to Contemporary Work Psychology*, red. M.C.W. Peeters, J. de Jonge, T.W. Taris, John Wiley & Sons, West Sussex 2014.
- Grant A.M., Parker S.K., *Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives*, *Academy of Management Annals*, 2009, 3.
- Hakanen J.J., Schaufeli W.B., *Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study*, *Journal of Affective Disorders*, 2012, 141(2-3).
- Harrison W., Rainer R.K., Hochwarter W., Thompson K.R., *Testing the self-efficacy-performance linkage of social-cognitive theory*, *The Journal of Social Psychology*, 1997, 137.
- Harter J.K., Schmidt F.L., Asplund J.W., Killham E.A., Agrawal S., *Causal Impact of Employee Work Perceptions on the Bottom Line of Organizations*, *Perspectives on Psychological Science*, 2010, 5(4).
- Kahn W.A., *Psychological condition of Personal Engagement and Disengagement at Work*, *Academy of Management Journal*, 1990, 33(4).
- Kahn W.A., *To Be Fully There: Psychological Presence at Work*, *Human Relations*, 1992, 45(4).
- Karatepe O.M., Beirami E., Bouzari M., Safavi H.P., *Does work engagement mediate the effects of challenge stressors on job outcomes? Evidence from the hotel industry*, *International Journal of Hospitality Management*, 2014, 36.
- Lu C., Wang H., Lu J., Du D., Bakker A.B., *Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and job insecurity*, *Journal of Vocational Behavior*, 2014, 84(2).
- Macey W.H., Schneider B., *The Meaning of Employee Engagement*, *Industrial and Organizational Psychology*, 2008, 1(1).

- Maslach C., Leiter M.P., *Early Predictors of Job Burnout and Engagement*, Journal of Applied Psychology, 2008, 93(3).
- Parker S.K., Wall T.D., Cordery J., *Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design*, Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2001, 74.
- Petrou P., Demerouti E., Peeters M.C.W., Schaufeli W.B., Hetland J., *Crafting a job on a daily basis: contextual antecedents and the effect of work engagement*, Journal of Organizational Behavior, 2012, 33.
- Sakuraya A., Shimazu A., Imamura K., Namba K., Kawakami N., *Effects of a job crafting intervention program on work engagement among Japanese employees: a pretest-posttest study*, BMC Psychology, 2016, 4(1) <http://doi.org/10.1186/s40359-016-0157-9>.
- Schaufeli W.B., Salanova M., González-Roma V., Bakker A.B., *The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach*, Journal of Happiness Studies, 2002, 3(1).
- Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M., *The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study*, Educational and Psychological Measurement, 2006, 66.
- Schaufeli W.B., Taris T.W., van Rhenen W., *Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?* Applied Psychology, 2008, 57(2).
- Schaufeli W.B., Bakker A.B., *Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept*, [w:] *Work engagement: a handbook of essential theory and research*, red. A.B. Bakker, M.P. Leiter, Psychology Press, New York 2010.
- Sheldon K.M., King L., *Why positive psychology is necessary*, American Psychologist, 2001, 56(3).
- Shimazu A., Schaufeli W.B., Kamiyama K., Kawakami N., *Workaholism vs. Work Engagement: the Two Different Predictors of Future Well-being and Performance*, International Journal of Behavioral Medicine, 2015, 22(1).
- Tims M., Bakker A.B., Derks D., *Development and validation of the job crafting scale*, Journal of Vocational Behavior, 2012, 80(1).
- Tims M., Bakker A.B., Derks D., *The Impact of Job Crafting on Job Demands, Job Resources, and Well-Being*, Journal of Occupational Health Psychology, 2013, 18(2).
- UJ (2015) Studia w języku polskim nabór na rok 2015/2016, Online: <https://www.erk.uj.edu.pl/studia/katalog/rok_rekrutacji/15/tryb_ubiegania/s/widoczosc/t>. [dostęp: 16.10.2015].
- Wrzesniewski A., Dutton J.E., *Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work*, Academy of Management Review, 2001, 26.
- Xanthopoulou D., Bakker A.B., Demerouti E., Schaufeli W.B., *Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources*, Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2009, 82(1).

MAGDALENA ANDRYS

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FOLKLOR W EDUKACJI MUZYCZNEJ - METODA PROJEKTÓW

ABSTRACT. Andrys Magdalena, *Folklor w edukacji muzycznej – metoda projektów* [Folklore in Music Education – a Project Method]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 399-411. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.26

In times of prevailing mass pop-culture there is almost no space for traditions and customs connected with folklore. Educationalists and music teachers continue to pursue progressive methods demonstrating the artistic values of folklore. Project-based learning is a method which can be the beginning of forming an attitude of respect and cultivation of national heritage. This method may not only can develop social abilities, teach self-reliance and organization, but also create an opportunity to find interest even among most difficult problematic issues. A recent project 'Muzyczna Kawaleriada z Uśmiechem – Regiony kulturowe Polski' has already created a possibility for researching if the above method can be applied for musical education for grades 4-6. Folk culture, especially songs and dances, has become a subject of observation for teachers and at the same time an evaluation for students. A questionnaire was used for that purpose. All three stages of the project, preparation, realization and presentation as well as the results of conducted research show that project-based learning is an attractive and effective method of music education. Certain values of the beauty of Polish folk songs and dances are also indicated.

Key words: folklore, music education, project method

Projekty edukacyjne stosowane coraz częściej w polskich szkołach są również tematem rozważań naukowych współczesnych dydaktyków. Innowacyjny i badawczy charakter może być atrakcyjny dla uczniów, stanowiąc jednocześnie wyzwanie również dla nauczycieli. Na jej korzyść przemawia kształtowanie umiejętności społecznych, nauka samodzielności, rozwój umiejętności organizacyjnych, indywidualnych zainteresowań i pasji.

Kierując się powszechnymi wśród pedagogów pozytywnymi opiniami, powstała idea sprawdzenia jej zastosowania w odniesieniu do edukacji muzycznej. Uwzględniając zmiany oświatowe w procesie kształcenia ogólnego,

dostrzeżono potrzebę twórczej realizacji podstawy programowej obejmującej zagadnienia przedmiotu – muzyka. Placówką, która podjęła się takiej próby była Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Kobylnicy, która udostępniła przestrzeń dydaktyczną dla projektu „Muzyczna Kawaleriada z Uśmiechem – Regiony kulturowe Polski”. Tematyką przedsięwzięcia stała się szeroko pojęta kultura ludowa, w wyjątkowy sposób pielęgnowana w Roku Oskara Kolberga, przypadającym na okres przygotowań projektu. Z tej przyczyny najważniejszym elementem efektu finalnego była istota folkloru ludowego – prezentacja śpiewu i tańca.

Metoda projektów

Metoda ta zaliczana jest do otwartych form uczenia się. Zalecenie jej stosowania w edukacji doprowadziło do szerokiego zainteresowania nie tylko historią powstania, poszczególnymi etapami wdrażania, ale również wpływem na rozwój dziecka. Autorzy wielu publikacji poddając głębokiej analizie wszystkie jej aspekty, wyeksponowali najistotniejsze cechy wyróżniające metodę projektów na tle innych metod, a są nimi: progresywna rola nauczyciela, podmiotowość ucznia, całościowość oraz odejście od (tradycyjnego) oceniania uczniów¹.

W szkolnictwie metoda projektów stosowana jest od ponad stu lat. Może to oznaczać, że doskonale wpisuje się w realizację postulatów edukacyjnych. Za jej realizacją przemawiają korzyści wypływające z aktywnej działalności uczniów. Sięgając do literatury, można zaobserwować plastyczność jej wdrażania oraz opis poszczególnych etapów realizacji². Karl Frey, pedagog zajmujący się teorią metody projektów, wyodrębnił pięć faz przeprowadzania projektu: zainicjowanie projektu, rozważanie inicjatywy projektu z uwzględnieniem możliwości ich realizacji i wybór jednej z nich, opracowanie szczegółowego planu działania, wykonywanie projektu, ukończenie projektu³. Siedem etapów wdrażania metody proponują Bożena Potocka oraz Lesława Nowak: wybór zagadnienia – wyłonienie tematu, określenie celów projektu, zawarcie kontraktu, opracowanie programu projektu i harmonogramu działań, realizacja projektu, prezentacja projektu, ocena projektu⁴. Podział na cztery fazy postulują Agnieszka Mikina i Bożena Zając, uwzględniając jedno-

¹ M.S. Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 278

² B.D. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002, s. 54.

³ M. S. Szymański, *Wokół metody projektów Karla Freya*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1993, 3/4, s. 8.

⁴ B. Potocka, L. Nowak, *Projekty edukacyjne*, Kielce 2002, s. 7.

częście szczegółowe czynności należące do nauczyciela i uczniów. Sugerowane fazy, to: przygotowanie projektu, wykonanie projektu, prezentacja i ocena projektu⁵. Autorki podkreślają, że metoda projektów stwarza możliwość dużej dowolności w wyborze sposobów działań, zarówno ze strony nauczyciela, jak i ze strony uczniów⁶. Wspomniane klasyfikacje etapów pracy metodą projektów pomimo różnic (liczba etapów, terminologii) zachowują sekwencję proponowaną przez W.H. Kilpatricka⁷, która stanowi trzon propagowany przez nowoczesną dydaktykę.

Obecna rzeczywistość daje mnóstwo możliwości dotarcia do wiedzy oraz kształtowania umiejętności. Powszechność i dostępność informacji staje się wyzwaniem w kwestii ich umiejętnego gromadzenia i wykorzystania. Współczesny młody człowiek nie tylko musi być wyposażony w wiedzę i kompetencje jej zdobywania, ale przede wszystkim powinien mieć dyspozycje intelektualne, które dadzą mu możliwość funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości. Nauczyciele posiadający tę świadomość twórczo i z pełnym zaangażowaniem poszukują sposobów skuteczniania własnych działań, niekiedy wychodząc poza schematy. Metoda projektów stwarza takie możliwości, wspierając rozwój dydaktyczny i wychowawczy. Oprócz widocznych efektów końcowych każdego projektu, istotne jest to, czego realnie dostrzec nie sposób. Uczniowie rozwijają pewność siebie, stają się samodzielni, rozbudzają w sobie entuzjazm, a także zauważają potrzebę podejmowania inicjatyw społecznych⁸. Pracując w grupie, mogą stać się efektywnymi współpracownikami i liderami rozwijającymi w sobie umiejętności słuchania, zadawania pytań oraz dążenie do kompromisu przy osiągnięciu wspólnego celu, a dzieląc się własnymi ideami, rozwijają w sobie głębsze rozumienie wiedzy⁹.

Edukacja muzyczna

Muzyka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Niezależnie od formy, zawsze istniała w życiu codziennym społeczeństw. Pełniła wiele istotnych funkcji, choć najczęściej związana była z obrzędami i kultem religijnym. W historii każdego społeczeństwa element edukacji muzycznej stał się niezwykle ważny, bez względu na status danej grupy społecznej. Jej określona

⁵ A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2004, s. 57-112.

⁶ A. Mikina, B. Zając, *Metoda projektów w gimnazjum*, Warszawa 2002, s. 10.

⁷ W.H. Kilpatrick, *The Project Method*, Teachers College Record, 1918, XIX, 4.

⁸ S. Dylak, G. Barabasz, D. Hejwosz-Gromkowska, *Metoda projektów w edukacji ponadpodstawowej*, Poznań 2014, s. 114.

⁹ J.S. Krajcik, P.C. Blumenfeld, *Project – based learning*, [w:] *Cambridge handbook of learning sciences*, red. K. Sawyer, Cambridge 2006, s. 317-334.

specyfika estetyczna przyczyniała się do zachowania tożsamości narodowej, natomiast w odniesieniu do jednostki dostrzeżono właściwości wspomagające rozwój osobowości. W kontekście kształtowania kultury muzycznej, pojawiła się konieczność edukacji muzycznej całego społeczeństwa, na każdym etapie rozwoju człowieka. Uwzględniając dwa zasadnicze cele – zachowanie historycznego muzycznego dorobku ludzkości oraz ogólnorozwojowy charakter – władze każdego państwa, tworząc system oświaty, włączają w proces edukacji również zajęcia muzyczne.

W polskich szkołach, w całym cyklu edukacyjnym, najwięcej godzin edukacji muzycznej (prowadzonej przez nauczyciela specjalistę) przypada na II etap edukacyjny (95 godzin). Można określić, iż w klasach IV-VI kształtowane są postawy ucznia wobec muzyki oraz jego przyszłego uczestnictwa w kulturze. Dlatego wówczas należy otoczyć szczególną troską dbałość o odpowiednią ilość pozytywnych doświadczeń muzycznych, które mogą przyczynić się do rozbudzenia potrzeby obcowania z muzyką. Sposobem na zainicjowanie uczniowskich poszukiwań muzycznych może być metoda projektów.

Nauczyciele wykorzystujący metodę projektów wskazują na rozwijającą aktywność, samodzielność, przedsiębiorczość i kreatywność uczniów, którzy poprzez dokonywanie wyborów, podejmują decyzje w celu znalezienia odpowiedzi na zadane pytania. Poprzez zabawę mogą poczuć się jak badacze i odkrywcy, odnajdując w ten sposób radość w nauce.

Metoda projektu w edukacji muzycznej

Napięte programy nauczania oraz znikoma liczba godzin przeznaczonych na lekcje muzyki w całym cyklu edukacyjnym skłaniają do podjęcia dodatkowych inicjatyw związanych z edukacją muzyczną. Pozytywne opinie na temat metody projektów oraz jej innowacyjny i interdyscyplinarny charakter stanowiły ważne argumenty podczas wyboru sposobu realizacji projektu „Muzyczna Kawaleriada z Uśmiechem¹⁰ – Regiony kulturowe Polski”.

Rok 2014 został ogłoszony przez Sejm Rzeczypospolitej Rokiem Oskara Kolberga, dziewiętnastowiecznego folklorysty, etnografa oraz kompozytora, jednego z największych kronikarzy i popularyzatorów kultury ludowej, który całe swoje życie poświęcił opisywaniu zwyczajów wsi polskiej oraz spisywaniu pieśni i melodii ludowych¹¹. Kolbergowska teoria nawołująca do

¹⁰ „Muzyczna Kawaleriada z Uśmiechem” – nazwa własna projektu, powiązana z imieniem patronów szkoły, w której projekt przebiegał – Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Ordeu Uśmiechu w Kobylnicy.

¹¹ <http://www.kolberg2014.org.pl/pl/2014/idea> [dostęp: 30.03.2017].

dbałości o zachowanie tradycji i potrzeba edukacji regionalnej stały się myślą przewodnią inicjatywy podjętej w Szkole Podstawowej w Kobylnicy. Szeroko pojmowany folklor, który jest jednym z elementów narodowej świadomości, zawierający zespół dzieł artystycznych, norm, zwyczajów wpajanych od najmłodszych lat członkom społeczności, stał się głównym celem projektu.

Inicjatywa połączyła w sobie treści podstawy programowej muzyki, plastyki, języka polskiego, języka obcego, przyrody, historii, zajęć technicznych, zajęć informatycznych oraz wychowania fizycznego. Przez wzgląd na silne ustrukturyzowanie i szereg zadań w obrębie klas, do opieki nad ich przebiegiem zostali wyznaczeni wychowawcy, natomiast zważywszy na muzyczny charakter głównej części przedsięwzięć, koordynatorem projektu mianowano nauczyciela muzyki.

W prace tą metodą zaangażowane zostały wszystkie oddziały II etapu edukacyjnego – sześć klas. Przez trzy miesiące uczniowie konsultowali swoje zadania z wychowawcami, nauczycielami przedmiotów oraz z koordynatorem projektu.

Nadrzędnym celem projektu, zgodnym z podstawą programową kształcenia ogólnego sześcioletniej szkoły podstawowej, było kształtowanie postawy szacunku wobec polskiego dziedzictwa kulturowego, jego specyfiki regionalnej i odmienności tradycji. Do realizacji tego celu przyczynił się szereg zadań postawionych przed zespołem składającym się ze wszystkich uczniów klasy. Podopieczni mieli do przygotowania prezentację regionu.

Miejscem prezentacji wszystkich elementów, z wyjątkiem śpiewu i tańca, były sale lekcyjne poszczególnych klas, natomiast część muzyczna – śpiew i taniec – odbyła się na sali gimnastycznej przed społecznością szkolną.

Przygotowanie projektu

Zanim w zagadnienia projektu zostali wprowadzeni uczniowie, podjęto przygotowania związane z rozplanowaniem logistycznym oraz zakresem merytorycznym materiałów, z których mieli korzystać uczniowie. Szeroki obszar źródłowy związany z głównym tematem projektu narzucił konieczność wyboru sześciu regionów. Kluczem weryfikującym stała się dostępność do wszelkiego rodzaju publikacji oraz promocji zarówno w literaturze, jak i w Internecie. Ważnym czynnikiem był też przeprowadzony wywiad wśród uczniów na temat znajomości kultury regionalnej. Na podstawie zaobserwowanych trendów wybrano sześć regionów: Kaszuby, region kurpiowski, region łowicki, region lubelski, Śląsk oraz Podhale.

Uwzględniając fakt, iż tak duże przedsięwzięcie realizowane metodą projektu było przygotowywane po raz pierwszy, konieczne było odpowiednie przygotowanie uczniów. Zanim przedstawiono główne założenie projektu,

wychowawcy wraz z koordynatorem uświadamiali uczniom, jak wielkie znaczenie ma samodzielność wykonywanych zadań projektowych, umiejętność pracy w grupie oraz zdolność rozwiązywania ewentualnych konfliktów i szukania kompromisu. Dopiero kolejnym krokiem było wprowadzenie w założenia projektu i wylosowane przez przewodniczącego klasy nazwy regionu przypisanego danemu oddziałowi. Następnie, podopieczni najpierw uczestniczyli w zajęciach na temat folkloru i idei propagowanych przez Oskara Kolberga, aby w dalszej kolejności wraz z koordynatorem nakreślić elementy obligatoryjne wchodzące w skład końcowej prezentacji (forma nie została narzucona), a składało się na nią ukazanie:

- bogactwa stroju regionalnego – męskiego i damskiego;
- kuchni regionalnej – najbardziej charakterystycznych potraw;
- gwary;
- historii regionu i związanych z nim zabytków;
- zwyczajów, obrzędów, legend i mitów;
- terytorium występowania danej kultury;
- fauny i flory regionu;
- charakterystycznych dla regionu wyrobów rzemieślniczych i artystycznych;
- folkloru – utworu wokalnego i tańca.

Wszystkie ustalenia odnośnie tematu, zakresu zadań i podziału obowiązków oraz harmonogramu zostały spisane w instrukcji przekazanej wychowawcy, którego zadanie polegało na czuwaniu nad jej realizacją. Natomiast, konsekwencje za niewywiązanie się z ustaleń zawartych w instrukcji zostały przypieczętowane ustnym kontraktem.

Uczniowie zostali poinformowani o możliwości konsultacji z nauczycielami przedmiotów, wychowawcami i koordynatorem projektu podczas zajęć dydaktycznych, zajęć pozalekcyjnych, dyżurów, ale również za pośrednictwem szkolnej poczty elektronicznej. Pełne zaangażowanie zespołów wymagało również spotkań organizowanych we własnym gronie w domach uczniów, niekiedy nie wykluczając udziału rodziców.

Ostatnim elementem przygotowawczym było wyszukiwanie, gromadzenie i selekcja informacji na temat kultury określonego regionu. Po finalnych konsultacjach sporządzony został wiążący harmonogram. Dbałość o przygotowanie i realizację poszczególnych elementów prezentacji spoczęła na wychowawcach klas. Za przygotowanie piosenki i tańca charakterystycznego dla danego regionu był odpowiedzialny nauczyciel muzyki.

Głównym celem występu artystycznego było wykonanie utworu wokalnego i zaprezentowanie tańca ludowego. Dodatkowy walor stanowiło obudowanie muzycznej prezentacji dowolną formą przedstawienia, do którego scenariusz pisali uczniowie.

Utwór wokalny i taniec. Pierwszym zadaniem grup składających się z osób, które zgłosiły się do wyszukania muzyki do śpiewu i tańca regionalnego było znalezienie oraz wybranie kilku przykładów muzycznych i skonsultowanie ich z nauczycielem. Główne źródła, z jakich uczniowie mogli korzystać, stanowił Internet oraz szkolna płytoteka. Wybrane przykłady muzyczne, zarówno utwory wokalne, jak i utwory do tańca, musiały spełniać określone wymagania:

- propozycje 2-3 utworów wokalnych i 2-3 utworów do tańca (instrumentalne lub wokально-instrumentalne) pochodzących z regionu przypisanego danej klasie;
- każdy przykład utworu wokálnego lub wokально-instrumentálnego powinien mieć nagranie audio lub audiowizualne;
- utwór do tańca powinien zawierać opis kroków lub nagranie audiowizualne;
- nagrania utworów powinny zachować charakter ludowy (aparatus wykonawczy – kapela);
- wybór utworu i nagrania powinien być skonsultowany z nauczycielem muzyki.

Uczniowie bardzo sumiennie i z dużym zaangażowaniem podeszli do swojego zadania, wywiązując się z niego terminowo. Pomimo przeważającej ilości materiału pochodzącego ze źródła internetowego, uczniowie znaleźli również śpiewniki z zapisem nutowym ludowych melodii oraz opisem tańców regionalnych. Po przeprowadzeniu selekcji i konsultacjach, repertuar występów artystycznych przedstawiał się następująco (kolejno: pieśń i taniec):

- klasa IV A – Poszła Karolinka; Zasiali górale;
- klasa IV B – Zaświeć księżycu; Taniec lubelski;
- klasa V A – Łowiczanka jestem; Polonez łowicki;
- klasa V B – Jadą goście, jadą; Żuraw – taniec kurpiowski;
- klasa VI A – Alfabet kaszubski; Szewc;
- klasa VI A – W murowanej piwnicy; Taniec góralski.

Realizacja projektu

Przygotowania dotyczące dekoracji sal odbywały się głównie w domach uczniów. Wraz z upływem czasu i zbliżającym się terminem finału projektu, sale lekcyjne nabierały coraz bardziej ludowego charakteru. Uczniowie systematycznie sporządzali gazetki ściennie, przynosili rekwizyty, wymieniali się informacjami i materiałami dotyczącymi regionu oraz konsultowali swoje poczynania z nauczycielami.

Elementy folkloru wpisane zostały w scenariusze spektakli przygotowanych przez uczniów. Młodzi scenarzyści tworząc przedstawienie, musieli za-

angażować aktorsko wszystkich kolegów z klasy. Dzięki powstałym w ten sposób prezentacjom, szkolna publiczność mogła być świadkiem podróży reporterskiej po regionie łowickim, widzem kaszubskiego programu telewizyjnego, uczestnikiem wycieczki po regionie lubelskim oraz obserwatorem pełnego humoru spotkania z podhalańskim bacą. Nie zabrakło również scenariuszy opartych na zwyczajach i obrzędach ukazujących śląski zwyczaj „Wodzenia Niedźwiedzia” oraz obrzęd tradycyjnego kurpiowskiego wesela.

Śpiew w tradycji każdego ludu, ściśle związanego ze swoim regionem, stanowił nieodzowny element obrzędów, zwyczajów, zabawy, a także życia codziennego. Na istotną rangę pieśni ludowych wskazywał Zoltan Kodaly – kompozytor, pedagog, twórca jednego z trzech systemów edukacji muzycznej, który w swych założeniach opierał się na śpiewie melodii ludowych¹². Ludowe przyśpiewki i pieśni były też jednym z dwóch elementów muzycznych wchodzących w skład prezentacji folkloru regionu, uwzględniając przy tym śpiew jako jedną z podstawowych i fundamentalnych form aktywności muzycznej. Ogromne znaczenie, jakie ma wykonywanie utworów za pomocą głosu, wpływa na wyobraźnię muzyczną, muzykalność oraz stanowi niewątpliwie źródło satysfakcji¹³.

Przygotowania do prezentacji charakterystycznej melodii regionu odbywały się podczas lekcji muzyki. Uczniowie na każdych zajęciach, po uprzednim rozśpiewaniu, z pomocą nut ćwiczyli utwory, dbając o jak najlepsze wykonanie, z zastosowaniem zasad prawidłowego śpiewania i higieny głosu. Warunkiem koniecznym do spełnienia było pamięciowe opanowanie tekstu i melodii utworu.

Wszystkie ćwiczone utwory miały podkład z akompaniamentem kapeli ludowej, z wyjątkiem „Alfabetu kaszubskiego”, który w założeniu uczniów miał być wykonany *a cappella*. Tekst w języku kaszubskim stanowił dodatkową trudność wykonawczą. Klasa VI, której przyszło zmierzyć się z tą tradycyjną pieśnią kaszubską, organizowała dodatkowe próby w czasie przerw międzylekcyjnych. Pomocą, stanowiącą zarazem nieodzowny element tej wyliczanki, była plansza z rysunkami służąca zabawie, która polegała na tym, że osoba prowadząca zmieniała kolejność wymienianych w piosence przedmiotów¹⁴.

Każdy region kulturowy ma własne tańce i określone pory, w których organizowano zabawy taneczne, uświęcone tradycją. Okresem szczególnie obfitującym w tego typu zabawy, będącym porą nieustającej radości i we-

¹² Z. Kodaly, *Pieśń ludowa w wychowaniu muzycznym* [w:] Zoltan Kodaly o edukacji muzycznej. *Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, Warszawa 2002, s. 136.

¹³ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979, s. 169-172.

¹⁴ L. Bielawski, A. Mioduchowska, *Polska pieśń i muzyka ludowa*, t. 2 – *Kaszuby*. Część III – *Pieśni powszechne i zawodowe*, Warszawa 1998, s. 178-181.

sela, był czas od Bożego Narodzenia do ostatnich dni karnawału¹⁵. Taniec jest bardzo namacalną formą doświadczania i przeżywania muzyki. Podczas wykonywania zabaw muzyczno-ruchowych lub układów do utworów, poza kształtowaniem rozwoju ogólnomuzycznego, następuje również rozwój szeregu zdolności poznawczych, takich jak: wyobraźnia, koncentracja, pamięć, postrzeganie i myślenie¹⁶.

W celu ukazania uczniom wartości kultury tanecznej, do prezentacji włączono element tańca ludowego. Selekcjonując proponowane przykłady taneczne, nauczyciele muzyki i wychowania fizycznego musieli uwzględnić stopień ich trudności. Przechodząc do pierwszych prób tańca, po uprzednim wyborze podkładu muzycznego, mając na uwadze niezbędne wyczucie rytmu wyznaczone zostały osoby, które rozpoczęły naukę kroków.

Podczas prób to właśnie poczucie pulsu stanowiło problem najwyższej wagi. Nieskomplikowane układy taneczne zostały szybko opanowane, jednak ich realizacja okazała się trudna. Problemy rytmiczne pojawiły się w procesie przygotowań każdego spośród sześciu tańców. Konieczne było zintensyfikowanie i wzmożona liczba treningów zarówno pod opieką nauczyciela, jak również indywidualnych ćwiczeń.

Wszyscy uczniowie biorący udział w prezentacji tańca włożyli wiele pracy w przygotowania. Przykładem takiego wzmożonego wysiłku i zaangażowania nad choreografią może być taniec góralski przygotowywany przez klasę VI. Sześciuosobowy zespół tancerzy spotykał się codziennie po zajęciach na próbach tanecznych, niekiedy podzielonych na dwie sekcje – żeńską i męską. Biorąc pod uwagę charakter tańca góralskiego, to panowie odgrywali w tym pokazie najważniejszą rolę, natomiast zadaniem pań było typowe dla podhalańskiego tańca „drobienie”. Rezultat ciężkich treningów był dostrzegalny podczas konsultacji z nauczycielami. Czas intensywnych prób i ogromnego fizycznego wysiłku niósł ze sobą znaczną poprawę, jednakże powszechność problemu związanego z poczuciem rytmu budzi niepokój co do edukacji muzycznej polskiego społeczeństwa.

Publiczna prezentacja rezultatów projektu

Finałowym dniem zmagania projektowych był 12 lutego 2015 roku. Entuzjazm, jaki uczniowie przejawiali już w początkowej fazie projektu zachęcił dyrekcję szkoły i radę pedagogiczną do organizacji całego dnia poświęconego kulturze ludowej.

Pokaz rozpoczęto od prezentacji udekorowanych sal. Uczniowie podczas wizyty gości przedstawiali walory regionu. Kreatywność i oryginalność połączona z entuzjastycznymi pokazami pozwalała przypuszczać, że uczniowie

¹⁵ G. Dąbrowska, *Tańcujże dobrze*, Warszawa 1991, s. 8.

¹⁶ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki*, Warszawa 1999, s. 116-117.

utożsamiali się z przedstawianą kulturą. Pomysłów na dekoracje i jej prezentację było wiele, oprócz wielobarwnych gazetek ściennych i prezentacji multimedialnych zawierających historię, gwarę, zwyczaje, obrzędy, legendy, zakres terytorium oraz walory przyrodnicze, na szczególne wyróżnienie zasługują między innymi: miniatury młyna i chaty kaszubskiej, kurpiowskie wycinanki, makieta pałacu Zamoyskich z Zamościa, zakopiański biały miś, fotościanka kaszubskiego stroju ludowego i wiele innych.

Wszyscy uczniowie w tym dniu mieli na sobie ludowe stroje regionalne lub ich symboliczne elementy. Na szkolnych korytarzach można było zaobserwować wycucie prawdziwie regionalnego stylu; pojawiły się białe, często haftowane, koszule, kolorowe spódnice, kwieciste chustki, sznury czerwonych koralików oraz przeróżne męskie nakrycia głowy.

Kuchnia regionalna jest ważnym składnikiem dziedzictwa narodowego, a słuszość temu stwierdzeniu nadał również kulinarny akcent. Do degustacji uczniowie przygotowali między innymi: podhalańskie oscypki, lubelskie cebularze, łowickie przetwory oraz kurpiowskie fafernuchy.

Ostatnim elementem prezentacji było przedstawienie efektu dwumiesięcznych przygotowań spektaklu zawierającego pokaz muzycznych zdolności śpiewaczych i tanecznych. Odpowiedzialność i ogromna motywacja do podjęcia wspólnego przedsięwzięcia przyczyniła się do całego procesu tworzenia, realizacji i wykonania wspólnego zamierzenia. Uczniowie sześciu klas II etapu edukacyjnego podczas występów nie tylko obserwowali poczynania rówieśników, ale także mieli okazję w oryginalny sposób poznać inne regiony kulturowe Polski, ich atrakcyjność i specyficzny charakter.

Ewaluacja projektu

Dopełnieniem metody projektu jest ewaluacja. Podczas wszystkich faz prace nad realizacją były systematycznie monitorowane przez nauczycieli. Istotne było również określenie jakości i efektów pracy ucznia. Obraną techniką badawczą, która miała pozyskać pożądane informacje, była ankieta.

Dzień po zakończeniu projektu każda klasa spotkała się z koordynatorem projektu, w celu analizy osiągniętych sukcesów i popełnionych w czasie przygotowań błędów. Narzędziem dopełniającym ewaluację był anonimowo wypełniony przez uczniów kwestionariusz ankiety. Odpowiednio przygotowany, zawierał dziesięć pytań, z czego trzy były typu otwartego, a siedem – zamkniętego. W badaniach wzięło udział 84 uczniów ze wszystkich sześciu oddziałów.

Pierwsze pytanie dotyczyło zrozumienia powierzonych zadań. Ocena stopnia percepcji zagadnień związanych z przygotowaniem uczniów do projektu w opinii ankietowanych była pozytywna. 72 osoby wskazały na odpowiedź „tak”, natomiast 12 wybrało odpowiedź „raczej tak”. Nikt spośród ankietowanych nie zaznaczył odpowiedzi „raczej nie” i „nie”.

Kolejne pytanie dotyczyło atrakcyjności tematu projektu. W ogólnym zestawieniu uczniom odpowiadała tematyka, 60 osób odpowiedziało „tak”, a 11 – „raczej tak”. Natomiast 9 respondentów odpowiedziało „nie” i 4 – „raczej nie”.

Zadania, którym uczniowie mieli sprostać, okazały się atrakcyjne, większość (76 osób) określiła je jako ciekawe, natomiast 7 osób oceniło je jako przeciętne. Jednemu uczniowi zadanie nie przypadło do gustu.

W czwartym zadanym pytaniu uczniowie wskazali na dobrą współpracę w obrębie klasy – 70 osób zaznaczyło, że współpraca układała się „dobrze”, 14 – „raczej dobrze”. Nikt spośród ankietowanych nie wskazał odpowiedzi „źle”, co mogło również wpłynąć na pozytywny wydźwięk kolejnego pytania, które dotyczyło oceny zaangażowania w działania projektowe całej grupy. 59 uczniów wskazało na pełne zaangażowanie całej klasy, 22 określiło, że w pracach uczestniczyli „prawie wszyscy”, natomiast tylko 3 osoby stwierdziły, że chętna do pracy była tylko połowa klasy. Być może zaangażowanie uczniów w występ artystyczny pozwala na przypuszczenie, iż odpowiedzi „mniejszość” i „niewielka grupa” nie zostały przez uczniów wybrane.

W szóstym pytaniu typu otwartego 65 respondentów napisało, że powierzone zadania nie sprawiły im problemu, 4 osoby pozostawiły puste miejsce na odpowiedź, natomiast problemy, jakie uczniowie sformułowali, dotyczyły znalezienia informacji na temat regionu (nie wszystkie informacje można było znaleźć w Internecie), śpiew w języku kaszubskim, trudności w nauczaniu się gwary (brak dostępu do źródeł), jednak najczęściej wypowiedzi pojawiło się w stosunku do nauki tańca (12 osób).

Odpowiadając na kolejne pytanie, uczniowie przyznali, że korzystali przede wszystkim z pomocy rodziców (66 osób) i nauczycieli (70 osób). Gro-no doradcze stanowili również inni członkowie rodziny oraz rówieśnicy.

W pytaniu ósmym: „Czego nauczyłeś/nauczyłaś się przy okazji realizacji projektu?” uczniowie najczęściej wskazywali na poznanie bogactwa folkloru (melodii, utworów i tańców ludowych), tradycji, zwyczajów, historii, gwary, strojów ludowych, obszaru i położenia regionów. Pojawiały się również odpowiedzi związane z tworzeniem scenariusza, nauką tańca, budową młyna, rysowaniem mapy, nauką języka kaszubskiego, kształtowaniem zdolności kulinarnych oraz możliwością degustacji potraw regionalnych. Odpowiedzi na to pytanie zapewne były zależne od tego, jakie zadanie było przydzielone określonymu respondentowi.

Zdaniem większości ankietowanych, proponowana forma zdobywania wiedzy i umiejętności jest odpowiednia. Spośród trzech możliwych odpowiedzi za wyborem „tak” opowiedziały się aż 82 osoby, tylko 2 określiły, że „trudno powiedzieć”. Satysfakcjonujący jest fakt, że metoda uzyskała tak pozytywny wydźwięk wśród społeczności szkoły. Tak dobra opinia pozwala

przypuszczać, iż w takiej formie kształcenia uczniowie bardzo chętnie mogliby uczestniczyć w przyszłości. Przypuszczenie to ma odzwierciedlenie w ostatnim pytaniu zawartym w kwestionariuszu. Aż 83 osoby (72 odpowiedzi „tak” i 11 „raczej tak”) chętnie wzięłyby ponowny udział w podobnym projekcie. Tylko jedna osoba wskazała „raczej nie”.

Podsumowanie projektu

Zrealizowany projekt „Muzyczna Kawaleriada z Uśmiechem – Regiony kulturowe Polski” przygotowany został z myślą o uczniach II etapu edukacyjnego, którzy wykazali nim duże zainteresowanie oraz aktywnie uczestniczyli w realizacji wyznaczonych celów.

Wzajemne wsparcie i zdyscyplinowanie doprowadziło do terminowego ukończenia powierzonych zadań i osiągnięcia zamierzonych celów. Również praca indywidualna miała istotne znaczenie w przygotowaniach oraz podczas realizacji projektu, a widoczne to było szczególnie podczas konsultacji i spotkań monitorujących działania grup, które proponowały wiele autorskich rozwiązań.

Udział w projekcie umożliwił uczniom pracę w grupie, docieranie do różnych źródeł informacji, formułowanie i wyrażanie własnych myśli, okazał się również sposobem na realizację swoich pomysłów. Aktywne uczestnictwo w nim przyniosło uczniom korzyść w postaci poszerzenia wiedzy na temat kultury polskiej, a ponadto wpłynęło na doskonalenie takich cech, jak: aktywność, pomysłowość, umiejętność współpracy oraz wzbudziło poczucie wiary we własne możliwości.

Przeprowadzony w Szkole Podstawowej w Kobylnicy projekt ukazuje, że tego typu inicjatywy mają szansę powodzenia. Przede wszystkim z takiego powodu, iż takie działania mogą stanowić ciekawe doświadczenie zarówno dla prowadzących go nauczycieli, jak też uczestniczących w nim grupach uczniowskich. To duże wyzwanie dla ambitnych i kreatywnych uczestników, co może przemawiać za tym, iż uczniowie z ochotą przystąpią do kolejnych projektów.

Powodzenie projektu dowiodło, że stał się on przedsięwzięciem, które umożliwiło kształtowanie umiejętności muzycznych z dodatkową, wydawać by się mogło, barierą, jaką przypuszczalnie mógłby stać się folklor. Dzięki tego typu przedsięwzięciom uczniowie przełamując barierę nieśmiałości, mają okazję kształtować umiejętność wyrażania opinii, słuchania innych, podejmowania decyzji grupowych oraz samooceny wykonanej pracy. Zaplanowane w tym przedsięwzięciu działania miały za zadanie przybliżyć dzieciom pojęcie folkloru, jego znaczenie i wartość, a przede wszystkim aktywnie przeżywać muzykę poprzez śpiew i taniec. Podsumowując projekt, można stwierdzić, że wszystkie założenia udało się osiągnąć.

BIBLIOGRAFIA

- Bielawski L., Mioduchowska A., *Polska pieśń i muzyka ludowa*, t. 2 – *Kaszuby*. Część III – *Pieśni powszechne i zawodowe*, Warszawa 1998.
- Dąbrowska G., *Tańczcie dobrze*, Warszawa 1991.
- Dylak S., Barabasz G., Hejwosz-Gromkowska D., *Metoda projektów w edukacji ponadpodstawowej (na przykładzie przedmiotów przyrodniczych)*, Poznań 2014.
- Gołębniak B.D., *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- <http://www.kolberg2014.org.pl/pl/2014/idea>
- Kilpatrick W.H., *The Project Method*, Teachers College Record, 1918, XIX, 4.
- Kodaly Z., *Pieśń ludowa w wychowaniu muzycznym*, [w:] Zoltan Kodaly o edukacji muzycznej. *Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, Warszawa 2002.
- Krajcik J.S., Blumenfeld P.C., *Project – based learning*, [w:] *Cambridge handbook of learning sciences*, red. K. Sawyer, Cambridge 2006.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Drogi do muzyki*, Warszawa 1999.
- Mikina A., Zając B., *Metoda projektów w gimnazjum*, Warszawa 2002.
- Mikina A., Zając B., *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2004.
- Potocka B., Nowak L., *Projekty edukacyjne*, Kielce 2002.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.
- Szymański M.S., *Wokół metody projektów Karla Freya*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1993, 3/4.
- Szymański M.S., *Rozprawa o metodzie (projektów)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

AGNIESZKA M. BARWICKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ŚWIADOMOŚĆ KONSUMENCKA MŁODZIEŻY

ABSTRACT. Barwicka Agnieszka M., *Świadomość konsumentka młodzieży* [Consumer Awareness of Young People]. Studia Edukacyjne nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 413-423. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.27

Young people face many choices in modern times. The flood of information means that a young person must make many decisions in line with their knowledge and hierarchy of values. Since the development of media and technology has become very important in the everyday life of average teenagers, brands presenting their products reach them through all possible avenues. Regardless of whether teenagers want it or not, they have to face the impact of advertising and select content they find useful. The article presents the results and interpretation of the results of own research conducted on youth.

Key words: consciousness, consumer, youth

Wprowadzenie

W opinii społecznej istnieje przekonanie, że młodzież nie jest świadoma, jak reklamy i marki oddziałują na decyzje konsumenckie. Manipulacja młodymi konsumentami odbywa się za pomocą mediów, które wykorzystują reklamy zarówno te prezentowane w sposób jawny jak i ukryty. Dochodzi do tego, że w okresie dojrzewania i towarzyszącemu temu kryzysowi tożsamości, młodzi ludzie stają się pożądaną grupą konsumentów dla twórców reklamowych. Świat wartości, który budują, budząca się dopiero moralność, krytycyzm i umiejętność podejmowania właściwych wyborów może okazać się decydująca podczas dokonywania wielu decyzji konsumenckich. Ich świadomość konsumencka stała się dla mnie na tyle interesującym tematem, że postanowiłam przyjrzeć mu się bliżej i przeprowadzić badania na interesującej mnie grupie młodzieży. Mam bowiem świadomość, że jest to interesująca dla rynku reklamowego grupa, która z jednej strony generuje olbrzymie przychody, z drugiej – ze względu na swoją różnorodność pokoleniową – jest

ciekawą grupą do działania dla wszystkich osób zajmujących się marketingiem reklamowym.

Z badań *Małego Rocznika Statystycznego Polski 2018* wynika, że osoby do 19 roku życia, w 2016 roku stanowiły 20,1% populacji. Wraz z upływającym czasem odsetek ten maleje ze względu na niż demograficzny. Niepokojącym zjawiskiem wpływającym na niski przyrost populacji jest wzrost liczby samobójstw wśród nastolatków. Młodzi ludzie między 15-19 rokiem życia w okresie od 2010 – 2017 roku nie radzą sobie ze swoją tożsamością i decydują się odebrać sobie życie. W ostatnich latach liczba ta wzrosła o ponad 200%. Może to świadczyć o tym, jak bardzo młodzi ludzie czują się zagubieni w świecie, w którym coraz większe znaczenie ma konsumpcjonizm przedkładany nad wartościami, etycznym i moralnym zachowaniem, nawiązywaniem głębokich relacji społecznych, czy podążaniem za autorytetami.

Rousseau powiedział, że każdy wiek, każdy stan życia osiąga odpowiednią doskonałość, pewien rodzaj właściwej mu dojrzałości. Autor sugeruje, że taki powinien być okres dorastania, czyli startu w samodzielne życie osobiste i społeczne. Okres ten znajduje się pomiędzy czasem dzieciństwa a dorosłością¹, czyli podczas przemiany dziecka w osobę dorosłą. W tym okresie następuje weryfikacja dotychczasowych doświadczeń w świetle nowych, powstają też struktury, które zmieniają znaczenie tych nabytych wcześniej².

Zanim bowiem dorastający odnajdzie siebie i odkryje, jaki jest i co potrafi, a czego nie, zanim odkryje jak widzą go inni, będzie podejmował liczne próby, aby się o tym przekonać, będzie ryzykował i popełniał błędy, bo bez tego cały ten proces nie może wypełnić swojej misji, jaką jest samodzielne skonstruowanie własnej tożsamości³.

Dlatego istotna jest obserwacja i badania zachowań konsumenckich młodzieży; w dużej mierze dają nam bowiem obraz tego, jak bardzo podatny na wpływ reklam jest młody człowiek i jak bardzo uformowana jest już jego tożsamość.

Przegląd literatury

Młodzież przez bycie częścią społeczeństwa przyswaja informacje, normy i wartości, zarówno w sposób świadomy, jak i nieświadomy. Buduje też swoją tożsamość, czyli

¹ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005, s. 217-222.

² J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia*, t. 2, Gdańsk 2008, s. 233.

³ M. Bardziejewska, A. Brzezińska, Sz. Hejmanowski, *Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania* [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004, s. 91.

świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni, w różnych okresach życia, w sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, a także świadomość własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności⁴.

Młody człowiek jest często nieświadomy oddziaływania i wpływów społecznych. W przeciwieństwie do procesu socjalizacji, wychowanie odgrywa nieco inną rolę – jest świadome i ma konkretny cel. Często powodem jest brak paradygmatów i oddziaływań wychowawczych⁵, dlatego wychowanie powinno być bardziej elastyczne, dające możliwość negocjacji i kompromisów. Młodzież należy tak kształtować, aby świadomie podejmowała wybory odnośnie własnego „ja”. Nastolatki chcą mieć wpływ na kształtowanie swojej tożsamości, chcą same budować swoje marzenia i życie, chcą wybierać, jakie ich potrzeby mają być zaspokojone w danym momencie. Pojawia się pragnienie poznawania wszystkiego co ich dotyczy oraz interesuje. Trzeba pamiętać, że młodzież odczuwa wszystko silniej i mocniej niż dorośli. Nie jest jeszcze przyzwyczajona do tak dużych emocji⁶. Socjalizacja i wychowanie to dwa odmienne procesy. Jeden pełen ekscytacji, świadomy, drugi – pełen przyjemności, nieuświadomiany. Dla wielu ludzi stają się one jedynym realnym doświadczeniem⁷. Oba światy się przenikają i czerpią wzajemnie budując tożsamość współczesnego nastolatka. Takiego nastolatka o zmiksowanej tożsamości można nazwać homixem⁸.

Uznanym środkiem socjalizacji jest reklama⁹. Doliński stwierdza, że (konsument) jest istotą nieracjonalną¹⁰, niezależnie od tego czy ma bezpośredni dostęp do pieniędzy czy pośredni. Manipulacja za pomocą chwytów marketingowych staje się niezbędna dla przedsiębiorców. Dla klientów nie jest bowiem ważna ilość wydawanych pieniędzy, natomiast istotne jest, aby mieli oni poczucie, że zaoszczędzili. Kupony, talony i rabaty są jednymi z chwytów marketingowych, które pozwalają wybić się przedsiębiorstwom spośród wielu marek oferujących swoje produkty na dostępnym dla konsumenta rynku. Aby dostosować się do młodzieży, przedsiębiorcy wykorzystują tak zwanych influencerów, czyli osoby znane z mediów, o silnym wpływie oddziaływania na pewne grupy społeczne do sprzedaży swoich produktów. Reklamodaw-

⁴ M. Melchior, *Spółeczna tożsamość jednostki (w świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego w latach 1944-1955)*, Warszawa 1990.

⁵ A. Zawada, *Reklama a socjalizacja społeczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, red. A.W. Mitos, przy współudziale Z. Gajdzicy, Cieszyn 2003, s. 218.

⁶ J.C. Dobson, *Przygotowanie do dojrzałości*, Warszawa 1993, s. 103.

⁷ Z. Melosik, T. Szukdlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 16.

⁸ J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność*, Kraków 2007, s. 12.

⁹ A. Jawłowska, *Reklama jako przekaz wartości*, [w:] *Kultura w procesie zmiany*, red. A. Jawłowska, G. Woroniecka, Olsztyn 2003, s. 48.

¹⁰ D. Doliński, *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańsk 2005, s. 160.

cy kumulują swoją energię wokół autorytetów młodych ludzi takich, jak na przykład FitLovers¹¹, którzy nie tylko mają swój kanał na YouTubie, ale również prowadzą biznes, mający dostarczać produkty młodym konsumentom. Pojawia się zależność: im większe zaangażowanie influencera, tym większe grono jego obserwatorów i marka zyskuje więcej klientów. Wynika to z tego, że młodzi konsumenci są lojalni i korzystają z produktów swoich influencerów, łatwo, chętnie i szybko zapamiętując promowane przez nich marki. Aby zwrócić uwagę klienta, pozyskać i zbudować jego zaufanie do marki, przedsiębiorcy wydają zawrotne sumy pieniędzy. Chcą by klient żył ich marką, by przekazywał o niej pozytywne informacje dalej, wśród swoich rówieśników, osób znanych, ale i tych spotkanych przypadkowo, na przykład na portalach społecznościowych. Najlepszą reklamą jest przecież informacja o marce od osoby, z której zdaniem się liczymy. Jeśli marka nie zdobyła wiarygodnej opinii, nie zdobędzie jej bez wsparcia idoli. Klienci muszą kojarzyć markę i mieć korzyści z jej kupowania. Aby tak się stało, coraz częściej przedsiębiorstwa utrzymują stale swoich klientów przy pomocy influencerów. Najlepsze firmy przekonują konsumentów do zakupów świadomych i aktywnych, w ukryciu pracując nad przywiązaniem klienta do marki tak, aby nie zorientował się, że w dużej mierze decyzje jakie podejmuje są zmanipulowane. Młody człowiek musi mieć świadomość, że nabywając dany towar, coś zyskał. Jeszcze lepiej, kiedy klient nie tylko pragnie jakiegoś produktu, ale też jego zakup oraz posiadanie łączy z nagrodą i wyróżnieniem. Jego nabycie daje marce możliwość zbudowania solidnego i pozytywnego wizerunku własnej firmy oraz przywiązania klienta do produktu, marki i firmy nawet na dłuższy czas.

Kulturowe wirowanie, czyli mieszanie się kultur staje się dla nastolatków naturalne i normalne. Dzięki multimediom nasze codzienne kontakty stały się szybkie, szerokie, powierzchowne, ale też bardzo często anonimowe. Nastolatki wykazują się podejrzliwością i sceptycyzmem w świecie realnym, ale aż nadmierną ufnością w Sieci, nie zauważają więc, że ich ulubione medialnie postaci są często dobrze opłacanymi przez firmy i przedsiębiorstwa osobami reklamującymi konkretne produkty, często w sposób mało uczciwy, bo nie informujący o tym swoich odbiorców. Treści reklamowe przemycają często mimochodem i ukradkiem tak, aby ufna młodzież nie zwróciła na to uwagi. YouTuberzy pod hasłem *challenge* przyciągają uwagę odbiorcy do zadania, a przy okazji sprzedają produkt, który młodzieży nie jest potrzebny. Przykładem takich produktów może być na przykład *slime challenge*, gdzie twórcy wytwarzają z dużej ilości produktów (w tym kleju) masę, która ma właściwości rozciągające. I w taki sposób można sprzedać klej w sporych ilościach, który dotychczas młodym ludziom nie był potrzebny. Utożsamianie się i po-

¹¹ FitLovers – twórcy internetowi prowadzący vlog lifestyle'owy.

wtwarzanie czynności wykonywanych przez influencerów pozwoli producentom dotrzeć do konsumentów z każdym produktem.

Marka musi spełniać wszystkie zachcianki młodzieży. Inaczej nie mogłaby istnieć. Kultura konsumencka opiera się na rozwoju kultury współczesnej. Wpływają na nią również nasze decyzje i cały nieograniczony świat konsumencki. Panuje przekonanie, że istniejemy tylko po to, aby wypełniać koszyki w hipermarketach – homoshopping. Jesteśmy konsumentem, który ma za zadanie przyjmować produkty, które są mu oferowane. Jeśli ktoś twierdzi, że ma zaspokojone wszystkie potrzeby, to już wkrótce się przekona, że tak nie jest, że bardzo szybko świat konsumencki wygeneruje nowe, o których nawet nie mieliśmy pojęcia, a które są w stanie i sztucznie wykreować nasz nowy styl życia.

Jeszcze niedawno kultura osobista nie pozwalała wysyłać wiadomości SMS po godzinie 22.00. Współcześnie młodzież jest dostępna 24 godziny i 7 dni w tygodniu. Tak samo jest z produktami wytwarzanymi przez Internet. To, co pojawiło się w nim, dla młodych ludzi jest jak najbardziej realne. Twórcy internetowi mają bardzo duży wpływ na kształtowanie się estetyczne i poznawcze nastolatka¹². Młodzież otrzymuje obecnie od nich często gotowe rozwiązania. Coraz powszechniejsze jest szukanie pomocy w mediach, zamiast samodzielne zmierzenie się z problemem i próba jego rozwiązania. Na tej samej zasadzie młodzi ludzie ufają markom (influencerom), które ich nie zawiodły, a podają im właśnie gotowe rozwiązania na dręczące ich problemy i potrzeby, poprzez promowanie pewnych określonych produktów. Wiedząc o tych potrzebach, firma marketingowa może stworzyć idola nastolatków, który pod modnym hasłem „co jest trendy” będzie reklamował konkretne produkty, nie informując wcale, że jest to zwykły *product placement*.

Współcześnie to przyjemność stanowi wyznacznik i ideologię, która kreuje świat konsumentów, a kreowanie radości i szczęścia za wszelką cenę staje się obowiązkiem. Każda jednostka musi być szczęśliwa lub przynajmniej odczuwać taką potrzebę. Coraz częściej szczęście zostaje położone na wspomniany wcześniej *shopping*. Ludzie mają kupować, aby być szczęśliwymi osobami. Osiągnięcie pełni szczęścia nie jest możliwe, ponieważ konsumenta wciąż prowokuje się do posiadania czegoś nowego (nowa funkcja w telefonie, nowy krój, najnowsze wydanie) i zaspokajania kolejnych i kolejnych potrzeb generowanych przez specjalistów od reklamy. Cechą pokoleniową młodzieży jest odwaga, poczucie sprawstwa i panowania nad wieloma rzeczami. Nieobce im jest poczucie kontroli i wpływu na innych. Interesują ich tylko fakty poparte argumentami, które pozwalają iść do przodu. Młodzież wie, że kto posiada

¹² W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002, s. 19.

wiedzę w danym zakresie – ten wygrywa i jest w stanie zdominować innych. Coraz częściej młodzi ludzie koncentrują się na sukcesach, niechętnie przyznają się do porażki, pomijają trudne tematy – chcą cieszyć się życiem i patrzeć na nie pozytywnie. Szkoda im czasu na podejmowanie refleksji nad własnym życiem. Liczą się szybkie decyzje, a w razie czego wybór innej drogi. Nie szukają jego sensu, żyjąc tu i teraz tym co ważne w danej chwili. Mając świadomość tych cech pokoleniowych, marki za pomocą mediów i reklamy docierają do nastolatków starając się spełnić ich potrzeby, nie zawsze w sposób uczciwy. Dlatego tak ważna jest edukacja medialna młodzieży, zwrócenie ich uwagi na potrzebę ciągłego rozwijania wiedzy o nowych mediach, nauka krytycznego z nich korzystania i umiejętność dostrzegania manipulacji medialnych, w tym reklamotwórczych. To, czy dadzą się manipulować zależy od ich wiedzy, doświadczenia, ale i osób w ich najbliższym otoczeniu, które zwrócą im uwagę na pewne mechanizmy i praktykę kreowania fałszywych wartości przez media i w mediach. Santorski podsumował: „Wygra ten, kto połączy znajomość najnowszych technologii ze światem tradycyjnych wartości”¹³.

Odbiorcy zacierają linię pomiędzy światem realnym a wykreowanym. Jest to zjawisko niebezpieczne, któremu większość ludzi ulega nieświadomie i daje się wciągać w machinę manipulacji. Dla reklamodawców to bardzo dobra informacja – wiedzą, że konsument jest niedojrzały, infantylny i skupia się na sobie oraz swoich potrzebach¹⁴. Wprowadza to konsumenta w spiralę, która prowadzi do jego ciągłego nienasycenia i rozczarowania. Pożądane są zarówno dobra duchowe, jak i materialne – czyli tak zwana hiperkonsumpcja. Najczęściej jednak konsument, zwłaszcza ten młody, nie potrafi odróżnić potrzeb właściwych od wykreowanych, sprzedać więc mu można prawie wszystko, tylko trzeba wiedzieć jak. Media są potęgą, jeśli chodzi o kreowanie wartości, dlatego tak ważna jest edukacja konsumenta¹⁵, o której wspominałam wcześniej.

Materiały i metody

W 2018 roku przeprowadziłam badania, które objęły młodych konsumentów pomiędzy 16-19. rokiem życia. Przedmiotem tych badań były

¹³ J. Morbitzer, *W stronę przyszłej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszyc, W. Starościak, Wrocław 2009, s.69-76.

¹⁴ M. Bogunia-Borowska, *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006, s. 13-18.

¹⁵ M. Snarska, *Corporate design – wizualizacja tożsamości*, [w:] *Kształtowanie wizerunku*, red. B. Ociepka, Wrocław 2005, s. 91-98.

zachowania młodych ludzi oraz ich wybory. Główny problem badawczy został zdefiniowany następująco: Jaka jest świadomość konsumentka młodzieży? Problemy szczegółowe: jakie decyzje konsumentkie podejmuje młodzież? Czy pożądanie produktów ma wpływ na wybory badanej młodzieży? Czy młodzież jest zadowolona z podjętych przez siebie decyzji? Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, technikę – ankietę. Do moich badań (zwracając uwagę na przedmiot i zakres problematyki) wykorzystałam narzędzie badawcze, jakim jest kwestionariusz ankiety online, w którym posłużyłam się zarówno pytaniami otwartymi oraz pytaniami alternatywnymi. Zapewniłam grupę odbiorców, że ankieta będzie anonimowa i wykorzystana tylko i wyłącznie do celów naukowych. Grupa badawcza została dobrana metodą doboru losowego prostego, z zastosowaniem techniki losowania nieograniczonego. W związku z tym istnieje duże prawdopodobieństwo, że dostosowano ją na zasadzie przypadku. Grupę badaną stanowiła młodzież licealna (licea ogólnokształcące). Wychowawcy klas przesłali ankiety do uczniów. Celowo zostali dobrani uczniowie z różnych roczników – 148 respondentów (78 kobiet i 70 mężczyzn).

Organizując badania, wykonałam następujące czynności: wybrałam grupę biorącą udział w badaniu, określiłam zmienne, dobrałam wskaźniki, przygotowałam narzędzia badawcze (kwestionariusz ankiety online), przeprowadziłam badania na wybranej grupie, zakodowałam wyniki badań, przeprowadziłam analizę wyników badań, nawiązałam do teorii, wykazałam związek teorii z praktyką. W przeprowadzonym badaniu pilotażowym, na podstawie wywiadu z respondentami w podobnym wieku, zostały dobrane produkty pożądane, o które zapytałam w kwestionariuszu: artykuły spożywcze, artykuły odzieżowe, artykuły sportowe, kosmetyki, multimedia i akcesoria.

Rezultat

Jak już wspomniano, w badaniu wzięło udział 148 licealistów: 78 kobiet (52,70%) i 70 mężczyzn (47,30%). Kobiety chętniej wskazywały kosmetyki, natomiast mężczyźni artykuły sportowe. Pozostałe wybory produktów nie były zależne od płci badanych. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie, który z determinantów jest dla nich najistotniejszy przy wyborze produktów. Do wyboru otrzymali: cenę, jakość produktu, wygląd opakowania. Następnie ankietowani młodzi konsumenci mieli dobrać jedną cechę do jednego konkretnego produktu.

Tabela 1

Odpowiedzi respondentów

	Artykuły spożywcze	Artykuły odzieżowe	Artykuły sportowe	Kosmetyki	Multimedia i akcesoria
Cena produktu	46 (31,08%)	43 (29,05%)	23 (15,54%)	12 (8,10%)	24 (16,21%)
Jakość produktu	4 (2,70%)	34 (22,97%)	26 (17,56%)	12 (8,10%)	78 (48,64%)
Wygląd opakowania	22 (14,86%)	46 (31,08%)	32 (21,62%)	3 (2,02%)	45 (30,40%)

Źródło: badanie własne.

Ponad 1/3 respondentów zwraca uwagę na cenę artykułów spożywczych oraz odzieżowych. Około 20% wskazało artykuły sportowe oraz multimedia i akcesoria jako te, których cena jest istotna, ale nie najważniejsza. Młodzież najmniej zwraca uwagę na cenę kosmetyków.

Około 50% ankietowanych wskazało multimedia i akcesoria jako te, które powinny wykazywać się wysoką jakością. Natomiast, artykuły odzieżowe i sportowe są ważne, ale nie najważniejsze. Zaledwie kilka osób podało, że liczy się dla nich jakość kosmetyków, a tym bardziej artykułów spożywczych. Wygląd opakowania ma znaczenie w przypadku artykułów odzieżowych oraz multimedii i akcesoriów. Tę cechę oznaczyło zdecydowanie ponad 30% osób badanych. Niewiele mniej (ok. 20%) mają artykuły sportowe. Wygląd artykułów spożywczych i kosmetyków jest istotny w mniejszym stopniu. W kolejnym pytaniu respondenci zostali zapytani, co według nich przekonuje ich najbardziej do zakupu produktu. Młodzież mogła wypowiedzieć się pisemnie. Ponad połowa wypowiedzi odnosiła się do produktów zakupionych, zaobserwowanych lub polecanych w Internecie.

Jestem wielką fanką FitLovers i oglądam ich na YouTube. Teraz występują w Ameryka Express. Sprzedają super okulary. Teraz to prawie każdy je ma.

Nikt mnie nie przekonuje. Nie wierzę w reklamy w Internecie. Sam kupuję co chcę.

Kupuję to co polecają najlepsi.

W Internecie jest wszystko o czym tylko pomyśle.

Kupuję tylko najlepsze rzeczy. Chcę by były ładne i modne.

Zaledwie kilka osób wskazało rodzinę i przyjaciół. 12 osób (8,10%) nie podjęło próby wyjaśnienia, co ich przekonało do zakupu produktu.

Ostatnie pytanie zadane młodym badanym dotyczyło reklamy w Internecie. Respondenci mieli odpowiedzieć, czy są zadowoleni z produktów, które sami wybierają. W tym przypadku respondenci odpowiadali: tak – 132 (89,19%), nie wiem – 12 (8,10%), nie – 4 osoby (2,70%).

Wnioski z badań. Dyskusja

Rozważając przeprowadzone badania, możemy wyciągnąć kilka wniosków:

Kobiety w większym stopniu zwracają uwagę na środki kosmetyczne. Mężczyźni natomiast wybierają artykuły sportowe.

Cechy te są zdeterminowane płcią oraz sposobem prezentacji produktów. Z obserwacji wynika, że młode kobiety bardziej dbają o wygląd i uznają te elementy za istotniejsze. Natomiast młodzi mężczyźni chcąc przypodobać się płci przeciwnej, inwestują w sprzęt sportowy, który ma wpłynąć na wzrost ich atrakcyjności u niej lub w celu wzmocnienia swojego poczucia wartości.

Cena produktu jest istotna w przypadku produktów spożywczych.

Młodzi ludzie często artykuły spożywcze mają zapewnione przez rodzinę, z którą mieszkają. Kiedy dysponują własnym budżetem, wolą zainwestować w produkty, które przyniosą im więcej korzyści społecznych.

Jakość multimediiów i akcesoriów jest najistotniejsza dla młodych ludzi.

Młodzież zamierza mieć sprzęt dobrej jakości, aby utrzymywać dobrą pozycję w grupie społecznej, jak również by móc kontaktować się z rówieśnikami.

Najmniej istotna dla młodzieży jest jakość produktów spożywczych.

Wynik prawdopodobnie jest związany z sytuacją ekonomiczną młodzieży. Często młodzi ludzie mieszkają jeszcze z rodzicami i własne fundusze przeznaczają na przyjemności spożywcze. Nie są one jednak najważniejsze.

Najistotniejszy jest wygląd artykułów odzieżowych oraz multimediiów i akcesoriów.

Produkty te spośród wymienionych są najczęściej widoczne. Młodzież dokonuje oceny poprzez posiadanie konkretnych dóbr materialnych. Niewiele dalej pojawiają się artykuły sportowe.

Najmniej istotny jest wygląd kosmetyków.

Prawdopodobnie łączy się to z tym, że opakowania kosmetyków nie nosimy przy sobie na co dzień. Młodzi ludzie mogą korzystać z kosmetyków, ale niekoniecznie świadczą one o pozycji społecznej.

Ponad połowa ankietowanych wskazała udział Internetu przy zakupie produktu.

W wielu wypowiedziach pojawiał się Internet jako źródło informacji o produkcie. Badani chcąc się utożsamić z osobami promującymi produkt, sami je zakupują.

Okolo 90% respondentów jest zadowolonych z własnych wyborów.

Młodzież czuje się dowartościowana oraz że przynależy do odpowiedniej, wybranej przez siebie grupy.

Badania wykazały, że aby mieć możliwość kontroli wyborów konsumenckich młodzieży, należałoby wejść do świata influencerów. Wyznaczane przez nich trendy są odbierane jako wiarygodne i pozwalają młodzieży poczuć, że przynależą do wybranej przez siebie grupy społecznej. Aby badania te pogłębić, należałoby przeanalizować *content* (zawartość) oferowaną przez influencerów. Dlatego warto przyjrzeć się produktom przez nich oferowanym, a także sposobom, w jaki to czynią.

Świadomość konsumencka młodzieży istnieje, ale młodzi ludzie sami wyrażają zgodę na docieranie do nich z produktami, które są im oferowane. Świadczy o tym wysokie zadowolenie z posiadanych produktów, które wynosi aż 90%. Młodych ludzi można łatwo przywiązać do produktu. Wystarczy tylko wsłuchać się w ich zainteresowania i przez nie docierać do nich z produktami.

BIBLIOGRAFIA

- Bardziejewska M., Brzezińska A., Hejmanowski Sz., *Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004.
- Bogunia-Borowska M., *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005.
- Czarnecka G., *Samobójstwo w świetle poglądów na temat rozwoju struktury „ja”*, [w:] *Młodzież w zmieniającym się świecie*, red. A. Keplinger, Wrocław 2001.
- Ćwikliński A., *Pozytywne i negatywne znaczenie mass mediów dla środowiska edukacyjnego uczniów*, [w:] *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszyc, W. Starościk, Wrocław 2009.
- Dobson J.C., *Przygotowanie do dojrzałości*, Warszawa 1993.
- Doliński D., *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańsk 2005.
- Jakubowski W., *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002.
- Jawłowska A., *Reklama jako przekaz wartości*, [w:] *Kultura w procesie zmiany*, red. A. Jawłowska, G. Woroniecka, Olsztyn 2003.
- Kurzępa J., *Zagrożona niewinność*, Kraków 2007.

-
- Melchior M., *Spółeczna tożsamość jednostki (w świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego w latach 1944-1955)*, Warszawa 1990.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Morbitzer J., *W stronę przyszłej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszyc, W. Starościak, Wrocław 2009.
- Snarska M., *Corporate design – wizualizacja tożsamości*, [w:] *Kształtowanie wizerunku*, red. B. Ociepka, Wrocław 2005.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia*, t. 2, Gdańsk 2008.
- Zawada A., *Reklama a socjalizacja społeczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, red. A.W. Mitos, przy współudziale Z. Gajdzicy, Cieszyn 2003.

ALICJA ŁAWIAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

THE IMAGE OF FEMININITY AND MASCULINITY AS A RESULT OF THE SOCIALIZATION PROCESS IN CONTEMPORARY WORLD

ABSTRACT. Ławiak Alicja, *The Image of Femininity and Masculinity as a Result of the Socialization Process in Contemporary World* [Obraz kobiecości i męskości jako rezultat procesów socjalizacji we współczesnym świecie]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 425-440. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.28

The main purpose of this paper are gender stereotypes, which determine an image of femininity and masculinity in contemporary culture. The paper considers the consequences of compartmentalization. The author presents her own research about the stereotypes which create an image of femininity and masculinity in contemporary culture. The text concerns the problem of specific developmental limitations, which are hidden behind the aforementioned compartmentalization. The author based her research and theoretical inspiration on social psychology and social pedagogy (interconnected via socialization).

Key words: femininity, masculinity gender stereotypes, development, contemporary culture

This article shall be started by the reference to some crucial notions connected to the subject of this discourse. First, let me introduce the title femininity and masculinity. There is no doubt that both these terms are connected somehow with the gender differences. Basing on these differences, the classification into the men's and women's world was made already by primitive peoples. The women's world was associated with fertility, ground, water and children, while the men's world was associated with sky, war and rain. A peculiar dichotomy was also seen in the mythology: masculinity – femininity. Finally, the most pioneering and the most popular concept characterising this contrast develops, namely a biblical delineation of man and woman.¹

¹ E. Mandął, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.

Feminity and masculinity seem to be generated by ostensible stereotypes. According to Chlewiński² the stereotype is some formulaic pattern, the impression which cannot be surmount. *Stereos* in Greek means "tough" and *typos* is the mentioned above "pattern, impression". Stereotypes create some images in our heads, they are the result of a social message, they constitute the simplified image of reality, which is resistant to any changes.³ They always concern a particular group of people, isolated based on its representative features, such as: gender, nationality, race, profession or social background.⁴ Moreover, stereotypes are marked by laxity, as they consist of only selected information connected to a particular subject, generalising about the knowledge of the individual based on fragmentary albeit specific experiences.⁵

Stereotypes which concern gender are called gender stereotypes – "constellations of mental and behavioural features which are in the particular culture more commonly assign as characteristic to one gender than to the other".⁶ The generalisations presented above consist of some syndromes, behaviours and principles which are used in the course of every social interaction, further, over making expectations towards ourselves and other members of the society.⁷ Gender stereotypes pertain to many categories. One of them is gender roles, which, according to Mandal⁸ are the set of opinions and beliefs about both activities performed by men and women and which of them are appropriate for each gender. These activities concern mainly professional duties.

Perspective prejudices are formed by the socialisation. Wincenty Okoń defines the term of the socialisation as the set of changes which are made in a person by social influence which creates the individual into a legitimate, sterling member of the particular society.⁹ Buczkowski¹⁰ states that the socialisation has impact on the person's personality. The personality consists of the character and the temper that is what we inherit, what we are born with and what we acquire from the social environment.¹¹

The personality seems to be some category of gender stereotypes collaterally to social roles. Another set of features are: realm of appearance, pro-

² Z. Chlewiński, *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, Eds. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992.

³ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2004.

⁴ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003.

⁵ M. Grabowska, *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości*, Bydgoszcz 2007.

⁶ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje*, p. 15.

⁷ L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002.

⁸ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje*.

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

¹⁰ A. Buczkowski, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w:] Brach-Czaina, *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok 1997.

¹¹ G. Allport, *Personality: A psychological interpretation*, New York 1937.

fession¹², and according to Długolecka¹³ even sexual life. Moreover, the behaviour components may be distinguished in here. Grabowska¹⁴ differentiates attributes describing man and woman. In compliance with gender stereotypes, women are seen as: sensitive, delicate, flirtatious, intuitive, careful, romantic, profligate, curious, emotional, talkative. Moreover, they are characterized by changing moods, love to children, gossiping, taking care of home and as unskilful drivers. Whereas men are proud, bold, however; selfish, love sport and alcohol, are full of self-confidence, physical and mental strength, abilities connected with decision making and can drive a car. Masculinity is connoted with mess, not showing emotions, thralling, work activity and jealousy. As mentioned above, there may be distinguished six components of gender stereotypes (see Table 1). The realm of appearance consists of four attributes of both men and women. Charm, cleanliness, subtle voice and soft moves are certainly connected with woman. However, strength, robustness, tallness and broad-shouldered figure are connected with man. The female personality consists of: curiosity, warm in social relations, commitment, care of other's feelings, fondness, sensitivity, understanding, helping and emotionality. Typical male features connected with personality are: ease in decision-making, sense of leadership, activity, self-belief, independence, not undergoing the pressure, proficiency, jealousy and reliability. Women are usually connoted with professions as: telephonist, nurse, therapist, speech therapist or primary school teacher. Men are associated with lorry drivers, insurance agents, chemists, telephone fitters and mayors. The components of social roles performed by women are activities such as: house management, being an emotional support to others, taking care of children or decorating the house. According to stereotypes, men should financially support the family, repair the house, spearhead and be the head of the household. Concerning a behaviour, we believe that women gossip, have changing moods and tease, while men do not cry, do not show emotions and are messy.¹⁵ Długolecka¹⁶ additionally states that there is a set of stereotypes relevant to sexual life, related to men and women. It is commonly assumed that women cannot get pleasure out of sex without sense of emotional connection. Moreover, they have greater control on their sexual needs. Concerning men, situation is on the contrary, as they can get pleasure out of sex even without emotional connection and they have fewer control on their sexual needs.

As can be noticed, both male and female gender have peculiar set of features, roles, behaviours and activities which are assigned to them by society.

¹² E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje*.

¹³ M. Długolecka, *Raport o seksualności Polaków - Pfizer*, Warszawa 2002.

¹⁴ M. Grabowska, *Stereotypy płci*.

¹⁵ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje*; M. Grabowska, *Stereotypy płci*.

¹⁶ M. Długolecka, *Raport*.

All of the mentioned above epithets seem to create stereotype ergo some image of man and woman insisted in our minds. Originally there were distinguished only few features characterising both genders. Concerning men, they were: leadership, agency and aggressiveness. Concerning women, they were: dependency, emotionality and passivity.¹⁷ Nowadays, as presented above, we have more than fifty features.

There is no doubt that stereotypes skew our image of reality, tend to undue generalisations, generalise some social groups and they often prevaricate. The power of gender stereotypes is illustrated by the riddle, cited by Eugenia Mandal.¹⁸

A boy and his father were victims of a car accident. The father died outright, the son had serious injuries. The ambulance took him to the nearest hospital. The remarkable surgeon was called to conduct an immediately operation to save the boy's life. However, the surgeon entering the operating theatre said: 'I can't operate this boy. It's my son'. The question is: how is it possible?¹⁹

The most common answers to this question consider that the father was the surgeon somehow and there was some mistake or the kid was adopted. However, none of these answers is correct. The explanation is simpler – the surgeon was the mother of the kid. Why people do not acknowledge that it was simply a mother? We subconsciously think that woman is not suitable to the profession of surgeon. Woman is not strong mentally and does not have others, essential to this job, abilities. Besides, surgeons are always men! – This is what our brain orders us to think. Maybe there is worth to fight with these thoughts?²⁰

Table 1

Components of gender stereotypes

1. Appearance
<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes related to women: charm, subtle voice, soft moves, cleanliness • Stereotypes related to men: tall, robust, strong, broad-shouldered
2. Personality
<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes related to women: commitment, sensitivity, care of others' feelings, fondness, warm in social relations, emotionality, helping, understanding, curiosity • Stereotypes related to men: self-belief, activity, sense of leadership, ease in decision-making, independence, not undergoing the pressure, reliability, proficiency and jealousy

¹⁷ S. Cross, H. Markus, in: B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003.

¹⁸ E. Mandal, *Kobiecość i męskość*.

¹⁹ Ibidem, p. 11.

²⁰ Ibidem.

3. Profession
<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes related to women: primary school teacher, nurse, speech therapist, telephonist, therapist • Stereotypes related to men: chemist, lorry driver, insurance agent, telephones fitter, mayor
4. Social roles
<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes related to women: decorating the house, being an emotional support to others, house management, taking care of children • Stereotypes related to men: repairing the house, financial support of the family, being a spearhead, being the head of the household
5. Sexual life
<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes related to women: have greater control on their sexual needs, get pleasure out of sex only with sense of emotional connection • Stereotypes related to men: have fewer control on their sexual needs, get pleasure out of sex without sense of emotional connection, even with strangers
6. Behaviour
<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes related to women: gossiping, flirtatious, have changing moods • Stereotypes related to men: do not show emotions, do not cry, messy

Source: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2004; M. Grabowska, *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości*, Bydgoszcz 2007; M. Długołęcka, *Raport o seksualności Polaków – Pfizer*, Warszawa 2002.

The image of masculinity and femininity shapes in our mind in socialisation process in which we achieve knowledge about common standards, values and rules which regulate life in particular society. Gender stereotypes are implanted in that stage. By them, we concrete image of man and woman in our head. The key source of creating this image is raising environment which consists of mainly family and school.²¹

It emerges that soon after birth parents choose the way of treating the child. They treat differently boys and girls. Girls are treated more delicate, their parent express calm, however towards boys parents try to transmit features such as activity and strength.²²

Moreover, children follow example by observing models and how particular behaviours connected with gender are rewarded. After that, they get assignments in school which are related to gender stereotypes, primarily to components of social roles. According to Chomczyńskiej-Miliszkievicz²³,

²¹ E. Napora, *Skrzydła i korzenie*, Niebieska Linia, 2005, 2.

²² A. Buczkowski, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w]: Brach-Czaina, *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok 1997.

²³ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.

girls decorate classrooms or prepare meals on school trips, whilst boys are responsible for music, picking brushwood or carrying banner. All these premises render that women in adult life present compliant and dependent attitude, while men beam with independence and dominance.²⁴

Writing about gender stereotypes it is essential to concern their consequences and by doing this explain the scale of this article. One of the consequences is sexism which is almost direct result of gender stereotypicalisation. This system of negative attitudes and related to them behaviours that refer to the gender, constitute the expression of discrimination – in the education, word and family realm. The sexism in education realm may be seen in encouraging women to develop in humane or artistic field and discouraging them to develop in science. This system concerns also men. By sexism we prove to be close-minded in some patterns which prevent our self-realisation connected with developing our talents and hobbies.²⁵

There was conducted a study which aimed to recognition how much modern vision of masculinity and femininity is congruent with gender stereotypes. The study was derivated from six components of gender stereotypes which were presented before (see Table 1). Mentioned above image of masculinity and femininity constitute dependent variable. Gender stereotypes of six fields (appearance, personality, social roles, profession, behaviour, sexual life) constitute independent variable. Indicating devices are: the number of followed stereotypes in the field of appearance, personality, social roles, profession, behaviour and sexual life.

The study was conveyed by the quantitative measure method, more specific diagnostic survey. In this survey the multivariate scale (semantic differential), made by the author, was used. Interviewee pointed to which extend they agree that particular feature describes man or woman. The answers have determined points assigned (different concerning stereotypical features of men and women)

In the survey attended 141 interviewees (41 men and 100 women) in age of 19 to 60 years old, heterosexual orientation.

There was a distinction into results concerning stereotypical male and female features and they were assigned to appropriate categories (appearance, personality, social roles, profession, behaviours and sexual life). Then the actual amount of answers was assigned to each feature.

There was weighted average calculated to every result concerning both male and female features in every category presented above. The results were

²⁴ M. Drost-Rudnicka, *Edukacja wczesnoszkolna a problem nierówności płci – uczniowskie stereotypy postrzegania płci*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, Eds. N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012.

²⁵ M. Grabowska, *Stereotypy płci*.

Table 2

The number of points assigned to answers concerning stereotypical features
of men and women

Type of the answer	The number of points for features stereoty- pically male	The number of points for features stereoty- pically female
„I strongly agree that this feature de- scribes a woman”	1	5
„I agree that this feature describes a woman”	2	4
„This feature describes neither a man nor a woman”	3	3
„I strongly agree that this feature de- scribes a man”	4	2
„I agree that this feature describes a man”	5	1

Source: Author's study.

an established explicitation of ranges of evaluated weighted average concern-
ing masculinity and femininity.

9,4 - 22 → low congruence of masculinity and femininity image with gender
stereotypes;

23 - 36 → congruence of masculinity and femininity image with gender ste-
reotypes in average level;

> 36 → high congruence of masculinity and femininity image with gender
stereotypes.

The results of the study (see Table 3) show high congruence of femininity
image and common gender stereotypes concerning appearance (granted that
($\bar{x} \approx 39,5$). In this category charm is the most dominant feature with the
highest amount of weighted average ($\bar{x} \approx 42$). It seems to be the most com-
mon of stereotype's components concerning women's appearance. Another
feature which has the high level of congruence while describing femininity as
stereotype is subtle voice ($\bar{x} \approx 41,5$) next in the hierarchy are soft moves ($\bar{x} =$
 ≈ 40) and cleanliness, which is the only one of the appearance's components
that has the average level ($\bar{x} \approx 34,5$) of congruence with the femininity.

The high congruence of femininity image and gender stereotypes is also seen
concerning personality features ($\bar{x} \approx 37$). The components in descending or-
der (by the amount of weighted average (\bar{x}) are as follows: sensitivity ($\approx 41,3$),
emotionality (≈ 41), care of others' feelings ($\approx 38,7$), warm in social relations
($\approx 37,4$), understanding ($\approx 37,3$), fondness ($\approx 36,3$), commitment ($\approx 34,8$), curiosity
($\approx 34,4$), helping (≈ 32). Only three stereotypical features concerning personality
have average level of congruence with modern femininity image (commitment,
curiosity and helping).

Table 3

The results of the studies of congruence of femininity image concerning appearance with common gender stereotypes

Stereotypical features of woman					
Appearance ($\bar{x} = \approx 39,5$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Charm	76	53	11	0	1
Soft moves	62	57	20	0	2
Cleanliness	31	46	56	3	5
Subtle voice	70	60	11	0	0

Source: Author's study.

Table 4

The results of the studies of congruence of femininity image concerning personality with common gender stereotypes

Stereotypical features of woman					
Personality ($\bar{x} = \approx 37$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Commitment	44	35	43	14	5
Care of others' feelings	49	65	23	3	1
Warm in social relations	40	61	37	3	0
Helping	19	35	76	8	3
Emotionality	70	50	21	0	0
Sensitivity	77	45	16	3	0
Fondness	45	46	38	9	3
Understanding	43	61	29	5	3
Curiosity	35	42	49	11	4

Source: Author's study.

Table 5

The results of the studies of congruence of feminity image concerning profession with common gender stereotypes

Stereotypical features of woman					
Profession ($\bar{x} = \approx 35$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Nurses	25	57	56	2	1
Makes calls	19	26	85	7	4
Teaches kids	38	57	45	1	0
Carries out therapy	24	38	75	1	3
Corrects speech impediment	34	60	44	1	2

Source: Author's study.

The feminity image seems to be congruent with common gender stereotypes concerning profession in the average level. Only primary school teacher ($\bar{x} = \approx 37$) and speech therapist ($\bar{x} = \approx 36,4$) have a high level of congruence with the image of a modern woman. Other components, such as nurse ($\bar{x} = \approx 35,2$) therapist ($\bar{x} = \approx 33,5$) or telephonist ($\bar{x} = \approx 31,5$) have an average level of congruence with the image of a modern woman (see Table 5).

Basing on the table above (Table 6), it is seen that the feminity image is congruent with common gender stereotypes concerning social roles in the average level ($\bar{x} = \approx 36$). The high congruence in this category has the role of taking care of children ($\bar{x} = \approx 37$) and managing the house ($\bar{x} = \approx 36,3$). Other components have the average level of congruence with the modern feminity image (decorating the house, where $\bar{x} = \approx 35,8$, being an emotional support, where $\bar{x} = \approx 35,6$).

The level of congruence with the feminity image in stereotypes concerning behaviour (see Table 7) is high ($\bar{x} = \approx 38$). The highest amount of the weighted average (\bar{x}) has changing of moods ($\bar{x} = \approx 39,5$), at the second place there is being flirtatious ($\approx 38,5$) and the last component is gossiping (≈ 35).

Table 6

The results of the studies of congruence of femininity image concerning social roles with common gender stereotypes

Stereotypical features of woman					
Social roles ($\bar{x} = \approx 36$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Manages the house	33	61	42	4	1
Decorates the house	38	49	46	5	3
Is an emotional support to others	39	53	32	14	3
Takes care of children	40	56	43	2	0

Source: Author's study.

Table 7

The results of the studies of congruence of femininity image concerning behaviour with common gender stereotypes

Stereotypical features of woman					
Behaviour ($\bar{x} = \approx 38$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Gossips	31	48	51	8	3
Has changing moods	60	53	25	2	1
Is flirtatious	51	61	23	3	3

Source: Author's study.

In the field of the last category – sexual life, there is an average congruence of the femininity image with the common gender stereotypes ($\bar{x} = \approx 35$)

Table 8

The results of the studies of congruence of feminity image concerning sexual life with common gender stereotypes

Stereotypical features of woman					
Sexual life ($\bar{x} \approx 35$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Gets pleasure out of sex only with sense of emotional connection	29	51	56	1	4
Has greater control on her sexual needs	31	55	49	4	2

Source: Author's study.

Having the greater control on the sexual needs seems to be assigned to women more frequent ($\bar{x} \approx 35,5$) than the component of getting the pleasure out of sex only with sense of emotional connection ($\bar{x} \approx 34,9$).

Table 9

The results of the studies of congruence of masculinity image concerning appearance with common gender stereotypes

Stereotypical features of man					
Appearance ($\bar{x} \approx 40$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Robust	2	2	23	55	59
Strong	1	4	19	57	60
Tall	0	0	33	58	50
Broad-shouldered	0	1	12	53	75

Source: Author's study.

The masculinity image concerning appearance (similarly to the femininity image) has a high level of congruence with the gender stereotypes ($\bar{x} = \approx 40$). The most commonly described as masculine are features: broad-shouldered figure ($\bar{x} = \approx 41,7$) and strength ($\bar{x} = \approx 40$). On the third place there is robustness ($\bar{x} = \approx 39,3$) and then tallness ($\bar{x} = \approx 38,7$), which still has a high level of congruence with the modern masculinity image (see Table 9).

The masculinity image is congruent with the gender stereotypes concerning personality in the average level ($\bar{x} = \approx 29$). The descending order of the components (by the amount of weighted average (\bar{x})) is as follows: the sense of leadership ($\approx 36,6$), ease in decision-making (≈ 34), not undergoing the pressure (≈ 33), self-belief ($\approx 32,4$), activity (≈ 32), independence ($\approx 28,2$), reliability ($\approx 27,9$), proficiency ($\approx 26,9$), jealousy (≈ 24). The most commonly assigned feature in this category is the sense of leadership which is congruent with the modern masculinity image in the high level (see Table 10).

Table 10

The results of the studies of congruence of masculinity image concerning personality with common gender stereotypes

Stereotypical features of man					
Personality ($(\bar{x} = \approx 29)$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Self-belief	8	9	63	34	27
Sense of leadership	8	4	27	58	44
Activity	8	12	61	39	21
Ease in decision-making	3	14	43	53	28
Not undergoing the pressure	5	11	50	52	23
Independence	19	20	56	26	20
Proficiency	13	28	77	12	11
Reliability	13	24	72	19	13
Jealousy	27	36	53	23	2

Source: Author's study.

The masculinity image is congruent with the gender stereotypes concerning profession in the average level ($\bar{x} = \approx 33$). The high congruence is ob-

served in components (see Table 11) such as: lorry driver ($\bar{x} = \approx 39,7$) or telephones fitter ($\bar{x} = \approx 38,7$). Other professions are not as commonly assigned to men and those are: mayor ($\bar{x} = \approx 34$), insurance agent ($\bar{x} = \approx 28,9$) or chemist ($\bar{x} = \approx 25$).

Table 11

The results of the studies of congruence of masculinity image concerning profession with common gender stereotypes

Stereotypical features of man					
Profession ($\bar{x} = \approx 33$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Drives a lorry	0	0	28	53	60
Manages a city	2	4	67	40	28
Is an insurance agent	8	17	84	21	11
Works as chemist	15	31	85	8	2
Fits telephones	0	0	22	80	39

Source: Author's study.

The average level of congruence between the masculinity image and gender stereotypes is also observed in the field of social roles ($\bar{x} = \approx 35$). As seen in the table below (Table 12) the sense of leadership ($\bar{x} = \approx 36,6$) and repairing the house ($\bar{x} = \approx 38,3$) are congruent with the common masculinity image in the high level. The average level of congruence between the gender stereotypes and the modern masculinity image is seen in features such as: financial support of the family ($\bar{x} = \approx 35$) and being a spearhead ($\bar{x} = \approx 30,3$).

The masculinity image seems to be congruent in the average level with gender stereotypes concerning behaviour ($\bar{x} = \approx 36$). Men are said to (see Table 13) do not show emotions ($\bar{x} = \approx 36,8$) and do not cry ($\bar{x} = \approx 38,2$). The average level of congruency with the masculinity image is seen in being messy ($\bar{x} = \approx 32,3$).

The congruency concerning sexual life (see Table 14) in the masculinity image with the common gender stereotypes is also on the average level ($\bar{x} = \approx 35$). The results on this field are similar to the results concerning femininity, where answers are analogical to these presented below. The respondents decide that men have fewer control on their sexual needs ($\bar{x} = \approx 35,5$) and that they get sexual pleasure out of sex even with strangers ($\bar{x} = \approx 34,5$).

Table 12

The results of the studies of congruence of masculinity image concerning social roles with common gender stereotypes

Stereotypical features of man					
Social roles ($\bar{x} = \approx 35$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Financially supports the family	0	2	59	55	25
Repairs the house	6	2	19	62	52
Is the head of the household	17	14	51	38	21
Is a spear-head	8	4	27	58	44

Source: Author's study.

Table 13

The results of the studies of congruence of masculinity image concerning behaviour with common gender stereotypes

Stereotypical features of man					
Behaviour ($\bar{x} = \approx 36$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Does not cry	0	1	28	73	39
Does not show emotions	0	2	45	57	37
Makes a mess	7	6	67	40	21

Source: Author's study.

Table 14

The results of the studies of congruence of masculinity image concerning sexual life with common gender stereotypes

Stereotypical features of man					
Sexual life ($\bar{x} \approx 35$)					
	I strongly agree that this feature describes a woman	I agree that this feature describes a woman	This feature describes neither a man nor a woman	I agree that this feature describes a man	I strongly agree that this feature describes a man
Gets pleasure out of sex without sense of emotional connection	0	4	65	46	26
Has a fewer control on his sexual needs	1	6	46	58	30

Source: Author's study.

Summing up presented results of the study, it is essential to highlight that masculinity and femininity image is congruence with the common gender stereotypes. Mainly, the congruency is on the average level, however; there is occasionally a high level of congruency – i.e. concerning appearance, personality and behaviour of women and appearance of men. The femininity image seems to be generated by the gender stereotypes in the higher level than the masculinity image.

BIBLIOGRAPHY

- Allport G., *Personality: A psychological interpretation*, H. Holt and Company, New York 1937.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Buczkowski A., *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w:] Brach-Czaina, *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Trans Humana, Białystok 1997.
- Chlewiński Z., *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, Eds. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

- Chomczyńska-Miliszkievicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
- Cross S., Markus H.R., *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenia na różnice*, Ed. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Długołęcka M., *Raport o seksualności Polaków – Pfizer, SMG KRC*, Warszawa 2002.
- Drost-Rudnicka M., *Edukacja wczesnoszkolna a problem nierówności płci – uczniowskie stereotypy postrzegania płci*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, Eds. N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012.
- Grabowska M., *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.
- Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Napora E., *Skrzydła i korzenie*, Niebieska Linia, 2005, 2.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

EDYTA NOWAK-ŻÓŁTY

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

TOMASZ BOŻEROCKI

Uniwersytet Wileński

PLATFORMA E-LEARNINGOWA NARZĘDZIEM W NAUCZANIU ZDALNYM OSÓB DOROSŁYCH

ABSTRACT. Nowak-Żółty Edyta, Bożerocki Tomasz, *Platforma e-learningowa narzędziem w nauczaniu zdalnym osób dorosłych* [The E-learning Platform as a Tool in Remote Adult Learning]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp.441-452. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.29

The authors of the article address issues concerning the teaching of the Polish language of adults living in the Czech Republic, Lithuania and Latvia via remote education, using the e-learning platform. They point to the unique approach of adults to education by means of IT tools (e-learning platform). The aim of the authors' search is to try to answer the question: "Is learning Polish using an e-learning platform effective?" The authors also want to learn about the platform itself as a tool in adult learning.

Key words: adult education, long-distance learning, e-learning platform

Wprowadzenie

Dorosłość to etap w życiu człowieka, który zaczyna się tuż po zakończeniu procesu biologicznego dojrzewania, czyli około dwudziestego roku życia i trwa do późnych lat starości. Dzięki własnemu rozwojowi, dynamice życia i aktywności społecznej człowiek dorosły ma możliwość transgresji, czyli przekraczania własnych granic. Edukacja stanowi zdecydowanie jedną z najistotniejszych aktywności w dorosłości. Postępująca globalizacja i wzmożony rozwój technologiczny wymusiły powstanie nowego społeczeństwa, zwanego społeczeństwem wiedzy. Szybkie uczenie się i otwartość na samokształ-

cenie stało się jedną z najważniejszych kompetencji we współczesnej epoce cyfryzacji. Dotyczy to całego społeczeństwa, w tym osób dorosłych.

Zdaniem Mieczysława Malewskiego, edukacja to czynność uczenia się i nauczania,

ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw (...) edukację tworzą czynności nauczania i czynności uczenia się (...) ich ranga w procesach edukacji ludzi dorosłych zmieniała się wraz ze zmianą społecznych funkcji, jakie dla tego typu edukacji zakładano¹.

Tadeusz Aleksander zauważa natomiast, że

edukacja dorosłych jest coraz większym wyzwaniem, jest bowiem związana z własną odpowiedzialnością i samodyscypliną, w czasach współczesnych, pełnych rozleniwiających pokus otaczającego świata oraz rozprzestrzeniającej się postawy konsumpcyjnej, swobody i wygodnictwa, tworzy się poważne zagrożenie dla kształcenia wymagającego wysiłku i zdyscyplinowania, niemal benedyktyńskiej pracowitości².

Nauczanie i uczenie się za pomocą sieci internetowej nazywane jest popularnie e-learningiem i choć różne są jego formy, to jednak prawdopodobnie coraz rzadziej można spotkać kogoś, kto nie znałby znaczenia tego pojęcia. „E-learning to zmiana filozofii kształcenia – zorientowana na ucznia i oparta na stałym dostępie do wiedzy”³. Wydaje się, że nauczanie zdalne, czyli edukacja na odległość realizowana za pomocą łączy internetowych, zaspokaja potrzebę współczesnego społeczeństwa do szerokiego dostępu do informacji i komunikacji. Stanisław Juszczyk dodaje, że

edukacja na odległość jest symboliczną ilustracją potencjalnej komplementarności między postępowaniem technologicznym a imperatywem zapewnienia w niedalekiej przyszłości edukacji podstawowej dla wszystkich⁴.

Kursy zdalne przełamują bariery geograficzne, czasowe i społeczne, tak wynika z danych zgromadzonych w trakcie badań w związku z realizacją projektu Erasmus+ „Wiedza bez barier – innowacyjne metody nauczania osób dorosłych”. Jednym z celów projektu realizowanego w latach 2016-2018

¹ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się, o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 45–46.

² T. Aleksander, *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, Kraków 2006, s. 153.

³ J.J. Czarkowski, *E-Learning dla dorosłych*, Warszawa 2012, s. 85.

⁴ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość*, Toruń 2003, s. 3.

było przygotowanie i wdrożenie platformy e-learningowej, na której zostały umieszczone kursy języka polskiego dla osób mieszkających w Republice Czeskiej, Litewskiej i Łotewskiej, którzy często mają polskie pochodzenie. Założono stworzenie kompleksowego systemu kształcenia pozaformalnego dla dorosłych, animowanego przez wykwalifikowaną kadrę nauczycieli oraz samych uczestników kursów z Czech, Litwy i Łotwy, przy aktywnym udziale kadry Akademii WSB, która pełni rolę moderatorów tych prac i ekspertów. Projekt powstał jako odpowiedź na potrzeby organizacji mniejszości polskich za granicą, którzy poszukują kontaktu z językiem polskim, kulturą, tradycją między innymi poprzez kształcenie pozaformalne.

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: czy platforma e-learningowa może być narzędziem zasadnym w kształceniu osób dorosłych na przykładzie kursów języka ojczystego dla Polaków mieszkających w Czechach, na Litwie i Łotwie.

Platforma e-learningowa jako narzędzie edukacji zdalnej

Współcześni użytkownicy Internetu uczestniczą w różnych aktywnościach – od oglądania, czytania treści, komentowania, do produkowania treści. Rodzaj aktywności określa poziom cyfrowych kompetencji. Człowiek dojrzały, zdaniem autorów, odkryje motywację do uczenia się nowych technologii tym szybciej, im wcześniej zobaczy sens wykorzystania ich w rozwiązywaniu wyzwań życia prywatnego. Irena Kurasz dodaje, że

korzystanie z sieci komputerowej jest dogodne nie tylko z powodu szybkiego i łatwego dostępu do wiedzy, lecz także dlatego, iż treści w niej umieszczone można w łatwy sposób modyfikować, aktualizować i rozpowszechniać. Kształtując swoją świadomość, jednostka dokonuje wyboru informacji zgodnie z własnymi upodobaniami⁵.

Takie możliwości szybkiego dostępu, a jednocześnie modyfikacji wiedzy daje platforma e-learningowa, która jest aplikacją pozwalającą tworzyć, prowadzić i administrować kursy w ramach kształcenia zdalnego. Stanowi ona zestaw narzędzi informatycznych pozwalających na realizowanie kształcenia na odległość. W Polsce dużą popularnością cieszy się Platforma e-learningowa Moodle. Obecnie „Moodle jest rozpowszechniony za darmo jako otwarte oprogramowanie (*open source*) zgodnie z licencją GNU GPL”⁶.

⁵ I. Kurasz, *Edukacja dorosłych wobec problemów globalizacji*, [w:] *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2007, s. 41.

⁶ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Moodle> [dostęp: 02.12.2018].

Kursy języka polskiego w ramach projektu Erasmus + „Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych” zostały utworzone na tej właśnie platformie. Dla nauczyciela tworzącego kurs jest to narzędzie niezwykle wygodne, ponieważ zawiera własne edytory tekstów i grafiki, co pozwala na merytoryczne opracowywanie materiałów dydaktycznych bezpośrednio na platformie. Platforma Moodle dysponuje także zestawem „narzędzi” do tworzenia różnorodnych aktywności dla uczestników kursów. Dobrze zaplanowane ćwiczenia i aktywności do samodzielnego wykonania przez uczestnika kursu nie tylko wzbogacają treści, ale stanowią także czynnik angażujący i motywujący do samokształcenia. Materiały dydaktyczne przygotowane przez prowadzącego kurs mogą być przez niego rozbudowywane i usuwane w każdej chwili. Nauczyciel, który pełni rolę moderatora kursu, może także zarządzać treściami na kursie, to znaczy podzielić i udostępnić materiały w tym samym czasie lub ukryć i udostępnić w dowolnym czasie. Na platformie Moodle można prezentować treści w różnej formie, między innymi jako: dokumenty tekstowe, dokumenty w języku HTML, materiały informacyjne, plan kursu, harmonogram, zakładane efekty i cele kursu, załączniki w formatach: PDF, Word, Flash, PowerPoint, e-podręczniki, raporty, studia przypadku, symulacje oraz odnośniki do stron internetowych.

Kształcenie na platformie e-learningowej odbywa się w systemie asynchronicznym, czyli uczestnik kursu sam decyduje kiedy załączy kurs oraz ile czasu poświęci na czytanie materiałów i wykonywanie aktywności. Uczestnicy samodzielnie „określają” sobie czas na naukę, w zależności od innych swoich życiowych obowiązków. Taka forma nie ogranicza wirtualnego kontaktu z prowadzącym czy z grupą uczących się. Komunikacja odbywa się głównie poprzez fora dyskusyjne, a także pocztę e-mail. Forum dyskusyjne jest szczególnie istotnym narzędziem w nauczaniu asynchronicznym na platformie e-learningowej. Pozwala na wymianę informacji i opinii między uczestnikami kursu. Taka dyskusja jest najczęściej komunikacją jawną, to znaczy uczestnicy kursu czytają nawzajem swoje wypowiedzi, które są widoczne dla wszystkich zalogowanych na kurs. W celu dodatkowego zaktywizowania grupy, nauczyciel prowadzący kurs może taką dyskusję zaplanować w określonym czasie, na przykład na dwa tygodnie, po czym dyskusja zostaje zamknięta i nie ma możliwości dopisywania swojej odpowiedzi.

Platforma e-learningowa umożliwia także archiwizowanie treści w czasie określonym przez administratora platformy. Udział uczestników w poszczególnych aktywnościach może być dokładnie analizowany i raportowany prowadzącemu kurs.

Założenia metodologiczne

Erall Babbi przyjmuje, że celem badania naukowego jest eksploracja, opis i wyjaśnienie problematyki badawczej⁷. W prezentowanym przypadku celem badań było poznanie, na ile platforma e-learningowa wraz z umieszczonymi na niej kursami języka polskiego jest interesującą i przystępną formą nauki dla osób mieszkających w Czechach, na Litwie i Łotwie, dla obywateli tych krajów, jak i osób pochodzenia polskiego. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, a narzędziem był samodzielnie skonstruowany kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz skonstruowano głównie na podstawie kafeterii dysjunktywnej (badany miał do wyboru jedną odpowiedź). Badanie przeprowadzono we wrześniu i październiku 2018 roku.

Efektywność platformy e-learningowej w nauczaniu osób dorosłych – prezentacja wyników badań

Kursy języka polskiego na platformie e-learningowej Moodle w ramach projektu Erasmus + „Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych” zostały utworzone z myślą o Polakach mieszkających na Litwie, Łotwie i w Czechach, którzy przed laty stracili kontakt z językiem ojczystym, a obecnie znajdują się na emeryturze, czują się Polakami i nie chcą stracić kontaktu z poprawnym językiem. Kursy są przeznaczone także dla dorosłych osób, którzy są Litwinami, Łotyszami i Czechami od urodzenia, ale pracują i mieszkają na pograniczu lub w Polsce, którzy z racji wykonywanego zawodu lub zajmowanego stanowiska powinni posługiwać się poprawną polszczyzną. Założono, że odbiorcami kursu będą osoby dorosłe – od 18. roku życia do 68 lat i więcej. Przyjęto za cel przybliżanie zasad poprawności językowej i podniesienie kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim. Głównym założeniem było przygotowanie i wdrożenie platformy e-learningowej, a na niej umieszczone kursy, które następnie powinny być rozbudowywane i współtworzone przez ich uczestników z różnych krajów. Do koordynacji platformy pod kątem merytorycznym wyznaczono wybranych wykładowców Akademii WSB. Projekt realizowano w latach 2016-2018. Kursy na platformie e-learningowej zostały ukończone w sierpniu 2018 roku i wtedy na platformę zalogowali się pierwsi użytkownicy. Kursy dla poszczególnych narodowości stanowią wybrane

⁷ E.R. Babbie, *The Practice of Social Research*, Wadsworth/Thomson Learning, All Rights Reserved, 2001, s. 112-113.

zagadnienia fleksyjne, składniowe, leksykalne, sprawiające szczególne trudności użytkownikom polszczyzny na Litwie, Łotwie i w Czechach. W ramach kursów zaplanowano opanowanie wiedzy i słownictwa z różnych obszarów – od kultury po obszar kulinariów. Zakłada się, że trwanie i rozwój platformy e-learningowej przyczyni się do osiągnięcia większej sprawności komunikacji i rozbudzenia wrażliwości językowej. Dane dotyczące wieku badanych zawiera tabela 1.

Tabela 1
Charakterystyka badanej grupy (N 52)

Wiek	18-27 lat	28-37lat	38-47lat	48-57	57-67	68 i więcej
Procent wskazań	0%	13,5%	15,4%	15,4%	34,6%	21,2%

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych zawartych w tabeli można wnioskować, że w pierwszym tygodniu, kiedy kurs został udostępniony w przestrzeni internetowej, załogowały się osoby w wieku powyżej 57 lat. Nikt z przedziału wieku między 18. a 27. rokiem życia nie wykazał zainteresowania kursem. Autorzy wnioskują, że taka sytuacja może wynikać z krótkotrwałego czasu funkcjonowania kursu na platformie, początkowego dostępu informacji o funkcjonowaniu platformy oraz braku czasu wolnego wśród osób młodych. Grupa uczestników do 30. roku życia to osoby żyjące niezwykle dynamicznie i zapewne korzystające z Internetu, jednak po „utartych” przez siebie ścieżkach (Facebook, Instagram, mail). Autorzy zakładają, że wraz z kampanią informacyjną i działaniami upowszechniającymi naukę języka polskiego dla Polaków poza granicami kraju (konferencje, publikacje, mailing) liczba osób będzie systematycznie wzrastać.

Autorzy przeanalizowali odpowiedzi 52 respondentów, którzy jako pierwsi załogowali się i zapisali na kurs. Największą grupę załogowanych stanowili Polacy (57%), dalej Czesi (18%), Łotysze (18%) i Litwini (7%). Z analizy badań wynika fakt nierównego rozłożenia się udziału procentowego osób pochodzenia polskiego w stosunku do uczestników projektu innych narodowości. Można wnioskować zatem, że kurs języka polskiego okazał się najbardziej potrzebny osobom, które mają polskie korzenie, a z racji życiowych doświadczeń nie mieszkają na terenie kraju być może od wielu lat. Autorzy wnioskują, że mogą być wśród nich osoby, które język ojczysty pamiętają tylko z przekazów rodziców i dziadków. Osoby te mogły podjąć decyzję o dokształceniu się z zasad swojego ojczystego języka, kiedy pojawiła się okazja, aby uczyć to bez kosztów i przemieszczania się z domu.

Dane dotyczące opinii w dziedzinie narzędzia informatycznego, jakim jest platforma Moodle w kształceniu zdalnym osób zawiera tabela 2.

Tabela 2

Platforma jako narzędzie do nauczania (N 52)

	Zdecydowanie nie	Nie	Nie mam zdania	Tak	Zdecydowanie tak
Czy Pani/Pana zdaniem platforma e-learningowa jest odpowiednim narzędziem do nauczania osób dorosłych?	0%	3%	13,8%	50%	32,8%

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość (83%) przyznała, że platforma e-learningowa jest odpowiednim narzędziem do nauczania osób dorosłych. Zdecydowane tak wskazało 33% badanych. Jeden z głównych celów projektu został zatem osiągnięty. Mimo różnicy wiekowej i narodowościowej platforma jako narzędzie edukacji połączyła uczestników. Prawie wszyscy (92%) stwierdzili, że rozwój kompetencji cyfrowych u osób dorosłych (np. umiejętność korzystania z programów komputerowych) poprawia jakość ich życia.

Z punktu widzenia badawczego interesujące było poznanie opinii na temat wykorzystania/zastosowania platformy e-learningowej Moodle do nauki języka polskiego (tab. 3).

Tabela 3

Opinie na temat platformy e-learningowej w kontekście nauki języka polskiego (N 52)

	Zdecydowanie nie	Nie	Nie mam zdania	Tak	Zdecydowanie tak
Czy uważa Pani/Pan, że nauka języka polskiego za pomocą platformy e-learningowej jest efektywna?	0%	0%	34,6%	40,4%	25%
Czy platforma e-learningowa do nauki języka polskiego powstała w ramach projektu „Wiedza bez barier” jest przyjazna dla użytkownika?	3,8%	3,8%	21,2%	53,8%	17,3%

Czy platforma e-learningowa do nauki języka polskiego powstała w ramach projektu „Wiedza bez barier” pozwala poprawić kompetencje cyfrowe użytkownika?	0%	0%	23,1%	50%	26,9%
--	----	----	-------	-----	-------

Źródło: badania własne.

Dane potwierdzają, że nauka języka polskiego za pomocą platformy e-learningowej jest nauką efektywną. Tak i zdecydowanie tak odpowiedziało 65% badanych. Co interesujące z badawczego punktu widzenia, żaden uczestnik badania nie wskazał, iż platforma e-learningowa w kontekście nauki języka polskiego jest nieefektywna, a jedynie 34,6% stwierdziło, że nie ma zdania w powyższej kwestii. Można zatem wnioskować, że platforma e-learningowa stanowi dobre narzędzie edukacyjne, oceniane jako trafne i sprzyjające efektywności.

Interesujące okazały się wyniki dotyczące oceny przyjazności platformy jako narzędzia edukacyjnego. Największą grupę respondentów badań stanowiły bowiem osoby po pięćdziesiątym roku życia. Wstępna analiza oczekiwań⁸ w zakresie kształcenia zdalnego osób dorosłych pozwalała wnioskować, iż użytkownicy platformy będą posiadali ograniczone umiejętności w zakresie posługiwania się narzędziami informatycznymi. Wyniki badań nie potwierdziły tego założenia. Ponad 70% osób oceniło platformę jako przyjazne narzędzie edukacyjne.

Twórcy projektu Erasmus + „Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych” zakładali działania upowszechniające, jak i proces transferu wiedzy pomiędzy uczestnikami projektu, ale również w systemie powszechnej dostępności⁹. Jak wynika z badań, 73% badanych stwierdziło, że platforma e-learningowa może być nadal rozwijana i poszerzana o nowe kursy po zakończeniu projektu.

W kształceniu osób dorosłych istotna jest międzypokoleniowość. W przedstawianym przypadku ma ona znaczenie tym większe, iż dotyczy Polaków mieszkających poza granicami. Dane przedstawia tabela 4.

Kursy na platformie e-learningowej Moodle w ramach projektu Erasmus + „Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych” są dedykowane dla osób dorosłych i młodego pokolenia. Chociaż w pierwszej

⁸ Dane dotyczące kompetencji w zakresie posługiwania się narzędziami, jak i wstępnych oczekiwań znajdują się w raporcie przejściowym z projektu (2017 r.).

⁹ Uczestnictwo w kursie jest darmowe i ogólnodostępne.

Tabela 4

Międzypokoleniowość na platformie e-learningowej (N 52)

	Zdecydowanie nie	Nie	Nie mam zdania	Tak	Zdecydowanie tak
Czy Pani/Pana zdaniem wspólne kształcenie w grupach międzypokoleniowych (np. juniorzy wspólnie z seniorami) jest efektywne dla obu stron?	1,7%	3,4%	19%	39,7%	36,2%

Źródło: badania własne.

fazie trwania projektu na platformie załogowały się głównie osoby po 50. roku życia, to jednak zdecydowana większość załogowanych (75%) stwierdziła, że wspólne kształcenie w grupach międzypokoleniowych, czyli juniorzy wspólnie z seniorami, jest efektywne dla obu stron. Autorzy są zdania, że taka forma nauki może łączyć generacje i stanowić odpowiedź na wyzwania współczesności, na lepsze budowanie relacji między starszym a młodszym pokoleniem. Tylko 1,7% wskazało, że kształcenie w grupach międzypokoleniowych jest nieefektywne. W Polsce, podobnie jak w Europie, zanikają rodzinne wielopokoleniowe, a wiedza starszych osób, gromadzona przez całe życie, szybko się dezaktualizuje. Seniorzy przestają być postrzegani jako „skarbnica wiedzy i mądrości”. Powszechnie zauważa się zatem brak naturalnych przestrzeni do kontaktów wielopokoleniowych, zarówno na gruncie rodziny jak i zawodowym. Badani potwierdzają, że wspólna nauka na platformie e-learningowej może stanowić okazję do wymiany doświadczeń i współpracy międzypokoleniowej. W czasie spotkań sieciujących w trakcie trwania projektu wynikało, że młode pokolenie bardzo chętnie włącza się w proces edukacji dorosłych (pomoc przy tworzeniu kursu języka polskiego).

Zakończenie

Realizacja projektu Erasmus + „Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych” pozwala wnioskować, że uczestniczenie w kursach zdalnych wiąże się z rozwojem kompetencji cyfrowych, w tym z opanowaniem elementarnego słownictwa informatycznego (przełamywanie lęków i barier w tym obszarze). Uczestnicy projektu sami współtworzyli kursy nauki języka polskiego, wzbogacając je o autorskie moduły, jak na przykład

pogotowie językowe, tłumacz, kuchnia polska po czesku (<http://www.wiedzabezbarier.eu>). Nauka języka polskiego na platformie e-learningowej dała okazję uczestnikom do poszerzenia wiedzy i zainteresowań bez wychodzenia z domu, niezależnie od miejsca zamieszkania i stopnia sprawności fizycznej. Pierwsi zalogowani uczestnicy projektu bardzo pozytywnie ocenili platformę e-learningową jako narzędzie edukacyjne. Niezależnie od narodowości i cyfrowego doświadczenia, kursanci zweryfikowali platformę jako efektywną i przyjazną.

Autorzy formułują konkluzję, iż mimo braku fizycznej obecności użytkowników, aktywność na kursach zdalnych może pomóc w rozwoju komunikacji międzypokoleniowej między użytkownikami Sieci (obsługiwanie poczty elektronicznej, obsługiwanie portali społecznościowych, korzystanie z programów do komunikacji zdalnej typu SKYPE).

Uczestnicy projektu Erasmus + „Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych” potwierdzili wysoką funkcjonalność platformy e-learningowej w nauczaniu pozaformalnym dorosłych. Internet, jak wynika z badań, poprawia jakość życia i pozwala na rozwój osobisty. Dzięki korzystaniu z Sieci osoby dojrzałe uczą się nowych rzeczy, a także włączają w życie społeczności. Uczestnictwo w projekcie było także okazją do wymiany doświadczeń ze współpracy międzyorganizacyjnej, sieciowej, w partnerstwie naukowo-społecznym (międzypokoleniowym i międzynarodowym), jak też obserwacji i wniosków związanych z wdrożeniem platformy e-learningowej.

Na podstawie częściowej analizy badań, w fazie ich trwania, można wnioskować, że platforma e-learningowa jako narzędzie w nauczaniu zdalnym osób dorosłych jest odpowiedzią na coraz to większe wyzwania stojące przed edukacją człowieka dorosłego.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander T., *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Aleksander T., *Andragogika: podręcznik akademicki*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2009.
- Babbie E.R., *The Practice of Social Reserch*, Wadsworth/Thomson Learnig, All Rights Reserved 2001.
- Bąk A., Hołda M., *Seniorzy w sieci. Między stereotypem a prawdą*, [w:] *Człowiek zalogowany. Od mowy nienawiści do integracji w sieci*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2013.
- Boczkowa B., *Jak kształcić dorosłych, refleksje andragoga*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Borczyk W., Wnuk W., *Edukacja w starości i do starości*, [w:] *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Wydawnictwo Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2012.

- Czarkowski J.J., *E-Learning dla dorosłych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
<https://pl.wikipedia.org/wiki/Moodle> [dostęp: 02.12.2018].
<http://www.wiedzabezbarier.eu>
- Juszczak S. (2003), *Edukacja na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Kurasz I., *Edukacja dorosłych wobec problemów globalizacji*, [w:] *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.
- Kryston M., Serak M., Tomczyk Ł., *Nowe trendy w edukacji seniorów*, Czesko-Polsko-Słowackie studia z zakresu andragogiki i gerontologii społecznej, Kraków 2014.
- Malec M., *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości*, Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się, o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Meger Z., *Zmieniająca się rola nauczyciela w warunkach przeobrażeń technologicznych*, [w:] *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Między teorią a praktyką*, red. G. Durka, E. Murawska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Paluchowski J., *Internet a psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, [w:] *Jak będzie się zmieniać edukacja*, red. W. Kołodziejczyk, M. Polak, Wydawnictwo Instytut Obywatelski, Warszawa 2001.
- Siemieniecki B., *Komputer w edukacji: Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole: Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Stopińska-Pajak A., *Chowanna t. II – Edukacja wobec starości, tradycja i współczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
- Szmigielska B., *Senior zalogowany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Śliwowski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Tomczyk Ł., *Edukacja osób starszych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

ANNA SCHMIDT

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

A CHILD FROM AN ALCOHOLIC FAMILY IN A SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT. Schmidt Anna, *A Child from an Alcoholic Family in a School Environment* [Dziecko z rodziny alkoholików w środowisku szkolnym]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 453-462. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.30

The article concerns the child from an alcoholic family in a pre-school environment. The author presents a theoretical introduction on definitions important for understanding the subject, then addresses the subject of social pathology as a factor disturbing the durability of the family system. The topic of social roles in the alcoholic family and their impact on the child's socialization process continue to arouse interest. Another issue raised in the article is the topic of co-dependence, starting from the general definition and understanding of the concept and ending with the impact of this phenomenon on the child's functioning. The issue analyzed and reflected is as follows: a child from an alcoholic family as a student – in particular in relationships with teachers and peers. The author reflected moreover on the possible difficulties a child in a pathological family may encounter in the school environment, as well as on suggested practical solutions and a support network that may help the individual and its immediate environment to fight against difficulties and to motivate change. The article has an introduction and ending, which aptly sums up the issues dealt with.

Key words: alcoholic family, child from alcoholic family, child in school environment, social pathology, co-addiction, help and support

Introduction

In contemporary world we can observe numerous problems that the most important social cell – the family – is struggling with. It's include not only financial problems, or those related to its durability, but also problems resulting from various types of pathologies such as alcoholism, drug abuse or prostitution. Often, they are generally belittled, and the family, which is unable to deal with them, falls into worse and worse states that affect all its mem-

bers, especially the youngest – children. In this way, they project their actions, which results in disturbed development and deprives the “proper start” of child. They often interfere the fluent of child cognitive processes related to learning and functioning in the school and peer environment, but also basic physiological needs or those of a higher order – the need of love, belonging or security. It is very important to react and take all activities to correct the pathological family situation and prevent possible negative effects from the very beginning.

In this article, I focused on one of many pathologies related to the modern family, namely alcoholism. I started with the theoretical part, in which I attempted to define basic notions and the concept of social pathology as a factor disturbing the durability of the family system.

In the next part I focused on the analysis of the school everyday life of a child from an alcoholic family and the need of support, which should be offered by many individuals and institutions.

The topic concerning a child from an alcoholic family is very extensive, it is impossible to describe and thoroughly analyze all issues that concern it. However, I hope that I managed to raise the most important issues and draw attention to topic which are worth reflecting.

Social pathology as a factor disturbing the durability of the family system

The phenomenon of social pathology affects many individuals, and also refers to their functioning among other people and social environments in which this person associates. The concept of social pathology concerns various groups of people and is closely related to changes occurring in society.

There are many definitions of this concept. According to M. Lipka,

social pathology is understood as a specific state of attitudes, behaviors and life situations of young people, which are harmful to historically conditioned progress and cause negative consequences for the comprehensive development of an individual, group or society as a whole, and fail to observe applicable laws, moral, manners and cultural norms as well as rejecting or disrespecting the values objectively consistent with the values of the individual and the general public at a given stage of the country's development.¹

In my opinion, this definition very aptly characterizes this negative phenomenon and even though the author wrote it in reference to young people, it can be applied to adults in the same way. In a different way, the concept of so-

¹ M. Lipka, *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży*, Warszawa 1977, p. 15-16.

cial pathology is defined by W. Okoń, who treats it as a science about causes, symptoms and combating diseases such as crime, drunkenness or drug abuse occurring in society.² However, in the meaning of V. Kavolis, these are “destructive and self-destructive behaviors of people, groups or entire societies”.³

The term of “social pathologies” is connected with characteristic phenomena that are differently qualified by researchers. M. Szczepański for socially pathological phenomena recognizes: suicides, toxicants and drug addiction, juvenile delinquency, violence and aggression at school, alcohol and nicotine initiations, domestic violence, prostitution, new religious groups, as well as subcultures and counter-cultures.⁴ Another division is presented by A. Kurkowski, who includes social phenomena such as: destructive behaviors against the integrity of other people, destructive behavior directed against property and material well-being, behaviors having an escape character, as well as self-destructive behaviors, such as drug addiction, alcoholism or suicide.⁵

So, we can conclude that social pathologies are all negative behaviors, deviating from the norm, causing unpleasant effects, often associated with acts of self-destruction, both in the committing pathological acts socially by individual, but also to the society and its closest surroundings. The pathological phenomena occurring in Polish society include:

- alcoholism,
- drug addiction,
- prostitution,
- sects,
- youth subcultures,
- begging,
- violence,
- crime understood as a set of acts that are legally prohibited, and for committing them punishable by the penalty specified in the act.

Above, I present only some pathological phenomena and their short characteristics, but we should be aware that the list is much longer, and each of item contained affect the stability of the individual’s life as well as all system in which it exist.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1990, p. 221.

³ Z. Ptaszyński, H. Wróblewska, *Patologia wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998, I quote-after: P. Migala, *Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań*, Józefów 2011, p. 6.

⁴ M. Szczepański, *Polska młodzież: między normą a patologią społeczną. Próba socjologicznego portretu zjawisk patologicznych*, [in:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Eds. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999, p. 27-42.

⁵ A. Podgórecki (Ed.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Warszawa 1976, p. 315-343.

A child from alcoholic family as a student - relations with teachers and peer environment

Depending on the severity of parental alcoholism and other variables, alcoholic children show very numerous physical, psychological and emotional characteristics that affect in every aspect, how these children perform within the educational system. This applies to attendance, classroom behavior, grades obtained, relationships with peer groups, and involvement in extra-curricular activities.⁶

The school environment for a child from alcoholic families often becomes a kind of asylum that not only allows him to feel safe and satisfy basic needs of a human being, such as physiological needs – such as overcoming hunger by meals provided by a given institution, but also in accordance to the needs mentioned in the pyramid of A. Maslow, it allows to overcome successive levels, which include the needs of belonging and love as well as respect and self-acceptance.⁷ This is due to the relationships established with teachers and peer contacts.

The teacher has a very important role in the life of every child, and in particular in the life of a child from a pathological family. However, the relations between them are not always correct, which may be due to the teacher's reluctance because of e.g.: aggressive behavior of the student, or braking the rules, applicable norms and principles. Consequently, the child does not receive proper support from the teacher, which, according to the research conducted by E. Dudek, is a basic step towards reducing difficulties and school failures. The author emphasizes the role of the teacher's direct help in completing delays as well as educational deficits of the child, but also involvement in organizing extracurricular education and various forms of support. E. Dudek also draws attention to other tasks resting on the shoulders of the teacher, which includes: shaping respect and recognition for knowledge and intellectual values, but also arousing the desire for further action.⁸

Very important for each child functioning in the school environment are also relationships with peers. As it can be seen from M. Kostanecka's research, the position of a child from an alcoholic family in a peer group is very low. These children meet with reluctance on the part of their colleagues, which confirms the result obtained during the study with the plebiscite of kindness and aversion, in which the rate of popularity of students from families affected by alcoholism was lower than the class average and definitely lower than the chil-

⁶ M. Szczepkowska, *Wpływ alkoholizmu rodziców na sytuację szkolną dziecka*, in: <https://www.4lomza.pl/index.php?wiad=5390>, [12.01.2018].

⁷ J. Strelau (Ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, p. 64.

⁸ E. Dudek, *Dziecko z rodziny alkoholowej w szkolne*, <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=3962>, [12.01.2018].

dren from the control group. It can be concluded that the educational situation and the atmosphere prevailing in the family home determines the child's development process and the acquisition of appropriate characteristics and habits, as well as shaping the right attitudes, which are particularly valued in peer groups, thus determining the child's position among others.⁹ Behaviors that significantly affect the situation of a child in the group may include activities that deviate from the norm, including: aggressive behavior in the group, isolation from peers, fights with other children, unwilling cooperation, frequent quarrels, violation of norms and principles legal issues, lies, thefts, destructive, disobedient and rebellious behavior, as well as truancy, hyperactivity and psychoactive substance abuse.¹⁰ Basing on the research and observation of the B. Markowska's diagnosis sheet, the behavior of unpopular students in peer groups was characterized, usually from pathological families. It is reported that they are suspicious, fearful, nervous, changeable in the mood, and sometimes even aggressive. Direct factors that affect such a child's functioning are considered to be bad relations in the family affected by alcohol addiction, lack of proper care and love, but also a good parent's example and safety.¹¹

Children grow in an atmosphere of nervous tension, uncertainty and fear. Social maturation is delayed, difficulties in establishing social relations with peers arise. These children are offensive, aggressive, behave noisily to attract the attention of their peers or withdraw from the life of the class, avoid contacts and condemn to isolation. All this must have a negative impact on their position and low popularity in the classroom.¹²

Problems in the school environment

Parental addictions can affect the child's physical development and its social adjustment problems in various ways, as well as the increase of aggression and stress levels and the deterioration of cognitive functioning. Often, they also become victims of negligence, numerous abuses and violent behavior.¹³ No wonder that the school becomes a place of asylum for them, where they can for a moment break away from the sad home reality. However, they

⁹ M. Kostanecka, *Sytuacja szkolna dzieci z rodzin dotkniętych alkoholizmem*, Warszawa 1986, p. 43-45. Read also publications written by: W. Ambrozik, J. Pierera, E. Żabczyńska, M. Ochmański, W. Sawicki.

¹⁰ B.E. Robinson, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, p. 122.

¹¹ M. Kostanecka, *Sytuacja szkolna*, p. 44.

¹² *Ibidem*, p. 44-45.

¹³ *Ibidem*, p. 199-201, M. Ochmański in his book: *Losy młodzieży z rodzin alkoholizujących i jej charakterystyka psychospołeczna*, Ciechanów 1987, points out that children of parents who abuse alcohol are physically weaker (they are smaller, have a lower body weight). What's more, they also show delays in psychomotor development as well as behavioral disorders, p. 50-51.

do not always meet with understanding and encounter further obstacles, with which they are not always able to cope skillfully.

Problems that a child in an alcoholic family faces in a school environment can be divided into those related to the course of the educational process, but also to adaptive processes, including peer relationships and manifested adverse social behaviors. B.E. Robinson considers the most popular problems of children from alcoholic families school: lower intellectual abilities; worse verbal skills and a lower level of understanding of the text; worse results in learning, worse results of tests for intelligence; inferior efficiency of perceptual-motor coordination, memory and vocabulary; frequent changes to the schools he/she attends, worse attendance at school, frequent repetition of the same class; problems with concentration; restless and impulsive behavior; more frequent visits to a school psychologist or counseling center compared to other pupils; and, in the case of children from low-income alcohol families, frequent removal from school due to various factors, such as aggressive behavior – these pupils are graduating high school rarely.¹⁴

Starting from problems related to the course of educational processes, it has been proved that children from alcoholic families show a lower level of intelligence than their peers functioning in normal conditions.¹⁵ M. Ochmański also carried out research on the differences between the level of aptitude on the verbal scale, as well as on the non-literal scale. On this basis, he said that these children have difficulties with expressing their own thoughts, and by limited contact with adults, their vocabulary and concepts are often very poor, which hinders cognitive and educational processes. Pupils from pathological families also have less developed ability to think on particulars and associate facts presented with graphics, as well as less developed skills in material analysis and synthesis, the pace of visual-motor learning and spatial organization of perceived material.¹⁶ They also show a slower development of intellectual talents and show a lower level of motivation to learn – what is the reason for the difficult educational conditions at home and the lack of parent's interest in school duties and the achievements of child.¹⁷

¹⁴ B. E. Robinson, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, p. 106-117.

¹⁵ The level of intelligence of children from alcoholic families is respectively 88 and 103 on the overall Wechsler scale. Also on the verbal scale, the IQ is lower – 91 and 108, and in the non-verbal scale it is 81 and 98. "The reason for this state of affairs may be a weakened child's nervous system, emotional disturbances, culturally low level of family background, pedagogical neglect, as well as also personality traits such as: lack of perseverance, ambition and self-confidence, low resistance to school failure, hyperactivity, inhibitions, etc. Limited contact between these children and adults does not allow to enrich the resources of words and concepts, as well as news". M. Ochmański, *Losy młodzieży z rodzin*, p. 81.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem, p. 73-77.

The summary might be this quotation:

school grades depend to a large extent on living conditions that obstruct or facilitate school education of a child. Talents and interests, and above all the lack of emotional inhibition, make schooling and its effects much better.¹⁸

Another group of difficulties that the child from an alcoholic family faces in a school environment are problems with adaptation, proper functioning and establishing contacts with other people. In the assessment of teachers, these students usually display the following set of features: timidity, crying, insecurity, submissiveness and depression.¹⁹ They also usually manifest anti-social behavior, often aggressive and arrogant. Children from alcoholic families are usually very inhibited, they display passivity towards their colleagues or teachers, and this all affects their social relations and makes them often feel ridiculed and rejected. It also happens that children from pathological families make numerous educational difficulties,²⁰ which is associated with teachers' reluctance towards them and the lack of willingness to take any interaction. "Kessel and Walton (1967) believe that alcohol abuse by parents has a generally negative impact on the child's psychophysical development. This is reflected primarily in the personality development of the sons of fathers abusing alcohol, characterized by their »passive-aggressive« personality, manifesting themselves in difficulties in specifying the aspirations and lack of the ability to control aggression".

Students from pathological families are in a very difficult life situation, their functioning is often difficult or even disturbed. That is why it is so important to recognize and diagnose the child's problems as early as possible, and thus provide him with appropriate assistance, provide support and take all actions to minimize the likelihood of further failures.

Support network at school and beyond

M. Kostanecka states that in the case of organizing help for children from pathological families, various types of care and educational tasks should be taken into account. These include: support for an addicted family member and specialist treatment; taking care of both the child and his family (it should include financial assistance, but also feeding or equipping with necessary

¹⁸ M. Kostanecka, *Sytuacja szkolna dzieci*, p. 33.

¹⁹ M. Ochmański, *Losy młodzieży z rodzin alkoholicznych*, p. 72.

²⁰ H. Kaja defines educational difficulties as "skewed, socially undesirable forms of behavior in children, unfavorable for their further psychological development, hindering intercourse and cooperation mainly in the field of education" (M. Kostanecka, *Sytuacja szkolna dzieci*, p. 38).

products such as clothing, cleaning products, etc.); preventing and fighting possible deviant behaviors manifested by both the child and his parents; shaping good relations in the family; helping the child overcome school difficulties and taking measures to provide assistance in this regard; stimulating the child's educational aspirations; care for shaping good relations of the child with both teachers and the surrounding peer environment; organizing forms of spending free time.²¹

W. Sawicki emphasizes that:

The life of children of alcoholics is often a tragic strand of horrible days and much more horrible nights. From an early age, they come into contact with vulgar vocabulary, fights, fights and other attacks of violence.²²

That is why it is so important to receive appropriate support and conditions for proper functioning and further action at school – “second home” of child.

The first to observe the pupil's problems and to take up supporting activities are the teachers, especially the educator, as well as the school educator. They have a significant role in organizing help and various types of support for a child coming from a family with an alcohol problem.

Educator – very important role in school, but it is not only about taking care of the good functioning of the institution, but rather about the individuals that each student represents.

Educator in his work should aim to develop mental and personal interests of pupils in the intellectual, mental, health, aesthetic and moral dimension; teach respect and tolerance for others, prepare pupils to recognize moral values, shape in them the attitude of dialogue, the ability to listen to others, understand their views.²³

Another person who is very dependent on the level of support and help coming from the school environment in relation to the student from the pathological family is the school educator. According to the definitions given by J. Dutkiewicz, it is “a person employed at school to supplement, deepen and extend didactic-educational and caring activities carried out by teachers”, elsewhere describes it as “the position of a teacher appointed to provide educational care for youth in school and outside school and to coordinate cooperation with the home”.²⁴

However, when we analyze the process of helping a child in a family with an alcohol problem, it is not possible to take into account only the teacher –

²¹ M. Kostanecka, *Sytuacja szkolna dzieci*, p. 46-47.

²² I quote after: M. Ludwiczak, *Alkoholizm rodziców a sytuacja społeczna dzieci*, in: http://www.poradnikpr.info/?page=nowosc&arti_id=4168&paged=43, [13.01.2018].

²³ A. Nowak, *Rola wychowawcy w edukacji uczniów – referat*, Konin 2003, p. 7.

²⁴ J. Dutkiewicz, *Pedagog szkolny – czyli kto?* in: www.zsos6gliwice.edu.pl/download/.../ped_cz_kto.doc, [13.01.2018].

the educator and the school educator. It should be emphasized that every adult working in a this institution, after observing disturbing manifestations of behavior, low student's achievements or problems with child functioning in the group, regardless of whether it is a teacher, director or school psychologist should react to give child the best start in further life and correct development. It is also worth mentioning the branches operating in the communes, poviats, provinces, and all of Poland, i.e. Municipal Centers for Family Assistance, Municipal Social Assistance Centers, Family Counseling Centers, Foundations, Associations, Environmental Centers, and Treatment Counseling and Addiction Dependencies, where you can also look for help and support.

Conclusions

The child is often referred to a miracle, treasure or gift. However, we regret to see that society is not always able to appreciate this gift. It is worth to say the truth that in contemporary world seems to be forgotten is: the family has the greatest and primary responsibility for satisfying the child's basic needs and its proper functioning and development. As Michel Quoist claimed, "Children more than others need to be absolutely sure that they are loved by those who say they love them".²⁵ So the family faces a great challenge to create the well conditions for its members and enable them to develop harmoniously. However, is not always able to deal with this challenge. That is why it is so important to offer different forms of support and help from various organizations and institutions. Finally, I would like to reflect on the words spoken by Ronald Russell:

Today's shy child is the one from which we laughed yesterday.
Today's cruel child is the one that we were beating yesterday.
Today's child who cheats is what we did not believe yesterday.
Today's rebellious child is the one we tormented yesterday.

Today's child in love is the one we fondled yesterday.
Today's wise child is the one whom we encouraged yesterday.
Today's cordial child is the one whom we showed love yesterday.
Today's wise child is the one we raised yesterday.
Today's forgiving child is the one whom we forgave yesterday.

Today's man, who lives with love and beauty, is a child who was happy yesterday.²⁶

I think that this fragment in a very meaningful way illustrates the role of an adult person in the life of every child and seems to be particularly impor-

²⁵ Doi: <http://21malina.blox.pl/html/1310721,262146,21.html?951261>, [access: 13.01.2018].

²⁶ Doi: <http://moblo.pl/profile/teczyswiat,,page,4>, [access: 13.01.2018].

tant in relation to people who in their life will take a job as a teacher, pedagogue, psychologist, social therapist or health promoter, where every day they will take care of proper development and functioning of children, at various stages of their lives.

BIBLIOGRAPHY

- Cierpiałkowska L., *Alkoholizm. Matżeństwa w procesie zdrowienia*, Poznań 1997.
- Cierpiałkowska L., *Alkoholizm. Przyczyny – Leczenie – Profilaktyka*, Poznań 2000.
- Cierpiałkowska L., *Oblicza współczesnych uzależnień*, Poznań 2006.
- Dudek E., *Dziecko z rodziny alkoholowej w szkolne*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=3962>.
- Dutkiewicz J., *Pedagog szkolny – czyli kto?*, www.zsos6gliwice.edu.pl/download/.../ped_cz_kto.doc.
- Dziewiecki M. (Ed.), *Nowe przestanie nadziei*, Warszawa 2000.
- Kostanecka M., *Sytuacja szkolna dzieci z rodzin dotkniętych alkoholizmem*, Warszawa 1986.
- Lipka M., *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży*, Warszawa 1977.
- Ludwiczak M., *Alkoholizm rodziców a sytuacja społeczna dzieci*, in: http://www.poradnikpr.info/?page=nowosc&arti_id=4168&paged=43.
- Margasiński A., *Współuzależnienie i syndrom DDA w kontekście teorii systemów rodzinnych Bowena*, [in:] *Leczenie alkoholików i członków ich rodzin*, Ed. K. Gąsior, J. Chodkiewicz, Kielce 2010.
- Mellibruda J., Sobolewska Z., *Koncepcja i terapia współuzależnienia*, *Alkoholizm i Narkomania*, 1997, 3, 28.
- Migała P., *Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań*, Józefów 2011.
- Nowak A., *Rola wychowawcy w edukacji uczniów – referat*, Konin 2003.
- Ochmański M., *Losy młodzieży z rodzin alkoholicznych i jej charakterystyka psychospołeczna*, Ciechanów 1987.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1990.
- Okońska-Walkowicz A., *Nauczyciel wychowawcą*, http://www.nw.sto.org.pl/down/Anna_Okonska_Walkowicz-Nauczyciel_wychowawca.pdf.
- Podgórecki A. (Ed.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Warszawa 1976.
- Ptaszyński Z., Wróblewska H., *Patologia wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998.
- Robinson B. E., *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Warszawa 2008.
- Ryś M., *Role pełnione w rodzinach z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików*, in: www.stowarzyszeniefidsetratio.pl/Presentations0/08-2011-4.pdf.
- Strelau J. (Ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
- Szczepański M., *Polska młodzież: między normą a patologią społeczną. Próba socjologicznego portretu zjawisk patologicznych*, [in:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Eds. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999.
- Szczepkowska M., *Wpływ alkoholizmu rodziców na sytuację szkolną dziecka*, in: <https://www.4lomza.pl/index.php?wiad=5390>.
- Sztajner A., *Dziecko w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 1994.
- Sztander W., *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 2006.
- Woronowicz B., *Bez tajemnic o uzależnieniu i ich leczeniu*, Warszawa 2001.
- Woydyłło E., *Aby wybaczyć. Poradnik dla rodzin alkoholików*, Warszawa 1993.

LAILA ABU-AHMED

Higher Studies of Israel

THE IMPACT OF WORKING IN A SCHOOL PROJECT ON STUDENTS' BEHAVIOR AND SELF-PERCEPTION

ABSTRACT: Abu-Ahmed Laila, *The Impact of Working in a School Project on Students' Behavior and Self-Perception* [Wpływ pracy w szkolnym projekcie na zachowanie studentów], *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, p. 463-486. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.31

This article describes a school intervention program that was initiated and developed by a small team in one of the schools in the city of Nazareth, Israel. The proposed program is intended to promote academic perseverance and thereby reduce dropout rates, providing youth at risk with a variety of personal and interpersonal skills that are important both for studies and for labor world. The findings showed that combining learning with work in the candle factory promoted attendance and reduced violent behavior in school.

Key words: dropping out, academic persistence, self-efficacy, hope for the future, sense of control

The expectations from the education system are high: to improve student achievements; to deal with emigration and segregation; reducing dropout rate and more. Teachers must integrate all these goals into their daily activities. Many of them aspire to serve as agents of change for their students, helping them to find their place in life and prepare them for an ever-changing future. Teachers who regularly improve their teaching strategies are also agents of change for themselves and for their peers.

This article describes a school intervention program that was initiated and developed by a small team in one of the schools in the city of Nazareth. The program is intended for students at risk of dropping out of school, and it aims to promote perseverance in school, development of knowledge and important skills needed for an integration into the changing world of employment.

Some 50% of the students in the State of Israel do not graduate school with a matriculation certificate,¹ and therefore they are not applying for further academic studies. Most of them do not even find themselves in the labor market because they have not been prepared in school to integrate into the labor and employment world. Due to this situation, it is important that every graduate of the education system be prepared to pursue an academic career and an employment career. There should not be any separation between these two tracks, to which the education system graduates are exposed to as soon as they graduate. Every graduate must also acquire, besides academic studies, knowledge and skills in the field of employment and labor that awaits them.

In many countries around the world, where the goal of preparation for work and employment is getting importance, the education system constructs tracks that combine the option to complete matriculation studies alongside a work experience as part of the graduate preparation process for the employment world and the syllabus. The model that combines academic studies and employment is known in the research literature as Work Based Learning or WBL. This approach is implemented in many countries around the world and is intended for youth at the ages of 15-17 years old who are at risk of dropping out, low grades, low motivation and low self-confidence. The goal behind using the business world is to provide youth at risk with a variety of personal and inter-personal skills, as well as an opportunity to acquire an education and a profession that will help them integrate into society.

The programs in this model create for the children learning environments that combine academic studies together with employment-oriented courses and actual work in an vocational project sponsored by the school or in cooperation with a third party.

In view of the above, and due to the fact that a large number of students in our school, Al-Zahara middle school, are defined as student at risk of dropping school due to their low grades, involvement in violent incidents and absenteeism, and out of a commitment to our community and preventing a situation where our students graduate middle school without a diploma that will allow them to complete 12 study years or be out of work, we developed at school an intervention program for the advancement of studies through work. As part of the program, a candle-manufacturing factory was built within the school, where students classified as „latent dropouts“ work and manage it together with teacher staff from school.

¹ CBS, Society in Israel, Statistical Annual – Report No. 3, Israel 2015, p. 8.

“Candle Factory” is not only a workplace but also a non-frontal learning environment that introduces students to an experiential and authentic learning, which is adapted for their level and needs. In addition to working in the factory, the students learn the core subjects: languages, mathematics and science. They also receive vocational training through workshops by “Ta’asiyeda” – an educational non-profit association that provides training for schools in order to bring education closer to the industry.

The factory gave the students a platform to experience success in a different field from the academic one, in which they endured failure. A successful experience in a different field of practice, in which the student has not yet experienced any failure, and in which he has the potential to succeed, may increase the student’s self-efficacy and even motivate them to experience learning, according to the notion that “success leads to success”. We also believe that we may even be able to bring back even a small percentage of the students who are in danger of dropping out of school and help them graduate school with a matriculation certificate. Even those who find it difficult to study and receive an average that will enable them to proceed to high school and finish 12 years of schooling will benefit because they will receive a suitable preparation for the work life that awaits them outside.

The candle factory has several goals: maximizing student’s personal potential, eradicating violence, reducing dropout rate, increasing the sense of belonging to the school, imparting work skills and raising their motivation, self-image and self-efficacy. The students in the factory work in four departments: packaging design department, production department, marketing and advertising department, and sales department. In exchange for working at the factory, the school provides the students with school uniform, the necessary equipment for learning such as notebooks, books, schoolbags and stationery, it also provides them with pocket money, and in addition organizes birthday parties and trips on holidays and vacations.

This article presents a special program for middle school students who are in danger of dropping out during the transition from middle school to high school. Each year, the Ministry of Education sets specific goals and objectives, and schools are requested to establish intervention programs to realize these goals. The Ministry of Education encourages the various teams to initiate programs and even supports them in realizing and implementing these programs. After working for a whole year on the program, it is time to examine the changes experienced by the students participating in the program, and how it can be further developed. To this end, a study was conducted intended to examine whether the work at the candle factory reduced school dropout and increased the sense of self-efficacy among the

workers in the factory, and also promoted their sense of control and hope for the future.

As things stand, the importance of the “candle factory” project is in the significant learning that takes place in it. In order to encourage students to remain within this framework, it is important that a meaningful learning take place in it.² The student should feel that he is in the right place and that there is a staff there that believes in him and in his ability to succeed.³

What distinguishes our intervention plan is that it was initiated and implemented by the school staff. We believe that student successes are also the successes of the staff, and that it is important to empower the staff no less than the students. Students can be reached through the teaching staff, because they are the ones who are able to generate any change in school. The intervention program provided the teachers with the opportunity and platform to show their leadership and translate it into actual behaviors, and also gave the students a platform to show their leadership, depart out of the margins of society and find meaning to their lives.

The research

Research questions and hypotheses

1. Will a work in a school factory promote academic persistence, i.e., reduce dropout rates among students from a weak background?

Hypothesis 1: Integration of students from a weak background in a school factory will promote perseverance in learning, reduce tardiness, absenteeism and involvement in events of violence, that is, reduce latent dropout among students.

2. Will a work in a school factory improve the sense of self-efficacy of the students working in the factory?

Hypothesis 2: The sense of self-efficacy of the students working in the candle factory will be higher than that of their friends who do not work there.

3. What are the contributions of working in the candle factory to the students working in it?

Hypothesis 3: Working in the candle factory will contribute to the sense of control and hope for the future. The students working at the factory will report a greater contribution to their sense of control and hope for the future than students who do not work in the factory.

² M. Cohen-Navot, S. Ellenbogen-Frankovits, T. Reinfeld, *Overt and Covert dropout among youth*, JDC - Brookdale Institute 2001, p. 12-18.

³ *Ibidem*.

Method

The aim of the current study was to examine whether employing students from weak backgrounds in a school factory in order to provide them with employment and vocational training skills will affect the school dropout rate, their self-efficacy, optimism for the future and future orientation (hopes for and fears of the future).

The study is based on quantitative experimental field research as well as on data collection through questionnaires. Data is processed statistically in order to examine the research questions and enable generalizations and conclusions regarding the general population.

Population

Seventy (70) students, all under-achieving-teenagers 15 years old, who are at risk of dropping out of school participated in the study. All students are residents of the city of Nazareth, and are characterized by a low to moderate socioeconomic status, low scores and behavioral problems. All students that participated in the study live in culturally deprived neighborhoods and attend the same school, with half of them (N = 35) working in the school factory (experimental group), and half (N = 35) not working in it (control group).

Procedure

The experimental group includes 35 students who participate in the intervention program in a given school, in which they work in a school factory. This group was matched with a control group composed of students who attend the same school and are characterized by a similar socioeconomic profile and low achievements.

In addition to the information collected through the questionnaires, data was collected on tardiness, absenteeism and violent behaviors of the experimental group only, who is composed of students that work in the school factory. The data was collected at two points in time, at the end of school year preceding the initiation of the program and at the end of school year during which the students studied and worked within the framework of the school factory.

Research tool

The study employed three questionnaires: the new general self-efficacy (NGSE) questionnaire, a sense of control questionnaire, and a future hopes questionnaire. In addition, data were taken from the school database on the number of absences, tardiness, and involvement in events of violence for each of the research subjects employed at the school factory.

Findings

Absenteeism, tardiness and involvement in violent events

Table 1 presents the distribution of the number of absenteeism, tardiness and involvement in violent events of students who took part in the school factory project during the year of initiating the project and the year before that.

Table 1
Ranges, averages and standard deviations of tardiness, absenteeism and involvement in violent events of subjects working in the factory at two points of time (before and after being integrated in the factory) (n = 35)

Measure	Measurement time	Range	Average	Standard deviation
Annual tardiness	The preceding year	9-28	14.31	4.97
	The project year	4-10	6.06	1.91
Annual absenteeism	The preceding year	6-15	8.09	2.19
	The project year	2-5	3.00	0.87
Annual involvement in violent events	The preceding year	6-10	7.40	1.19
	The project year	2-5	3.37	1.09

Looking of Table 1 we see that in the three dimensions (tardiness, absenteeism and involvement in violent events) there was a decrease in the period of working in the factory compared to the previous year. We can see that in the dimensions of absenteeism and involvement in violence there is no overlap between the annual ranges. Thus, for example, the number of absences during the year of working at the factory of the student with most absences (max = 5) was less than the those of the student with the smallest annual number of absences during the preceding year (min = 6). These findings suggest a significant change in student habits. Another thing that can be observed is that the standard deviations decreased during the year. For example, the standard deviation of tardiness decreased from 4.97 to 1.91. This tendency indicates that students with extreme values of tardiness, absenteeism, and violent incidents have been moderated so their behavior became more homogeneous.

The first hypothesis was that integrating students from a weak background into a school factory would promote their perseverance in learning, which in turn would reduce tardiness, absenteeism, and the extent of involvement in violent incidents. In order to examine this hypothesis, three t-tests were conducted for tardiness, absenteeism, and involvement in violent events, before and after the participation in the school factory project. The three tests stated that there are significant differences between the extent of tardiness ($t(34) =$

14.30, $p < 0.001$), absenteeism ($t(34) = 14.30, p < 0.001$) and involvement in violence ($t(34) = 14.30, p < 0.001$) before and after the participation. The numbers of incidents of all three measurements decreased after the students have started to work in the factory. Based on this, we can say that the first research hypothesis was fully confirmed.

Self-efficacy

Table 2 presents the distribution of subjects' responses to statements regarding self-efficacy and the ability scale, by group (workers/non-workers in the factory).

Table 2
Percentages, averages and standard deviation of subjects responses to self-efficacy and ability scale statements, by group (workers/non-workers in the factory) (N = 70)

Statement/ measure	Group	To a very small extent	To a small extent	To a mo- derate extent	To a large extent	To a very large extent	Average	Stan- dard devia- tion
I can achieve most goals that I set for myself	Wor- kers			34%	46%	20%	3.86	0.73
	Non- wor- kers	3%	37%	27%	3%		2.60	0.60
When I face difficult tasks, I am certain that I will complete them	Wor- kers			9%	69%	23%	4.14	0.55
	Non- wor- kers	6%	34%	51%	9%		2.63	0.73
Generally, I can achieve outcomes that are important to me	Wor- kers		20%	63%	17%		3.97	0.62
	Non- wor- kers	9%	37%	46%	9%		2.54	0.78
I can succeed at any endeavor when I'm determined	Wor- kers			14%	60%	26%	4.11	0.63
	Non- wor- kers	6%	31%	51%	11%		2.63	0.76
I can successfully overcome many challenges	Wor- kers			31%	51%	17%	3.86	0.69
	Non- wor- kers	6%	63%	23%	9%		2.34	0.72

I am confident that I can perform effectively in most tasks	Workers			9%	77%	14%	4.06	0.48
	Non-workers	9%	31%	57%	3%		2.54	0.70
Compared with other people, I can perform effectively in most tasks	Workers			49%	29%	23%	3.74	0.82
	Non-workers	14%	26%	51%	9%		2.54	0.85
I can perform effectively in difficult situations	Workers		3%	34%	27%	6%	3.66	0.64
	Non-workers	3%	69%	26%	3%		2.29	0.57
General self-efficacy scale	Workers						3.92	0.44
	Non-workers						2.52	0.47

Table 2 shows that among the students who work in the factory, the prevalent responses to the self-efficacy statements ranged between “to a large extent” (5 statements) and “to a moderate extent” (3 statements). In contrast, among students who did not work in the factory, the prevalent responses ranged between “to a moderate extent” (6 statements) and “to a small extent” (2 statements). In addition, it can be seen that among students who work in the factory, the frequency of “to a very large extent” ranged from zero to 26%. While among students who do not work in the factory, this reply was not represented at all. Furthermore, looking at the averages shows that students that work in the factory tended to rate each of the statements, as well as the self-efficacy index, at a higher level, on average, than students who did not work in the factory. The picture that emerges is that students who work in the factory are characterized by higher self-efficacy than students who do not work in the factory.

The second hypothesis was that the sense of self-efficacy of those who work in the candle factory would be higher than those who do not work there. In order to examine this hypothesis, all the statements and the index were tested with t-tests for independent samples. These tests determined that students who work in the factory are characterized by a significantly higher

level of self-efficacy than students who do not work in it. This finding was consistent with each of the statements (statement 1: $t(68) = 7.83, p < 0.001$; statement 2: $t(63) = 9.79, p < 0.001$; statement 3: $t(65) = 8.49, p < 0.001$; statement 4: $t(68) = 8.57, p < 0.001$; statement 5: $t(68) = 8.94, p < 0.001$; statement 6: $t(60) = 10.54, p < 0.001$; statement 7: $t(68) = 6.01, p < 0.001$; statement 8: $t(68) = 9.461, p < 0.001$, and overall self-efficacy index: $t(68) = 12.96, p < 0.001$). The research hypothesis was fully confirmed.

The contribution of working at the candle factory

Sense of control

Table 3 presents the distribution of subjects' responses to statements regarding the extent of control, by group (workers/non-workers at the factory).

Table 3

Percentages, averages and standard deviation of subjects' responses to statements regarding sense of control, by group (workers/non-workers at the factory) (N = 70)

Statement/ measure	Group	To a very small extent	To a small extent	To a mo- derate extent	To a large extent	To a very large extent	Avera- ge	Stand- ard devia- tion
What happens to me in the future mostly depends on me.	Wor- kers			17%	37%	46%	4.29	0.75
	Non- wor- kers		17%	51%	29%	3%	3.17	0.75
I can do just about anything I really set my mind to do.	Wor- kers			9%	74%	17%	4.09	0.51
	Non- wor- kers		3%	54%	43%		3.40	0.55
I have many ways to solve an issue that bothers me.	Wor- kers			29%	23%	49%	4.20	0.87
	Non- wor- kers			51%	43%	6%	3.54	0.61

I can change only few of the important things in my life (reverse statement)	Wor- kers		14%	74%	11%		1.97	0.51
	Non- wor- kers		3%	66%	31%		2.29	0.52
Sometimes I feel that I am being pushed around in life(reverse statement)	Wor- kers		14%	74%	11%		1.97	0.51
	Non- wor- kers		3%	66%	31%		2.29	0.52
I often feel helpless in dealing with the problems of life(reverse statement)	Wor- kers		14%	74%	11%		1.97	0.51
	Non- wor- kers			66%	31%	3%	2.37	0.55
Sense of control scale	Wor- kers						4.11	0.41
	Non- wor- kers						3.53	0.32

Table 3 shows that among students who work in the factory, the most common responses for the sense of control statements ranged between “to very large extent” (two statements) and “to a large extent” (one statement) and “to a moderate extent” for the three statements that are reverse worded. Among the students who do not work in the factory, the frequency of all the statements (even the reverse ones) was moderate.

Similarly, looking at the averages reveals that for the first three statements and for the sense of control index, the average ranking of students working in the factory is higher than the average ranking of students who do not work in the factory. Also, for the three reverse statements, the average ranking of students working in the factory is lower than the average ranking of students who do not work in the factory. The emerging picture is that in this sample, the sense of control of students working in the factory is higher than that of students who do not work in it.

The first part of our third hypothesis stated that the sense of control of students working in the candle factory would be higher than their non-working peers. In order to examine this hypothesis, t-tests for independent samples were conducted to test the difference in ranking of each of the statements

regarding the sense of control, as well as for the sense of control index. These tests determined that students who work in the factory are characterized by a significantly higher sense of control. This finding is consistent across all statements (statement 1: $t(68) = 6.23, p < 0.001$; statement 2: $t(67) = 5.41, p < 0.001$; statement 3: $t(68) = 3.66, p < 0.001$; statement 4: $t(68) = -2.55, p < 0.05$; statement 5: $t(68) = -2.55, p < 0.05$; statement 6: $t(68) = -3.15, p < 0.01$) and in relation to the overall index of sense of control ($t(68) = 6.63, p < 0.001$). Thus, the first part of the third hypothesis was fully confirmed.

Contribution to the hope for the future

The contribution of working in the factory to the sense of hope for the future was measured through a closed-ended questionnaire. Table 4 presents the distribution of responses to statements regarding the index of hope for the future, by group (workers/nonworkers).

Table 4
Percentages, averages and standard deviations of subjects' responses to statements regarding sense of hope for the future, by group (workers/non-workers at the factory) (N = 70)

Statement/ measure	Group	To a very small extent	To a small extent	To a mo- derate extent	To a large extent	To a very large extent	avera- ge	stan- dard devia- tion
1. In the future I will have an interesting profession depends on me.	Workers			54%	23%	23%	3.69	0.83
	Non-workers		20%	77%	3%		2.83	0.45
2. In the future, I will get along with my family.	Workers			31%	40%	29%	3.97	0.78
	Non-workers		29%	46%	26%		2.97	0.75
3. My economic situation would be very good.	Workers			46%	43%	11%	3.66	0.68
	Non-workers			91%	3%	6%	3.14	0.49
4. I will have a normal life	Workers			23%	40%	37%	4.14	0.77
	Non-workers		14%	74%	11%		2.97	0.51
5. The state of my country and the world will be good	Workers			57%	37%	6%	3.49	0.61
	Non-workers		29%	57%	14%		2.86	0.50

6. In the future I will have close friends	Workers			51%	43%	6%	3.54	0.61
	Non-workers		43%	57%			2.57	0.50
7. I will have a job in the future	Workers			31%	40%	29%	3.97	0.78
	Non-workers			83%	17%	74%	3.20	0.47
8. I will continue my studies in the future	Workers			69%	26%	6%	3.37	0.60
	Non-workers		9%	17%	74%		2.66	0.64
9. In the future I will do the things I like to do (my hobbies)	Workers			11%	43%	34%	3.46	0.85
	Non-workers		49%	43%	9%		2.60	0.65
Hope scale	Workers						3.73	0.52
	Non-workers						2.90	0.23

Looking at the prevalent answers in Table 4, one can see that all students expressed a medium to high degree of hope for their future. In addition, students who work in the factory expressed a medium degree of hope about acquiring a profession in the future, their economic situation, the situation of their country and the world, regarding having close friends and future studies, and a great hope of getting along with their family, living a normal life, having a job and exercising their hobbies (Determined by the prevalent answer). In contrast, students who do not work in the school factory expressed a medium degree of hope in most areas: acquiring a profession in the future, regarding their job, getting along with their family, their economic situation, living a normal life, the situation of their country and the world, and having friends. Furthermore, they expressed a great deal of hope for future studies and little hope for exercising their hobbies.

Reviewing the averages reveals that the four areas, in which the students working in the factory were hopeful about (in descending order) are: living a normal life, having a job in the future, getting along with their family and having a profession. Similarly, the four areas in which the students who do not work in the plant were hopeful about (in descending order) are: having a job, a good economic situation, a normal life, and getting along with their family. In addition, the average ranking of students working in the factory ranges from 3.37 to 4.14, i.e., there is a high degree of hope. In contrast, the average ranking of students who do not work in the factory ranges from 2.57 to 3.20, i.e., only a medium level of hope. Also, it can be seen that for each

area, as well as for the general index of hopes for the future, the average ranking of students working in the factory is exceeding the average ranking of students who do not work in the factory.

The second part of hypothesis 3 was that student who work in the candle factory will have higher hopes for the future than their peers who do not work there. In order to test the hypothesis regarding future hopes, t-tests were conducted for independent samples to examine the difference between the two groups in the ranking of each of the statements regarding future hopes and the whole index. These tests determined that students who work at the factory are more hopeful about their future than students who do not work in the factory. This finding was found to be consistent with each of the domains (profession: $t(52) = 5.35$, $p < 0.001$; family: $t(68) = 5.46$, $p < 0.001$; economic situation: $t(62) = 3.61$, $p < 0.001$; normal life: $t(59) = 7.49$, $p < 0.001$; situation in the country and in the world: $t(68) = 4.17$, $p < 0.001$; close friends: $t(68) = 7.27$, $p < 0.001$; job: $t(56) = 4.98$, $p < 0.001$; future studies: $t(68) = 4.83$, $p < 0.001$; hobbies: $t(68) = 4.73$, $p < 0.001$) and in relation to the overall index of hopes for the future ($t(47) = 8.53$, $p < 0.001$). The third hypothesis was fully confirmed.

Summary, discussion and practical conclusions

Summary and discussion

The current study concerned school intervention program for students coming from a weak background. The intervention is a program that combines employment and learning and aims to attract young people to study and provide them with vocational skills. One of the characteristics of the target population is difficulty in perseverance, thus the proposed program is intended to promote academic perseverance and thereby reduce dropout rates. In addition, the school strives to provide youth at risk with a variety of personal and interpersonal skills that are important both for studies and for labor world.

The research literature on dropout focuses on two foci: the student and the school. Most studies focus on the student. These studies seek to identify students' characteristics (demographics, socioeconomic status, psychological aspect, and experience in educational institutions) which drive dropping out of school. A relatively small number of studies deal with the other focal point, the school.

The current study discusses the dropout phenomenon at the school level. In this context, the study examined whether, despite the characteristics of students that indicated a high probability for dropping out of school, the school could keep these students and prevent them from dropping out of school. In this context, the first hypothesis suggested that the work in the candle factory would provide students from a weak background with the opportunity to learn in a method adapted to their level and needs, and would constitute

a “safety net” which prevents latent dropout among these students, when such dropout is expressed in tardiness, absenteeism and involvement in violent events. The findings showed that combining learning with work in the candle factory promoted attendance and reduced violent behavior in school. In other words, it reduced the latent dropout from school.

As noted, irregular attendance and violent behavior are among the aspects that characterize latent dropout. Irregular attendance and academic achievements are measurable variables in school reality and therefore are the first “warning signs” of latent dropout.

Various school factors affect students’ attendance and perseverance. For these adolescents, school is an environment that may add to their resilience or increase their risk.⁴ Therefore, an optimal climate, in which, alongside encouragement to increase scholastic achievements, there is also attention to the student emotional and social needs, creates the conditions for effective learning that may compensate for the limiting conditions in the youngster natural environment. Among the eminent characteristics for creating an optimal climate is the communication quality between the youth and their teachers. The work in the candle factory was based on a personal and supportive connection with the group of employees, high expectations from the students and belief in their abilities. According to Cohen-Navot et-al (2001),⁵ teachers who convey high expectations from their students, motivate them to continue and persist in their studies.

School factors mentioned above include curricula that are not relevant to the learners.⁶ A school program that is compatible with students’ learning skills and their future needs prevents dropout among students at risk.⁷ The success of the factory in reducing latent dropout is related, to a large extent, to the existence of activities and workshops that are appropriate for the students’ needs and to the willingness of the school to keep these students, even when they fail in their studies.

In the intervention program, students received, alongside their academic studies, also vocational training. Pinguart and colleagues (2003)⁸ found that the integration of intellectual-academic core subjects with vocational training courses within the curriculum, emphasizes the relevance of education to student success in their adult life, and as a result helps to reduce dropout from the education system.

⁴ C. Lahav, *Putting the phenomenon of Youth at risk in Perspective*, <http://noar.education.gov.il>, 2002, [Retrieved: 14.04.2012], p. 1-2.

⁵ M. Cohen-Navot, S. Ellenbogen-Frankovits, T. Reinfeld, *Overt and Covert*, p. 16-17.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ M. Pinguart, L. Juang, R. Silbereisen, *Self-Efficacy and successful school to work transition: A longitudinal study*, *Journal of Vocational Behavior*, 2003, (63), p. 330.

The candle factory is mainly a workplace. Workplace can become a fertile ground for an academic learning process if one can view the workplace as a learning environment, or it can help inspire the desire to learn in order to professionalize or advance at work.⁹ According to this, the students see the factory as a learning place, in which they could advance at work and therefore continued attend school.

Among the personal factors, one can find self-perception as an influencing factor on learning perseverance. Shemesh (1987)¹⁰ argued that the greater the sense of self-efficacy of students is, the greater is their level of adaptation to school, an adaptation that is reflected in positive attitudes towards school. Positive attitudes increase the likelihood for perseverance.¹¹

An important finding of this study is the increase in the sense of self-efficacy of students working in the factory. This personal resource might explain the decrease in dropout rate in the current study.

Reducing school dropout is a major challenge of the Israeli education system, as is in many other countries in the Western world. This policy strives to achieve equal access to secondary and higher education among all social groups. It is an important policy, but in itself is not enough. It is very important to ensure that students will remain in the system and derive the best of the educational process. Many students find it difficult to meet the requirements of the system for academic or cultural reasons. Keeping them in the system requires coping with these difficulties in order to strengthen their connection to school and prevent their exposure to school dropout of any kind.

In addition to promoting perseverance in learning, the school factory has also succeeded in reducing violent behaviors

Gilboa (2004)¹² argues that students who succeed in accepting school's normative framework and values, succeed in surviving within the system, while those who do not accept these values do not survive in it and therefore demonstrate violence towards it.

⁹ C. Stasz, D. Stern, *Work Based Learning for Students in High Schools and Community Colleges*, Center Point - Collected Works, 1998, p. 4-6.

¹⁰ I. Shemesh, *Evaluation of an intervention program to prevent dropout, regarding students' level of adaptation and the types of high schools in which they were placed*, Israel 1987, p. 38-40.

¹¹ V. Sasoon-Peretz, *An Examination of Variables: Self-image, Scholastic Achievements, Social Orientation, and Focus of Control in a Unique Framework for Disengaged Youth*, Israel 1998, p. 45-48.

¹² E. Gilboa, *Society in a violent society*, *Journeys towards education in society and culture*, 2004, p. 15-18.

This assertion may serve as a good explanation for the reduction in violent behaviors among students working in the factory. The working students were attracted to the school and continued their studies because they see the program as an appropriate intervention that suits their needs and educational level. The framework is acceptable to them, they feel belonging to this place and therefore there is no demonstration of violence towards it.

Another explanation for the reduction in the extent of violence among the factory workers is related to achievements and feelings of detachment from school. Harel and Laufer (2003)¹³ found that school variables, especially the sense of detachment from the school, lack of achievements, and perception of high level of violence in school environment, are related to bullying, fighting and carrying weapons. In their opinion, bored students, who tend to run away from school, who have low achievements and that claim that their school has a high level of violence, are more likely to be involved in bullying and fighting. Working at the candle factory gave these students a sense of success. They can boast about their achievements at the factory, they are no longer the under-achieving, useless and unvalued students of their class. Their achievements have led them to substitute their sense of detachment for sense of belonging to the supportive climate and to an environment that is fun to learn in and to being active and productive.

Goldstin (1994)¹⁴ presents a number of explanations for the way in which young people from low socio-economic status end up in behaving violently. According to his view, there is a tension between the economic and social aspirations of these youth and the opportunities and possibilities they are given. Another explanation is the adaptation of their behavior to labels that tag them as marginal youth and the antagonism of weaker groups towards the higher society that wants to dominate them.

Up until their participation in the program, these students did not attend school because they did not find any relevance in learning. The curriculum did not suit them. As a result, they spent most of their time on the streets and when they did attend school, they found themselves involved in violent incidents. The program offered them learning in a domain that meets their needs, abilities and aspirations, and provided them with a good reason to get up in the morning and attend school. Their self-image and motivation to succeed grew accordingly. The program gave them the opportunity to become useful and contribute to themselves, their families and the society in general. The change they experienced through the program distanced them from their sense of marginality and as a result from involvement in violent incidents.

¹³ Y. Harel, A. Laufer, *Correlation between school perception and pupil involvement in bullying, physical fights and weapon carrying*, Megamot, 2003, (42)4, p. 40-43.

¹⁴ A.P. Goldstien, *Delinquent gangs*, [In:] *Aggressive behavior: Current perspectives*, Ed. L.R. Huesmann, New York 1994, p. 260-262.

The reduction in tardiness and absenteeism as well as in violent behaviors indicates that the candle factory did contribute to perseverance and reduced the extent of latent dropout, which might become an overt dropout after some time.

The second hypothesis was that workers' sense of self-efficacy would be higher than that of their schoolmates who do not work at the factory. This hypothesis is based on studies that found that high self-efficacy is related to academic success in particular and in learning in general.¹⁵ In the current study, significant differences were found in the level of self-efficacy of the subjects in both groups.

The first explanation for the significant difference in the sense of self-efficacy that tend in favor of the "workers" group can be attributed to the successful experiences they had in the factory. This explanation is in line with Bandura's (1986)¹⁶ assertion that self-efficacy is shaped and built by the process of learning, in which the individual is given information about his or her self-efficacy. The most significant source of information in this process is an experience in successful performance and acquisition of experiences of success.

Another explanation for the significant difference in the sense of self-efficacy between the workers and the non-workers is related, to a large extent, to the challenges posed to the workers in the factory. It can be argued that the factory presented to its students with challenges that were tailored to their needs and abilities, whether in the design and construction of the product packaging, the mixing of colors, the ways of marketing the products or in the encounter with tourists and speaking in English in order to persuade them to buy the product and provide them with the necessary information about the offered item. This explanation is in line with Mart's (2011)¹⁷ suggestion that in order to develop a high sense of self-efficacy among the learners, it is necessary to provide them with appropriate challenges according to their needs and level.

The teaching staff, which is in charge of planning and implementing the program and who is in personal contact with the students working in the factory, has a significant in increasing the sense of self-efficacy among the workers in the factory. According to Bandura (1986),¹⁸ another source for increasing the self-efficacy is verbal persuasion. The meaning is the convince-ment of other people in the learner's ability to perform a task successfully.

¹⁵ S. Katz, *Self-efficacy – the best predictive motivational component of academic performance*, Shaanan College Annual, 2002, (8), p. 168-1173.

¹⁶ A. Bandura, *Social foundations of thought and action*, New York 1986, p. 50-52.

¹⁷ C. Mart, *How to sustain students motivation in a learning environment*, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED519165>, November 10. 2011.

¹⁸ A. Bandura, *Social foundations*, p. 52-53.

The teachers, who worked with the students, believed in their abilities and conveyed them their high expectations of them. They even encouraged them to make the most out of their efforts and creativity, thereby increased their sense of efficacy.

According to Vallerand et al. (1997),¹⁹ the boy's perception of his abilities and own expectations greatly influences the decision to leave the school setting. This finding is in line with the findings of the first hypothesis, which claims that working at the candle factory would prevent the dropout of students and promote perseverance in learning. In addition, according to Pinquart et al. (2000),²⁰ self-efficacy has an effect on the motivation to learn. One can assume that following the finding that the workers improved their sense of self-efficacy, that their motivation to learn will also increase and so does their achievements in many aspects of life.

The third hypothesis was that both workers' sense of control and their sense of hope for the future would be higher than that of their schoolmates who do not work in the factory.

Sense of control

In the present study, it was found that the sense of control expressed by subjects in the workers group was significantly higher than that of the non-workers group.

As mentioned earlier, the students who worked in the factory had many successful experiences during their work in there. Success was found to be one of the key factors in developing a sense of control among these youth.²¹

It was also found²² that the sense of control assists in effective activity; On the other hand, sense of helplessness decreases the motivation to cope with problems and challenges. Therefore, it can be assumed that the motivation to continue to learn and work will also increase among the workers. Studies conducted in schools²³ showed that students' sense of control decreases the risk of dropping out. This finding is consistent with the finding of our first hypothesis, which has showed increase in perseverance.

¹⁹ R.J. Vallerand, M.S. Fortier, F. Guary, *Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 72, p. 1169-1171.

²⁰ M. Pinquart, L. Juang, R. Silbereisen, *Self-Efficacy and successful school to work transition*, p. 334-336.

²¹ E. Ross, C.A. Beckett Broh, *The Roles of Self-Esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process*, *Sociology of Education*, 2000, 73(4), p. 273-276.

²² Ibidem.

²³ Ibidem, p. 277.

Given the significance of the difference in the self-efficacy index between these groups, the question is to whether this should be considered as an essential and lengthy change indicating a change in the boys' personality, or whether it is a random outcome of a one-time feeling of success in a particular program? The significance of the sense of control index may provide an answer to this question.

Number of researchers, such as Kirsch (1985),²⁴ have argued that self-efficacy is greatly influenced by the "expectation of success in life", as was described by Bandura (1977),²⁵ and the locus of control (internal-external). Thus, only success, or failure, which are perceived as stemming from internal factors, will be the ones that will influence the perception of self-efficacy.²⁶ Given that, attributing the success to a random, one-time, and insignificant event is not probable to result in a fundamental change in perception of self-efficacy.²⁷ A high efficacy perception is, therefore, a result of an expectation of personal success and its attribution to internal factors. On the other hand, a low efficacy perception is the result of attributing personal failure to internal factors. This principle contradicts another argument, which states that the boys demonstrated an improvement in their perception of self-efficacy due to the fact that the program has easy or flexible requirements than what was required of them in other settings. According to this principle, success in challenges, due to internal control loci, is expected to increase the perception of self-efficacy and also the expectation for success in the future. Thus, those who have a high perception of efficacy tend to set for themselves higher bars for success and growing willingness to meet personal challenges.²⁸ It is therefore unlikely that the perception of self-efficacy will increase due to a decrease in the demands and challenges faced by the participants in the intervention program.

Difference in the sense of hope for the future

The workers group reported about hopes for the future significantly more than the non-workers group. The construct of hope is defined by Snyder (2002)²⁹ as goal-oriented thinking, through which people outline paths and

²⁴ I. Kirsch, *Self-efficacy and expectancy: Old wine with new labels*, *J Pers Soc Psychol*, 1985, 49, p. 827-828.

²⁵ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychological Review*, 1977, 84, p. 209.

²⁶ B. Weiner, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, *Psychological Review*, 1985, (92), p. 548-550.

²⁷ M. Sherer, J. Maddux, *The Self-Efficacy Scale: Construction and validation*, *Psychological Reports*, 1982, (51), p. 666-669.

²⁸ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory*, p. 211.

²⁹ C.R. Snyder, *Hope theory: Rainbows in the mind*, *Psychological Inquiry* 2005, (13), p. 254.

directions towards achieving that goal and they believe in their ability to persist in this way until it is achieved. It can be assumed, therefore, that the workers in the factory will have a strong belief in their ability to influence their future and advance towards it. They will have clear plans for the future and they will be able to accomplish them.

The target population of youth working in the factory is characterized by low self-image, low self-esteem and concrete thinking. The behavioral expression of these characteristics is planning for the immediate and short term only, expressions of inability to commit and plan for the long-term, and a lack of basic trust in their ability.³⁰ According to Snyder (2002),³¹ feelings of hope involve elements of expectation, as well as cognitive components and deductive thinking, aimed at executing new ideas and solutions. Since the workers group had a high sense of hope for the future, I believe that their level of commitment to the future and for implementing these plans will also increase.

Having hopes for the future requires the individual to set goals, to plan how they can be achieved and to use their imagination, creativity, flexible thinking, and their ability to take risks.³² The students working in the factory reported on a very high level of hope in the field of returning back to school and acquiring a profession and a job in the future. This high hope, in turn, will help them to plan these two important areas in the future and even realize it.

An explanation for the difference in the extent of the hope for the future between the two groups is related to the strong belief of the teaching staff in the students working in the factory. This explanation is consistent with Snyder's assertion,³³ that in order to develop and encourage the development of hope within children and adolescents, there is a need for adults who believe in them, increase their positive strengths and help them to improve their skills that are related to the trait of hope.

Snyder (2005)³⁴ argues that high levels of hope were found to be associated with good achievements, good psychological adjustment, and satisfaction from life. This argument provides another explanation for the high level of hope found among the workers and is related to their successes and achievements in the factory. These students realized their abilities through their work in the factory, they explained the intervention program to various organizations, participated in conferences, and presented the program to school

³⁰ C. Lahav, *Preparing the youth for the future labor world - whos responsibility it is?* Disengagement to Integration, 2007, (14), p. 42-43.

³¹ C.R. Snyder, *Hope theory*, p. 255-256.

³² *Ibidem*, p. 257.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, p. 249-275.

staff. They also explained the nature of their work and the change they had experienced to stakeholders in the Ministry of Education. The above and their own satisfaction empowered them and made them proud of themselves and being satisfactory with their lives in society.

The study also found, that all subjects (in both groups) showed a great hope of having a job in the future. In the research literature, there is a large discussion on the place of work in human life. The following review explains the high hope all participants expressed regarding future jobs. Harpaz (1990)³⁵ divides the significance of work for the individual into three dimensions: the first is the instrumental dimension – people work on in order to ensure their livelihood and provide for themselves with material needs. The second dimension is a human need – a human-being is characterized by the need to exert effort, learn, develop, achieve and influence his environment. The third dimension is the need for meaning. The work creates a meaning to the person's life; It shapes his identity, creates stability and continuity in his life, and provides him a sense of being an essence for the society.

According to Harpaz,³⁶ since status and rewards in the society are determined according to the position of the person in the labor market, very few people can afford themselves not to work. In his opinion, the society is stigmatic towards people who do not work, and they are usually end up being marginalized. Gal (2004)³⁷ argues that in many human societies, work is perceived as a civic duty and lack of work is a serious social and personal problem. Because the labor world occupies such a central place in our adult life, this is where most of our efforts are directed to when entering the adult world.³⁸

The research findings raise many questions about the nature of the current intervention program and the impact it has on the students participating in it. In fact, the study found significant differences in all variables examined, between the group of workers and the group of non-worker. It can be assumed that the workers receive from the program an empowerment, which is beyond their studies, and it is probably influencing other aspects of their lives.

The findings of this study are consistent with the literature. Based on the literature review it is speculated that there would be differences between the groups in all the variables. The literature stresses the great contribution, of programs that combine learning and work, for the students: increasing their

³⁵ I. Harpaz, *The meaning of work in Israel – Its nature and consequences*, New York 1990, p. 39-40.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ J. Gal, *Social Security in Israel*, Jerusalem 2004, p. 33-35.

³⁸ C. Lahav, *Processes and transformations among ultra-Orthodox and religious youth at risk, who is treated by youth promotion units in Israel*, *Disengagement to Integration*, 2005, (13), p. 51.

self-confidence, strengthening their cognition thinking, development of social skills, increased independence, and prevention of dropping out of school.³⁹

By analyzing the findings and being familiar with the program, we can learn that an effective intervention program is a one in which the teachers are the first target audience – through them students can be reached. An increasing and cumulative body of data indicates that the imposition of a curriculum by external bodies in a “top to bottom” approach, whereby a teacher is expected to execute and implement developers’ philosophy, views, and goals is ineffective in introducing educational innovations related to school curricula.⁴⁰

Teachers are the ones who translate the great ideas into the language of reality in school. Teachers who are leaders go out of their way in search of innovations and exciting programs for the benefit of their students and for themselves. The time has come to recognize this and its consequences. Teachers should be given the status of experts in their fields. Expertise means professional judgment and participation in decision-making. Trust is known to encourage people to be trustworthy. Schools and the local and national educational systems should act as frameworks that enable teachers to think, consultation with teachers, and in particular, the preservation and the use of teachers’ knowledge. There is an urgent need to develop mechanisms and spaces that allow for broad participation of teachers in decision-making concerning teaching and education. Those who dare to follow this path will be surprised to find teachers having a great deal of experience and a unique perspective, teachers who have the key to solve most of the pressing problems of our education system.

BIBLIOGRAPHY

- Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review, 1977, 84.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1986.
- Bandura A., *Self Efficacy in changing societies*, Cambridge University Press 1995.
- Brand M., *Exhausted from educational reform*, <http://www.jstor.org.ezproxy.stthomas.edu/stable/40319322> Bulletin of the Council for Research in Music Education, 2009, (180).
- CBS, *Society in Israel*, Statistical Annual – Report No. 3, Israel 2015.

³⁹ Hayward, Tallmadge, Based on evaluation of dropout prevention and reentry projects in vocational education funded under the Cooperative Demonstration Program (CDP) of the Carl D. Perkins Vocational Education Act, 1995, p. 18-19.

⁴⁰ M. Brand, *Exhausted from educational reform*, <http://www.jstor.org.ezproxy.stthomas.edu/stable/40319322> Bulletin of the Council for Research in Music Education, 2009, (180), p. 89-91.

- Cohen-Navot M., Ellenbogen-Frankovits S., Reinfeld T., *Overt and Covert dropout among youth*, Knesset Research and Information Center, JDC – Brookdale Institute 2001.
- Gal J., *Social Security in Israel*, Magnes Press, Jerusalem 2004. (In Hebrew)
- Gilboa E., *Society in a violent society*, Journeys towards education in society and culture, 2004, (In Hebrew).
- Goldstien A.P., *Delinquent gangs*, [In:] *Aggressive behavior: Current perspectives*, Ed. L.R. Huesmann, Plenum Press, New York 1994.
- Harel Y., Laufer A., *Correlation between school perception and pupil involvement in bullying, physical fights and weapon carrying*, Megamot, 2003, (42)4. (In Hebrew)
- Harpaz I., *The meaning of work in Israel – Its nature and consequences*, Praeger, New York 1990.
- Hayward, Tallmadge, *Based on evaluation of dropout prevention and reentry projects in vocational education funded under the Cooperative Demonstration Program (CDP) of the Carl D. Perkins Vocational Education Act*, 1995.
- Katz S., *Self-efficacy – the best predictive motivational component of academic performance*, Shananan College Annual, 2002, (8). (In Hebrew)
- Kirsch I., *Self-efficacy and expectancy: Old wine with new labels*, J Pers Soc Psychol, 1985, 49.
- Kotzer J., Margalit M., *Perception of competence: Risk and protective predictors following an e-self-advocacy intervention for adolescents with learning disabilities*, European Journal of Special Needs Education, 2007, 22(4).
- Lahav C., *Preparing the youth for the future labor world – whos responsibility it is? Disengagement to Integration*, 2007, (14).
- Lahav C., *Processes and transformations among ultra-Orthodox and religious youth at risk, who is treated by youth promotion units in Israel*, Disengagement to Integration, 2005, (13). (In Hebrew)
- Lahav C., *Putting the phenomenon of Youth at risk in Perspective*, <http://noar.education.gov.il>, 2002, [Retrieved: 14.04.2012].
- Lauterbach W.L., *Alienation, anomie and dropout*, Dissertation abstracts, A. Arbor, Michigan 1967.
- Levitt R., *Freedom and empowerment: A transformative pedagogy of educational reform*, Educational Studies, 2008, 44(1) doi: 10.1080/00131940802225085.
- Mart C., *How to sustain students motivation in a learning environment*, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED519165>, November 10. 2011.
- National Academy Foundation, *A Guide to work-based learning: A continuum of activities and experiences*, New York 2012.
- Pinquart M., Juang L., Silbereisen R., *Self-Efficacy and successful school to work transition: A longitudinal study*, Journal of Vocational Behavior, 2003, (63).
- Ross E., Beckett Broh C.A., *The Roles of Self-Esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process*, Sociology of Education, 2000, 73(4).
- Sasoon-Peretz V., *An Examination of Variables: Self-image, Scholastic Achievements, Social Orientation, and Focus of Control in a Unique Framework for Disengaged Youth*, Mifne, Masters' thesis presented to Bar-Ilan University, Ramat-Gan, Israel 1998.
- Shemesh I., *Evaluation of an intervention program to prevent dropout, regarding students' level of adaptation and the types of high schools in which they were placed*, Masters' thesis presented to Tel-Aviv University, School of Social Work, Ramat-Aviv, Israel 1987.
- Sherbinko T., *Examining the factors that promote long-term change in elementary teachers' instructional practices: Sustaining formative assessment reform*, Doctoral dissertation, Available from ProQuest Dissertations and Theses database 2011, (UMI No.11430069).
- Sherer M., Maddux J., *The Self-Efficacy Scale: Construction and validation*, Psychological Reports, 1982, (51).

- Snyder C.R., *The psychology of hope: You can get there from here*, [In:] *Handbook of Hope Theory, Measures and Applications*, Ed. C.R. Snyder, Academic Press, San Diego 2000.
- Snyder C.R., *Hope theory: Rainbows in the mind*, *Psychological Inquiry* 2005, (13).
- Stasz C., Stern D., *Work Based Learning for Students in High Schools and Community Colleges*, Center Point – Collected Works, 1998.
- Tallmadge H., Based on evaluation of dropout prevention and reentry projects in vocational education funded under the Cooperative Demonstration Program (CDP) of the Carl D. Perkins Vocational Education Act, 1995.
- Vallerand R.J., Fortier M.S., Guary F., *Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 72.
- Weiner B., *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, *Psychological Review*, 1985, (92).

NEHAYA AWIDA-YEHYA

Higher Studies of Israel

THE PARADOXICAL REFUGE OF IDENTITY: THE SEARCH FOR PALESTINIAN IDENTITY IN BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT. Awida-Yehya Nehaya, *The Paradoxical Refuge of Identity: The Search for Palestinian Identity in Bilingual Education* [Paradoksalny azyl tożsamości – poszukiwanie tożsamości palestyńskiej w edukacji dwujęzycznej]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 487-514. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.32

The research focuses on Arab parents who chose to send their children to the bilingual schools in Israel. The objective is to address the factors that led to the dropping out of Arab students from public education and their participation in alternative education. This research presents the problems of the Arab schools, both in terms of the quality of the instruction and the academic achievements. The main argument is that the goals of Arab education in Israel discuss the need to instill in the students the values of the State of Israel as a Jewish state, without referring to the fact that in this society there is an Arab minority with its own nationality and the right to be an integral part of this society. This ignoring of the needs of the Arab student caused a decline in the quality of the instruction and in the academic achievements of the Arab schools in Israel. As a result of the disappointment of the parents, especially the “intellectual” parents, in pedagogical and social terms and in terms of the students’ personal-national identity, “alternative education” developed in Arab society and Arab students dropped out of public education. This research found a high degree of satisfaction with alternative education in general and bilingual education in particular in all areas and primarily in the formation of the Arab student’s personal and national identity.

Key words: Arab minority in Israel, Arab education, national identity, Arab parents in Israel, Arab students, alternative education

Introduction

Educated Arab parents have high awareness on the one hand of the weakness of Arab education both in terms of the quality of the teaching and the Arab teachers and in terms of the achievements in the schools and on the other hand of the weakness and the neglect of Arab education of the perso-

nal, social, and national identity of the Arab students who are educated in the public schools of the State of Israel. Many of these parents choose to send their children to learn in the alternative bilingual/binational school (the schools that belong to the Hand in Hand Association), from the recognition and concern about the quality of Arab education and their child's future. These parents had a traumatic, corrosive, and discriminatory experience in their academic experience in Israeli higher education, both in terms of the mastery of the Hebrew language and in terms of their national-identity awareness as Palestinian citizens of the State of Israel.

The objectives of Arab education in Israel discuss the need to instill in the student the values of the State of Israel as a Jewish state, without reference to the fact that in this society there is an Arab minority with its own nationality, with the right to be an integral part of this society.¹ In the Jewish schools, there is great emphasis on the development of the national identity, the active belonging to the Jewish people, and the promotion of the Zionist aspirations, while barely granting the most minimal recognition to Arab history. Requests to phrase aims that recognize the Arab minority in the Jewish and democratic state were submitted by Arab intellectuals and were constantly rejected.² Thus, in the present educational system in Israel it is impossible to form a core program common to Arabs and Jews, because the educational discourse in Israel, official and public, is built on the principle that we want to cultivate educational values based on the values of Israel as a Jewish and democratic state.³

Furthermore, Israeli legislation has not yet explicitly recognized the right of the Arab minority to influence education, not as a private right and not as a group right, despite the trend in the legal discourse to adjust the educational system to the multicultural reality. Lacking all legal and content arrangement that engages in Arab education, the law gives nearly total freedom of action to the Ministry of Education, which controls the Arab educational system in a centralized manner, on the level of both the school and the colleges for teacher training.⁴ The policy of the Ministry of Education has in essence neutralized the influence of the Arab public on the education of its children and has swept the Arab students into the general state educational system. In the Ministry of Education, a special department for the

¹ S. Bargouti, *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion of the Arab Public*, Multidisciplinary Thought in Humanistic Education, 2011, 6, p. 42-44. (Hebrew)

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ A.K. Agbaria, Y. Jabareen, *Policy of Training Arab Teachers in Israel in the Mirror of the Right to Education: Issues of Governance as an Expression of Recognition of the National-Cultural Uniqueness*, Pages – Journal for Study and Research in Education, 2015, Mofet Institute. (Hebrew)

Arab educational system was established, subject to the instructions of the Ministry, without any autonomy, and until the year 1989 a Jewish manager was in charge.⁵ The only part of education actually in the hands of the Arab public is the Arabic language.⁶

According to Anderson⁷, nationalism is a product of territorial ideology. In other words, the territory is linked to the past, since it connects past to present and is helped by the past to define its areas. The desire to belong to a nation derives from the human need to belong to a framework that gives the individual confidence and protection and enables the state as an institution to reach objectives and defend its interests.⁸ Thus, the national identity is a product of the feeling of identification and belonging to a group. This process symbolizes shared awareness and recognition of the collective members, all of whom has the social identity.⁹ A national identity connects the individual to his past and to his community, empowers him, and gives him a sense of belonging and meaning. Thus, national narratives inculcate in members of the nation one version, partial, biased, and controversial, of the historical past.¹⁰

The Arab minority in Israel has the full right to demand a collective right to education. It is a native, lingual, religious, cultural, and national minority that has suffered and is still suffering from deprivation and discrimination as a group.¹¹

On the one hand, the present research study will attempt to present in short the social-economic reality of the Arab minority in Israel and the policy of education encountered by the Arab parents and especially the educated ones. On the other hand, this research study will attempt to examine the degree of satisfaction of the Arab parents in the bilingual schools and the fulfillment of the needs of the Palestinian minority who are citizens of the State of Israel in terms of the Palestinian national identity in the Arab schools and in formal education.

⁵ I. Saban, *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority: What There Is, What There Isn't, and the Taboo*, Studies in Law, 2002, 26, 1, p. 241-319. (Hebrew)

⁶ K. Abu Asba, *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, 2007. (Hebrew)

⁷ J. Anderson (Ed.), *The Rise of the Modern State*, Brighton 1986.

⁸ H.C. Kelman, *Group Processes in the Resolution of International Conflicts: Experiences from the Israeli-Palestinian Case*, American Psychologist, 1997. 52, p. 212-220.

⁹ D. Bar-Tal, *Shared Beliefs in a Society: Social Psychological Analysis*, London 2000.

¹⁰ Y. Ben Shemesh, *Individuality and Post-Nationalism in the Kadan Affair: Response to Yosef Gaorian*, Acts of Law, 2010, 3. (Hebrew)

¹¹ Abas, 2004, in Y. Jabareen, A.K. Agbaria, *Education on Hold; Government Policy and Civil Initiatives for the Promotion of Arab Education in Israel*, Haifa University 2010. (Hebrew)

Review of the Literature

Background: 1948 – Independence and Nakba

The State of Israel was established in 1948, after a number of events that paved the way for its establishment. The State of Israel is a Jewish state in the sense that most of the citizens are Jewish (people), it serves as the nation state of the Jews (nation), and has a Jewish religious affiliation, which is expressed in the assimilation of parts of Jewish religious law into the state law.¹² After the war and the establishment of the State of Israel (an event known also as the Palestinian Nakba), the Palestinian population, which was the majority until 1948, became a minority in the Jewish population.¹³ This minority remained living in the borders of the State of Israel.¹⁴ This minority is considered a minority in terms of nationality and language¹⁵, in which there is another division according to the religious definitions, or Muslims, Christians, and Druse.¹⁶

As a result, in Israel a distinction and a separation exist in many areas between citizens according to their national and cultural origin, including in the field of the engagement. In addition, in the State of Israel, which is defined as a multinational country, there is a situation in which the national affiliation is not uniform for all the national groups who live therein, and the same groups develop different patriotic connections. The citizenship in Israel is presented as joint and uniform for all the citizens, but it is possible to see from the professional literature that the universalism and uniformity are but outside camouflage for hierarchical cultural patterns and perceptions built into the citizenship itself.¹⁷

The Palestinian Arab Minority as a Native Population

In Israel of 2014 there are about 75% Jews and about 20% Arabs, but in most areas of life there is a considerable separation between the two groups. The absolute majority of Israeli lives in single-national communities, works in separate workplaces, and learns in separate institutions in the educational

¹² U. Zilbersheid, *The Legal-Political Development of the Declaration of Independence – Victory of the Perception of Bourgeois Democracy*, Democratic Culture, 2009, 12, 7. (Hebrew)

¹³ M. Al-Haj, *Trouble of Employment among Arab Academics in Israel*, [In:] *Arab Academics in Israel: Main Characteristics, Potential of Graduates, and Situation*, Ed. M. Al-Haj, The Jewish-Arab Center, Haifa University, 1988. (Hebrew)

¹⁴ I. Babiya, *The Ethnic Transfer in Palestine*, Beirut 2007. (Arabic); A. Ghanem, M. Mustafa, *The Palestinians in Israel – The Policy of the Minority in the Ethnic State*, Medar 2009. (Arabic)

¹⁵ S. Smooha, *Measures of Jewish-Arab Relations in Israel*, Haifa University 2004. (Hebrew)

¹⁶ B. Noyberger, *Minorities and Democracy*, [In:] *Knowledge, Society, and Regime*, Ministry of Education, Jerusalem 1995. (Hebrew)

¹⁷ A. Jamal, *On the Patterns of the Establishment of the National Inequality in Israel*, 2004. (Hebrew)

system. However, the reality of separation is found in a process of change and in different areas more integrative spaces are created.¹⁸

The values of the State of Israel as a Jewish state make it unique from other democratic states. There are many democratic countries in the world, but only the State of Israel is a state that is not only democratic but also Jewish. This value, "Jewish state", leads to the conclusion that the values of the State of Israel, as a Jewish state, have two main aspects: the Zionist aspect and the Halachic¹⁹ aspect or the heritage aspect.²⁰

The Arab minority has additional uniqueness, since it has a homeland. This is a native Palestinian Arab population, which lived in its homeland before the establishment of the State of Israel, when it was the majority group.²¹ This fact influences the struggle for the borders of the collective identity of both Jews and Arabs in Israeli society, a struggle related not only to the fact that Israel is a country of immigrants but also to its place in the Middle East and it emphasizes the issue of the complex relation between the Arab minority and the Jewish majority.²²

The Palestinians in Israel are the only group in the modern history of the Arab nation that became a minority in its homeland, under a foreign regime identified with the West. They did not reach this status by choice or consent or international compact but by force of arms and following the Palestinian disaster, the Nakba. This historical fact becomes even more important since both the Jews and the Palestinians rejected the possibility that they would become a minority group in Israel.²³

All these factors joined the feeling of the necessity to live in a society with a culture and nationality that defeated both the internal Arabs and the external Arabs, and therefore is considered an enemy of the Arabs in sweeping terms, at least until the Sadat initiative in 1977 and the Camp David Accord.²⁴ Attempts at survival of the Arabs inside of the new state forced them to address issues relating to everyday coping. They refrained from engaging in the political context

¹⁸ U. Shwade et al., *Integration of Arabs and Jews in the School in Israel*, [In:] *Report of the Situation of the State – Society, Economy, and Policy*, Ed. D. Ben David, 2014. (Hebrew)

¹⁹ Halachic refers to Halacha, the body of traditional Jewish religious law.

²⁰ A. Barak, *The Values of the State of Israel as a Jewish and Democratic State*, *Multidisciplinary Thinking in Humanistic Education*, 2011, 6. (Hebrew)

²¹ Y. Jabareen, *On the Constitutional Status of the Arab Minority in Israel: New Motion, State and Society*, 2010, 7(1), p. 105-139. (Hebrew)

²² Eisenstadt, 1989, in A. Ghanem, M. Levin-Rosales, *Game of Identities: The Construction of Identity among Palestinian Women Citizens of Israel Who Studied in Schools in the Jewish Sector*, *Trends*, 2015, 51, May. (Hebrew)

²³ Y. Jabareen, A. Agbaria, *Autonomy for Arab Education in Israel. Rights and Possibilities*, *Knowledge Discovery*, 2014, 5, Spring. (Hebrew)

²⁴ H. Koren, *The Identity as Awareness: The Palestinians and the Arab Citizens of Israel – Between Unity and Uniqueness*, *National Security*, 2009, 7, August. (Hebrew)

of their issue and remained passive in the engagement with the problems of the region, despite the fact that they were directly and significantly influenced by the regional Israeli-Arab conflict.²⁵

Education, Identity, and the Palestinian Minority in Israel

Noyberger²⁶ notes the rights of ethnic minorities in a democratic state to maintain their language, heritage, culture, and nationality, through an official educational system in its language that enables a certain degree of autonomy for the purpose of intergenerational transfer or cultural contents to minorities, without the assimilation into the majority group. The formation of the national identity is important and meaningful for every citizen in any country, socially, politically, and culturally and especially for the minorities in the state. In Israel, there indeed is a system of elementary and high schools in Arabic for the Arabs of Israel.²⁷

The status of the Arabs in Israel is a problem that derives from the national aspect and not as inequality.²⁸ According to Smooha²⁹, the struggle of the Arab citizens of Israel for civic and national equality appears in the eyes of the Jews as eroding the legitimacy of the state and as an expression of disloyalty. An attempt at such a national expression is perceived as a security risk that threatens the existence of the State and as an obstacle in the construction of the new Jewish state, whose neighbors have not recognized its existence.³⁰

The educational system in Israel has never been perceived as a whole structure in which the Palestinian Arab factor constitutes a legitimate element. Although Israeli society is a pluralistic society, Israel intentionally has not created a common basis for true multicultural education and has missed an opportunity to expose Jewish students to Arab culture.³¹

The school has an important role in the definition of the identity.³² According to the perceptions of the identity that assume interaction between inter-

²⁵ Ibidem.

²⁶ B. Noyberger, *Minorities and Democracy*. (Hebrew)

²⁷ Ibidem.

²⁸ S. Barnea, *Israeliness – Nationalism or Citizenship? Crisis and Anomaly in the Arab-Israeli Identity*, [In:] *New Directions: Journal for Issues of Zionism, Judaism, Policy, Society, and Culture*, Ed. E. Ayal, 2011, 24, June. (Hebrew)

²⁹ S. Smooha, *Measures of Jewish-Arab Relations*. (Hebrew)

³⁰ M. Amara, I. Saban, *The Status of the Arabic Language in Israel: Law, Reality, and Boundaries of Use in Law to Change the Reality, State and Society*, 2004, 4, p. 885-909. (Hebrew)

³¹ I. Abu Saad, *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel: The Issue of Bedouin Arab Education in the Negev*, [In:] *Education in a Multicultural Society: Pluralism and Points of Encounter between Social Rifts*, Ed. P. Pery, Carmel, Jerusalem 2007, p. 125-142. (Hebrew)

³² O. Aspachs-Bracons et al., *Compulsory Language Educational Policies and Identity Formation*, *Journal of the European Economic Association*, 2008, 6, 2-3, p. 434-444.

nal and external processes, the school has a great potential of influence over the perception of the reality and the definition of the identity. Al-Haj³³ found that the learning contents influence the identity. The Arab children in Israel learn in schools where the language of instruction is Arabic and not Hebrew and the curriculum includes chapters in the culture, heritage, history and religion of the Arab population. The studies of language and Arab literature are not always congruent to those of the schools in the Jewish sector.³⁴ The separation in the educational systems is also preserved in the mixed cities, both in the language of instruction and in some of the curricula. Mixed schools in Israel are few.³⁵

The State of Israel respects the right of the Arab population to have an educational system in Arabic, but the right to education in the mother tongue does not fulfill other rights of minorities in education, such as the right to have cultural-educational autonomy, so as to maintain and develop the cultural-natural heritage and identity.³⁶ Although the State Education Law, 1953 defines the state educational system in Israel as well as the objectives of the system, it does so only in Jewish terms and for Jewish students. The collective educational interests of the Palestinian-Arab citizens in Israel are almost completely ignored in the language of the law.³⁷

The educational policy of the State of Israel benefited the Arabs through the legislation of the Compulsory Education Law, which provided mandatory free education. However, the importance of the three fundamental principles of the country – a Jewish, democratic, and secure country – created contradictions in the policy that shaped the educational basis of the Arab minority.³⁸ It is necessary to keep in mind that Arab education in Israel acts in the context of a country with a Jewish majority. This fact leaves the control in the hands of the majority group, while the minority group has a limited involvement in its contents.³⁹

On the one hand, the State Education Law presents the main objectives of equality of opportunities for each and every boy and girl and the development according to their way and the creation of an atmosphere that encourages differences and support them, while on the other hand the law itself

³³ M. Al-Haj, *Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli case*, International Journal of Intercultural Relations, 2002, 26(2), April, p. 169-183.

³⁴ S. Tzartzur, *Arab Education in the Jewish State*, 1981. (Hebrew)

³⁵ Y. Landau, *The Arab Minority in Israel, 1967-1991*, Am Oved 1993. (Hebrew)

³⁶ Y. Rabin, *The Right to Education*, Li-On Sarigim, Nebo 2002. (Hebrew)

³⁷ Y. Jabareen, *Law and Education: Critical Perspectives on Arab Education in Israel*, American Behavioral Scientist, 2006, 49(8), p. 1502-1074.

³⁸ K. Abu Asba, *The Dropping out of Students in the Arab Educational System in Israel: Description of the Situation and Suggestions for Treatment*, 1999. (Hebrew)

³⁹ K. Abu Asba, *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, 2007. (Hebrew)

creates discrimination and harms the equality of opportunities for the Arab children, and this with the lack of the recognition of the Palestinian Arab identity. In addition, the law further focuses on the definition of the state as "Jewish and democratic", a definition that excludes the Arab population and discriminates against it both on the level of principle and on the level of practice.⁴⁰ In essence, the Arab educational system is not defined in any section in the law, and hence the Arab educational system is devoid of conceptual and content existence in the Book of Laws. In this respect, it can be said that Arab education is absent-present in Israeli law.⁴¹

While the focus of the Hebrew educational system is Zionist and national, the Arab educational system lacks any Palestinian Arab content. The Arab educational system attempts to strengthen the cultural-religious component instead of the national-Arab component, from the perception that the Arabs of Israel constitute a security risk and embody the potential for instability.⁴²

The objectives that encompass the educational system obligate the Arab students to learn about Jewish culture and values. The result is clearly seen in the state curriculum for the elementary and secondary schools: the Arab students are required to spend many hours learning about Jewish culture and history and learning the Hebrew language – more hours than they spend learning Arab literature and culture. In addition, they are required to develop identification with Jewish values and to promote the Zionist aspirations at the expense of the development of national awareness of their own and a sense of belonging to their people. The Arab national identity receives far less emphasis and the Palestinian identity does not receive any type of recognition. However, the primary objective of Jewish studies in the Arab educational system is not to develop cultural competence in the Jewish Israeli society but to force upon the Arabs to understand the Jewish/Zionist aims and to blur their national identity in Israel. Hence, it can be concluded that the general and specific goals of the curriculum developed for Arab education tend to blur, and not to strengthen, the creation of an Arab identity.⁴³ The contents of the curriculum in the Arab schools deny the Palestinian-Arab identity and culture and emphasize the Jewish-Zionist values, thus naturally reinforcing

⁴⁰ D. Avnon, *The Non-Democratic Aspect of the Basic Laws on the Topics of the Rights of Man, Politics*, 1998, 2, p. 53-70. (Hebrew); Y. Jabareen, *On the Constitutional Status of the Arab Minority in Israel*, p. 105-139. (Hebrew)

⁴¹ Y. Jabareen, A. Agbaria, *Autonomy for Arab Education in Israel*. (Hebrew)

⁴² K. Abu Asba, *The School Principal Is Subject to Great Pressures on the Part of the Clans, Another Country*, 2005. (Hebrew); M. Al-Haj, *Education among the Arabs in Israel: Control and Social Change*, Jerusalem 1996. (Hebrew)

⁴³ M. Al-Haj, *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*, Albany, New York 1995; S. Mari, *Arab Education in Israel*, Boulder, Syracuse 1978.

the sense of deprivation of Arab students and teachers and causing a sense of steadily increasing alienation.⁴⁴

According to Al-Haj⁴⁵, the goal is to promote the goals of the political regime in Israel, primarily in all that pertains to the Palestinian identity and the loyalty of the Arab citizens to the State. The Arab educational system did not recognize the Palestinian identity of the Arab citizens and did not cultivate them as a national minority. In contrast, it aspired to cultivate an alternative identity disconnected from the historical, cultural, and national past.

In essence, the curriculum and the organizational structure of the Arab educational system in Israel place barriers to the shaping of the student's national identity.⁴⁶ In contrast to the Jewish parallel, Arab education does not have educational goals for the development of belonging or national, cultural, or religious identity.⁴⁷

The importance of the school for the student in the Arab sector is increased because of the lack of informal frameworks and institutions in Arab society. Thus, in relative terms, the Arab student spends considerable time in the school, which in turn influences his perception of identity, his attitudes, and his outlook.⁴⁸

The issue of autonomy for Arab education challenges the hegemony of the majority group in Israel.⁴⁹ The overall control by the Jewish educational system of the Arab educational system denies the Arab population the right to determine its educational objectives and to design the educational system according to its collective interests, and sabotages any significant involvement of Palestinian Arab educators in the process of the making of decisions, both regarding the budgets and regarding the educational contents intended for the Arab students.⁵⁰ Thus, the Palestinian Arab collective educational interests suffer from the nearly absolute ignoring of the language of the State Education Law⁵¹, the lack of resources, and the lack of the ability to wield real influence.⁵²

⁴⁴ K. Abu Asba, *Between Tolerance and Threat*, Facets: Journal for Culture, Society, and Education, 2004, 29, p. 48-50. (Hebrew); D. Golan-Agnon, *Why Are the Arab Students in Israel Discriminated Against?* [In:] *Inequality in Education*, Ed. D. Golan-Agnon, Babel, Tel Aviv 2004. (Hebrew)

⁴⁵ M. Al-Haj, *Arab Educational System in Israel: Issues and Trends*, Jerusalem 1994. (Hebrew)

⁴⁶ K. Abu Asba, *Attitudes of Different Factors in Arab Society on the Question of an Alternative Structure for the Arab Educational System in Israel: Summative Report*, Israel: Follow-up after Issues of Arab Education in Israel, Gat: Masser 2003. (Hebrew)

⁴⁷ H. Pinson, D. Anon (Eds.), *Citizenship, Civil Society, and Education: The Israeli Case in the Mirror of Western Democracies*, [In:] *The Language of the Citizen in Israel*, Jerusalem 2006. (Hebrew)

⁴⁸ N. Hatav, *The Future Orientation of Youths in Arab Society in Israel: Characteristics and Factors*, M.A. Thesis, Jerusalem 1988. (Hebrew)

⁴⁹ J. Bruner. Y. Peled, *Rawls on Respect and Self-Respect: An Israeli Perspective*, *Political Studies*, 1996, 44(2), June, p. 287-302.

⁵⁰ I. Saban, *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority*, p. 241-319. (Hebrew)

⁵¹ Y. Jabareen, *Law and Education*, p. 1502-1074.

⁵² I. Saban, *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority*, p. 241-319. (Hebrew)

Consequently, this policy of the Israeli educational system regarding Arab education led to the development of alternative national education in the Arab public, as a type of 'refuge' from the public Arab schools to the private schools, so as to obtain what they expect for their child, in terms of the quality of the teaching for access to higher education, personal empowerment, and formation of his personal and national identity. The irony is that Arab parents choose binational education over Arab single national education to fulfill their expectations.

Bilingual Education

Naturally, the geopolitical environment in which the school operates dictates the constant engagement in questions of identity, nationality, and citizenship. This engagement influences the parents whose children learn in the shared educational frameworks.⁵³ Bilingual education and cooperation help eliminate relations of control that exist between the different sides, when this activity enables us to aspire to eliminate the separate existence of the two groups who are partners in the process and sets the school as an alternative model, both in the educational dimension and in the political dimension.⁵⁴

The models of bilingual schools are different in their goals, student characteristics, continuity and amount of teaching in the different languages, methodological approaches, and amount and support of the decision makers and the community.⁵⁵ Bilingual education is influenced by the philosophy and politics of the country or society to which this education belongs. Bilingual education not only reflects the decisions related to the curriculum but also is linked directly to the perceptions on the languages of minorities, their cultures, emigrants, the issue of equality in the state, the rights of the individual and the group, assimilation and integration, separation and discrimination, pluralism, and multiculturalism.

The framework of bilingual education is different in definition and nature from that of one-time meetings held from time to time under the title of 'co-existence meetings'. The shared educational framework is held on a daily basis and sets the idea of unity, which goes beyond the 'binational' division understood in the meetings of the first type.⁵⁶ Bilingual pedagogy in the school seeks to promote the two languages and the history and culture of the two

⁵³ U. Adiv et al., *National Perception, Shared Activity, and Bilingual Education: The Case of the Galil School*, *Discovery: Multidisciplinary Journal for Education, Society, and Culture*, 2013, January. (Hebrew)

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ C. Baker, *European Models of Bilingual Education*, 1993.

⁵⁶ U. Adiv et al., *National Perception, Shared Activity*.

partner populations.⁵⁷ The geopolitical environment in which the school operates dictates to it and its environment the constant engagement in questions of identity and citizenship.⁵⁸

Different researchers have shown that bilingual education succeeds in the implementation of its goals, both on the high level of bilingualism, equal opportunity for academic achievements, and strong and positive multicultural identity that includes positive attitudes towards the other person.⁵⁹ However, bilingual education through immersion, which came from Canada, is most successful, and its objectives were speaking, reading, and writing in both learned languages, to teach and to evaluate the customs and culture of both partner nations.⁶⁰

The Hand in Hand Association was established in Israel in 1997, with the goal of promoting and developing a shared society for Arabs and Jews. For this purpose, the Association establishes and operates an infrastructure of educational and social frameworks for the shared life of the country's citizens. The curriculum of the Hand in Hand schools is based on principles that reflect the two cultures and the two languages, without preference for one of them, and on education for multicultural literacy and shared and equal citizenship. The Hebrew and Arabic languages have equal status in the school, and the children learn together, in both languages. In addition to the core studies mandated by law, the holidays and special days are celebrated in the schools on the different calendar dates. All the schools are recognized and official, under the supervision of the Ministry of Education. The Hand in Hand Association has a forum of school principals and a regular forum of teachers, all of whom work on the school curriculum. In addition to the educational frameworks, the Hand in Hand Association operates community frameworks for adults. This activity is intended for the students' parents, the teaching staff, and interested civilians, who together establish a shared community space. Since 1998, the Hand in Hand Association has established three schools, in Misgav, Jerusalem, and Kfar Kara. In 2012 a bilingual kindergarten was established in Haifa, and in 2013 in Yaffo. From September 2015 the graduates can learn in two bilingual first grades established in Yaffo. Most recently, another kindergarten was established in the Beyt Berl College area.⁶¹

⁵⁷ A. Mor-Sommerfeld, F. Azaiza, R. Hertz-Lazarowitz, *Into the Future: Towards Bilingual Education in Israel*, Education, Citizenship, and Social Justice, 2007, 2(1), p. 5-22.

⁵⁸ Z. Bekerman, N. Shhadi, *Palestinian Jewish Bilingual Education in Israel: Its Influence on School Students*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2003, 24(6), p. 473-484; A. Mor-Sommerfeld, F. Azaiza, R. Hertz-Lazarowitz, *Into the Future*, p. 5-22.

⁵⁹ J. Crawford, *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington DC: 1997.

⁶⁰ M. Amara, *The Model of Bilingualism of Hand In Hand*, The Center for Jewish Arab Education in Israel, 2005. (Hebrew)

⁶¹ Hand In Hand Association Website (n.d.). <http://www.handinhandk12.org/>

Methodology

The research study is a qualitative study.

Research Question

According to the review of the literature, for the most part there is no answer to the formation of Palestinian national identity for the Arab students in Israel in the state Arab schools. Thus, the research questions are: How do Arab society and especially the Arab parents cope with this miserable situation and what are the alternatives/solutions, if they exist, that the Palestinian minority citizens of the State of Israel have adopted? Do these alternatives/solutions meet expectations and needs, and if so were they accompanied by suspicions, concerns, and dilemmas?

Research Objectives

The main objective of this work is to examine the factors of the search of the educated Arab parents for alternative schools and their satisfaction with these schools and the fulfillment of the instructional and value expectations of these schools in the eyes of the educated parents. The applied objectives are to interview the Palestinian parents who are citizens of the State of Israel and who have chosen to send their children to bilingual and binational private education of the Hand in Hand Association and the reasons and causes that compelled them to make this choice and their satisfaction with the quality of education in it.

Research Population and Respondents

The present research study was conducted in the three schools of the Hand in Hand Association that offer bilingual/binational education. In Israel there are only three bilingual schools (not including kindergartens): the Bridge over the Wadi School in Kfar Kara, the Galil Elementary School in Misgav, and the Max Rayne School in Jerusalem. The Bridge over the Wadi School and the Galil School are elementary schools, while the Max Rayne School is both an elementary and secondary school (having classes from the kindergarten through the twelfth grade). All in all, three parents from each school participated in the research, for a total of nine parent interviewees.

The parents are Palestinian citizens of the State of Israel whose children learn in bilingual/binational education. Three parents are from Kfar Kara and belong to the Bridge over the Wadi School. Two parents are from Sakhnin, and one is from Kfar Shaab and they belong to the Galil School. Three parents from the North who live in Jerusalem belong to the Max Rayne School in Jerusalem. The interviews with the parents are numbered from 1 to 9, so as to maintain the anonymity of the respondents.

Research Instruments

The instruments for the collection of the data are qualitative instruments. They included semi-structured interviews with the parents who sent their children to the bilingual schools. In this type of interview, the phrasing of the main question is undertaken ahead of time, but the continuity of the presentation is not determined ahead of time and there is room during the interview to add questions according to the context, when sometimes the interviewee's questions lead to spontaneous answers. The goal of the interviews is to examine attitudes and opinions towards the bilingual schools and the teaching therein, as well as the influence of the school on the parents and their children. In addition, we set the goal of learning about the parents' perception of the school effectiveness, their satisfaction with it and its performance, and their evaluation from their perspective of the degree of the school's success in the achievement of its goals.

Data Collection

After the researcher obtained approval of the Manager of the Department of Education of the Hand in Hand Association and of the different school principals, the researcher was given the details of the coordinator of the graduates. Through the coordinators, the researcher obtained the graduates' phone numbers and after the graduates' parents consented to the interviews, the interviews were coordinated.

The research study focuses on the parents who sent their children to the bilingual schools from the three schools (Jerusalem, Galil, and Kfar Kara). For the purpose of this research study, segments were taken from the interviews, when these passages meet the theme/main topic of this article - the factors that led the parents to send their child to the bilingual school, sharing the dilemma and their traumatic experience as educated parents in the institutions of Israeli higher education, and their satisfaction with bilingual education. The interviews were conducted from February 2016 to September 2017. The parents were interviewed, most via the telephone and some face to face. It was very difficult to succeed in setting a time and date for the interview, since the parents were busy with work and home. Consequently, the researcher was forced to hold telephone interviews since suitable times could barely be coordinated between the researcher and the respondents. The interviews were held in places in the home, at work, in the cafeteria, or by phone with the parents. The interviews were all recorded and transcribed at a later date.

Data Analysis

The analysis of qualitative data is a process of the arrangement and structuring of the information collected for the purpose of the interpretation and understanding of its meanings. The method of analysis adopted in the present

research study is the topic method. In this method, use is made of passages of text (and not words or single expressions). The products of the analysis are topic categories – themes. According to the research questions, the interviews were analyzed and main categories were identified that address the implementation of the program. These will be presented in the chapter of the findings.

Research Findings

This chapter will present the findings of the research studies according to the research questions. The findings focus on the data learned from the interviews with the parents and bring the factors and deliberations that accompany the decision to send their children to bilingual schools and the degree of satisfaction with the fulfillment of their expectations.

Causes and Personal Experience that Led the Arab Parents to Send their Children to the Bilingual School

In the parents' response to the questions of "what are the factors and causes of sending your child to the alternative school and not the public school?", all the interviewees from all the schools answered that the Arab public schools are very disappointing in their quality of teaching and in the failure to form the student's personality and to provide a response to his needs in many regards – values, formation of personal identity, formation of national identity. This is seen clearly in the argument of one of the parents when he compared between the bilingual school and the regular Arab school, "... since I sent my children to this school ... to form the personality ... since I am very disappointed with the public schools ... since they do not function appropriately in all areas ... behavior, value, education, achievement. ... there is no reference to the student's personality or the look at the student's thinking ... or the thinking outside of the box ... even in pedagogical and achievement terms ... it was not on the highest level ... but also the rest ... but in social terms ... every public school does not provide the necessary service ... the intention ... the building of the student's personality so that he can cope with ... (speak Arabic or Hebrew) ... form a personality that will cope with the everyday and social problems in Israel ... in addition, the professionalism/training of the regular schools in which there isn't anything ..."

A different parent continued and added a reason: "The reason is that the teaching method is completely different from here ... it lets the student express ... say that he wants ... to say ... work on the principle of comprehension ... more than repetition ... this is the point regarding the teaching, regarding the

relations ... unfortunately, here (bilingual school) there is respect, not like the school where there is violence, where there are beatings..."

In addition, many of the interviewees asserted that the Arab schools do not look at the student as a person who has an opinion and special needs but as a 'grade factory'. One of the parents maintained that the competition for achievements is one of the main reasons why they fled from the public Arab schools. "For many reasons, I in my work ... visited many Arab schools, and from my education and what I experienced in my childhood in the Arab schools, most look only at the grades, and the person who learns faster, there is even competition between the families whose child has the best grades ... and in my opinion this method of teaching ... on my part there should be especially in elementary schools enjoyment and fun and activities and also to learn, but without pressures. 'How much did you manage to learn today?' ... But when I went to see how they teach in this school I saw something different, I saw that they work on the student's personality, the discovery of his abilities and talents that they attempt to develop and promote in the process of the studies, and this is the power that attracted me to register my children to this school ... since there are also no tests."

Another parent continued and compared nicely the difference in the feeling of his daughter between the regular Arab school and the bilingual school: like being in a greenhouse and then going out into the cold and emptiness. "In the Arab schools the emphasis is on achievement ... only the grades are important ... it is true that the grades are important but the 'formation' of the student's personality ... the self-confidence, for him to be creative and thinking and all those ... for the 'daughter' ... in other words, she acquired all of them ... she certainly saw the gap and the emptiness (coldness), it is great, like going from hot water and tossing into cold water."

Therefore, most of the Arab parents search for a school framework for their child that will be enjoyable, experiential, without fears of achievements and self-esteem. It is possible to hear this in the quote. "I want my children to learn from love of learning and reading, also not to give them much homework. The problem is that the Arab schools give so much homework it is exhausting."

As a result of the reasons and causes mentioned previously, the findings in the continuation of the interviews with the parents indicate that one of the reasons why the Arab schools do not engage in value-oriented, national, and identity issues of the Arab student is the fear of the establishment. "... But in principle a private or public school is 'limited' by and 'dependent' on the government in political terms, and the principals of the private schools with us definitely greatly support and are interested in 'satisfying' the establishment and the budgets will not come from the State ... therefore the schools among

us search for more 'excellence'. More in the field, and therefore for them personally the student, his heritage, his national awareness develops with the parents, and they are not connected to one another, and it is not supposed to happen with them ..."

Another parent shares a finding with proof of this fear, which is not unfounded, and it does exist, with justification, in his assertion. "... First, they have fear ... second, the Ministry of Education always or the supervisor always attempts to prevent these things (establishment of ceremonies for national days), does not like and does not encourage it.... Do you understand ... once, for instance, in the high school here in the village they attempted to do activity on 'Land Day' ... outside factors came and sought the permission to establish a ceremony for Land Day ... and we did this ceremony in the school building ... then the principal was summoned for a discipline investigation by the Ministry of Education about how he does such things ... in other words, the fears among us are justified and real."

As a result of the fear of the public Arab schools to discuss and to develop the personal and national identity, educated Arab parents prefer alternative education over public education. For instance, one parent asserted that he sent all his children to the bilingual school, primarily because of the clear and stable and orderly engagement in all that is related to heritage, events, and national days of the Palestinian Arab society in Israel, which the Arab schools are afraid of addressing.

The national events and days of Palestinian Arab society in Israel, which Arab public schools are afraid of addressing, "have topics that speak about the Nakba, about the independence, about Land Day ... you know our school (the Arabs) have fear both on the part of the teachers and on the part of the principals, from the Ministry of Education."

The policy of intimidation, as it was defined by one of the parents, is entrenched until today in the heart of the teachers and the older generation, who convey it to the students. When a parent is tired of this fear and looks for a change, it is seen in his statement. "We were in the parents' conference ... and the homeroom teacher comes to tell us the same thing 'if he has a black mark, then he cannot learn ... (if the establishment gives him a black mark)... and here I stopped the homeroom teacher and said ... till here, stop, every person can educate his son as he wants' ... you, your role is to give us the contract ... and I don't need you to give us your opinion ... this policy of intimidation ... it is forbidden to us to instill in us this fear, that this will be conveyed to our children and this will be conveyed to the descendants. It is forbidden to us to be afraid of this policy of intimidation ... thus we will never advance ... I always hope that there will be an age and generation with awa-

renewal and with thinking ... that the coming generation will make the change ... since our role is to educate, to encourage, to push ..."

A very important finding that arose from the findings is the parents' personal experience. Most of the interviewees shared that their personal traumatic experience, both in the school and in the institutions of higher education, was one of the main factors that caused them to search for an alternative framework for their child, other than the standard Arab public school, which does not provide the 'merchandise' as necessary, both in terms of the Hebrew language, self-confidence, proud and positive self-view of their personal and scholastic ability, learning skills, and most importantly the ability to cope with difficulties.

"First, my personal experience began when I was a student in the Hebrew University, when I was at that time eighteen years old, for me the encounter/exposure with the other side, the Jewish side, was almost the first, in other words, this is the first time that I am in friction with you in a serious, direct, and long manner, I felt that I am a second class citizen. ... I felt racism and discrimination as an Arab student from the lecturers and from the students, and this was very difficult for me, or in other words, my experience for four years in Jerusalem when I really hated Jews since I felt weak and truly second class ... therefore, my experience caused me to think that I do not want my children in it ... do not want my children to feel they are second class or weak or that the Jews in front of us are more cultured or better than us ... rather, the reverse, I want that they will live and will see and will know and will be in contact with them, this is one thing. Second thing, it is important to me that they will be equal in rights ... and that the Jewish student will know that the Arab student is not a monkey or ... that he knows he is a person, that he has a culture and a heritage ... and we are not less than them ... this is what is important to know about one another ..."

On the importance of the exposure to and knowledge of one another, another parent continued and talked about his personal experience as a student. "I personally experienced when I began to study in the university ... how great the gap between us and the Jews is, in thoughts, in knowledge, when I was in the university ... I was 19 years old ... they are strange to me and I am strange to them ... and every side has its stereotypes about the other side ... and is closed in it ... I did not like it and I did not want that my children would experience this difficulty ..."

To differentiate, the childhood experience of another parent, following the feeling of inability/paralysis in communicating with Jews in general and in the Hebrew language in particular, is one of the main factors of sending their child to the bilingual school. "I remember when I was little I had a great problem how to communicate with Jews in language and in values, I did not

understand their opinions, their thoughts ... even ... I did not know how to speak with them ... I saw that this is a good step to give my children what I thought that would be worthwhile for me ... if I had." "Therefore, I see today that I must let my children know these people and this society ... and for good ... so as to achieve something more believable in Arab society ..."

As a result of the traumatic experience presented previously of the Arab parents themselves, they asserted that they are interested in their child knowing and being exposed to another culture. On the one hand, it is important since he lives with them in the same country, but on the other hand it was important for the educated Arab parents for their child to also know and recognize his own heritage and culture and be proud in it, to know he is not less than the 'hegemonic' Jewish student but he too has a heritage, history, and culture.

This finding can be seen in the following statement. "The combined learning of the two languages and two nationalities was important to me since we Arabs grew up in villages and do not have contact with Jews and we also grew up with the fact that they are the rulers, they are the strong ones, and they go to the military ... and we always had a fear of them ... and always we had the feeling that they are stronger and better and wiser than us."

Another parent added to the argument above. "This problem ... is I am like him, he is like me, and he is no better than me ... perhaps I am better than him ... and I personally have experienced a difficult experience ... in the first year to the point of depression (in the university) ... I do not want my children to be such ... and how I will do this, already from a young age ... that you are not less ... and perhaps you are more than him ..."

The Arab parents who live in the Northern region (Kfar Kara and Sakhnin) to send their children to bilingual education and the parents who 'live' in Jerusalem are different in their reasons and causes for the choice of the bilingual school for their children. It becomes clear that most of the parents in Jerusalem who send their children to the alternative/bilingual school are originally from the North, and they came to Jerusalem in pursuit of their higher education and continued to live there. They maintain that they suffer from 'lack of options' and from no choice in the selection of the Jerusalem public schools. The residents of the city of Jerusalem are 'residents' who learn according to the Palestinian format that does not correspond to the Israeli format and its core subjects and primarily does not teach the Hebrew language. Moreover, the Jerusalem educational system suffers from far lower quality and teaching services. In comparison, the Arabs who are citizens of the State of Israel must learn according to the Israeli format and take the high school matriculation certificate and learn the Hebrew language. It is possible to see the reasons for sending their child to the bilingual school in the saying of one

of the parents that they are originally from the north and live in Jerusalem, in the differences between Jerusalem education and Israeli education, and even in the differences in the life routine of both regions.

“But here...I do not have another good option...here in Jerusalem I do not have any options...here there is no possibility of choosing or making a comparison between the north, and the study in the north and the study here in Jerusalem...since here...the scholastic situation and the quality of the teaching here in Jerusalem are terrible ... and did not give me the possibility of choosing...and the bilingual school is very very good, in terms of both the teaching, the culture...education...and the independence of the student...the self-confidence of the student...”

The parent continued about the differences between the two regions. “Many things are different ... it was very hard for me to adjust to them ... therefore, when I registered my son to the school, even education in the ‘Beyt Safafa’ school, it is different from us ... we will open a bilingual school ... where Arab and Jewish children are taught ... many of the Arabs ... most of them are from the North ... this was very suited for me.”

Another assertion was mentioned during the interviews on the causes of sending the child to the bilingual school, deriving not only from the differences between the Palestinian educational system and the Israeli one but also from the tense life routine in Jerusalem. The Arab parents stated that the importance of the knowing of the Hebrew language is vital and is a way of coping for their child in cases of danger, since not knowing the Hebrew language is a cause of concern. “So that they will get along since if she knows the language (Hebrew) she will get along in everything ...you will not have a problem, and things will flow since the language is very very important ... I see here ... from my work in the eastern part of the city here ... educated people ... of a high level. They have certificates and high roles but when they come to ask something from the department ... how much this person has education, culture, and knowledge ... if he has a problem with the language ... he cannot express himself ... then I need to leave my office to understand from him something in Arabic what is his problem/request ... to help him... he does not know how to read and write in Hebrew ... although he is a person with an important role in his village ... look, he has a prestigious social position in his village but look ... he does not know how to express himself and does not know to say what he wants...since he did not learn the Hebrew language...such things...caused me to think about my children...I don’t want them to have this problem...I want them to get along ... so that they can cope with life here in Jerusalem, since life is hard here especially in the recent period.”

To conclude, it seems that most of the Arab parents who chose to send their children to the bilingual school come because of their disappointment with

the public Arab schools and following their own difficult experience, primarily in the institutions of higher education, where they felt weak in many respects, both in terms of the language and in their view of themselves as weak and not as good. All this caused them to think and search for their children for a framework that would provide all that was missing for them, in the Hebrew language, in the encounters with others, in the learning skills, and in most importantly the 'acknowledgement' of their heritage and identity, in a proud and positive manner, without the fears found in the Arab public schools in Israel. We call this 'corrective compensation'.

Dilemma of Arab Parents Who Sent Their Children to the Bilingual School

Most of the Arab parents maintained that at the beginning of the learning of their children in the bilingual school, they received sharp criticism, negative, frightening, and deterring, about the future their children could expect. The main caution and criticism were on the issue of values, culture, and norms of Arab society in contrast to Jewish society.

The findings indicate that the deterrence and intimidation about sending their children to the Jewish school was directed especially when there was a 'daughter', as if this is a great disaster. This can be seen from the statement of one of the parents in the deliberation about the warnings encountered at the beginning of the path of the registration of his daughter to the bilingual school. "Then there was very great criticism...you are exposing your daughter to a culture different from ours...perhaps they will be influenced by it and will change...and will be impolite and insolent."

Another parent added on the argument that there was criticism directed to the sending of their children to the bilingual school. "Many began to scare me and to tell me that tomorrow your girls will love a Jew and will begin to dress, I don't know what ..."

The findings indicate the cost of sending a daughter is higher than the cost of sending a son. This can be heard in the statement of one of the parents at the start of the path. "When they would ask me where I registered my children to, I would hear negative criticism. Why are you sending them to learn with Jews, do you want your children to be like the Jews? You're lucky you don't have girls, since I only have boys. When I asked why, they would answer since if you had a girl she would dress like Jewish girls...they said that they would be influenced by them and would be insolent like Jewish children and would dress differently...they would be impolite to their parents."

Another dilemma revealed during the interviews at the beginning to the Arab parents is that their child would forget his identity, culture, and heritage. It was even 'expected' or 'predicted' that the child in the future would betray

his nation and would cooperate with the State of Israel. This can be seen in the parents' statements. "You are sending them to learn about Jewish culture ... and thus they will be alienated and will be distant from their identity...it is as if you want to make them into collaborators ... who will be distant from their social culture...be like all the Jews...he will have a Jewish girlfriend. His girlfriend will not come to the home...all this." Another parent who encountered deterrence at the beginning added that, "...many began to frighten me...it's as if they told me that my son and daughter would be Israelized, and they would take all the Jewish norms and values and forget their culture/heritage and forget their identity and forget everything."

In addition, a considerable number of the parents argued that they received 'cautionary' criticism about the quality of the teaching and achievements of the bilingual school. One of the parents shared criticism directed to him at the start. "There was criticism from all sides, from my family and from my wife's family. They claimed that this school ... beginning from they don't learn anything ... their achievements are not so sure ... this is an unrecognized school..."

A minor dilemma revealed during the interviews among the Arab parents is about the learning of the Islamic religion and the Arabic language. For instance, one of the parents shared the deliberation and dilemma of the spouse, who objected to sending their son to learn in the bilingual school, since it was argued at that time that "... My son would take on their values ... the behavior of the Jews ... the norms of the Jews ... would be like the Jews ... would forget the Islamic religion and would forget the language ... would forget and forget."

To sum up, it can be seen that most of the Arab parents who decided to send their children to the bilingual school encountered sharp criticism, cautionary and deterrent, about the 'miserable' future of their children. The main focus of the deterrence was that their children would adopt the values and norms of Jewish culture and especially that the Arab girls would adopt the clothing of the Jewish girls. Another deterring dilemma that was brought up before the Arab parents was that their children would forget the national identity and Arab heritage and would be Israelis in all respects. The concerns that the children would forget the Islamic religion and that the level of achievement would be low were also mentioned, but only slightly.

Degree of Satisfaction with the 'Product' of Bilingual Education

The degree of satisfaction of the Arab parents was measured according to a number of parameters, such as quality of teaching, quality of formation of the student's personality, and quality of the formation of the national and religious identity. The parents are highly satisfied with the formation of the

personality and the national identity. However, there were differences of opinion regarding the quality of the teaching and the degree of the studies of the Islamic religion of the Arab student in the bilingual school.

Satisfaction with the Formation of the Student's Personality. First I present the satisfaction of the Arab parents, opening with one of the nicest statements, which characterizes the warm atmosphere of the bilingual school. "You feel the school is a small village and everybody knows everybody both about the students and about the teachers, There are good relations between them. This gives the student the possibility of feeling the tranquility and the ability to draw close and this strengthens the student's personality."

Then we continue, asserting that it was found that parents are satisfied with the degree of formation of their child's personality in the school, which is clearly seen when one parent was asked to compare the personality of his daughter who learned in the bilingual school to his other children who learned in the Arab public school. He presented the differences, "I tell you what is the difference between my daughters, they are all strong, but the difference is that she (the bilingual school student) appreciates herself, she is stronger, in other words, she can cope with the challenges and difficulties in life and even in the studies in the university...without concerns or fears."

Most of the parents maintained in the continuation of the interviews, in the transition of their child from the bilingual elementary school to the Arab public school in their village (the Galil school and the Bridge over the Wadi School are only elementary schools) that their child's personality was prominently praised by the teachers who teach them. "Until today they ask in the school what was the 'secret recipe' that these children take from the bilingual school, they come with this personality and they know to speak and to express and their language is good, in Arabic, in Hebrew, and in English. They speak seriously and they have great self-confidence...with limits."

Satisfaction with the Formation of the National and Religious Identity. The parents are satisfied with the degree of the formation of their children's national identity, when most of them asserted that in the bilingual school they did well what the public Arab schools did not do: the preservation of the heritage, history, and the national days that are important to Arab society in Israel, such as Land day, the Nakba, the abandoned villages, and so on. For instance, one of the parents said: "... in the school, they address the national days and the religious holidays, like Land Day, for instance ,, or when there are strikes in the schools and how they cope with this in an educational and academic manner ... in other words, there are topics in which they talk about the Nakba, about independence, and about Land Day ... you know in our

schools (the Arab schools) there is the fear on the part of the teachers and the principals of the Ministry of Education ... so they knew that this school reinforces the student's personality and maintains his heritage ... his national identity ... this is not only co-existence and we are together like the Israelis or the Jews and thus the reverse preserve our values and norms."

Another parent adds that ironically the bilingual school does better in teaching the national days and heritage, and even the Islamic religion, than do public Arab schools. "Regarding the national days for the Jews and the Arabs...the school I think it was preferable and better in this regard than the Arab schools in Sakhnin...even for the religious days ... I remember once there was a birthday for the Prophet Mohamed and in the school there was a ceremony ... and the next day I asked my nephew (not in the bilingual school) and I asked him why there was no school today ... my nephew answered me that he does not know why there is no school ... he did not know that it was because it was the birthday of the Prophet Mohammed, in parallel in the --- school there was a ceremony especially ... I am very very satisfied with what the school gives in the national days."

There were differences of opinion regarding the degree of satisfaction with the studies of the Islamic religion. Most asserted that the ceremonies/holidays important in Islam were conveyed but not in real depth. Therefore, one parent said that he had to assume the responsibility to fill in what was missing at home in the studies of the Islamic religion. "...He was taught in school about the Islamic religion ... but I continued at home ... what he was missing I gave him ..."

In terms of the quality of the teaching and the achievements, there were clear differences of opinion about the quality of the teaching. Some of the parents maintained that the quality of the teaching was very good. "I am very very satisfied in terms of the teaching and in terms of the informal education, the formation of the personality ... in terms of the teaching this is correct ... it is not necessary to give him instruction in learning by rote ... but they work more on the understanding, they give him tasks of search and inquiry ... and home ... they give the child his contentment in which he can collect information ... there is a border for everything ... it is not 'borderless' ... but the student is allowed to search ... and to clarify from the parents ... once they had a task and they went to ask their grandfather."

Unlike this parent, another parent maintained that the quality of the teaching slightly concerned him at the start. "... and in pedagogical terms ... in terms of achievement ... there was no infrastructure in scientific terms ... as a father I had ... I do not remember why I said to learn material ... I remember that in the first year he did not know to read and I waited to the following year ... in terms of achievement it was not so prominent or important ... even

the report cards, they are not report cards of grades but certificates of assessment... for instance Arabic, the assessment is how he reads words and so on ... or how much he can solve in mathematics ... this is not a report card to present to the neighborhood or to society ... like other parents, Arab society is also ... the mother takes the report card to show off ... you know what I am talking about ... this is not something that I am 'imagining' ... the report card is not to show off ... but what he is and what his abilities are ... and how it is possible to improve...."

An important finding that can explain the criticism of the quality of the teaching in one of the parents' arguments is that " ... some of the teachers, in my opinion, are not suitable ... this is professionally, in terms of personality they are all excellent ... some of them professionally are supposed to improve or to take an in-service training course ... and the curricula, in my opinion they ... the hand in Hand Association is responsible for the building of the curricula ... and I as a father am satisfied with the curricula, it is diverse, it has different topics, the students are really benefiting from it ... and they also realize some of their desires and inclinations, especially with the recent extracurricular courses they offered ... in general ... I ask and clarify with my children about the school ... I feel that the children are really happy ... they go gladly to school and do not need to be forced ... they are very serious, and energetic."

To sum up, most of the Arab parents are satisfied with the work and atmosphere of the bilingual school. All admit the school has a positive influence on the formation of their child's personality and national identity, but in parallel there are differences of opinions about the quality of the teaching and the teachers who teach and about the right to learn Islamic religion studies.

Conclusion

Most researchers have found that the situation of the Arab educational system in Israel is poor, suffering from lack of distributional justice and recognition, and controlled from top-down, when the Jewish majority in the Ministry of Education determines and decides for the Palestinian Arab minority in Israel the learning contents, goals, and books, which are devoid of any relationship to the needs of the Arab student. This miserable situation, which began in the period of the military government over the Arabs and continues today, is one of the factors causing the Arab parents to remove their children from the public schools and enroll them in the bilingual private schools. The main argument in this research study is that the Arab parents' 'escape' into the bilingual education frameworks is a type of protest or objection to the di-

scriminatory situation that has endured for years, when there are no signs of hope for change, although there are young principals, teachers, and parents.

Dovrin⁶² maintains that the experience of the educated parents, their familiarity with the educational system, and the threshold of expectations they set for the child provide many tools that are lacking for children who come from families that are not as well educated. The findings show that the educated parents' choice of a framework other than the regular Arab school was a good and correct decision, especially when their children began to learn in the institutions of higher education in Israel. Here it was possible to see that the formation of the personality was of great help, since these students were prominent in their personality and ability to cope with difficulties and challenges, unlike their parents' experience in the past. In addition, their mastery of the Hebrew language was also one of the main factors supporting their parents' argument about the importance of the Hebrew language in Israel.

The alternative school, the bilingual school, is considered by the Arab parents to be a positive and correct option, despite the dilemma and the warnings they received at the beginning about the registration of their children to the bilingual school: that this would ruin their social personality and their national identity. The Arab parents asserted that fortunately the outcome was the opposite from the 'dilemma and the warnings' they encountered in the beginning, and they are very satisfied with the educational, personal, and identity activity of their children.

BIBLIOGRAPHY

- Abu Asba K., *The Dropping out of Students in the Arab Educational System in Israel: Description of the Situation and Suggestions for Treatment*, 1999. (Hebrew)
- Abu Asba K., *Attitudes of Different Factors in Arab Society on the Question of an Alternative Structure for the Arab Educational System in Israel: Summative Report*, Israel: Follow-up after Issues of Arab Education in Israel, Institute for Research, Planning, and Educational Counseling, Gat: Masser 2003. (Hebrew)
- Abu Asba K., *Between Tolerance and Threat*, *Facets: Journal for Culture, Society, and Education*, 2004, 29. (Hebrew)
- Abu Asba K., *The School Principal Is Subject to Great Pressures on the Part of the Clans, Another Country*, 2005. (Hebrew)
- Abu Asba K., *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, 2007. (Hebrew)
- Abu Saad I., *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel: The Issue of Bedouin Arab Education in the Negev*, [In:] *Education in a Multicultural Society: Pluralism and Points of Encounter between Social Rifts*, Ed. P. Pery, Carmel, Jerusalem 2007, p. 125-142. (Hebrew)

⁶² N. Dovrin, *Equality of Opportunities in Education and Demographic and Socioeconomic Barriers*, 2015. (Hebrew)

- Adiv U., Mor O., Azaiza F., Hertz-Lazarovitz R., *National Perception, Shared Activity, and Bilingual Education: The Case of the Galil School*, *Discovery: Multidisciplinary Journal for Education, Society, and Culture*, 2013, January. (Hebrew)
- Agbaria A.K., Jabareen Y., *Policy of Training Arab Teachers in Israel in the Mirror of the Right to Education: Issues of Governance as an Expression of Recognition of the National-Cultural Uniqueness*, *Pages – Journal for Study and Research in Education*, 2015, Mofet Institute. (Hebrew)
- Al-Haj M., *Trouble of Employment among Arab Academics in Israel*, [In:] *Arab Academics in Israel: Main Characteristics, Potential of Graduates, and Situation*, Ed. M. Al-Haj, The Jewish-Arab Center, Haifa University, 1988. (Hebrew)
- Al-Haj M., *Arab Educational System in Israel: Issues and Trends*, Floresheimer Institute for Policy Researches, Jerusalem 1994. (Hebrew)
- Al-Haj M., *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*, State University of New York Press, Albany, New York 1995.
- Al-Haj M., *Education among the Arabs in Israel: Control and Social Change*, Magnes Press, Jerusalem 1996. (Hebrew)
- Al-Haj M., *Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli case*, *International Journal of Intercultural Relations*, 2002, 26(2), April.
- Amara M., *The Model of Bilingualism of Hand In Hand*, The Center for Jewish Arab Education in Israel, 2005. (Hebrew)
- Amara M., Saban I., *The Status of the Arabic Language in Israel: Law, Reality, and Boundaries of Use in Law to Change the Reality*, *State and Society*, 2004, 4. (Hebrew)
- Anderson J. (Ed.), *The Rise of the Modern State*, Brighton 1986.
- Aspachs-Bracons O., Clots-Figueras I., Costa-Font J., Masella P., *Compulsory Language Educational Policies and Identity Formation*, *Journal of the European Economic Association*, 2008, 6, 2-3.
- Avnon D., *The Non-Democratic Aspect of the Basic Laws on the Topics of the Rights of Man*, *Politics*, 1998, 2. (Hebrew)
- Babiya I., *The Ethnic Transfer in Palestine*, Institute for the Study of Palestinianism, Beirut 2007. (Arabic)
- Baker C., *European Models of Bilingual Education*, 1993.
- Barak A., *The Values of the State of Israel as a Jewish and Democratic State*, *Multidisciplinary Thinking in Humanistic Education*, 2011, 6. (Hebrew)
- Bargouti S., *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion of the Arab Public*, *Multidisciplinary Thought in Humanistic Education*, 2011, 6. (Hebrew)
- Barnea S., *Israeliness – Nationalism or Citizenship? Crisis and Anomaly in the Arab-Israeli Identity*, [In:] *New Directions: Journal for Issues of Zionism, Judaism, Policy, Society, and Culture*, Ed. E. Ayal, 2011, 24, June. (Hebrew)
- Bar-Tal D., *Shared Beliefs in a Society: Social Psychological Analysis*, Sage, London 2000.
- Bekerman Z., Shhadi N., *Palestinian Jewish Bilingual Education in Israel: Its Influence on School Students*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2003, 24(6).
- Ben Shemesh Y., *Individuality and Post-Nationalism in the Kadan Affair: Response to Yosef Gavrian*, *Acts of Law*, 2010, 3. (Hebrew)
- Bruner J., Peled Y., *Rawls on Respect and Self-Respect: An Israeli Perspective*, *Political Studies*, 1996, 44(2), June.
- Crawford J., *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington DC: 1997.
- Dovrin N., *Equality of Opportunities in Education and Demographic and Socioeconomic Barriers*, 2015. (Hebrew)

- Ghanem A., Levin-Rosales M., *Game of Identities: The Construction of Identity among Palestinian Women Citizens of Israel Who Studied in Schools in the Jewish Sector*, Trends, 2015, 51, May. (Hebrew)
- Ghanem A., Mustafa M., *The Palestinians in Israel – The Policy of the Minority in the Ethnic State*, Medar – The Palestinian Center for the Study of Israeliness, 2009. (Arabic)
- Golan-Agnon D., *Why Are the Arab Students in Israel Discriminated Against?* [In:] *Inequality in Education*, Ed. D. Golan-Agnon, Babel, Tel Aviv 2004. (Hebrew)
- Hand In Hand Association Website (n.d.). <http://www.handinhandk12.org/>
- Hataf N., *The Future Orientation of Youths in Arab Society in Israel: Characteristics and Factors*, M.A. Thesis, The Open University, Jerusalem 1988. (Hebrew)
- Jabareen Y., *Law and Education: Critical Perspectives on Arab Education in Israel*, American Behavioral Scientist, 2006, 49(8).
- Jabareen Y., *On the Constitutional Status of the Arab Minority in Israel: New Motion, State and Society*, 2010, 7 (1). (Hebrew)
- Jabareen Y., Agbaria A.K., *Education on Hold; Government Policy and Civil Initiatives for the Promotion of Arab Education in Israel*, Haifa University, The Faculty of Law, Drasat: Arab Center for Law and Policy, 2010. (Hebrew)
- Jabareen Y., Agbaria A., *Autonomy for Arab Education in Israel. Rights and Possibilities*, Knowledge Discovery, 2014, 5, Spring. (Hebrew)
- Jamal A., *On the Patterns of the Establishment of the National Inequality in Israel*, 2004. (Hebrew)
- Kelman H.C., *Group Processes in the Resolution of International Conflicts: Experiences from the Israeli-Palestinian Case*, American Psychologist, 1997, 52.
- Koren H., *The Identity as Awareness: The Palestinians and the Arab Citizens of Israel – Between Unity and Uniqueness*, National Security, 2009, 7, August. (Hebrew)
- Landau Y., *The Arab Minority in Israel, 1967-1991*, Levi Eshkol Institute, The Hebrew University, Am Oved 1993. (Hebrew)
- Mari S., *Arab Education in Israel*, Syracuse University Press, New York Press, Boulder, Syracuse 1978.
- Mor-Sommerfeld A., Azaiza F., Hertz-Lazarowitz R., *Into the Future: Towards Bilingual Education in Israel*, Education, Citizenship, and Social Justice, 2007, 2(1).
- Noyberger B., *Minorities and Democracy*, [In:] *Knowledge, Society, and Regime*, Ministry of Education, Culture, and Sport, Service of Publications, Jerusalem 1995. (Hebrew)
- Pinson H., Anon D. (Eds.), *Citizenship, Civil Society, and Education: The Israeli Case in the Mirror of Western Democracies*, [In:] *The Language of the Citizen in Israel*, The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem 2006. (Hebrew)
- Rabin Y., *The Right to Education*, Li-On Sarigim, Nebo 2002. (Hebrew)
- Saban I., *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority: What There Is, What There Isn't, and the Taboo*, Studies in Law, 2002, 26, 1. (Hebrew)
- Shwade U., Shavit Y., Delasha M., Ofek M., *Integration of Arabs and Jews in the School in Israel*, [In:] *Report of the Situation of the State – Society, Economy, and Policy*, Ed. D. Ben David, Taub Center for the Research of Social Policy in Israel, 2014. (Hebrew)
- Smootha S., *Measures of Jewish-Arab Relations in Israel*, Haifa University, 2004. (Hebrew)
- Tzartzur S., *Arab Education in the Jewish State*, 1981. (Hebrew)
- Zilbersheid U., *The Legal-Political Development of the Declaration of Independence – Victory of the Perception of Bourgeoisie Democracy*, Democratic Culture, 2009, 12, 7. (Hebrew)

KARINA LEKSY, ALINA DWORAK

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

POSSIBILITIES OF SHAPING HEALTH-SEEKING BEHAVIOURS AMONG CHILDREN AND TEENAGERS OF THE “DIGITAL NATIVES” GENERATION

ABSTRACT. Leksy Karina, Dworak Alina, *Possibilities of Shaping Health-Seeking Behaviours Among Children and Teenagers of the “Digital Natives” Generation* [Możliwości kształtowania zachowań prozdrowotnych wśród dzieci i młodzieży pokolenia „Digital Natives”]. *Studia Edukacyjne* nr 50, 2018, Poznań 2018, pp. 515-534 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.50.33

Regardless of how the contemporary young generation is described, there is no doubt that their permanent connection to the Internet and an incredible expertise in using information and communication technologies are one of the features that define those who grow up at the present time. Such strong involvement in digital media entails a number of health and development consequences for children and teenagers. In order to minimize the potential risks and negative effects of new media, it is essential to take action aimed at increasing awareness in terms of positive and negative aspects of using digital devices as well as at gaining abilities to use them in a way that is the most optimal and favourable for health. Currently, this issue constitutes a great challenge for teachers, parents, and carers for whom implementing health-seeking attitudes and behaviours of the young generation may be, taking into consideration the attractiveness of electronic media and virtual world, an enormously difficult task.

Key words: Generation C, digital natives, information and communication technologies, health-seeking behaviours, health education

Social sciences, as Piotr Sztompka writes, are always a kind of reflection of the society which they concern. Although many times they present a slightly delayed or one-sided view, simultaneously, sooner or later, they react to changes that occur in the social space.¹ One of such substantial changes is

¹ P. Sztompka, *Wyobraźnia wizualna i socjologia*, [In:] *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Ed. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków 2012, p. 20.

the domination of digital technology in the life of contemporary people for whom virtual space becomes an extremely, and sometimes even the most important environment. It is not insignificant for the development of cognitive processes (visual culture) and for human social and emotional development. Thus, such issues particularly interest social educationalists because of both media unlimited possibilities for development stimulation and the threats involved.² Therefore, "attention to prophylactic dimension of stimuli of the living environment of an individual becomes an essential task for social educationalists,"³ especially with reference to the youngest generation which is committed to virtual reality to an unprecedented extent.

A generation is a category which organizes complex and multi-faceted issues of young people. According to researchers, it is a "common denominator" that enables chronological, factual, and ideological categorization of groups of people of the same age.⁴ The transformation of generations may be treated as "a never-ending story about continuation and change; about transmitting deep-rooted norms, values and patterns of behaviour on the one hand, and about producing individual ideas and attitudes in response to socio-economic and cultural changes on the other hand."⁵ Hanna Świda-Ziemia considered "the collective outlook on the world," which is formed in the period of socialization and adolescence in a given socio-cultural context, to be particularly vital for the formation of generations. Acknowledgement of the norms, values, and attitudes by the majority of a given group and a formation of a subjective generation "world" are the effect of the above-mentioned phenomenon.⁶ A generation is formed as a result of the attachment of a label from the outside as well as of the inner self-definition. On the one hand, the formation of a generation is conditioned by external heterogeneity, that is to say by the way it is perceived by others, and on the other hand, by who the members of the community that shares a common moment of birth feel to be, which means by the internal homogeneity. Therefore, the concept of a generation is connected with the existence of "a generation relationship – a superior degree of connection."⁷

² E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 1, Warszawa 2009, p. 63; Cf. J. Izdebska, *Rodzina – dziecko – telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia TV*, Białystok 2000.

³ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, p. 63.

⁴ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury popularnej* (Second edition - revised), Warszawa 2005, p. 12-13.

⁵ D. Hildebrandt-Wypych, *Pokolenia młodzieży. Próba konceptualizacji*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2009, 2(10), p. 105.

⁶ H. Świda-Ziemia, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, p. 47-49.

⁷ C. Laggewie, *Die '89er. Portrait einer Generation*, Hamburg 1995, p. 62-65. After: D. Hildebrandt-Wypych, *Pokolenia młodzieży*, p. 113.

At present, a generation is defined as “the sum of all persons of a more or less equal age that belong to a given cultural field who, on the basis of a common socio-historical situation, display similarities in terms of conduct, motivation, attitudes, and system of values.”⁸ In accordance with the encyclopedic definition, a generation means: “The part of population distinguished because of age: the young or the old from the other one by, more or less, the time that passes from the parents’ birth to the children’s birth (...). In its sociological meaning, a generation is not differed by age but above all, by the fact that groups described as the old and the young differ noticeably from each other in their attitudes, views, recognized values, aspirations, way of life, etc. It is less about the differences that result from dissimilarities of the permanent social roles or psychological predispositions that are biologically conditioned, and more about the differences whose source are different experiences (the so-called common generation experiences) and life prospects.”⁹ Among various definitions of the analyzed concept, Maria Ossowska recognizes the one that describes generation as “a group of people with common attitudes which are determined by shared historical experiences that have a significant influence on specific formation of individual and social character of a human being” as crucially important.¹⁰

In its traditional understanding, “generation” meant a span of 20-25 years which was marked with important and remarkable events¹¹ and hence the following generations were hierarchically distinguished:

- the Weterans – people born between 1922 and 1945;
- the Baby Boomers – people born between 1946 and 1964;
- Generation X – people born between 1965 and 1979;
- Generation Y – people born between 1980 and 2000;
- Generation Z – people born after 2000.¹²

⁸ H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Trans. J. Dąbrowski, Kraków 1996, p. 80.

⁹ *Encyklopedia PWN*, Warszawa 1999. After: E. Karmolińska-Jagodzick, *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 21, p. 192-193.

¹⁰ After: E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice 2010, p. 163.

¹¹ J. Morbitzer, *Edukacja medialna (małego) dziecka*, [In:] *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Ed. J. Pyżalski, Łódź 2017, p. 206.

¹² H. Brotheim, *Introducing Generation Z*, *American Jails*, 2014, November/December, p. 16, <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw147c.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ccf954fcfa88-4bc6-a914-a477d2edd28a%40sessionmgr103> [access: 27. Oct. 2017]; Cf. S. Puiu, *Generation Z – a new type of consumers*, *Young Economists Journal/Revista Tinerilor Economisti*, 2016, 13, 27, p. 67, <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw147c.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ccf954fcfa88-4bc6-a914-a477d2edd28a%40sessionmgr103> [access: 27. Oct. 2017].

Initially, this classification was used for describing American society, however, now it is also used in other countries, including Poland.¹³ Here, the successive generations were variously defined, e.g. as the Generation of Columbuses, the October Generation, the March Generation, the August Generation, which are precisely determined by their objectives and specificity of historical experiences.¹⁴ The “JP2 Generation” (the John Paul II generation) which shared/shares faith and values that are related to it proclaimed by the Polish Pope also deserves a mention in the context under analysis.¹⁵ It is worth noticing that the exchange of generations, which is a natural and necessary process, may become faster in a situation of dynamic technological and socio-cultural transformations that occur in society.¹⁶ Sociologists and culture experts claim that a generation changes every two years (which nevertheless raises doubts whether the use of the concept of a generation is appropriate in this case).¹⁷ “In today’s society, in which the changes in conditions of social life happen in a dramatically accelerated rhythm, a generation of children is born in a completely different cultural field than the one to which belongs the generation of their parents.”¹⁸

In accordance with the above-mentioned hierarchical order of generations, the contemporary teenagers are the youth of Generation Z, they are also sometimes referred to as the “E-Generation” in order to highlight the fact that they were born after the appearance of the Internet and online communities.¹⁹ Simultaneously, it should be noticed that many other terms referring to this generation of the young appear in both scientific and popular literature. However, most of them hint at the Internet and types of behaviour that are displayed within it. Among them, one can list: “Digital Natives,”²⁰ the Google Generation,²¹ the App Generation,²² the Instant Genera-

¹³ Next generations arouse the interest not only of sociologists, but also marketing and job market specialists. They will be the future employees and consumers to whom the market offer is/will be addressed. See e.g. S. Puiu, *Generation Z – a new type of consumers*, p. 67-78.

¹⁴ M. Ossowska, *Koncepcja pokolenia*, *Studia Socjologiczne*, 1963, 2, p. 47-51. After: E. Wysocaka, *Doświadczenie życia w młodości*, p. 227.

¹⁵ R. Wojciechowska, *Pokolenie X,Y na rynku pracy*, <https://kariera.sgh.waw.pl/artykuly/spoleczenstwo/pokolenie-x-y-na-ryнку-pracy>; [access: 2 Jan. 2018].

¹⁶ H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, p. 80.

¹⁷ J. Morbitzer, *Edukacja medialna*, p. 206-207.

¹⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków 2003, p. 236-237.

¹⁹ E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości*, p. 228.

²⁰ See e.g. M. Prensky, *Digital Natives*, Digital Immigrants, Part. 1. On the Horizon, West Yorkshire 2001; M. Jędrzejko, D. Morańska, *Cyfrowi Tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Dąbrowa Górnicza – Warszawa 2013.

²¹ See e.g. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozabawiamy rozum siebie i swoje dzieci*, Trans. A. Lipiński, Słupsk 2013, p. 182-185; J. Morbitzer, *Edukacja medialna*, p. 205.

²² See e.g. K. Steinmetz, J. Sanburn, *Move Over, Millennials*, “Time” 2015, 12/28/186, 27/28, p. 134. <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw143d.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/>

tion,²³ and the Multitasking Generation.²⁴ Undoubtedly, the contemporary young people who became so involved in the Web may be identified (on the basis of observation of their way of behaviour and tools that they use) as “the Thumb Tribe,” “the Copy-and-Paste Generation,”²⁵ “the Like Generation,” the YouTube Generation,” or “the Selfie Generation.” The term “Generation C”²⁶ which is equivalent to permanent connection to the Internet is also worth pointing out in this context. Although contemporary teenagers may be described like this with no doubt,²⁷ it should be kept in mind that this term refers to a broader category of people displaying specific behaviour on the Internet (above all, creating and controlling content) and being permanently connected to it (“always on”²⁸) mainly via their mobile phones or smartphones. Therefore, these people become “an avalanche of consumers who are the authors of the content that creates websites.”²⁹ Accordingly, “Generation C” is not defined by date of birth, but by behaviour displayed by its members – permanent connection to the Internet, using the Internet for general-purpose, proficiency in the use of the Internet, and a deep commitment to social networking websites (Facebook, YouTube, Instagram, SnapChat, Tumblr, etc.).³⁰ There is no doubt that particular activity on the Internet is displayed by the youngest – children and youth for whom the use of the Internet is simply a social norm these days. It is not surprising

pdfviewer?vid=4&sid=7affba84-5b45-49e8-a40e-bc3aa9180525%40sessionmgr104 [access: 27. Oct. 2017].

²³ See e.g. E. Loveland, *Instant Generation*, The Journal of College Admission, 2017, 234, p. 34-38. <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw143d.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=7affba84-5b45-49e8-a40e-bc3aa9180525%40sessionmgr104> [access: 27 Oct. 2017].

²⁴ See e.g. <http://dzieci.pl/kat,1024265,title,Pokolenie-Z-nie-warto-bronic-im-dostepu-do-nowychtechnologii,wid,17461223,wiadomosc.html?smgputicaid=61a1e4> [access: 27 Oct. 2017]; M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Trans. M. Guzowska, Słupsk 2016, p. 62-74.

²⁵ Cf. J. Morbitzer, *Edukacja medialna*, p. 205.

²⁶ See: M. Hardey, *Generation C. Content, creation, connections and choice*, International Journal of Market Research, 2011, 53, 6, p. 749-770. <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw147c.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ccf954fcaf88-4bc6-a914-a477d2edd28a%40sessionmgr103> [access: 27 Oct. 2010]. See also: J. Morbitzer, *Edukacja medialna*, p. 215.

²⁷ Cf. G. Sadowski, *Bezpieczna cyfrowa szkoła*, “Wprost”, 2017, 25, <https://www.wprost.pl/tygodnik/10060541/Bezpieczna-cyfrowa-szkola.html> [access: 27 Jun. 2017].

²⁸ N. Baron, *Always On*, Oxford, 2008.

²⁹ M. Hardey, *Generation C. Content, creation, connections and choice*, p. 749-770. See also: TrendWatching, *GENERATION C(ASH)*, TrendWatch, http://trendwatching.com/trends/pdf/2006_12_generationcash.pdf

³⁰ That is why it is aptly pointed out that the term “generation” used with reference to people who are characterized by behaviour described above is slightly misleading since the age criterion is not the most important in this case. Cf. P. Pickett, *Learn the Characteristics of Generation C*, <https://www.thebalance.com/who-is-generation-c-and-what-are-theyall-about-2071937> [access: 27 Oct. 2017].

since they have been accompanied by the virtual space “in their cognitive, leisure, and interactive activities”³¹ from an early age and which consequently became the natural environment of their life. That is why Generation C is easily equated with Generation Z whose representatives grow up with technology in hand since the very first day of their life, which in turn causes that the Internet, mobile phones, and social networking websites constitute an indispensable element of their everyday functioning.

Taking into account the inaccuracies in terminology that were discussed above, it seems that this dilemma is solved by the term “Digital Natives” which, as a matter of fact, is attributed by some authors to the youngest generation (Z) on account of their permanent connection to the Internet and use of information technology during their whole life.³² Apart from permanent use of the Internet, “Digital Natives” are characterized by communicating through digital media (80-120 text messages daily³³), having unrestricted access to the Internet (which is kept in every pocket thanks to smartphones), and permanent interacting with peers via smartphone screens (“Digital Natives” sitting in a restaurant and sending text messages to each other can be easily observed).³⁴ Therefore, it can be stated that easy access to the Internet significantly influenced behaviour patterns of particular individuals and society.³⁵

To confirm the tendency described above, it is worth quoting the latest statistics on the use of the Internet. According to the research carried out in 2016 by the NASK Research Institute³⁶ on a sample of 1394 students from 55 schools (2nd grades of middle school and secondary schools), 80% of the respondents used the Internet at home many times or all the time, whereas 39% used the Internet at school. 0.7% of the respondents did not use the Internet at all. People, who spent the most time online (5 hours and more) used for this purpose their mobile phones/smartphones (31.3%). It is obvious then that easy access to the Internet causes that teenagers use it much longer or all the time. It turns out that people who used the Internet on their laptops, in most cases, dedicated to this activity from 0 to 1 hour (27% of the respondents) or from 1 to 3 hours (24% of the respondents) per day.³⁷ The adolescents use the Internet most often for

³¹ A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec*, [In:] *Nastolatki wobec Internetu*, Ed. M. Tanaś, Warszawa 2016, p. 15.

³² See: L. Schmidt, P. Hawkins, *Children of the tech revolution*, “The Sydney Morning Herald” www.smh.com.au/lifestyle/life/children-of-the-tech-revolution-20090407-9yvt.html. After: H. Brothheim, *Introducing Generation Z*, American Jails, 2014, November/December, p. 16.

³³ A. Lenhart, S. Campbell, K. Purcell, *Teens and mobile phones*, Pew Research Institute, www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/ [access: 18 Dec. 2017].

³⁴ H. Brothheim, *Introducing Generation Z*, American Jails, 2014, November/December, p. 19.

³⁵ A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu*, p. 15.

³⁶ Instytut Badawczy NASK, Raport z badania “Nastolatki wobec Internetu 3.0”, NASK, Warszawa 2017.

³⁷ *Ibidem*, p. 10.

communication, cognitive, and leisure purposes. Regarding communication, the research under analysis revealed that the respondents usually communicate with their school friends (67.7%) and friends from outside their school (59.9%) several times a day. At the same time, the proportion of the respondents who declare that they never communicate with their parents and teachers via the Internet amounts respectively to 56.9% and 58.7%.³⁸ With regard to results that were obtained, it is not astonishing that the respondents listed respectively: using social networking services, e.g. Facebook – 78.1%, staying in touch with friends (via instant messaging) – 68.7%, listening to music and watching films – 68.2% as the everyday purposes of using the Internet.³⁹ Similar results were obtained in a research on young people carried out in 2016 by the Polish Centre for Public Opinion Research (Centrum Badania Opinii Publicznej) and the Polish National Bureau for Drug Prevention (Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii) on a sample of 1724 secondary school students.⁴⁰ On the basis of these results, it was concluded that almost all respondents had access to the Internet at home (99%) and used the wireless Internet via smartphones, tablets, or laptops (in total 97%). On average, students sampled spent online four hours a day, and at the same time, 27% (of both boys and girls) declared that they used the Internet for 4-5 hours a day. Similarly as in the research of the NASK Institute, the respondents of the research under analysis dedicated most of the time they spent online to communicating with friends and exchanging text messages – 77%, listening to/downloading music – 73% and watching/downloading films/TV series – 51%.⁴¹

By reviewing statistics and American literature, it turns out that the tendencies concerning access to the Internet, patterns of online behaviour, and related characteristics and problems of the adolescents are similar on a global scale.⁴² However, taking into account the statistical data, it is worth paying attention to the fact that teenagers between 12-17 years of age and young adults between 18-29 years of age (in both groups 95% of the Internet users in September 2012) are the most active Internet users in the United States.⁴³ Moreover, according to research from 2014 and 2015 on the frequency of us-

³⁸ Ibidem, p. 25-26.

³⁹ Cf. ibidem, p. 21.

⁴⁰ See M. Feliksiak, *Zainteresowania i aktywności*, [In:] *Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież – Młodzież 2016*, Eds. M. Grabowska, M. Gwiazda, Warszawa 2017, p. 190-202.

⁴¹ Cf. ibidem, p. 194.

⁴² See e.g. J.M. Twenge, *Has the smartphone destroyed a generation?* *The Atlantic*, 2017, 320, 2, p. 58-65. <http://eds.a.ebscohost.com.00008eh9150a.han.bg.us.edu.pl/eds/detail/detail?vid=2&sid=4ec7a548-3a444678a409b78357468bb2%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbm9cGwmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=124311558&db=a9h> [access: 3 Jan. 2018].

⁴³ Pew Research Center, *Teens and Technology 2013*, http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2013/PIP_TeensandTechnology2013.pdf [access: 14 Dec. 2017].

ing the Internet by American teenagers (13-17 years of age), 92% of them use the Internet everyday, including: almost constantly – 24%, several times a day – 56%, about once a day – 12%. Most of the respondents (73%) have access to the Internet via their mobile phones, especially smartphones.⁴⁴

With no doubt, the great technological progress and permanent accessibility of virtual reality carry numerous consequences for “Digital Natives” biopsychosocial functioning and style and quality of life. Perhaps it may be stated that owing to new technologies, the process of adolescence of contemporary children and young people is characterized by a completely new and different quality which, however, may be considered in two ways – as development chances and threats, especially for the youngest Internet users. The excessive use of the Internet by the youngest should not be limited only to the negative aspects for “[...] it is a mistake to think that any technological innovation produces effects of only one type”⁴⁵ and therefore, both the positive and the negative traits of “Digital Natives/Generation Z” are worth mentioning. In accordance with the source literature, among the positive aspects there are:

- openness, tolerance, respect for personal freedom and freedom of choice;
- attention to social justice and principles of democracy;
- agency/causative power, orientation to cooperation and dialogue;
- creativity, innovation, quickness of action;
- independence and autonomy in thinking and acting;
- expressiveness, the ability to express one’s views;
- intelligence, faster development of cognitive functions (in comparison to previous generations);
- the ability to establish new forms of communication and human relationships;
- the ability to search for information, information management;
- very high self-esteem;⁴⁶
- fluency in English;
- willingness to travel, experience adventures;
- hedonism;
- using the Internet for the purpose of socialization, establishing international relations.⁴⁷

⁴⁴ Pew Research Center, *Teens, Social Media & Technology Overview 2015. Smartphones Facilitate shifts in communication landscape for teens*, http://www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_Teen-sandTech_Update2015_0409151.pdf [access: 14 Dec. 2017].

⁴⁵ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004, p. 16. After: J. Morbitzer, *Edukacja medialna*, p. 224.

⁴⁶ Cf. H. Tomaszewska, *Młodość, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012, p. 136-137.

⁴⁷ Cf. G. PrakashYadav, J. Rai, *The Generation Z and their Social Media Usage: A Review and a Research Outline*, *Global Journal of Enterprise Information System*, 2017, 9, 2, p. 110-116.

At the same time, regardless of chances and opportunities which are provided by information technology for its users, numerous threats related to its excessive use are indicated. Among negative traits of the generation so strongly involved in virtual reality there are:

- uncritical acquirement of knowledge from the Internet, orientation to obtaining information quickly (and at the same time, sharing knowledge/information on the Internet);
- demonstrating great need for keeping in touch with peers, but mainly via social networking websites;
- lack of patience, absent-mindedness, lower ambitions in comparison to the previous generation;
- attention deficit disorder and pocket-vibration syndrome;
- narcissism and individualism; the need for being popular which leads to spending more time on social networking websites;
- strong subordination to dominant trends and popular culture, orientation to consumerism;
- lack of a system of values;
- lack of interests and plans for the future;
- lack of sense of their own and other people's privacy;
- arrogant, controversial, and sometimes aggressive behaviour (new media are used for cyberstalking);
- addiction to new media which is the cause of psychosocial problems, depression, suicide attempts, worse school and professional achievements among young people.⁴⁸

Perhaps the above-mentioned positive and negative traits of "Digital Natives" generation are only some examples but nevertheless, they seem to be sufficient to become aware of the power of new technology and its enormous influence on everyday functioning of contemporary man. The awareness of the two types of influence that electronic media have on children and teenagers is especially important to parents, teachers, and health promoters. In their positive dimension, digital tools can and should be used for developmental stimulation, making the education process more attractive, and making it easier for the disabled and people with chronic condition or developmental deficit to get an education.⁴⁹ Additionally, new media can be used as a part

⁴⁸ Cf. H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media*, p. 136-137; H. Brotheim, *Introducing Generation Z*, American Jails, 2014, November/December, p. 19; G. PrakashYadav, J. Rai, *The Generation Z*, p. 110-116.

⁴⁹ Cf. K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy, *ICT w edukacji, profilaktyce i terapii – przykłady dobrych praktyk*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 1. See also: N. Walter, *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganie komunikowania się dziecka z niepełnosprawnością*, [In:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, Eds. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017, p. 369-378; M. Klichowski, T. Przybyła, *Does cyberspace increase*

of preventive interventions through supporting readaptation and compensation processes.⁵⁰ On the other hand, adults must keep in mind the threats and potential negative consequences of (ab)using new media by the youngest. Above all, as Ewa Marynowicz-Hetka notices, it may be assumed that electronic media will not make it easier for a child to adopt prosocial attitudes and develop relationships as they will not facilitate direct dialogue and interpersonal communication. On the contrary, they can cause the weakening of human relationships, they can also lead to loneliness and family disintegration within the emotional sphere. It happens more and more often that television, computers, or tablets “fulfill the blank which arose as a result of a child’s lack of direct interactions with the loved ones, the emptiness of everyday life.”⁵¹ Moreover, the phenomenon of problematic use of digital tools or even addiction to them among the adolescents is clearly visible these days.⁵² Even though there is no consensus among the researches examining this issue as for its essence, it usually becomes a part of the so-called behavioral addictions.⁵³

The contemporary young generation grows up in the world of intense socio-cultural changes, one of their most important indicators is radical scientific and technological and information and communication progress. These phenomena undoubtedly determine the environment and lifestyle of the adolescents. Health-seeking behaviours, which are recognized as those which “in the light of contemporary medicine usually provoke particular (positive or negative) health effects”⁵⁴ are one of its fundamental elements. In the context of life span and its quality, it is essential to shape health-seeking behaviours which favour good state of mind and general health increasing its potential and which, at the same time, protect from risks or which help to restore health.⁵⁵ With reference to “Digital Natives” Generation, it requires not only complex and multidimensional actions that promote healthy lifestyle, but also preventive actions inscribed in the field of health education, which should be a process that occurs in family and teaching environment as well as in a wider social environment at a local and then national level.

young children’s numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience, [In:] *Ibidem*, p. 425-444.

⁵⁰ A. Watkins, *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji włączającej. Rozwój dziedziny i nowe możliwości w państwach europejskich*, <http://www.europeanagency.org/publications/ereports> [access: 25 Jul. 2017]

⁵¹ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, p. 530-531.

⁵² Por. M. Jędrzejko, D. Morańska, *Cyfrowi Tubylcy*, p. 279.

⁵³ S. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie*, [In:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2017, 1, 16, p. 281. See also: M.Z. Jędrzejko, B.P. Rosik, M. Kowalski (Eds.), *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, Pułtusk – Warszawa 2015.

⁵⁴ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008, p. 52.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 53.

In the context of digital technology domination, special significance in shaping health-seeking behaviours of the youngest generation is attributed to family. Contemporary family undergoes changes towards knowledge society, which forces parents to prepare themselves for new challenges. Mass media are present in every family's life wielding influence on many everyday activities and providing its members with both real and fictional world. In the era of dynamic development of media, family constitutes the foundation of shaping appropriate child-media relations.⁵⁶ The role of media in a family is conditioned by the level of pedagogical culture of parents. Family media education, which is a process of acquiring by a child desirable behaviour patterns, including patterns of using the media, should begin at an early age. Developing media competence constitutes the process of shaping educational, custodial, and cultural attitudes, and gaining and acquiring knowledge of electronic media.⁵⁷ In the context of social development, it is worth noticing that children prepare themselves for living in a society in which media/interpersonal communication is and will be more and more common. Therefore, appropriate parent-child, child-media, parent-media relations should help families in acquiring skills of rational and selective use of contemporary digital goods.

Regarding shaping health-seeking behaviours among children and teenagers of the digital generation, school environment plays a crucial role. Contemporary education should make an effort to meet the needs of contemporary society and adjust to the needs and abilities of the new media generation. It is essential to educate children for media reception instead of focusing solely on learning how to operate new technologies.⁵⁸ As Anna Andrzejewska reports, "Contemporary school, apart from providing comprehensive development of students' personality, has to prepare them for living in the contemporary world."⁵⁹ Consequently, the issue of media competence and introduction of media education as a separate curricular subject are found within the range of interests of educationalists, teachers, and politicians. Such education should supply solid knowledge and skills for children, adolescents, and parents, which would enable conscious and critical reception of media, and contribute to "appropriate reception of media and using media as tools for communicat-

⁵⁶ A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Warszawa 2014, p. 250.

⁵⁷ J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007, p. 255-256.

⁵⁸ J. Dobrołowicz, *Wielka potrzeba edukacji medialnej*, [In:] *Edukacja medialna w kształceniu wcześniejszym*, Ed. Z. Zbróg, Kielce 2008, p. 6.

⁵⁹ After: A. Andrzejewska, *(Nie)bezpieczny komputer – od euforii do uzależnień*, Warszawa 2008, p. 52.

ing, learning, gaining, gathering, and processing information”⁶⁰ It is particularly relevant to acquire media competence, which “cover a group of skills of instrumental nature which concern media management and knowledge of media influence on perceptiveness and imagination [...], thinking, creativity and reflection, and social interactions.”⁶¹

It is worth pointing out that shaping individuals that will be able to live in a information society is one of the objectives of contemporary school, work during classes should support searching, preparing, and processing information, including information coming from the sources of information and communication technologies. Contents that appear together with technological progress generate a new concept: “network thinking,” which is characterized by changeability and information richness, and the student–teacher relation is enriched with the Web (online teaching).⁶² Consequently, together with the changes that we are experiencing, teachers’ competences are also changing. Well-educated teaching staff, teachers supplied with information⁶³ and media⁶⁴ competence, who prepare students for conscious and critical reception of media, have to steer the teaching process in a way which will cause that young generation will not be afraid of new challenges. At the same time, such teachers should have knowledge of potential threats which are brought by new technologies. Therefore, continuing education, which offers teachers an opportunity for gaining current knowledge, following information and technological progress, and sharing knowledge appropriate for current needs with their students, becomes absolutely necessary.

In preventing children and adolescents from adopting risky behaviours related to new technology, one should not forget about the prevention and education, whose effectiveness – as Krzysztof Ostaszewski states – depends on the use of scientific knowledge in practice. Risky behaviours are part of psychosocial development of children and adolescents. In this case, prevention does not mean their absolute elimination, but conveying knowledge/information that give possibilities of achieving aims and satisfying life

⁶⁰ B. Krzesińska-Żach, *Edukacja medialna dziecka w rodzinie – wybrane aspekty*, [In:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, vol. 1, Eds. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005, p. 54.

⁶¹ A. Serdyński, *Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela*, Szczecin 2007, p. 40.

⁶² A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeni*, p. 241-243.

⁶³ Information competence is defined as “the ability of an individual to use computer equipment skillfully, to use it suitably for their needs, including using it for work purposes.” After: A. Serdyński, *Kompetencje informatyczno-medialne*, p. 40.

⁶⁴ Wacław Strykowski perceives media competence as “a harmonious composition of knowledge, understanding, judging, and using media skillfully.” After: W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [In:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Eds. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, p. 33.

needs to young generation.⁶⁵ Prevention is a term that describes various actions which can be educational, therapeutic, and recreational. Appropriate prevention includes actions in the field of education, information, providing alternatives, early intervention, and health-oriented policy.⁶⁶ The prevention is not a remedial action, it is of protective nature and means taking conscious actions to counteract problems and stop them from appearing. Possessing knowledge about risk factors of a particular disease/risky behaviours or health problems, which will determine the type of prevention, is the starting point for preventive actions.⁶⁷

The contemporary approach to prevention departs from the negative model, which is based on prohibition and restriction, to the benefit of the positive model which is oriented to developing strong points of an individual and shaping their personal resources. Modern positive prevention should consider three elements: it should strengthen resources, improve relations with others, and influence the creation of favourable atmosphere at school or university.⁶⁸ According to Zbigniew Gaś, positive approach to prevention is based on supposition, one should not only prevent symptoms, but also focus on supporting and helping people in developing their life skills and resourcefulness.⁶⁹ The conception of positive prevention assumes that preventing behaviours that are risky and harmful for health should be oriented to: supporting positive development of behaviours; creating a favourable school environment; supporting parents and family; boosting young people's self-esteem; including them in social activity; developing constructive interests; developing spiritual strength, life skills and competencies which are activated in a high risk situation.⁷⁰

In preventing new addictions, health promotion and health education cannot be omitted as well. Together with prevention, they are accessible to everyone and their moderate financial outlays will bring real savings to the state's budget by means of reducing costs of treatment, care, and physiotherapy. Health promotion and health education are directed to individuals, communities, and society with the aim of supporting them in health activities, including creating health-friendly environments. Simultaneously, actions for health which are carried out by health promotion programmes require appro-

⁶⁵ K. Ostaszewski, *Edukacja w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym*, [In:] *Edukacja zdrowotna*, Ed. B. Woynarowska, Warszawa 2017, p. 440.

⁶⁶ E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, *Nowe wyzwania profilaktyki w kontekście zagrożeń dzieci i młodzieży*, [In:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Ed. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Warszawa 2014, p. 199-200.

⁶⁷ K. Ostaszewski, *Edukacja w zapobieganiu*, p. 114-115.

⁶⁸ N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienia od czynności. Mit czy rzeczywistość*, Warszawa 2010, p. 193.

⁶⁹ Z. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006, p. 31.

⁷⁰ After: K. Ostaszewski, *Edukacja w zapobieganiu*, p. 114-115.

ropriate competence which is gained through health education. World Health Organization describes health education as “conscious creation of learning possibilities that include various forms of communication in order to increase health literacy, knowledge, and development of life skills which favour health of individuals and communities, health education not only provides information, but also strengthens motivation, skills, and personal effectiveness which are all essential for taking actions in favour of health.”⁷¹ From among various models and conceptions of health education, the one provided by WHO seems to be the most appropriate and possible to apply in the process of shaping health-seeking behaviours in “Digital Natives” generation. Definitions of health education highlight its essential characteristics among which one should enumerate: learning which should be understood as activity and involvement of those who participate in health education; a lifetime process, regularity of its effects and their planning; influence on both an individual and a group, on healthy and sick people in order to increase their competence; freedom of participation which is understood as acting of one’s own free will and with full understanding and acceptance of activities that are taken as a part of health education; and interdisciplinary approach of health education.⁷²

Health education aspires to change both individual behaviour and social action of people. In order to cope with it, it is necessary to change the conditioning of behaviours and actions. Therefore, the process of health education consists in modification of determinants of individual behaviours, such as knowledge of the receivers, their consciousness, beliefs, attitudes, skills, and self-efficacy.⁷³ Educating and sensitizing young generation to threats which result from adopting harmful and risky behaviours uses information strategy by which young people gain knowledge about the effects of risky and harmful behaviours. Despite an increase of knowledge about threats resulting from behaviours that are harmful for health, a change of these behaviours was not achieved in many educational programmes. As Irena Heszen-Niejodek provides, such divergence between knowledge and inappropriate behaviours is called “a cognitive approach drama.”⁷⁴ Knowledge itself, information conveyed with the use of expository methods, in which the receiver’s activity is reduced to listening or watching, are not sufficient in educational action. In order to increase the effectiveness of information strategies, it is necessary to use the knowledge about conditions that are essential for shaping cogni-

⁷¹ See: B. Woynarowska, *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*, [In:] *Edukacja zdrowotna*, p. 96.

⁷² B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, [In:] *Ibidem*, p. 102-103.

⁷³ D. Cianciara, *Zarys współczesnej promocji zdrowia*, Warszawa 2010, p. 104-105.

⁷⁴ I. Heszen-Niejodek, *Promocja zdrowia – próba systematyzacji z perspektywy psychologa*, *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne*, 1995, 2(5-6), p. 7-21.

tive processes which directly condition behaviour.⁷⁵ Health promotion and health education that are directed to children and adolescents include crucial elements, such as developing social and cognitive skills, shaping mental toughness, and making choices that are beneficial for health. Prevention programmes aiming at reducing the risk of development of new addictions should consider issues related to experiencing emotions, stress, interpersonal skills, and skills of discovering and shaping personal resources.⁷⁶

Janusz Morbitzer underlines that although people become more and more influenced by new digital technologies, it is still fundamental to invoke traditional values, positive models, and honest interpersonal relations, especially in everyday pedagogical practice, education, and socialization. Education and upbringing in digital world equals with maintaining balance between "technological and cultural aspect of the development of the charges," and being able to recognize both positive and negative aspects of the presence of adolescents in media space.⁷⁷ "Thus, the art of education and upbringing at school, in a family, and any other places in which these processes occur, consists today in recognizing threats which may be caused by new technologies that enter our lives quite rapidly, and supporting making use of all chances and possibilities created by information society."⁷⁸

The position of electronic media in everyday life of children and teenagers, related patterns of behaviour, and health and development consequences require taking diversified actions the essence of which would consist not so much in introducing new methods of therapy as in raising social self-awareness of new threats with simultaneous ability to shape habits of appropriate use of contemporary civilization "goods." In accordance with the rule that "prevention is better than cure," it is necessary to take early efforts that would aim at minimizing risks of excessive involvement in compulsive behaviours mainly among the young generation. Undoubtedly, preventing negative phenomena that result from improper use of digital technology requires an interdisciplinary approach on the one hand, but on the other hand it constitutes a particularly important and current challenge for contemporary educationalists, and pedagogical research and for appropriate solutions for pedagogical practice.

BIBLIOGRAPHY

Andrzejewska A., *(Nie)bezpieczny komputer – od euforii do uzależnień*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.

⁷⁵ K. Ostaszewski, *Edukacja w zapobieganiu*, p. 440-441.

⁷⁶ N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienia od czynności*, p. 194-195.

⁷⁷ J. Morbitzer, *Edukacja medialna*, p. 224.

⁷⁸ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, p. 136.

- Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wydawnictwo DIFIN, Warszawa 2014.
- Baron N., *Always On*, Oxford University Press, Oxford, 2008.
- Borzucka-Sitkiewicz K., Leksy K., *ICT w edukacji, profilaktyce i terapii – przykłady dobrych praktyk*, Studia Edukacyjne, 2018, 1.
- Brotheim H., *Introducing Generation Z, „American Jails”* 2014, November/December. <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw147c.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ccf954fc-af88-4bc6-a914-a477d2edd28a%40sessionmgr103> [access 27. Oct.2017].
- Cianciara D., *Zarys współczesnej promocji zdrowia*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2010.
- Dobrołowicz J., *Wielka potrzeba edukacji medialnej*, [In:] *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*, Ed. Z. Zbróg, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2008.
- Encyklopedia PWN*, Warszawa 1999.
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury popularnej* (wydanie drugie poprawione), Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005.
- Feliksiak N.M., *Zainteresowania i aktywności*, [In:] *Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież – Młodzież 2016*, Eds. M. Grabowska, M. Gwiazda, CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2017.
- Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Trans. J. Dąbrowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Hardey M., *Generation C. Content, creation, connections and choice*, International Journal of Market Research, 2011, 53, 6. <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw147c.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ccf954fc-af88-4bc6-a914-a477d2edd28a%40sessionmgr103> [access: 27. Oct. 2017].
- Heszen-Niejodek I., *Promocja zdrowia – próba systematyzacji z perspektywy psychologa*, Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne, 1995, 2(5-6).
- Hildebrandt-Wypych D., *Pokolenia młodzieży. Próba konceptualizacji*, Przegląd Pedagogiczny, 2009, 2(10). <http://dzieci.pl/kat,1024265,title,Pokolenie-Z-nie-warto-bronic-im-dostepu-do-nowych-technologii,wid,17461223,wiadomosc.html?smgputicaid=61a1e4> [access: 27. Oct. 2017].
- Instytutu Badawczego NASK, *Raport z badania „Nastolatki wobec Internetu 3.0”*, NASK, Warszawa 2017.
- Izdebska J., *Rodzina – dziecko – telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia TV*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- Jędrzejko M., Morańska D., *Cyfrowi Tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej i Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Dąbrowa Górnicza – Warszawa 2013.
- Jędrzejko M.Z., Rosik B.P., Kowalski M. (Eds.), *Uzależnienia behawioralne. Wybrane aspekty*, Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor w Pułtusk, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk – Warszawa 2015.
- Karmolińska-Jagodzik E., *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, Studia Edukacyjne, 2012, 21.
- Klichowski M., Przybyła T., *Does cyberspace increase young children’s numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience*, [In:] *Świat małego dziecka*.

- Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, Eds. H. Krauze-Sikor-ska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Krzesińska-Żach B., *Edukacja medialna dziecka w rodzinie – wybrane aspekty*, [In:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1, Eds. J. Izdebska, T. Sosnowski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2005.
- Krzyżak-Szymańska E., Szymański A., *Nowe wyzwania profilaktyki w kontekście zagrożeń dzieci i młodzieży*, [In:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Eds. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Laggewie C., *Die '89er. Portrait einer Generation*, Hoffmann und Campe, Hamburg 1995.
- Lenhart A., Campbell S., Purcell K., *Teens and mobile phones*, Pew Research Institute, www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/ [access: 18. Dec. 2017].
- Loveland E., *Instant Generation*, The Journal of College Admission, 2017, Issue 234, <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw143d.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=7affba84-5b45-49e8-a40e-bc3aa9180525%40sessionmgr104> [access: 27. Oct. 2017].
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Morbitz J., *Edukacja medialna (małego) dziecka*, [In:] *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Ed. J. Pyżalski, Wydawnictwo „Eter”, Łódź 2017.
- Ogińska-Bulik N., *Uzależnienia od czynności. Mit czy rzeczywistość*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Ossowska M., *Koncepcja pokolenia*, *Studia Socjologiczne*, 1963, 2.
- Ostaszewski K., *Edukacja w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym*, [In:] *Edukacja zdrowotna*, Ed. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Pew Research Center, *Teens and Technology 2013*, http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2013/PIP_TeensandTechnology2013.pdf [access: 14. Dec. 2017].
- Pew Research Center, *Teens, Social Media & Technology Overview 2015. Smartphones Facilitate shifts in communication landscape for teens*, http://www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf [access: 14. Dec. 2017].
- Pickett P., *Learn the Characteristics of Generation C*, <https://www.thebalance.com/who-is-generation-c-and-what-are-they-all-about-2071937> [access: 27.10.2017].
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2004.
- PrakashYadav G., Rai J., *The Generation Z and their Social Media Usage: A Review and a Research Outline*, *Global Journal of Enterprise Information System*, 2017, 9, 2. <http://eds.a.ebscohost.com.00008eh90872.han.bg.us.edu.pl/eds/detail/detail?vid=2&sid=7d0cdcae-e6b8-4c97-8b30-947c40dcf969%40sessionmgr4010&bdata=Jmxbhmc-9cGwmc2l0ZT1lZHMtbgI2ZQ%3d%3d#AN=124479165&db=bth> [access: 27. Oct. 2017].
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part. 1. *On the Horizon*, MCB University Press, West Yorkshire 2001.
- Puiu S., *Generation Z – a new type of consumers*, „Young Economists Journal” / „Revista Tinerilor Economisti” 2016, Vol. 13, Issue 27, <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw147c.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ccf954fc-af88-4bc6-a914-a477d2ed-d28a%40sessionmgr103> [access: 27. Oct 2017].

- Sadowski G., *Bezpieczna cyfrowa szkoła*, „Wprost” 2017, 25. <https://www.wprost.pl/tygodnik/10060541/Bezpieczna-cyfrowa-szkola.html> [access: 27. Jun. 2017].
- Schmidt L., Hawkins P., *Children of the tech revolution*, „The Sydney Morning Herald”, www.smh.com.au/lifestyle/life/children-of-the-tech-revolution-20090407-9yvt.html.
- Serdyński A., *Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Trans. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Trans. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- Steinmetz K., Sanburn J., *Move Over, Millennials*, „Time” 12/28/2015, vol. 186, Issue 27/28, <http://eds.b.ebscohost.com.00008emw143d.han.bg.us.edu.pl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7affba84-5b45-49e8-a40e-bc3aa9180525%40sessionmgr104> [access: 27. Oct. 2017].
- Strykowski W., *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [In:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Eds. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2004.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczna*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.
- Sztompka P., *Wyobraźnia wizualna i socjologia*, [In:] *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Ed. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Świda-Ziemia H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, ISNS, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.
- Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
- TrendWatching, *GENERATION C(ASH)*, TrendWatch, http://trendwatching.com/trends/pdf/2006_12_generationcash.pdf
- Twenge J.M., *Has the smartphone destroyed a generation?*, The Atlantic, 2017, 320, 2, <http://eds.a.ebscohost.com.00008eh9150a.han.bg.us.edu.pl/eds/detail/detail?vid=2&sid=4ec7a548-3a44-4678-a409-b78357468bb2%40sessionmgr4006&bddata=jmxhbm9c-Gwmc2l0ZT1lZHMtG1ZQ%3d%3d#AN=124311558&db=a9h> [access: 03. Jan. 2018].
- Walter N., *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganiu komunikowania się dziecka z niepełnosprawnością*, [In:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, Eds. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Watkins A., *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji włączającej. Rozwój dziedziny i nowe możliwości w państwach europejskich*, <http://www.europeanagency.org/publications/ereports> [access: 25. Jul. 2017].
- Wojciechowska R., *Pokolenie X,Y na rynku pracy*, <https://kariera.sgh.waw.pl/artykuly/spoleczenstwo/pokolenie-x-y-na-ryнку-pracy>, [access: 02. Jan. 2018].
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, [In:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Ed. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Woynarowska B., *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*, [In:] *Edukacja zdrowotna*, Ed. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

- Wójcik S., *Zagrożenia dzieci i młodzieży w internecie*, [In:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2017, 1, 16.
- Wrońska A., Lange R., *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [In:] *Nastolatki wobec Internetu*, Ed. M. Tanaś, NASK, Warszawa 2016.
- Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

II. RECENZJE I NOTY

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, *Educational tests. A study of the dynamics of selection and socialization*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2017, pp. 202

Why do we test? Why do some countries use tests more often than others? Is it a general tendency nowadays to test everyone and everything? What can tests measure and what is still unmeasurable? Why are they so important in terms of selection and socialisation? The newest publication by Agnieszka Gromkowska-Melosik will try to give you reasonable answers to those questions. *Educational tests. A study of the dynamics of selection and socialisation* is the most complex study based on the most recent data and the author's experience.

Agnieszka Gromkowska-Melosik's book concentrates on the critical approach to tests and its controversies in terms of the youth identity and modern school realities. This is widely described in the introductory chapter. Author is a professor at Adam Mickiewicz University (Faculty of Educational Studies) in Poznań. Her main research focuses on the problem of equality and inequality of access to education, sociology of education and culture and gender studies. She is in charge of the Multicultural Education and Social Inequality Research Department at Adam Mickiewicz University in Poznań. For the last three years she has been a member of the National Committee of Education which belongs to the Polish Academy of Sciences. She has published numerous articles in Polish and foreign academic journals. She is also an author and co-author of many scientific papers dedicated to her research interests. *Educational tests. A study of the dynamics of selection and socialisation* is surely based on her long term experience and educational observations around the world.

The book starts with an introduction which mentions previous publications and research in the field of selective and enculturative functions of education. It also describes the motives and reasons for writing this particular piece. Apart from the introduction, there are also five chapters, the summary and extensive bibliography. Each of the chapters is full of author's personal experience which builds a new educational perspective. The first chapter is focused on various controversies related to using tests in contemporary education. Chapter Two describes the PISA tests deployment and usage. The next chapter is about English language tests – paradoxes and the present-day role in the selection processes in

education. The following part is focused on Chinese “gaokao” examinations and their essence. The final chapter is devoted to the British paradox of the selection in terms of A-level examinations.

According to the author herself the fundamental aim of this title is to “reconstruct the problem of ideological, social and cultural controversies related to the growing significance of tests in determining the boundaries of the contemporary, neoliberal school environment and pupils’ identity.”¹

The introduction is very clearly divided into several indentions. In the beginning, Agnieszka Gromkowska-Melosik explains what was the reason for her to write this book. How it happened to be so complex and interdisciplinary. She defines word “test” and points to a common “testology” phenomenon in the worldwide education. The author also mentions how tests indicate the school reality of a young generation. It is worth to mention that the impact of being tested can be life-long. Present paragraph about testing and its role in the present education is obviously related to the huge selective mechanism. What is more, the scores they achieve can determine their life chances, often the author calls them a “one-time act”. Language of the introduction is inviting and precise, which creates a smooth connection with the following chapter.

The main idea of the first chapter is to present in a very detailed way the controversies related to the use of testing in the modern society and connected with the selection and socialisation process. The author’s stance is supported by educational authorities quotes including G. Bracey, P. Hubert, M. Hauserem, M. Foot, R. Phelps, Z. Melosik, P. Sack and many others. The conclusion of these views leads to a very bold statement that testing is interfering with the process of raising a responsible citizen, the one characterised by critical thinking. The assumption is that tests test the ability to take tests. Additionally, the author pays close attention to a teacher’s attitude and the “test artifice” phenomenon. The reader will find numerous examples from the USA explaining the test strategies in this particular educational system. The writer’s line of thoughts is very structured and well-presented in this chapter. It is also a fundamental part of the book, which makes a perfect spotlight on the testing process in the world.

The second chapter is devoted to the PISA tests, which can be called “a form of exported western epistemology and knowledge”, which is compared with the Third World countries to classify nations into specific types of evaluations methods. The main point is to analyse and describe the essence of international tests. The most known of them is the Program for International Student Assessment (PISA) which started in 2000. The author puts great emphasis on ideological and cultural controversies, mainly in regard to PISA. A lot of newest data is presented in this chapter, which makes the quoted examples more clear and daring. There is also a very real-life passage about Finnish education and its views on global testing. Agnieszka Gromkowska-Melosik draws a very clear and at the same time critical conclusion.

¹ A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

The third section is focused on various paradoxes related to English language tests. The author's careful analysis of their role in the selection process in education is mostly based on Asian and far east countries. The research is much more complex and the discussion refers to 'cultural confrontations' and reconstructing national and individual identity. Again, the constructive criticism of writer's view on testing English through worldwide known tests builds this chapter. She describes "testing industry" which is extremely popular in Japan. Widely presented case of Asian countries the current educational situation of which is compatible with Bourdieu's linguistic imperialism theory.

The penultimate chapter is dedicated to Chinese "gaokao" examinations and their dark side. It can be described as the most important exam which allows the Chinese youth to enter higher education. This part incredibly illustrates how the essence of these tests create social identity of young people in terms of stratification success. There are numerous examples of real life stories of people who decided to take up this "high-stakes" test. The newest data and interesting reflections allows reader to feel the pressure and huge effort taken by young generation in China. The author also gives a comprehensive insight to the structure and sample questions from the original "gaokao". Honestly, it all makes this part the most compelling to me.

Last but not least, the section is devoted to the reflections about British A-level examinations. They are clearly essential for entrance to various universities (including the top ones; as Cambridge, Oxford, etc.). Its major role is to treat tests as inherent part of examination range. The Author also refers to her previous works and knowledge about Britain's social elite realities. The chapter is very vast and considered which makes it goes beyond the testing topic. Numerous references and relevance to the dynamics of the selection and socialization emphasise author's way of thinking.

Educational tests have a transparent and presentable structure. Each component of the monograph is measured and coherent by its content and language. The reader might be under the impression on writer's scientific reflectiveness. The conclusion should be counted in for ongoing discussion about the changes planned in higher and elementary education. Especially in terms of selection and socialisation. The topic of this book is also an answer for this very global question: should we test or rather work on critical and creative education? The problem is real and serious and the solution is exactly somewhere between those pages.

Jakub Adamczewski

MAŁGORZATA DUDA, IZABELA RYBKA, HUBERT KASZYŃSKI (RED.), *Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2017, ss. 254

W roku 2017 w Serii: Praca Socjalna w Teorii i Działaniu, jako tom 4. ukazała się książka pod redakcją Małgorzaty Dudy, Izabeli Rybki i Huberta Kaszyń-

skiego, zatytułowana *Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu*. Funkcjonujący współcześnie system pomocy społecznej w Polsce obejmuje rozmaite działania, które mają służyć zaradzeniu trudnej sytuacji człowieka, rodziny, czy określonej społeczności lokalnej, celem poprawy tej sytuacji. Chodzi o pracę z człowiekiem, pomoc w rozwiązaniu problemów, działania mające wspierać jego pomyślny rozwój, uzdolnić go i wzmocnić do aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie, o usprawnianie sił ludzkich dla wspólnego dobra. W pracy socjalnej chodzi zatem o potrzebującego pomocy człowieka, którego nie wolno w tych zinstytucjonalizowanych strukturach zagubić. Ten problem jest ciągle aktualny i stanowi poważne wyzwanie przede wszystkim dla praktyki, ale i teorii pracy socjalnej.

W ten obszar problemowy dotyczący etyki pracy socjalnej wpisuje się omawiane opracowanie zbiorowe, którego celem, jak wskazuje we wstępie jeden z redaktorów, jest

zaproszenie czytelników do pogłębionej refleksji na temat aksjologicznych i etycznych podstaw działalności pomocowej oraz postaw i kompetencji osób zawodowo lub ochotniczo pracujących z ludźmi, którzy doświadczają życiowych trudności².

W książce tej znajduje się piętnaście artykułów ujętych w trzech częściach, po pięć tekstów w każdej. Pierwsza część jest zatytułowana *Człowiek w potrzebie z perspektywy filozofii*. Artykuł otwierający, autorstwa ojca Jarosława Kupczaka, nosi tytuł: *Personalistyczne podstawy troski o drugiego*. Jest to tekst, w którym Autor przedstawia dziedzictwo 'Krakowskiej szkoły antropologicznej'³, stworzonej przez R. Ingardena, A. Kępińskiego, K. Wojtyłę, J. Tischnera. Przywołując te wielkiego formatu postacie, trafnie wskazuje, że postrzeganie drugiej osoby przez pryzmat jej człowieczeństwa jest miarą dojrzałości człowieka. Najważniejszym zaś doświadczeniem jest osobiste spotkanie z drugą osobą, która nigdy nie powinna być traktowana przedmiotowo.

W drugim zaś tekście książki ojciec Jan Mazur omawia zagadnienie dialogu w pracy socjalnej. Przedstawia znaczenie właściwej relacji między pracownikiem socjalnym a klientem pomocy społecznej. Akcentuje rolę i znaczenie dialogu w budowaniu owych relacji, odwołując się do rozważań filozoficznych J. Tischnera⁴. Jest to artykuł na podbudowie ważnej szczególnie dla współczesnego człowieka koncepcji filozofii dramatu. Autor podejmuje rzeczową analizę i wyprowadza celową konkluzję, iż uświadomienie roli i miejsca dialogu winno prowadzić ku „myśleniu wspólnemu”: świadczącego pomoc i doświadczającego tej pomocy, ku wyzwoleniu się otwarcia na drugiego.

² I. Rybka, *Wstęp*, [w:] *Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu*, red. M. Duda, I. Rybka, H. Kaszyński, Kraków 2017, s. 5.

³ Por. *Krakowska szkoła antropologiczna*, red. J. Kupczak, J. Majka, Kraków 2009.

⁴ Por. J. Tischner, *Etyka solidarności*, Warszawa 1989; tenże, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 1992; tenże, *Filozofia dramatu – wprowadzenie*, Kraków 1999; tenże, *Drogi i bezdroża miłosierdzia*, Kraków 2001; tenże, *Polski kształt dialogu*, Kraków 2002; tenże, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011.

Kolejny artykuł to *Rola i znaczenie antycznej myśli etycznej w pracy socjalnej* autorstwa Jadwigi Skrzypek-Faluszczak. Owe normy etyczne są ponadczasowe i uniwersalne, stąd winny kształtować tożsamość i praktykę pracy socjalnej. Doceniane w personalizmie wartości można odnaleźć w filozofii sokratejsko-platońskiej. Sokratesa troska o duszę jest zobowiązaniem intelektualno-moralnym dojrzwania do pełni człowieczeństwa. Samopoznanie i samoakceptacja jest warunkiem poznania i akceptacji bliźniego. Autorka przypomina, że etyka jest sztuką życia i stanowi podstawę świadomej realizacji zadań w stosunku do siebie i innych.

Następny artykuł nosi tytuł: *Psychoterapia humanistyczno-egzystencjalna w świetle filozofii spotkania*. Grzegorz Krupa dokonuje w nim analizy tych nurtów i koncepcji, aby na tej podstawie wyprowadzić konkluzję w odniesieniu do pracy socjalnej o ważnej roli głębokiego i autentycznego spotkania między pracownikiem socjalnym a partnerem procesu pomocowego.

Ostatni w pierwszej części książki artykuł jest zatytułowany *Praca socjalna i działalność charytatywna – wspólna droga do człowieka w potrzebie*. Tadeusz Kamiński wskazuje w nim i uzasadnia optymalne rozwiązanie uzupełniania się wzajemnego działalności charytatywnej Kościołów i pracy służb społecznych. Tu również zawarta jest idea spotkania pomagającego i wspomagane.

Część druga recenzowanej książki została zatytułowana: *Tożsamość służb socjalnych: aksjologia i metody pomagania*. Otwiera ją artykuł Moniki Wiktorowicz-Sosnowskiej pod tytułem: *Kształtowanie tożsamości zawodowej studentów pracy socjalnej jako jeden z podstawowych elementów profesjonalnego pomagania*. Podjęta jest w tym tekście ważna dyskusja odnośnie sposobu kształtowania tożsamości przyszłego pracownika socjalnego, w kontekście jej podstawowego wpływu na profesjonalne pomaganie.

W kolejnym artykule Olga Maciejewska również odnosi się do kształcenia studentów kierunku praca socjalna, koncentrując się na aspektach aksjologicznych. Samą istotą pracy socjalnej jest miłość. Jest to postawa człowieka dojrzałego. Autorka wskazuje na konieczność troski o duchowy wymiar życia człowieka, który w przyszłości ma troszczyć się o drugiego.

Przykład pracy socjalnej opartej na doświadczeniu duchowym opisuje Marek Oktaba w tekście *Towarzystwo duchowe – metoda pracy socjalnej stosowana przez br. Jerzego Marszałkowicza*. Autor przedstawia warunki stosowania tej metody pomagania ludziom wykluczonym z życia społecznego, spośród których wymienia: równość między potrzebującym i niosącym pomoc, umiejętność wykorzystywania porażek i deficytów oraz przekształcania ich na zasoby, pokorę, odwagę, wytrwałość, poczucie humoru i rzetelną pracę.

Tekst Jolanty Sokołowskiej *Relacyjny charakter pedagogiki ulicy* dotyczy także metody pracy socjalnej opartej na filozofii spotkania i dialogu. Dzieci ulicy zwykle nie są w stanie uczestniczyć w innych formach wsparcia, pozostaje tylko spotkanie troskliwego dorosłego, który doceni potencjał młodego człowieka.

Ostatni w tej części książki tekst jest zatytułowany *Problem ochrony zdrowia psychicznego pracowników instytucji pomocy społecznej – z perspektywy superwizora*. Beata Mańkowska ukazuje w nim refleksję nad koniecznością profilaktyki i pro-

mojci zdrowia psychicznego pracowników pomocy społecznej. Spotkanie pomagającego z osobą potrzebującą pomocy może być dla pracownika socjalnego doświadczeniem pozytywnym, ale też źródłem frustracji i cierpienia, co może prowadzić do wypalenia zawodowego. Autorka rekomenduje zatem upowszechnienie superwizji pracy socjalnej, aby jej pracownik nie stawał się bardziej potrzebującym pomocy niż gotowym do jej niesienia.

Trzecia część omawianej pracy zbiorowej nosi tytuł: *Dialog i solidarna wspólnota – wnioski z badań i analiz*. Pierwszy tekst w tej części, autorstwa Renaty Suchenek, jest zatytułowany *Społeczeństwo w dialogu z żebrakami – idea i formy pomocy*. Autorka wskazuje w nim na elementy dobrego pomagania żebrakom w perspektywie personalistycznej spotkania z człowiekiem. Na uwagę zasługuje szeroki aparat naukowy w postaci przypisów i bibliografii.

W kolejnym artykule: *Determinanty dobroczynności na Podkarpaciu* Piotr Frączek i Patrycja Pater, na podstawie badań na terenie województwa podkarpackiego, ukazują cechy charakterystyczne osób zaangażowanych w działalność pomocową i charytatywną organizacji pozarządowych. Wiesław Antosz natomiast w tekście *W stronę spotkania dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną* pisze, aby ich opiekunowie, członkowie rodzin i inni, nie narzucali im własnego rozumienia świata, lecz tworzyli dla nich odpowiednie warunki do zaspokajania potrzeb, z poszanowaniem odmienności tych osób.

Beata Szluz podejmuje temat: *Spółdzielnia socjalna. Kreowanie podmiotu ekonomii społecznej*. Na podstawie badań przeprowadzonych na terenie Podkarpacia wskazuje na przedsiębiorstwa społeczne jako nie tylko miejsce zatrudnienia, ale również budowania relacji i więzi społecznych. W tym kontekście Dariusz Tułowiecki w zamykającym książkę tekście *Dialog jako czynnik przetamywania ryzyka autowykluczenia społecznego pracoholików. Analiza opinii kobiet uciekających w pracę* zwraca uwagę na znaczenie dialogu i autentyczne relacje rodzinne w kontekście wychodzenia ze stanu uzależnienia od pracy.

Podsumowując całość omawianej pracy zbiorowej, należy stwierdzić, że treści w niej zawarte są bardzo aktualne, dotyczą bowiem samej istoty pomagania w czasach współczesnych. W książce podkreślane jest podstawowe znaczenie człowieka, który ma doświadczać pomocy, bądź aktualnie jej doświadcza, ale również tego, który tę pomoc niesie. Zawiera ona elementy aksjologicznych i etycznych podstaw działalności pomocowej, a także postaw pracowników socjalnych, wolontariuszy, podejmujących działania wobec osób doświadczających życiowych trudności. Poszczególne teksty, inspirowane personalizmem, skłaniają do pogłębionej refleksji nad stanem systemu pomocy społecznej w Polsce.

Całość opracowania uzmysławia potrzebę aspektów etyczno-moralnych w procesie rozwoju zawodowego pracowników służb socjalnych i organizowania działalności pomocowych. W tym kontekście niezbędna jest troska o doprowadzenie do osobistego spotkania udzielającego pomocy i wsparcia z człowiekiem potrzebującym. W książce zawarta jest pilna potrzeba podjęcia przez pracowników socjalnych, wolontariuszy trudu podmiotowego traktowania osób potrzebujących pomocy oraz osobistego spotkania i nawiązania konstruktywne-

go dialogu z tymi osobami, a także formacji studentów kierunku praca socjalna w tym zakresie. To niełatwe zadanie, stojące przed służbami socjalnymi, domaga się solidnego przygotowania teoretycznego wraz z praktyką w obszarze pomocy socjalnej i wdrażania adekwatnej do sytuacji strategii działania.

Z wymienionych racji książka ta z powodzeniem może służyć pomocą w refleksji naukowej, a jej adresatami mogą być także pracownicy socjalni, studenci tego kierunku, jak również innych kierunków społecznych i humanistycznych, a także ci wszyscy, którzy są zainteresowani lub obecnie zaangażowani w działalność pomocową, czy organizowanie takiej działalności. Warto zagłębić się w prezentowane przez Autorów treści w celu uzupełnienia wiedzy u tych, którzy podejmują podobną tematykę w swoich publikacjach, prowadzonych badaniach naukowych, jak i u tych, którzy podejmują się tego dzieła w praktyce.

Dariusz Adamczyk

BIBLIOGRAFIA

Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu, red. M. Duda, I. Rybka, H. Kaszyński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2017.

Krakowska szkoła antropologiczna, red. J. Kupczak, J. Majka, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2009.

Tischner J., *Etyka solidarności*, Wydawnictwo Pryzmat, Warszawa 1989.

Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

Tischner J., *Filozofia dramatu – wprowadzenie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.

Tischner J., *Drogi i bezdroża miłosierdzia*, Wydawnictwo AA, Kraków 2001.

Tischner J., *Polski kształt dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.

TOMASZ BAZYLEWICZ, ŁUKASZ HAJDRYCH (RED.), *Gra w historię, historia w grach*, Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018, ss. 161

W 2018 roku ukazała się książka: *Gra w historię, historia w grach* pod redakcją Tomasza Bazylewicza i Łukasza Hajdrycha. Jest ona podzielona na trzy części: *Historia w świecie gier – między zabawą a edukacją*; *Gry jako środek interpretacji przyszłości* oraz *Nie tylko gry, czyli szerszy kontekst kulturowy zabawy*. Składa się z dziesięciu artykułów, a niekiedy nawet szkiców. Publikacja jest pokłosiem konferencji, która odbyła się w 2017 roku oraz wyrazem potrzeby naukowej dyskusji o przenikaniu się historii ze światem gier. Praca ma charakter interdyscyplinarny ze względu na rozproszenie dziedzinowe zawartych w niej artykułów i liczy 161 stron.

Już w swoistym wprowadzeniu do książki wymienieni zostali jej potencjalni odbiorcy. Są nimi: gracze komputerowi, miłośnicy wszelkiego rodzaju gier oraz gracze – badacze.

Redaktorzy piszą o rewolucji cyfrowej gier w Polsce, przedstawiają jej rys historyczny i etapy rozwoju na polskim rynku. Wspominają również o emocjonalnym stosunku społeczeństwa do gier komputerowych. Eksponują oni cel książki, którym z całą pewnością nie jest krytyka oponentów cyfrowej rozrywki. Publikacja ma być przyczynkiem do „(...) konstruktywnej dyskusji nad całokształtem medium uwikłanego w mechanizmy historyczne (...)”.

Pierwszy artykuł, autorstwa Przemysława Jankowskiego, zatytułowany *Rzeź Cintry i Wielkie Rody Redanii historycznymi fundamentami fikcyjnego świata. Gdzie kończy się historia, a zaczyna fikcja w tekstach popkultury?* nawiązuje do gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon* (gra ta osadzona jest w średniowiecznej epoce i czerpie z nordyckiej oraz słowiańskiej mitologii). Jest to tekst otwierający część pierwszą, zatytułowaną *Historia w świecie gier – między zabawą a edukacją*. Autor zastanawia się, czy gra ta jest stworzona na bazie świata fikcyjnego, czy może nawet fantasy. Zaznacza, iż historyczna prawda i historyczna fikcja to równe sobie fantazmaty. Omawia kontekst płynnej nowoczesności, która jest zróżnicowana poprzez nowe technologie. Gry komputerowe pozwalają na indywidualne doświadczenia, kreowanie, zmienianie i naprawianie rzeczywistości, przenoszenie znaczeń i wartości ze świata realnego do wirtualnego. Badacz konstatuje, iż należy być spokojnym, ponieważ gracz potrafi odróżnić świat realny od tego, który widzi na monitorze. Jego rozważania kończą się konkluzją, że nadawanie znaczeń historycznych w cyberprzestrzeni ubogacają dotychczasowe przestrzenie oraz docierają ciągle do nowych.

Drugi artykuł *Gry komputerowe, czyli historia wobec rewolucji przemysłowej 4.0* napisał Tomasz Bazylewicz. Wyjaśnia on, że celem niniejszej publikacji jest swista eksploracja granic technologii oraz stopień integracji nowoczesnych technologii informacyjnych ze społeczeństwem. Czy założony cel autora został osiągnięty? Jego egzemplifikacje oscylują wokół poglądu redefinicji pojęcia kultury przez postęp technologiczny, który jawi się pod postacią kultury audiowizualnej. Autor wspomina, iż cyberkultura tworzy mozaikę kontekstów indywidualum. To kultura popularna jest miejscem narodzin i śmierci wszelkich ideologii. T. Bazylewicz dokonuje omówienia historii i przewiduje dalsze losy gier komputerowych, uwzględniając czynniki ekonomiczne, filozoficzne i socjologiczne. Autor akcentuje, że brakuje instytucji badających fenomen gier komputerowych – który jest zjawiskiem transdyscyplinarnym. Dalsze omówienie dotyczy przyczyn zainteresowania badaczy cyfrową rozrywką oraz jej znaczenia w edukacji i mediach wizualnych. Publikacja kończy się wnioskiem, iż wątki historyczne przenikają się nawzajem z fantasy i są tak samo ważne. W tekście badacz zastosował termin „idealny towar”. Po lekturze artykułu czytelnik ma wrażenie, że nie został on wystarczająco omówiony w kontekście gier komputerowych. Wracając do postawionego pytania, myślę, że założony cel został zrealizowany.

Kolejny artykuł, napisany przez Paulinę Słomę, nosi tytuł *Historia po historii – możliwość wykorzystania gier komputerowych w edukacji polonistycznej szkoły średniej na przykładzie What Remains of Edith Finch oraz Horizon Zero Dawn*. Zaletą tego tekstu jest merytoryczne zaprezentowanie najważniejszych informacji o grach. Nie każdy wprowadzony gracz lub początkujący miłośnik sięgający po tę książ-

kę zna specyfikę każdej gry. Autorka pokazuje szeroki zakres zastosowań gier komputerowych o różnorodnej tematyce oraz przykładowe rozwiązania, które można dowolnie wykorzystać na zajęciach polonistycznych. Sugeruje, że można wprowadzić temat, który zainteresuje młodzież, ale wymaga to większej pracy ze strony nauczyciela. Jak podaje na przykładzie *Horizon Zero Dawn*, można tę grę zastosować w naukach ścisłych i przyrodniczych w dowolnej klasie na poziomie szkoły średniej. Możliwości wykorzystania gry komputerowej jako materiału dydaktycznego są na tyle szerokie, iż mogą pomóc w dotarciu do mniej aktywnych osób, niezainteresowanych schematycznym programem nauczania, czy wspomóc w przygotowaniu do egzaminu maturalnego. Autorka konstatuje, że zaproponowane gry można zastosować przy rozwijaniu określonych umiejętności, w zależności od tematyki.

Ostatnia z tego cyklu jest publikacja zatytułowana *Gry fabularne w służbie historii*, napisana przez Annę Wojewodę. Na początku przedstawia ona, czym są i na czym polegają gry fabularne. Następnie przechodzi do opisu możliwości efektywnego wprowadzenia gry fabularnej w czasie zajęć, będąc jednocześnie świadomą ograniczeń i trudności z nią związanych. Warto również wspomnieć o wyczerpująco opisanych odmianach gry fabularnej – grze miejskiej oraz teatralnej grze fabularnej. Tekst podejmuje problematykę alternatywnych, rzadko wybieranych form gier (w odniesieniu do gier komputerowych), pokazując ich unikatowość i zalety. Autorka ukazuje zbyt mały przegląd badań nad efektywnością gier fabularnych w edukacji. Temat jest na tyle interesujący, iż można pokusić się (szkoda, że nie wyraziła tego autorka) nad kontynuacją artykułu i prezentacją wyników badań własnych w tej dziedzinie.

Kolejna część: *Gry jako środek interpretacji przyszłości* obejmuje trzy artykuły. Pierwszy *Ubisoft na wojennej ścieżce z tradycją Marco Polo* został napisany przez Mateusza Raszyńskiego. Wprowadzenie stanowi szczegółowy rys historyczny gry z serii *Assassin's Creed*. Jest świetną gratką dla miłośników tej serii – poznać mogą bowiem kilka ciekawostek historycznych, które w grze się nie pojawiły lub zostały przez twórców serii zmienione w fikcję cybernetyczną. Gra balansuje na krawędzi prawdy i fikcji, przeszłości i nowoczesności. Artykuł zdecydowanie docenia osobę, które grały w tę serię oraz historycy i osoby interesujące się wydarzeniami opisanymi przez autora. Mogą oni spojrzeć na historię z nieco innej strony, a nawet audiowizualnie jej doświadczyć.

Michał Szymański w artykule *Gry komputerowe jako zwierciadło historii sztuki. Dawna architektura i malarstwo* porusza problematykę nigdy wcześniej nie opisywaną przez przedstawicieli historii sztuki. Celem artykułu jest weryfikacja sposobu funkcjonowania „opisu nawiązań do znanych konwencji obrazowych, danego stylu” i konstrukcji ich znaczeń. Gry komputerowe należą również do „miejsc wspólnych” – gracz może zobaczyć perły architektury i sztuki lub miejsca z przeszłości, które już nie istnieją. Widać tam wyraźne inspiracje wizualne, czerpiące z różnych miejsc na świecie i tworzące nowe cyberprzestrzenie architektoniczne. Graficy komputerowi tworzą nowe, określone wyobrażenie o danym miejscu, epoce, stylu w sztuce czy kulturze. Szeroki przekrój i omówienie przykładów z gier jako nawiązań do sztuki i architektury wyraźnie implikuje

do wzajemnych korelacji gier i świata sztuki – elementy sztuki są nie tylko tłem, ale znaczącą częścią struktury gry i jej fabuły. Historycy sztuki otrzymują natomiast nowy obszar do poszukiwań i szansę na unikalną, innowacyjną perspektywę.

Ostatni z tego cyklu artykuł, zatytułowany *Ochrona cyfrowego dziedzictwa problematyki gier komputerowych jako dziedzictwa kulturowego*, napisany przez Łukasza Hajdrycha, dotyczy problematyki gier komputerowych jako dziedzictwa kulturowego. Konstatuje on trzy główne problemy: nieuznanie gier komputerowych jako dziedzictwa kulturowego, brak systemu ochrony cyfrowego dziedzictwa kulturowego oraz nietrwałość gier komputerowych, sieciowych i sprzętu/oprogramowania. Autor podkreśla istotność problemów oraz bezpowrotną utratę co najmniej części „ludycznego dziedzictwa”.

Do trzeciej części *Nie tylko gramy, czyli szerszy kontekst kulturowy zabawy* wprowadza praca Łukasza Komorowskiego *Kryptonim „Nemo” III Europejski Kongres Science Fiction w obiektywie SB*. Ukazuje on wątek historyczny III Europejskiego Kongresu Science Fiction, ale z perspektywy służby bezpieczeństwa, jako wydarzenia operacyjnego. Artykuł prezentuje wzniosłość kongresu (był to jedyny zjazd do lat 90. XX w., uczestniczyło w nim około dwustu przedstawicieli fantasy z dwudziestu państw) oraz pomaga zrozumieć schematy działalności aparatu bezpieczeństwa PRL. Największy atut tekstu stanowi bogaty materiał faktograficzny – zdjęcia, skany fragmentów teczek SB.

Kolejną publikacją jest *Charakterystyka wybranych rozrywek w Polsce wczesnośredniowiecznej (X-XIII w.)*, której autorem jest Julia Olejniczak. Opisane zostały takie sposoby średniowiecznego spędzania wolnego czasu, jak: gry, polowanie, śpiew i muzykowanie. Autorka rzetelnie charakteryzuje wymienione sposoby wypoczynku, biorąc pod uwagę kryteria merytoryczne. Dokonuje dostatecznie wyczerpującego opisu, odwołując się do badań, najczęściej atrybutów znalezionych podczas wykopaliśk archeologicznych. Omawia historię dawnej aktywności danej grupy społecznej – w jaki sposób spędzała czas wolny oraz jak zmieniały się na przestrzeni wieków sposoby wypoczynku. Poruszone desygnaty wzbogacone są o ryciny, które unaocniają, iż sposób spędzania wolnego czasu nie tylko pokazuje status społeczno-ekonomiczny osoby, ale jest sposobem rozdzielenia „czasu pracy” od „czasu świątecznego”.

Ostatni szkic stanowi *Zamiast zakończenia... Kilka słów na temat wpływu gier wideo na osoby niepełnosprawne*, autorstwa Łukasza Hajdrycha. Zwraca on uwagę na problem niedostosowania gier wideo/komputerowych do potrzeb osób niepełnosprawnych. Praca ta jest bardziej esejem niż artykułem, ze względu na wykształcenie autora (historyk), który ma świadomość niewystarczającej wiedzy i kompetencji do głębszych rozważań. Według autora, ignorowanie osób z niepełnosprawnością fizyczną czy ruchową przez producentów sprzętu do grania i samych gier jest dla nich krzywdzące. Wyraża też pewność, że zyski koncernów pozwalają na stworzenie odpowiedniego sprzętu i oprogramowania dostosowanego do tej, dość licznej, grupy odbiorców.

Podsumowując, książka *Gra w historię, historia w grach* dotyka wielu dyscyplin, których główny wątek jest powiązany z historią i różnego rodzaju grami. Zdecydowanie polecam ją miłośnikom gier, historii oraz pedagogom. Warto byłoby w niektórych artykułach omówić podstawowe informacje dotyczące konkretnych gier komputerowych – ułatwiłoby to odbiór osobom, które nie spotkały się z daną grą lub są dopiero początkującymi graczami/badaczami w tej dziedzinie. Uważam, że jest to interesująca pozycja wydawnicza z innowacyjnymi spojrzeniami, będąca zbiorem różnych głosów, które mają przysłużyć się efektywnej dyskusji współistnienia i korelacji rozrywki wirtualnej/realnej z wątkami historycznymi.

Marlena Kaźmierska

BOŻENA MAJEREK, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 350

Obecne czasy charakteryzują się wysokim stopniem niepewności oraz niestabilności; fragmentaryzacją życia społecznego i tożsamości. Nastąpił upadek wielkich metanarracji oświeceniowych, które odpowiadały na „każde” pytania. Jest to między innymi wynikiem dynamicznego rozwoju społeczeństw, procesów globalizacyjnych i łączących się z nimi, licznych przeobrażeń, z którymi mamy do czynienia niemal na każdym kroku we wszystkich obszarach ludzkiego funkcjonowania. Coraz rzadziej ludzie odczuwają w życiu stabilność czy przewidywalność, a coraz bardziej rozpowszechnia się poczucie „ryzyka”, „zagrożenia” oraz „zmiany”. To one oddają doskonalone istotę egzystencji współczesnych jednostek oraz grup społecznych żyjących w poczuciu permanentnej niepewności i niejednoznaczności. Powołując się na słowa Urlicha Becka, można wskazać, iż obecne społeczeństwo to „społeczeństwo ryzyka”, w którym „zatarciu ulega (...) rozróżnienie pomiędzy obliczalnym ryzykiem a nieobliczalnymi niepewnościami, pomiędzy ryzykiem a jego świadomością”⁵. Kategoria niepewności jest bardzo złożona i niewątpliwie warta badań oraz poszerzonych analiz. Tego niełatwego zadania podjęła się Bożena Majerek, autorka książki *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, która stanowi przedmiot niniejszej recenzji.

W zakres pracy wchodzi: wprowadzenie, cztery rozdziały, zakończenie, bibliografia, spis schematów, spis tabel, indeks osób oraz indeks rzeczowy. W pierwszym rozdziale przedstawiono niepewność jako kategorię społeczną. Omówione zostały wybrane sposoby definiowania oraz problematyzowania tego pojęcia. Autorka wskazała na dwa różne stanowiska w tym zakresie – negatywne oraz pozytywne. Pierwsze, które częściej można odnaleźć w literaturze przedmiotu, traktuje niepewność jako lęk, niepokój oraz zagrożenie. Drugie

⁵ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 348.

natomiast postrzega to zagadnienie w kontekście innowacyjności, kreatywności oraz rozwoju. Wyróżniono również wiele kryteriów, według których wyodrębnić można różne grupy oraz rodzaje niepewności. Bożena Majerek zauważa, iż najczęściej dotyczą one takich źródeł bodźca lub też czynnika, które przyczyniają się do wytworzenia stanu napięcia oraz niepokoju⁶. W rozdziale tym opisano także wybrane czynniki wpływające na sposób postrzegania niepewności, takie jak tolerancja niepewności i niejasności, wsparcie społeczne, zaufanie społeczne, indywidualistyczna i kolektywistyczna orientacja społeczna oraz media i manipulacja społeczna. Wreszcie, autorka przeprowadziła pogłębioną analizę porównawczą kategorii niepewności i zagadnienia, jakim jest ryzyko, gdyż jak wskazuje

niepewność przeraża i zawsze przerażała, z tego też względu powstała zapewne koncepcja ryzyka jako sposobu przewidywania i kontrolowania niepewnej, otwartej i wieloznacznej przyszłości; jak dalej kontynuuje autorka: Nie można zatem wyczerpująco ukazać fenomenu niepewności, nie odwołując się do zdecydowanie liczniejszej i bogatszej literatury z zakresu ryzyka i ryzykowania⁷.

Bez wątplenia, rozdział ten zasługuje na wysoką ocenę. Treści w nim zawarte są bardzo bogate merytorycznie i stanowią znakomite wprowadzenie dla zjawisk omawianych w kolejnych częściach książki. Narracje w tym rozdziale świadczą także o erudycji autorki i zdolności do prowadzenia dobrze uzasadnionych analiz.

Rozdział drugi stanowi opis źródeł niepewności. Wyróżnione zostały cztery następujące ich obszary: egzystencjalne, cywilizacyjne, a także makro i mikrospołeczne oraz jednostkowe źródła niepewności. Analizując pierwszy z nich, Bożena Majerek skupiła się na takich kwestiach, jak doświadczanie przez ludzi skończoności życia, konieczności dynamicznych, stale występujących zmian oraz nieprzewidywalności i braku możliwości kontrolowania przyszłości. Z kolei, do źródeł cywilizacyjnych autorka zaliczyła między innymi zagrożenia katastrofami ekologicznymi, atakami terrorystycznymi lub też kryzysami ekonomicznymi. Swoje rozważania w tym zakresie konkluduje twierdzeniem, iż „można (...) odnieść wrażenie, że człowiek ostatecznie pozbawiony został możliwości uzyskania poczucia bezpieczeństwa”⁸ w obliczu wymienionych globalnych zagrożeń. Wśród przyczyn makrospołecznych wyróżniono takie czynniki, jak wzrastający poziom bezrobocia, iluzoryczność wykształcenia, bieda oraz ubóstwo, a także wymuszona mobilność. I w końcu, przedstawiono mikrospołeczne i jednostkowe źródła niepewności dotyczące zmiany relacji międzyludzkich (osłabienie więzi społecznych), konsumpcjonizmu, prywatyzacji życia społecznego, konieczności indywidualnego dokonywania wyborów

⁶ B. Majerek, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, s. 46.

⁷ Tamże, s. 88.

⁸ Tamże, s. 133.

i tworzenia swojej biografii. Również i ten rozdział należy ocenić zdecydowanie pozytywnie. Autorka wykazuje dużą wrażliwość na społeczno-kulturowe rekonstrukcje współczesnej rzeczywistości, łącząc podejście typu makro z rozważaniami bardzo szczegółowymi.

Rozdział trzeci prezentuje działania w obliczu niepewności. Bożena Majerek wskazała na dwa ich typy, które podejmowane są przez jednostki lub społeczeństwo w zależności od tego czy jest to „niepewność obiektywna” (los, przyszłość, śmierć) czy też „niepewność subiektywna”. W przypadku tej pierwszej, jednostki starają się zaakceptować i przyzwyczaić do nieuchronnych wydarzeń oraz wyeliminować negatywne reakcje emocjonalne, takie jak lęk lub niepokój. Natomiast, „niepewność subiektywna” wiąże się, jak wykazała to autorka, z działaniami zmierzającymi do redukcji jej stopnia, które podejmowane są zarówno przez poszczególne jednostki (przesady, wróżby, zabobony, koncepcje prywatne oraz myślenie potoczne), jak i społeczeństwo (przewidywanie i prognozowanie, planowanie oraz podejmowanie decyzji, strategie radykalnego zaangażowania i kontrolowania). Podobnie jak i poprzednie, rozdział ten stoi na bardzo wysokim poziomie merytorycznym i należy przyznać mu wysoką ocenę.

Rozdział czwarty dotyczy edukacji wobec niepewności i wieloznaczności. Autorka poświęciła tej kwestii wiele uwagi, gdyż jak zauważa,

w pedagogice niestety prawie w ogóle nie podejmuje się problematyki niepewności, chociaż jest ona czynnikiem dookreślającym właściwie każdą sytuację i zjawisko edukacyjne⁹.

Omówiona została między innymi edukacja na rzecz tolerancji niepewności, edukacja obywatelska, edukacja na rzecz poczucia bezpieczeństwa, edukacja wobec konieczności podejmowania ryzyka czy też edukacja do autokreacji i samorealizacji. Również w przypadku tej części książki kompetencje autorki w zakresie prowadzenia dyskursu naukowego należy ocenić bardzo wysoko.

Podsumowując, recenzowana książka stanowi niezwykle wartościową rozprawę naukową, poruszającą problem bardzo ważny zarówno dla nauk pedagogicznych, jak i socjologicznych. Autorka wykorzystwała bogatą literaturę przedmiotu, która pozwoliła jej na dokonanie pogłębionych, wielowątkowych analiz. Warto również zwrócić uwagę na ciekawą narrację i znakomity styl pisarski autorki. W konkluzji pragnę raz jeszcze stwierdzić, że interdyscyplinarna w swojej istocie praca Bożeny Majerek wpisuje się w sposób bardzo konstruktywny we współczesne dyskusje na temat zmian społecznych mających miejsce w końcu XX i XXI wieku. Jestem przekonana, że książkę tę warto przeczytać.

Anna Sobczak

⁹ Tamże, s. 20.

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

**Report from the International Conference
“The problems faced by youth.
The perspective of education-assistance
programmes”**

Faculty of Educational Studies AMU Poznań

Poznań, 16th May 2018

The International Conference *The problems faced by youth. The perspective of education-assistance programs* was organized by the Faculty of Educational Studies Adam Mickiewicz University in Poznan and Evangelische Hochschule Darmstadt (event co-financed from funds provided by the Polish-German Youth Cooperation). The conference issues concerned problems that affect young people, as well as practical solutions and educational-aid programs which can provide great support in this area. In the scientific committee of the event participated: Renata Wawrzyniak-Beszterda (AMU), Sylwia Jaskulska (AMU), Mateusz Marciniak (AMU), Marina Metz (EHD), Manfred Aust (EHD), Agnieszka Cybal-Michalska (AMU), Agnieszka Gromkowska-Melosik (AMU), Hanna Krauze-Sikorska (AMU), Kinga Kuszak (AMU), Magdalena Pioruek (AMU) and Waldemar Segiet (AMU).

The conference was officially opened by Agnieszka Cybal-Michalska (Dean of the Faculty of Educational Studies, AMU), who welcomed the guests in the building of the Faculty of Educational Studies Adam Mickiewicz University in Poznań, presented information about the department and expressed the satisfaction of undertaken scientific cooperation and wishing all participants the best time during this meeting. The first speaker was Dobrochna Hildebrand-Wypych (AMU), who presented the issues related to the role of language in the formation of national identity. The author touched on the following topics: ethnic nationalism, territorial nationalism, languages as a tool in inter-ethics and social-psychological explanation. The next speech was prepared by Emilia Szymczak (AMU) and it concerned the issue: “women in engineering: historical and contemporary perspectives”. The author presented famous women, engi-

neers in history, aspect – women in college, as well as their contribution and importance in the development of science. The next presentation was entitled: „Intercultural competence: a social work on the example of Germany“ – prepared by Marina Metz (EHD), who unveiled practical solutions in the field of knowledge development as well as students' skills improvement in this area. Presentation prepared by Renata Wawrzyniak-Beszterda (AMU), Sylwia Jaskulska (AMU) and Mateusz Marciniak (AMU), showed the results of research about higher education institutions in Poland from the students' point of view, as well as their experiences and proposed changes. Next speakers: Agata Matysiak-Błaszczyk (AMU) and Maciej Zychowicz (AMU) explored the subject of imprisoned childhood, referring to the report concerning research with regard to mothers in Mother-Child Houses functioning right by the Polish penitents. Subsequent speakers: Vanessa Karch (EHD) and Karla Jasic (EHD) presented a topic: „Current problems in open offers of youth work“ and discussed the subjects: simultaneous work and starting a family, support in the area of child-care while young parents take up a job, as well as the challenge of combining parenting and working full time. The topic of „work“ was also continued by Jessica Kogoi (EHD) and Christin Leichtfuss (EHD), however they presented it in the context of coordinating and combining work with full-time school. The next speech was prepared by Marlena Kaźmieska (AMU), who presented the subject: „Workcamps in experiences of teenagers“. The speaker expounded the issue on the basis of the activities organized by the „One World“ Association – Service Civil International Poland, which deals in preparing workcamps, as well as helping young people in searching for various travel options, creation ideas and application to the program. The author also presented her history of participation in workcamps and showed a wealth of possibilities that it gives participants in the field of improving skills, for example social or language, as well as opening to new experiences, culture and inspiring people. The next speech entitled „Students on the professional career role – linking theory and practice in the Social Work at the EHD program“ was prepared and presented by Manfred Aust (EHD). The author referred to theoretical issues, as well as pointed out practical solutions implemented by students of Evangelische Hochschule Darmstadt and drew attention to issues that are worth reflecting and discussing, such as the project of practical hospitalization, or the active process of making the land for all its residents constant a friendly and safe place. The continuation of this topic was the speech of Elisabeth Diehl (EHD), Jonas Wimmer (EHD) and Johann Boettner (EHD), who presented a report containing various models of practical operation and gaining the skills by the students of social work at the universities in Germany. The authors showed the most significant forms of developing students workshop as: apprenticeships, supervisions, class inspections and exchanges. The next speech referred to the topic of study social work abroad. Speakers – Julian Raab (EHD) and Nicole Jakobs (EHD) presented this issue on the basis of their own experiences referring to both – the encountered problems and the benefits resulting from studying in another

country. Hannah Purrucker (EHD) and Linda Fraunberger (EHD) also presented their experiences of traveling abroad during their studies, however this form of activity concerned the practical aspect of social work. Lecturers shared their own experiences related to working with orphaned and abandoned children in Austria, work with young girls in Africa, helping refugees in Germany, as well as supporting immigrants, a multi-cultural group. They paid attention to the huge amount of experience that could gain during staying abroad, as well as stressing the need to explore awareness in the aspect of culture of every individual person and to promote the independence and equality of all people and to support them for the best possible future. Agnieszka Bojarczuk-Tuncer (AMU) presented the issue of volunteering based on the Departmental Center of Voluntary Service "Volontario" on the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University in Poznan. She presented it as an example of personal development and as a form of activity that is very valuable for a human being – evoking her own experiences, student opinions, as well as examples of specific activities and initiatives organized by "Volontario". The next speech entitled "Prevention and peer support" on the example of the "PAT" program was presented by Anna Schmidt (AMU), who began by defining the most important theoretical issues, indicating and characterizing the "PAT" program implemented in Poland, as well as referring to experiences her own work with a socio-therapeutic group involved in activities realized during the program. Another presentation was prepared by Michalina Kasprzak (AMU). The speaker raised the subject: creative functioning in the local community center as educational support for children's youth. The author pointed out actions taken in local community centers and their importance in developing children's skills, but also satisfying their basic needs. Next presentation was entitled "The day care for places free for teenagers" and was prepared by Jagoda Dudziak (AMU) and Agnieszka Smogulecka (AMU). The speakers showed the functioning of day-care rooms, as well as indicated the offer of classes and activities for teenagers – supporting their development, expanding interests and giving the opportunity to spend free time actively. The last speech was prepared by Weronika Łepkowska (AMU), who shared with listeners her history of participation in the Erasmus + international exchange programm. She presented challenges and the moments which were difficult for her, but also the huge number of experiences and opportunities that she has provided in the project. The conference was summed up by a discussion, exchange of experiences, knowledge and ideas, as well as asking the questions to the speakers.

The conference was an inspiration for further exploration and reflection, learning from each other and sharing practical and educational experience. It also made possible to establish new relationships and cooperation, which can bring many interesting inspirations in the field of practical solutions in aspect of social work.

Anna Schmidt

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

JANUSZ MORBITZER, prof. AWSB dr hab. inż., Katedra Pedagogiki, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ANDRZEJ TWARDOWSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KINGA KUSZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, prof. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

SŁAWOMIR BANASZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDA KARKOWSKA, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

ANNA SOBCZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA KRUSZWICKA, mgr inż., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ KLICHOWSKI, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PIOTR GOŁDYN, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA JAROSZ, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MARIUSZ DEMBIŃSKI, dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA OGRODZKA-MAZUR, prof. UŚ dr hab., Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski, Cieszyn

ANNA SZAFRAŃSKA, prof. UŚ dr hab., Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski, Cieszyn

JOSEF MALACH, doc. PhDr, Faculty of Education, University of Ostrava

- MILAN CHMURA, mgr, PhDr, Faculty of Education, University of Ostrava
MAREK SOKOŁOWSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet
Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ALENA VALIŠOVÁ, Prof. PhDr, Faculty of Education, University of Ostrava
PETR SVOBODA, Ing. Bc., Ph.D., ING.PAED.IGIP, Masarykův Ústav Vyšších Studí,
Česke Vysoké Učení Technické v Praze
BARBARA TOROŇ-FÓRMANEK, Prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii
i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski
MAŁGORZATA KABAT, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im.
Adama Mickiewicza w Poznaniu
MAŁGORZATA M. PTAK, mgr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uni-
wersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MIROSLAW J. ŚMIAŁEK, prof. UAM dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny
w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Ka-
liszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu
MONIKA ADAMSKA-STAROŇ, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistycz-
no-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
KAROLINA DOMAGALSKA-NOWAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersy-
tet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Ma-
rii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
IZABELA KRASIŃSKA, dr hab., Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kocha-
nowskiego w Kielcach
KONRAD KULIKOWSKI, mgr, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Kra-
kowie
MAGDALENA ANDRYS, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Ada-
ma Mickiewicza w Poznaniu
AGNIESZKA M. BARWICKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ALICJA ŁAWIAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu
EDYTA NOWAK-ŻOŁTY, dr, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej
TOMASZ BOŻEROCKI, dr, Uniwersytet Wileński
ANNA SCHMIDT, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu
LAILA ABU-AHMED, Higher Studies of Israel
NEHAYA AWIDA-YEHYA, Higher Studies of Israel
KARINA LEKSY, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Kato-
wicach
ALINA DWORAK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Ka-
towicach

II. RECENZJE I NOTY

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DARIUSZ ADAMCZYK, prof. UP dr hab., Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet im. KEN w Krakowie

MARLENA KAŻMIERSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA SOBCZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

ANNA SCHMIDT, 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 rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety

Z. Bauman, *Nowe stulecie 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: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Ark. wyd. 37,75. Ark. druk. 35,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9